



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas e Letras
Departamento de Psicologia
Mestrado em Psicologia Social

POLLYANA DE LUCENA MOREIRA

**Uma análise do julgamento moral em jovens adultos dos anos de
1988/1989 e 2011 e em adolescentes dos anos de 1996 e 2011**

João Pessoa

2013

POLLYANA DE LUCENA MOREIRA

**Uma análise do julgamento moral em jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011
e em adolescentes dos anos de 1996 e 2011.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Rique Neto

João Pessoa

2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Pollyana de Lucena Moreira

Título: Uma análise do julgamento moral de jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011 e de adolescentes dos anos de 1996 e 2011.

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2013.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino

Instituição: UFPB

Assinatura:_____

Prof. Dr. Leônico Camino

Instituição: UFPB

Assinatura:_____

Profa. Dra. Selma Leitão Santos

Instituição: UFPE

Assinatura:_____

“(...) Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida.”

(Milton Nascimento)

À **Deus**, pela presença constante.

À **Senhora da Penha**, pela proteção e serenidade.

À **Minha Mãe**, motivo maior da minha formação.

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação é um trabalho árduo, porém extremamente gratificante, não só pela construção de uma trajetória acadêmica, mas pela realização de um sonho. Gostaria de agradecer, com o melhor e mais sincero sorriso, a todos aqueles que de uma maneira única e especial, fizeram parte de todos os momentos da minha vida nestes últimos dois anos, e que suportaram minha impaciência e minhas ausências, e que mesmo assim não deixaram de me dar o apoio necessários para seguir em frente, e sorrindo sempre.

Inicialmente, gostaria de agradecer ao meu orientador e amigo **Júlio Rique Neto**, carinhosamente chamado de “coração”, não só pelas inúmeras oportunidades de crescimento e reflexão pessoal, profissional e moral, proporcionadas a mim desde a graduação, mas também, pelos momentos de descontração em cada café nos intervalos de trabalho, e nas reuniões do NPDSM.

À **Cleonice Camino**, pelas imensuráveis contribuições e aprendizagens não só para a vida, mas também para a carreira na qual me lanço, proporcionadas em cada encontro, em cada conversa, em cada café.

Aos leitores da minha dissertação, **Professor Leôncio Camino** e **Professora Selma Leitão**, por em meio a tantas obrigações, disporem de tempo e dedicação para contribuir de forma inimaginável com este trabalho.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB**, e aos professores que delem fazem parte, pelos ensinamentos e contribuições para minha formação acadêmica.

À **CAPES**, pelo financiamento desse trabalho.

Aos colegas e professores do **Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral**, por todas as contribuições teóricas e metodológicas.

Às Colegas de Mestrado, que assumiram o posto permanente de amigas, ou “Joaquinas da estrelinha vermelha” **Manuella Castelo Branco Pessoa e Paula Rachel Louro Leite**, pelos momentos de desabafo, choros, e muitos sorrisos.

À **Eloá Losano, “meu coração”** e uma das pessoas mais essenciais para a minha formação, não só pelo auxílio acadêmico, pelo suporte pessoal, e por toda a paciência deste mundo, mas também por ter me dado a oportunidade de chamá-la de “amiga”.

Às **escolas** e a todos os **participantes dessa pesquisa** que contribuíram para a realização deste trabalho.

E por fim, a todos aqueles que estão nos bastidores da minha vida, há muito tempo, e que sempre me deram a força e o apoio necessários para que eu seguisse pelo caminho que escolhi, e para que enfrentasse todas as dificuldades das quais não estamos isentos:

À **minha mãe**, à **meu pai** e ao **meu irmão**, por acreditarem em mim e na minha escolha, pelo apoio diário e pela paciência constante.

Às “Pollys” **Mayra de Souza e Pollyana Ludmilla**, que participaram desde o primeiro instante da construção dessa trajetória acadêmica.

À **Zara Bruno**, que mesmo distante consegue me animar ao escrever “saudades de você, Xuxu!”

À **Cristhiane Medeiros**, por ter sido parte essencial na construção e realização desse sonho.

À **Viviane**, pela presença constante em quase todos os “almoços”, que se intensificaram durante estes dois últimos anos, por ter ouvido os desabafos e alegrias, pelo apoio imensurável, e pela disponibilidade daquele velho e aconchegante ombro amigo.

À **Bruno Marinho**, pelos momentos de apoio, descontração, pelo presente de “(...) demonstração de preocupação com seus [meus] estudos”, e pelo sorriso terapêutico que tem o dom de curar qualquer dor, tristeza, ou aborrecimento.

E aos demais amigos **Denyse, Edinha, Yuri, Izayana, Ismael, Thiago, Letícia**, e **Mônica**, que de uma forma mais que especial contribuíram para minha formação, seja com conselhos metodológicos, ou com breves, porém intensos e inesquecíveis momentos de descontração.

RESUMO

Desde o final da década de 1980 até a década de 2010, o Brasil passou por transformações políticas, econômicas e educacionais que modificaram as relações entre indivíduo e sociedade. No âmbito político, o país saiu do regime ditatorial, passou por um processo de redemocratização e atingiu a estabilidade política vivida na atualidade. No âmbito econômico o país enfrentou crises que provocaram a criação de novas moedas até que atingiu estabilidade com o Real em meados da década de 1990. No âmbito educacional, o país passou por transformações na estrutura do ensino básico e superior com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e com a política de expansão do ensino superior. Diante dessas mudanças na conjuntura social do Brasil, e tendo como base a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1984), que define moral como pensamentos de justiça, elaborou-se um estudo com o objetivo de verificar se ocorreram mudanças na qualidade do julgamento moral de jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011 e de adolescentes dos anos de 1996 e 2011. Essa investigação contou com a participação de 210 jovens adultos, de 17 a 32 anos, alunos de uma universidade pública, e de 222 adolescentes, de 14 a 17 anos, alunos de escolas da rede privada, todos da cidade de João Pessoa. Como instrumento utilizou-se o *Defining Issues Test* – DIT (Rest et al., 1974). Os resultados mostram que em 1988/1989 os jovens adultos apresentaram julgamento moral pós-convencional, com predominância do uso do estágio 5, enquanto que os jovens adultos de 2011 apresentaram julgamento moral convencional, com predominância do uso do estágio 4. Tanto os adolescentes do ano de 1996, como os adolescentes do ano de 2011, apresentaram julgamento moral convencional, com predomínio do uso do estágio 4. Os resultados encontrados nos adolescentes confirmam as suposições teóricas sobre o nível de desenvolvimento previsto para essa fase e corroboram vários trabalhos empíricos, indicando, além disso, que as diferentes conjunturas sociopolíticas e econômicas não afetaram os julgamentos morais predominantes dos adolescentes. Já os resultados encontrados para os jovens adultos indicam que o desenvolvimento destes jovens, para o ano de 2011, está abaixo do nível previsto, tendo em consideração o aporte teórico utilizado e os dados dos jovens adultos dos anos de 1988/1989. Portanto, é possível inferir que os jovens adultos do ano de 2011 foram afetados pelas conjunturas sociopolíticas e econômicas atuais. Assim, presume-se que uma conjuntura social instável política e economicamente, e marcada pela participação popular em movimentos sociais voltados para a preservação do bem comum, pode ter favorecido ao desenvolvimento de julgamentos morais pós-convencionais. Assume-se também que uma conjuntura social estável política e economicamente, mas marcada por questões como a divulgação da corrupção nas esferas políticas, a violência na sociedade, a concorrência no mercado de trabalho e precariedade dos serviços básicos oferecidos à sociedade, pode ter favorecido ao desenvolvimento de julgamentos morais convencionais, voltados para a preservação das leis como forma de manter a ordem social.

Palavras-chave: Julgamento moral; adolescentes, jovens adultos, DIT.

ABSTRACT

Since the late 1980s until the 2010s, Brazil experienced political, economical and educational transformations that modified the relationships between individual and society. In the political, the country emerged from dictatorship, and achieved the political stability lived today. In the economical, the country faced crisis that foster the creation of new currencies, until reached the economical stability with Real in the mid-1990s. In the educational, the country has gone through transformations in the structure of basic and higher education with the implementation of the law of Guidelines and Bases of National Education and the National Curriculum, and the policy of expanding the higher education. Given these chances in the socio environment of Brazil, and based in the Kohlberg's Theory of Moral Development (Kohlberg, 1984), who defines moral as justice thoughts, a study was designed with the propose of verify if there were changes in the quality of moral judgment of young adults from 1988/1989 and 2011, and of adolescents from 1996 and 2011. This research involves the participation of 210 young adults, age range 17 and 32 years, students from a public university, and 222 adolescents, age range 14 and 17 years, students of private schools, all of the city of João Pessoa. The Defining Issues Test – DIT (Rest et al., 1974) was used as instrument. The results showed that in the years of 1988/1989, the young adults showed post-conventional moral judgment, with predominant use of the stage 5, whereas the young adults in the year of 2011 showed conventional moral judgment, with predominant use of stage 4. Both the adolescents of 1996 and the adolescents of 2011 showed conventional moral thought, with predominant use of stage 4. The results for adolescents confirm the theoretical assumptions about the level of development planned for this phase, and they corroborate various empirical studies, indicating also that the different sociopolitical and economic situations did not affect the predominant moral judgments for adolescents. The results for young adults indicate that the development of these young people, in 2011, is below of the predicted level, taking into consideration the theoretical approach and the data of young adults in 1988/1989. Therefore, we can infer that the young adults in 2011 were affected by current economic and socio-political conjunctures. Thus it is assumed that the instability of the economic and sociopolitical conjunctures in 1988/1989, that was marked by popular participation in social movements directed to the preservation of the common good, may have favored the development of post-conventional moral judgments. It is assumed also that the stability of the current economic and socio-political conjunctures, but marked by issues such as disclosure of corruption in the political sphere, violence in society, and the competition in the labor market, and precariousness of basic services to society, may have favored the development of conventional moral judgment, aimed at preserving the law as a way to maintain social order.

Keywords: Moral judgment, Adolescents, Young adults, DIT.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização da amostra por ano de coleta de dados e por nível de escolaridade.....	134
TABELA 2 – Médias dos níveis de desenvolvimento moral para os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011.....	140
TABELA 3 – Comparação das médias dos estágios de desenvolvimento moral entre os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011.....	141
TABELA 4 – Estatística <i>t</i> , valor da significância, e tamanho do efeito para as comparações das médias dos estágios de desenvolvimento moral para os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011.....	141
TABELA 5 – Distribuição das frequências de uso dos estágios dominantes para os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011.....	142
TABELA 6 – Médias dos níveis de desenvolvimento moral para os adolescentes dos anos de 1996 e 2011.....	145
TABELA 7 – Comparação das médias dos estágios de desenvolvimento moral entre os adolescentes dos anos de 1996 e 2011.....	145
TABELA 8 – Estatística <i>t</i> , valor da significância, e tamanho do efeito para as comparações das médias dos estágios de desenvolvimento moral para os adolescentes dos anos de 1996 e 2011.....	146
TABELA 9 – Distribuição das frequências de uso dos estágios dominantes para os adolescentes dos anos de 1996 e 2011.....	147
TABELA 10 – Médias dos níveis de desenvolvimento moral dos adolescentes e jovens adultos do ano de 2011.....	149
TABELA 11 – Comparação das médias dos estágios de desenvolvimento moral para os adolescentes e jovens adultos do ano de 2011.....	149

TABELA 12 – Distribuição das frequências de uso dos estágios dominantes para os adolescentes e jovens adultos do ano de 2011.....	150
--	-----

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – Relação dos estudos realizados no Brasil com a utilização do DIT e do MJI com adolescentes e jovens adultos.....	70
FIGURA 1 – Consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os jovens adultos de 1988/1989.....	143
FIGURA 2 – Consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os jovens adultos de 2011.....	144
FIGURA 3 – Consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os adolescentes de 1996.....	148
FIGURA 4 – Consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os adolescentes de 2011.....	148

LISTA DE SIGLAS

- ABPD – Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação
- BDI – Beck Depression Inventory
- BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BSRI – Bem Sexual Inventory
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- CRPBI – Children’s Report of Parental Behavior Inventory
- DIT – Defining Issues Test
- DP – Desvio Padrão
- EEG – Escala de Empatia Focada em Grupos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GT – Grupo de Trabalho
- IDATE – Inventário de Ansiedade Estado-Traço
- IOF – Imposto sobre Operações Financeiras
- IPMF – Imposto Provisório sobre a Movimentação Financeira
- IRI – Interpersonal Reactivity Index
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- M – Média
- MEC – Ministério da Educação
- MJI – Moral Judgment Interview
- NPDSM – Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAI – Plano de Ações Imediatas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEDH – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEDH – Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos

PROUNI – Programa Universidade para Todos

QVB – Questionário de Valores Básicos

SciELO – Scientific Library Online

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SROM – Sociomoral Reflection Objective Measure

TRF – Teacher’s Report Form

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

URV – Unidade Real de Valor

SUMÁRIO

EPÍGRAFE.....	iv
DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE QUADROS E FIGURAS.....	xiii
LISTA DE SIGLAS.....	xiv
 INTRODUÇÃO.....	 20
 CAPÍTULO I – A MORAL E OS FATORES DO DESENVOLVIMENTO	
1.1. As motivações de Kohlberg para o estudo da moralidade.....	27
1.2. Bases filosóficas da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.....	29
1.2.1. Princípios morais de Kant.....	30
1.2.2. Princípios morais de Rawls.....	31
1.3. Pressupostos cognitivos da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.....	32
1.4. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg	34
1.4.1. A moral como princípios de justiça.....	36
1.4.2. Modelo de estágios morais.....	38
1.4.2.1. <i>Desenvolvimento na sequência de estágios morais</i>	40
1.4.3. O conflito cognitivo como motivador do desenvolvimento moral.....	41
1.4.4. A construção do conceito de moralidade na teoria de Kohlberg.....	42
1.5. Mensuração do julgamento moral: principais instrumentos.....	45
1.5.1. <i>Moral Judgment Interview – MJT</i>	45

1.5.2. <i>Defining Issues Test</i> – DIT.....	48
1.5.2.1. <i>A adaptação do DIT para o contexto brasileiro</i>	51

CAPÍTULO II – ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

2.1. Estudos empíricos sobre desenvolvimento moral no Brasil.....	58
2.2. Estudos empíricos realizados no Brasil com MJJ e DIT.....	60

CAPÍTULO III – REFLEXÕES SOBRE AS CONJUNTURAS POLÍTICAS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS DO BRASIL, DE 1980 A 2010

3.1. As conjunturas políticas e econômicas do Brasil de 1989 a 2010.....	73
3.1.1. O período Sarney.....	73
3.1.2. O período Collor.....	74
3.1.3. O período Itamar Franco.....	76
3.1.4. O período FHC.....	78
3.1.5. O período Lula.....	79
3.2. Estrutura educacional de ensino médio e superior do Brasil de 1980 a 2010.....	81
3.2.1. A educação de nível médio e superior no Brasil de 1980 a 1990.....	81
3.2.2. A educação de nível médio e superior no Brasil de 2000 a 2010.....	86
3.2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: uma tentativa de melhorar a qualidade da educação.....	88
3.2.4. Moral e ética na estrutura educacional brasileira: uma ferramenta de formação da cidadania.....	93
3.2.5. A LDB, os PCNs e a educação moral.....	102
3.3. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg na educação.....	111

3.3.1. Comunidades justas nas escolas.....	113
3.3.1.1. <i>Início das comunidades justas</i>	116
3.3.1.2. <i>Principais estudos</i>	118
3.4. A educação moral a partir de perspectivas psicológicas.....	121

OBJETIVOS E EXPECTATIVAS

Objetivo principal.....	131
Objetivos específicos.....	131
Expectativas.....	131

CAPÍTULO IV – MÉTODO

4.1. Participantes.....	134
4.2. Instrumento.....	135
4.3. Procedimentos.....	137
4.3.1 Procedimento ético.....	137
4.3.2. Procedimento de coleta de dados.....	137
4.3.3. Procedimento de administração do instrumento.....	138
4.3.4. Procedimento de análise dos dados.....	138

CAPÍTULO V – RESULTADOS

5.1. Jovens adultos.....	140
5.1.1. Estatísticas descritivas e inferenciais para os níveis e os estágios de desenvolvimento moral.....	140
5.1.2. Distribuição das freqüências de uso dos estágios de desenvolvimento moral.....	142
5.1.3. Padrões de consistência e inconsistência dos estágios dominantes.....	142
5.2. Adolescentes.....	144

5.2.1. Estatísticas descritivas e inferenciais para os níveis e os estágios de desenvolvimento moral.....	144
5.2.2. Distribuição das frequências de uso dos estágios de desenvolvimento moral.....	146
5.2.3. Padrões de consistência e inconsistência dos estágios dominantes.....	147
5.3. Adolescentes e jovens adultos do ano de 2011.....	149
5.3.1. Estatísticas descritivas e inferenciais para os níveis e os estágios de desenvolvimento moral.....	149
5.3.2. Distribuição das frequências de uso dos estágios de desenvolvimento moral.....	150

CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO

6.1. Jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011.....	152
6.2. Adolescentes dos anos de 1996 e 2011.....	157
6.3. Considerações finais.....	162

REFERÊNCIAS.....	164
-------------------------	------------

ANEXO.....	200
-------------------	------------

APÊNDICES.....	205
-----------------------	------------

Na psicologia moral, os estudos sobre julgamento moral iniciados na década de 1960 evoluíram e hoje afirmam que a moral é um domínio do desenvolvimento. Trabalhos nessa linha de estudo buscam conhecer como, a partir da infância, a moral se forma e se desenvolve em interações sociais que visam adaptar as pessoas na sociedade.

Uma revisão dos estudos empíricos sobre desenvolvimento moral realizados no Brasil até o ano de 2011 mostrou que no início da década de 1970 os estudos concentraram interesse na verificação dos pressupostos da Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg (1984). Posteriormente, o foco das investigações variou, passando a serem estudadas também as relações entre a moral e outras variáveis sociais, por exemplo, diferenças de gênero, delinquência, estilos parentais etc. Nessa revisão foram encontrados estudos que verificaram o desenvolvimento do julgamento moral por idades, com uma metodologia transversal; no entanto, não há registros de estudos que comparassem o julgamento moral de pessoas com idades semelhantes, mas em momentos históricos distintos. Investigações desse tipo possuem a relevância teórica de poderem investigar suposições teóricas sobre mudanças relativas à influência do contexto social fazendo emergir questões anteriormente não pensadas, aprofundando o conhecimento sobre como questões sociais estão relacionadas com o desenvolvimento individual.

No sentido de investigar relações possíveis entre o desenvolvimento individual e questões sociais, esta dissertação compara a qualidade do julgamento moral de jovens adultos dos anos de 1988/1989 com o julgamento moral de jovens adultos do ano de 2011. E, compara, também, a qualidade do julgamento moral de adolescentes do ano de 1996 com o julgamento moral de adolescentes do ano de 2011.

Primeiramente, é preciso explicar o porquê dos anos de 1988/1989 e 1996 terem sido escolhidos para se realizar a comparação pretendida neste trabalho. O Núcleo de

Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral, do qual a autora desta dissertação faz parte, possui uma trajetória de estudos e guarda um acervo com bancos de dados sobre a moralidade que representam diferentes momentos históricos no Brasil. O que inclui os dados dos anos de 1988/1989 e 1996, que permitiram a comparação efetuada nesta dissertação, com jovens adultos e adolescentes, respectivamente. Leituras efetuadas sobre a história política, econômica e educacional do Brasil referentes a esses anos permitiram um enquadramento satisfatório sobre as possíveis implicações sociais para o desenvolvimento individual.

Os anos de 1988/1989 representaram um período no qual o Brasil saía do regime ditatorial e passava por um processo de redemocratização, estando as esferas econômica e educacional também vulneráveis a esse processo. Esse período foi marcado por mobilizações populares que contaram, sobretudo, com a participação de jovens adultos universitários. O ano de 1996 foi marcado, no âmbito educacional, por uma reestruturação do currículo nacional com a criação da LDB. Essa reestruturação mudou o modo como a educação básica era concebida, até então, e indicou novos caminhos para a educação brasileira.

As características dos anos de 1988/1989 e 1996 levantaram a seguinte questão: De que maneira as diferentes conjunturas políticas, econômicas e educacionais, que foram características dos anos de 1988/1989, 1996 e 2011, afetaram a qualidade do julgamento moral de adolescentes e jovens adultos?

Tendo como base a Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg, a motivação para a presente dissertação foi a de iniciar investigações que pudessem começar a esclarecer a relação entre conjunturas sociais e desenvolvimento moral individual. Como objetivo principal esta dissertação buscou verificar se existem diferenças entre o julgamento moral de jovens adultos e adolescentes em momentos distintos. Outros

estudos se seguirão para aprofundar o conhecimento sobre como o desenvolvimento moral é influenciado por questões sociais.

Com base no objetivo apresentado acima, esta dissertação está organizada em seis capítulos, que envolvem a apresentação da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, uma revisão dos estudos empíricos realizados no Brasil com essa teoria, uma reflexão sobre as conjunturas política, econômica e educacional do Brasil desde o final da década de 1980 até o ano de 2010, a metodologia de pesquisa, bem como os resultados encontrados e as discussões sobre estes.

O primeiro capítulo que disserta sobre a moral e os fatores do desenvolvimento apresenta a Teoria do Desenvolvimento Moral, de Kohlberg, suas bases filosóficas e cognitivas, e seus fatores de desenvolvimento. As duas principais bases filosóficas para a Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg foram as concepções de Emmanuel Kant sobre uma lei universal que regula as ações individuais e a Teoria da Justiça de John Rawls que defende ações pautadas em princípios de igualdade. Foram também referidas as concepções de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, que representam a base de sustentação do desenvolvimento moral.

Uma revisão dos estudos empíricos sobre desenvolvimento moral no Brasil, apresentada no segundo capítulo, foi realizada diante da necessidade de se verificar as características do julgamento moral de adolescentes e jovens adultos em diferentes momentos históricos. Com essa revisão, que incluiu trabalhos apresentados em congressos tradicionais da área de psicologia, artigos publicados em revistas científicas, dissertações e teses, foi possível conhecer como esses estudos foram desenvolvidos e a trajetória dos mesmos no Brasil. É importante salientar que neste capítulo, são reportados apenas os estudos realizados com as duas principais medidas de investigação

do julgamento moral, que são o *Moral Judgment Interview* (MJJ, Kohlberg, 1984) e o *Defining Issues Test* (DIT, Rest, Cooper, Coder, Masanz & Anderson, 1974).

Considerou-se também importante tecer reflexões sobre as conjunturas políticas, econômicas e educacionais do Brasil de 1980 a 2010. Esse tema foi desenvolvido no terceiro capítulo e apresenta ao leitor características das conjunturas sociais do Brasil nos anos utilizados para as comparações sobre o julgamento moral. As reflexões sobre as conjunturas políticas consideraram desde a saída do regime ditatorial, passando pelo processo de redemocratização do país, até se chegar, com o governo Lula (2003-2010), a uma estabilidade política (Leitão, 2011). No âmbito econômico as reflexões seguiram considerando os planos econômicos elaborados para se controlar a inflação e para se atingir um nível de desenvolvimento satisfatório. Na educação, as reflexões consideraram as características do ensino médio e superior e os processos de reestruturação de ambos no período que compreende o final dos anos 1980 até o ano de 2010. Refletiu-se ainda sobre os aspectos políticos e econômicos envolvidos com os processos de reestruturação do ensino básico e superior no Brasil.

No processo de reestruturação do currículo para a educação básica houve a inclusão do estudo da moral e da ética na forma de temas transversais que passaram a ser concebidos como ferramentas para a formação e construção de valores. Apresenta-se neste mesmo capítulo uma revisão de estudos que tiveram o objetivo de verificar como estes temas estavam sendo trabalhados nas escolas brasileiras. Em seguida, foram apresentadas propostas de educação moral elaboradas por Kohlberg e por outros autores com o objetivo de promover o desenvolvimento moral de adolescentes.

O quarto capítulo foi reservado para a apresentação da metodologia de pesquisa. O estudo realizado nesta dissertação consistiu em um estudo comparativo que envolveu grupos de adolescentes e jovens adultos. Nessa parte da dissertação são apresentadas as

características da amostra e todo o processo de pesquisa, desde a coleta dos dados até as análises estatísticas efetuadas.

Para descrição dos resultados deste estudo, apresentada no quinto capítulo, considerou-se as comparações entre jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011, e entre adolescentes dos anos de 1996 e 2011. A discussão dos resultados, que seguiu a mesma divisão é apresentada no sexto capítulo, e considerou os aspectos políticos e educacionais que podem estar entrelaçados com os resultados encontrados. Finaliza-se esta dissertação com uma proposta de aprofundamento do estudo de questões pertinentes ao entendimento da relação entre desenvolvimento moral individual e questões sociais.

CAPÍTULO I

A MORAL E OS FATORES DO DESENVOLVIMENTO

1.1. As motivações de Kohlberg para o estudo da moralidade

Durante os anos em que estudou o desenvolvimento, Kohlberg esteve interessado numa busca pessoal sobre a existência de princípios universais que delineassem a moral como pensamentos de justiça. Em uma palestra proferida em 1985, na cidade de Tóquio, no Japão, que foi posteriormente publicada na obra de Kuhmerker, Gielen e Harris (1991, em Biaggio, 2002), intitulada “*The Kohlberg’s legacy for helping professions*”, Kohlberg pontuou os questionamentos que levaram a sua busca e defesa da ideia de moral como justiça, como descritos a seguir.

Um questionamento era sobre a validade de algumas regras sociais. Esse questionamento surgiu inicialmente em sua adolescência, quando era aluno de um colégio que estabelecia, segundo ele, regras arbitrárias que não prezavam pelo bem-estar dos alunos. Posteriormente, surgiram os questionamentos sobre a relação entre as regras e a justiça quando Kohlberg, como membro da Marinha Mercante, participou da Segunda Guerra Mundial e presenciou ataques aos judeus e a outros não arianos. Para ele as motivações e as consequências dessa guerra eram definitivamente injustas. Kohlberg não entendia como a obediência às regras que levavam ao uso da violência e causavam a morte de milhares de pessoas poderia ser justificada como sendo justa a partir de finalidades políticas.

Ao encerrar seu contrato com a Marinha Mercante, Kohlberg tornou-se voluntário como engenheiro de bordo para trabalhar em um navio que transportava judeus clandestinamente para a Palestina. Esse navio foi capturado pela marinha britânica. Alguns judeus morreram e os sobreviventes, assim como os trabalhadores do navio, foram levados para um campo de concentração em Chipre. Kohlberg e alguns de seus colegas fugiram do campo de concentração para Israel e ficaram em um Kibbutz, até que conseguiram documentos falsos para voltarem para a América. O tempo em que

passou refugiado em Israel foi suficiente para o surgimento de novos questionamentos morais. A participação na cultura do Kibbutz levou Kohlberg a conhecer noções diferentes de justiça social, que coadunaram com suas reflexões sobre a existência de uma moralidade universal.

Após a Segunda Guerra, como uma forma de responder seus questionamentos sobre a moralidade, Kohlberg matriculou-se na Universidade de Chicago, onde aprofundou seu conhecimento filosófico sobre questões morais e onde se graduou em Psicologia. Após trabalhar como residente em um hospital psiquiátrico, e nesse ambiente observar episódios recorrentes de injustiça, Kohlberg iniciou seu doutorado sobre desenvolvimento moral em crianças, tema pouco estudado até então. Seu tema de estudo era amplamente repudiado na época por estar associado a ideias de repressão. E mais, ao seguir adiante com a proposta de formular os princípios de uma moralidade universal, Kohlberg foi amplamente criticado diante da existência de estudos que confirmavam justamente o oposto: que as regras e valores morais possuíam uma relatividade cultural.

Kohlberg baseou suas suposições sobre o desenvolvimento moral, inicialmente nos princípios filosóficos de Dewey, considerando seus escritos sobre os estágios de desenvolvimento moral (impulsivo, de conformidade com o grupo e reflexivo). Posteriormente, Kohlberg viu na teoria do julgamento moral de Piaget (1932/1994) uma forma de se observar o desenvolvimento moral em crianças. Em sua tese de doutorado, Kohlberg propôs seguir com o raciocínio de Piaget sobre a moralidade; no entanto, incluiu dados sobre a moralidade de adolescentes, aspecto não estudado por Piaget. Nesse trabalho, utilizando entrevistas sobre dilemas morais, Kohlberg verificou que o pensamento moral de adolescentes apresentou padrões distintos daqueles encontrados por Piaget em seu trabalho com crianças.

Após concluir sua tese de doutorado, Kohlberg continuou acompanhando sua amostra inicial, realizando entrevistas a cada três anos, e verificou mudanças no pensamento moral com o avanço da idade. Essas mudanças indicavam uma progressão sequencial nos estágios morais. Esse estudo longitudinal proporcionou o desenvolvimento e refinamento de sua teoria moral, que foi confirmada com estudos longitudinais posteriores.

Kohlberg indicou a prática educacional e clínica como sua motivação principal para a realização dos estudos longitudinais que comprovaram sua teoria. As preocupações da sociedade da época, de proporcionar educação moral nas escolas, motivaram Kohlberg e seus alunos a desenvolver e a experimentar discussões sobre conflitos morais em sala de aula, como uma forma de estimular o desenvolvimento moral. Nesse período, Kohlberg foi convidado para ser professor na área de educação moral do programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Harvard, e viu nessa oportunidade uma forma de colocar em prática sua teoria e construir um modelo de educação moral pautado na ideia de democracia como elemento central para a criação de uma comunidade guiada por princípios de justiça. A partir dessas ideias foi criada a proposta de uma “Comunidade Justa”, que tinha como um de seus objetivos tornar o currículo oculto da escola uma prática democrática que proporcionaria o desenvolvimento moral.

Os aspectos filosóficos, os pressupostos cognitivos que guiaram a construção de sua teoria de desenvolvimento moral, bem como sua teoria serão apresentados a seguir.

1.2. Bases filosóficas da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg

A moralidade, como entendida por Kohlberg, é pautada em duas principais obras filosóficas: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Kant e *Uma teoria de*

Justiça, de John Rawls. De Kant, Kohlberg adotou o princípio da dignidade humana, do respeito e necessidade de preservação da vida, e o uso de uma lei universal que deve governar as ações do homem. De Rawls Kohlberg adotou a ideia de justiça como equidade, o princípio da igualdade e a ideia de contrato social.

1.2.1. Princípios morais de Kant

A *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, obra datada de 1785, explica a ideia de moralidade para Kant. De acordo com Kant as ações humanas podem ocorrer a partir de duas motivações distintas: pelas inclinações e pelo dever. As ações guiadas por inclinações são aquelas que visam o atendimento imediato das necessidades individuais. Já as ações guiadas por deveres são aquelas consideradas morais.

De acordo com (Kant, 1785/1997), a moral é um dever regido por uma lei universal ou um imperativo categórico: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na sua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca e simultaneamente como meio”.

O homem, por ser dotado de razão, deve se utilizar de uma lei universal, que governe todas as suas ações, de modo que o uso dessa lei implique no respeito, na preservação da vida e da dignidade dos demais seres humanos, pois concebe o homem como único fim de qualquer ação. Esse dever é para Kant (1785/1997) o princípio de qualquer ação moral. E, para este autor, qualquer ação que não seja governada por um dever é governada por inclinações (ou desejos), que não representam ações morais, pois não concebem o homem como fim único.

1.2.2. Princípios morais de Rawls

John Rawls, em sua obra *Uma teoria de justiça*, publicada em 1971, descreve a justiça como equidade e os princípios que a governam como base da estrutura social. Para o autor a justiça, constituída por princípios escolhidos em uma situação de igualdade, consiste na base da estrutura social. Ou seja, a justiça como equidade expressa a ideia de que os princípios de justiça são definidos por meio de um contrato em uma situação inicial que é equitativa (Rawls, 1971/2008).

Rawls (1971/2008) atribui à justiça dois princípios fundamentais: o princípio da igualdade e o princípio da diferença. Entretanto, apenas o primeiro é adotado por Kohlberg. Estes dois princípios são escolhidos de forma serial, sendo o princípio da igualdade sempre escolhido antes do princípio da diferença. A escolha desses dois princípios, de acordo com Rawls (1971/2008), sempre ocorrerá quando as pessoas se encontrarem em uma situação de igualdade, estabelecida quando as pessoas se vêem apenas como seres humanos e quando elas ignoram sua classe social, seu papel na sociedade e não visam à obtenção de vantagens para si. Essa situação hipotética é chamada por Rawls de situação original ou véu da ignorância. Nessa situação as pessoas, a partir de um consenso, estabelecem por meio de um contrato social os princípios que devem regular a sociedade (os princípios da igualdade e da diferença).

O princípio da igualdade estabelece que todas as pessoas são iguais e, dessa forma, são merecedoras de respeito e de uma igualdade na distribuição dos direitos e deveres na sociedade. O princípio da diferença estabelece que se as diferenças sociais proporcionarem vantagens para todos os membros da sociedade, estas serão justas e aceitas por meio do contrato. Estes princípios possuem como característica fundamental a universalidade, ou seja, devem ser considerados válidos em qualquer situação social.

As concepções de Kant e Rawls sobre a moralidade, brevemente apresentadas acima, contribuíram, de forma significativa, para a construção da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. A ideia de justiça como base da estrutura social elaborada a partir da igualdade, o estabelecimento de um contrato social que regula a distribuição de direitos e deveres, a ideia de homem como merecedor de respeito e de proteção aos seus direitos fundamentais, são concepções que se consolidam no processo de desenvolvimento elaborado por Kohlberg e compõem a definição moral deste autor.

1.3. Pressupostos cognitivos da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg

Os pressupostos cognitivos da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg foram elaborados com base nas concepções de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Piaget (1964/2010) definiu o desenvolvimento como “um processo de equilibrações sucessivas, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (p. 13).

A equilibração envolve dois processos: a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de um novo conhecimento aos esquemas de ação já construídos, e a acomodação refere-se ao reajuste dos esquemas de ação existentes em função do novo conhecimento apresentado ao indivíduo. De acordo com Piaget (1964/2010), o processo de equilibração está presente em todas as etapas do desenvolvimento cognitivo, e na medida em que o indivíduo avança na sequência dos estágios cognitivos (do estágio sensório-motor até o estágio das operações formais), o processo de equilibração, ou seja, as assimilações e acomodações se tornam cada vez mais complexas, impossibilitando o entendimento das formas mais complexas de relações e interações sociais.

As formas superiores de equilibração são atingidas a partir de dois processos cognitivos: a reversibilidade e a descentração. A reversibilidade do pensamento é concebida por Piaget (1964/2010) como uma das etapas essenciais para o desenvolvimento do pensamento, e marca a saída das operações concretas para as operações formais. A reversibilidade é atingida quando o indivíduo, a partir de ações sucessivas sobre o meio, transforma a ação em operação. Uma forma de descentração, a descentração da tomada de perspectiva social, representa para Piaget (1964/2010) a dissociação do próprio ponto de vista para o entendimento do ponto de vista do outro, havendo ainda, com a evolução do desenvolvimento, a possibilidade de coordenação entre estas diferentes perspectivas.

Para Kohlberg (1984), assim como para Piaget (1964/2010) a reversibilidade, bem como a descentração da tomada de perspectiva social, permite ao indivíduo entender situações sociais ou conflitos morais a partir da verificação da existência e do entendimento das diferentes perspectivas numa mesma situação social. Kohlberg (1984) argumenta que o desenvolvimento moral é também cognitivo, pois a justiça, elemento principal da sua definição de moral, é formada por concepções sobre reciprocidade e igualdade, conceitos que são tanto morais como cognitivos. Além disso, de acordo com Kohlberg (1984), o raciocínio elevado sobre questões sociais ou morais depende das habilidades cognitivas que o indivíduo possui.

O desenvolvimento cognitivo está relacionado também com a habilidade de tomada de perspectiva social, outro elemento essencial para o desenvolvimento moral. De acordo com Selman (1976) a tomada de perspectiva social, ou *role-taking* refere-se à capacidade que a criança tem de colocar-se no lugar do outro, pensar como o outro pensa e entender as ações e sentimentos de uma pessoa numa determinada situação social a partir do uso da sua e de outras perspectivas. Para Selman (1976) os estágios de

tomada de perspectiva social, por ele elaborados, representam uma forma de entender as estruturas cognitivas importantes para o desenvolvimento social. O desenvolvimento na sequência dos estágios, que ocorre com o avanço na idade e a partir das experiências sociais das crianças, tem como elemento cognitivo fundamental a descentração.

O julgamento moral, como apresentado por Kohlberg (1984), envolve o conhecimento da criança ou adolescente sobre o conteúdo dos padrões convencionais e dos valores de um grupo. Esse conhecimento só pode ser atingido, de acordo com o autor, a partir do uso de habilidades cognitivas como assimilação, acomodação e descentração, e a partir do uso da habilidade de tomada de perspectiva social.

Ao associar os elementos cognitivos e sociais do desenvolvimento, e ao indicá-los como aspectos indissociáveis desse processo, Kohlberg criou a abordagem cognitiva do desenvolvimento.

1.4. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg

A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg foi elaborada de acordo com os princípios da abordagem cognitiva do desenvolvimento. Essa abordagem se refere a um conjunto de suposições e estratégias de pesquisa que são comuns a algumas teorias do desenvolvimento cognitivo e social (Kohlberg, 1984).

De acordo com Kohlberg (1984) as teorias cognitivas, concebem o desenvolvimento como um conjunto de transformações sucessivas nas estruturas cognitivas básicas. Essas estruturas representam as características gerais do padrão de organização do pensamento, e são formadas a partir da interação entre o organismo e o meio ambiente, que tende sempre a um equilíbrio. O equilíbrio pode ser entendido da seguinte forma: quando um organismo age sobre o meio provoca reações que passam a ser conhecidas pelo organismo, que retornando do meio com este novo conhecimento,

acomoda-se através de ações recíprocas, ou seja, equilíbrio. Quando a ação do organismo provoca uma reação do meio que é desconhecida pelo organismo, ocorre uma perturbação ou um conflito que vai motivar o organismo a continuar agindo sobre o meio até que sua ação possa ser assimilada e acomodada em um novo estado de equilíbrio. Assim, o processo é chamado de equilíbrio das estruturas cognitivas, pois o “equilíbrio” das ações do indivíduo sobre o meio, e deste com relação ao indivíduo, é sempre um processo que é reestabelecido para depois avançar com novos conflitos e equilíbrios.

Para a abordagem cognitiva, o desenvolvimento é um processo que ocorre a partir de mudanças nas estruturas cognitivas e no modo de organização do pensamento, e essas mudanças podem ser observadas a partir de um modelo de estágios. De acordo com Kohlberg (1984) os estágios são formados a partir da interação entre organismo e ambiente, e são definidos, por este autor, como formas estruturais de pensamento que apresentam diferenças qualitativas no modo de pensar e de resolver problemas. Os estágios são formados também, por uma integralização hierárquica, ou seja, cada estágio é formado por reorganizações das estruturas cognitivas dos estágios anteriores. Os estágios são caracterizados por uma sequência universal e invariante, ou seja, o desenvolvimento, na forma de estágios, ocorre sempre na mesma sequência, e está presente em todas as culturas.

De acordo com Kohlberg (1984), cada estágio de desenvolvimento é formado por estruturas que são mais complexas e mais equilibradas que as estruturas presentes nos estágios anteriores. Assim, quando uma nova estrutura é formada, a estrutura antiga, que dava suporte ao raciocínio do estágio, passa a não ser tão adequada quanto a nova estrutura. Dessa forma, os estágios mais avançados, formados por estruturas cognitivas

mais complexas, por representarem uma forma mais adequada de se resolver um conflito, tendem a ser mais utilizados.

Dizer que os estágios são universais, significa dizer que todos os estágios estão presentes, ou podem estar presentes, em qualquer cultura. A presença ou ausência de um estágio ocorre, de acordo com Snarey (1985), devido a características de cada cultura, o que não significa dizer que moral é relativa a esta. Snarey (1985) afirma que em todas as culturas o raciocínio moral está pautado nas estruturas de raciocínio características de cada estágio, e que as diferenças culturais no desenvolvimento na sequência de estágios dizem respeito a dois aspectos principais: (1) ao ritmo com que os estágios são atingidos, ou seja, o tempo de transição de um estágio para outro pode variar mediante aspectos individuais e culturais; e (2) a aspectos culturais que favorecem ou não o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, ou seja, para que o desenvolvimento moral ocorra é preciso que o indivíduo tenha atingido a maturação cognitiva necessária para raciocinar de acordo com a estrutura de um determinado estágio, e que esteja exposto a experiências sociais que promovam conflitos entre perspectivas. Estas oportunidades de desenvolvimento cognitivo e social podem ser apresentadas de formas diferentes entre as culturas.

1.4.1. A moral como princípios de justiça

Kohlberg (1984) define a moral como princípios de justiça. Esta definição não ocorre de forma arbitrária, pois para Kohlberg, a justiça é um conceito que atende aos critérios cognitivos e filosóficos de sua teoria. Para Kohlberg (1984), o conceito de justiça representa uma característica estrutural do julgamento moral por esse princípio ser construído progressivamente nas interações interpessoais, o que permite entendê-lo a partir de aspectos de desenvolvimento. De acordo com Kohlberg (1984) as operações de

justiça (igualdade e reciprocidade) são desenvolvidas e interagem de forma paralela com as operações lógicas.

Para Kohlberg (1984) a justiça é formada por dois elementos essenciais: a reciprocidade e a igualdade. As relações de igualdade e de reciprocidade são reguladas pela distribuição de direitos e deveres entre os indivíduos. Logo, o desenvolvimento moral de um indivíduo representa o desenvolvimento ou a construção de concepções de reciprocidade e igualdade de forma que estes conceitos sejam cada vez mais elaborados e equilibrados.

A definição de moral proposta por Kohlberg (1984) envolve dois princípios filosóficos, abordados principalmente por Kant (1785/1997): a prescritividade e a universalidade. Estes princípios precisam ser entendidos como aspectos interligados desse conceito, para serem entendidos como características de uma definição de moral como princípios de justiça. A prescritividade representa o “dever de agir”, que implica em uma obrigação de se agir moralmente a partir do reconhecimento dos direitos e deveres de cada indivíduo. A ação prescritiva, ou a obrigação moral, implica na universalidade ou imparcialidade desta ação, ou seja, a ação moral, que é prescritiva, deve ser aplicável a qualquer pessoa e em qualquer situação. Assim, de acordo com Kohlberg (1984), para que um julgamento seja prescritivo e universal, ele precisa ser justo, visto que a justiça representa a ferramenta fundamental que regula as interações sociais. Logo, este conceito é o único que pode ser aplicável de forma prescritiva e imparcial em qualquer situação social.

Em outras palavras, a moral, definida a partir de princípios de justiça, representa a obrigação de agir pelo dever, a partir do reconhecimento dos direitos e deveres de cada um. Esses princípios que regulam a ação, ou o dever de agir, são aplicáveis a qualquer indivíduo e em qualquer situação social. E, de forma recíproca, é a

preocupação com a universalidade do “dever agir”, ou de uma ação prescritiva, que leva ao uso da justiça como princípio fundamental da ação.

1.4.2. Modelo de estágios morais

Kohlberg organizou o desenvolvimento moral em um modelo de estágios. Esse modelo possui três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e seis estágios. Cada nível é composto por dois estágios, sendo o segundo estágio de cada nível sempre mais avançado no conceito de justiça que o primeiro.

No nível pré-convencional as ações morais são avaliadas a partir das suas consequências. A ação moralmente correta é aquela que evita a punição, que promove uma recompensa ou que atende a alguma necessidade do *self*. Nesse nível estão inclusos o estágio 1 (orientação para a punição) e o estágio 2 (hedonismo instrumental).

- Estágio 1 - Orientação para a Punição. A qualificação de uma ação como boa ou ruim depende das consequências das ações. Uma ação moralmente correta é aquela que evita a punição ou que promove uma recompensa. A ideia de manutenção das regras, ou da ordem social, vem da autoridade e do medo da punição pela desobediência.
- Estágio 2 - Hedonismo Instrumental. As ações moralmente corretas são aquelas que satisfazem uma necessidade do *self*, e ocasionalmente as necessidades dos outros. As ações recíprocas existem quando beneficiam o *self*, ou seja, a satisfação da necessidade do outro deve ocorrer apenas se for do interesse do *self*.

No nível convencional existe uma preocupação com a obediência às regras e com a manutenção das expectativas sociais. Atender às expectativas é uma atitude importante, por representar uma forma de manutenção das relações sociais. O respeito

pelas regras representa uma forma de manutenção do bem-estar social. Esse nível é formado pelos estágios 3 (moralidade do bom garoto) e pelo estágio 4 (orientação para a lei e para a ordem).

- Estágio 3 – Moralidade do Bom Garoto. Existe uma necessidade de manter as expectativas sociais e de ser bem visto socialmente. Agir moralmente nesse estágio significa atender adequadamente aos papéis sociais que precisam ser executados, como ser um bom pai, bom filho, bom irmão, bom amigo etc. Esse estágio é orientado pela regra de ouro: faça com os outros o que gostaria que fosse feito com você.
- Estágio 4 – Orientação para a Lei e para a Ordem. O respeito pelas leis existe devido à necessidade de manutenção do bem-estar social por meio da evitação do caos. A violação da regra é sempre errada, pois representa uma forma de desrespeito à sociedade. No entanto, o desrespeito à lei pode ser legitimado quando existem conflitos entre direitos que são igualmente amparados por ela.

O nível pós-convencional é caracterizado pela necessidade de manutenção dos direitos individuais, pelo respeito pelo ser humano e por ações motivadas por princípios éticos. As regras sociais existem e são respeitadas apenas se atendem aos direitos humanos e se estão de acordo com os princípios individuais. Esse nível é formado pelos estágios 5 (orientação do contrato social) e 6 (orientação dos princípios éticos universais).

- Estágio 5 – Orientação para o Contrato Social. Nesse estágio as regras sociais existem para preservar os direitos individuais, como o direito à vida e à liberdade. No entanto, quando não há a preservação dos direitos humanos fundamentais, as regras podem ser desrespeitadas e alteradas. Nesses casos, as

ações passam a ser pautadas no contrato social, ou seja, a partir do compromisso que cada indivíduo tem com a manutenção dos direitos individuais e coletivos.

- Estágio 6 – Orientação por Princípios Éticos Universais. Nesse estágio as ações são guiadas por princípios éticos universais como a igualdade de direitos e pelo respeito à dignidade humana. As leis possuem seu valor social e são respeitadas quando têm como base princípios de justiça.

Os estágios de desenvolvimento moral elaborados por Kohlberg representam formas estruturadas de raciocínio moral, que se diferenciam qualitativamente quanto ao tipo de organização das estruturas cognitivas presentes em cada estágio. Seguindo os pressupostos da abordagem cognitiva do desenvolvimento, cada estágio moral apresenta uma forma de equilíbrio cognitivo que é sempre mais complexa e elaborada que a forma anterior.

1.4.2.1. Desenvolvimento na sequência de estágios morais.

Ao apresentar seu modelo de estágios morais, Kohlberg (1984) apresenta a ideia de estágio dominante ou modal, que é o estágio predominante no raciocínio do indivíduo. Além do estágio modal, está sempre presente no raciocínio moral alguma porcentagem de elementos de um estágio anterior e de um estágio posterior ao estágio modal. Nesse sentido, a transição de um estágio para outro é caracterizada por uma mistura de estágios, que envolve uma queda do uso do estágio modal, o desaparecimento do raciocínio do estágio anterior ao estágio modal e um aumento do uso do raciocínio de um estágio acima do estágio modal.

Essa mistura de estágios, como mencionado por Kohlberg (1984), envolve períodos de consistência e inconsistência do raciocínio e, de acordo com Turiel (1969), esses dois períodos estão relacionados com a transição de um estágio para outro. O período de consistência representa um período de estabilidade do estágio modal e o

período de inconsistência representa um período com alto nível de mistura de estágios. É no período de inconsistência que o conflito cognitivo atua como promotor do desenvolvimento moral. Entretanto, Turiel (1969) afirma que o conflito cognitivo promove a instabilidade do raciocínio, mas não tem a função de organizar e estruturar os elementos do estágio posterior. Para que esta reorganização ocorra é preciso que o indivíduo esteja exposto a discussões ou conflitos que direcionem seu raciocínio para um estágio mais elevado.

1.4.3. O conflito cognitivo como motivador do desenvolvimento moral

Kohlberg utiliza as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento lógico para explicar a transição de um estágio para outro. Para Piaget, a transição do pensamento operacional concreto para o operacional formal está relacionada com a ideia de descentração e equilibração de estruturas cognitivas. De acordo com Kohlberg (1984) os processos de descentração e equilibração são essenciais para o avanço na sequência de estágios morais.

Como definido por Piaget (1964/2010), o desenvolvimento consiste num equilíbrio progressivo entre as perturbações do meio externo com o meio interno. Essas perturbações, ou conflitos cognitivos, tendem a ser equilibradas por meio da assimilação e acomodação do novo conteúdo apresentado. Assim, sempre que um indivíduo é exposto a um raciocínio que contradiz o seu, e quando esta exposição promove a necessidade de entendimento desse novo raciocínio, existe um conflito cognitivo. A partir do conflito, o indivíduo procura entender a nova perspectiva apresentada. Ao entendê-la, o raciocínio antigo é abandonado e o novo raciocínio passa a ser utilizado por se mostrar mais equilibrado e adequado à situação apresentada. Em outras palavras, o conflito cognitivo promove a descentração, a saída de um modo fixo de raciocínio

para o entendimento de um raciocínio diferente e mais elaborado e equilibrado que o antigo. Quando o novo raciocínio é corretamente assimilado e acomodado, o equilíbrio cognitivo é atingido, e esse novo raciocínio passa a ser predominante nas decisões morais do indivíduo até que novos conflitos surjam.

1.4.4. A construção do conceito de moralidade na teoria de Kohlberg

A moralidade, definida a partir de princípios de justiça, representa o equilíbrio das relações sociais a partir do uso de operações lógicas. De acordo com Kohlberg (1981, 1984) as duas principais operações lógicas relacionadas com o desenvolvimento moral são a igualdade e a reciprocidade. Estas operações orientam e regulam as ações dos indivíduos sobre o meio externo e determinam, a partir de ações e interações, a qualidade do julgamento moral. As operações de igualdade e reciprocidade são essenciais para o desenvolvimento moral porque possibilitam o desenvolvimento da tomada de perspectiva social, considerado por Kohlberg (1984) como o agente motivador para o desenvolvimento dos estágios morais.

De acordo com Kohlberg (1984) as operações ou princípios de justiça estão presentes na estrutura de cada estágio e em quatro orientações morais por ele identificadas (ordem normativa, utilidade da consequência, *self-ideal*, e justiça). As orientações morais representam tipos de estratégias utilizadas pelos indivíduos para se resolver um conflito. Kohlberg (1984) afirma que todas as orientações morais podem ser utilizadas para resolver conflitos em qualquer estágio. Entretanto, o indivíduo pode se guiar por alguma orientação específica ao resolver um determinado conflito. As orientações morais são definidas por Kohlberg (1984) da seguinte forma:

- Ordem normativa – orientação por regras e papéis sociais ou morais;

- Utilidade da consequência – orientação das ações pela consequência ou bem-estar que esta provoca no *self* ou nos outros;
- *Self*-ideal – orientação das ações a partir da imagem de um *self* ideal e bom que executa sempre boas ações;
- Justiça – orientação das ações a partir das ideias de liberdade, igualdade, reciprocidade ou contrato entre as pessoas.

De acordo com Kohlberg (1984), dentre as orientações morais, a orientação de justiça mostra-se como a mais adequada para a resolução de dilemas sociomorais. Primeiro, por dar a cada envolvido no conflito o que é seu por direito. Segundo, por estar presente em todas as demais orientações, de modo que a manutenção das regras, do bem-estar do grupo ou das relações do indivíduo com a sociedade representa sempre uma ideia de justiça. De acordo com Kohlberg (1981, 1984) a evolução das operações de justiça em cada estágio ocorre da seguinte forma:

No estágio 1 as normas são obedecidas para se evitar a punição e por terem sido feitas para serem cumpridas. A igualdade representa a distribuição rígida de ações entre os indivíduos, e a reciprocidade significa a simples troca de ações entre o *self* e os outros. Nesse estágio ainda não está presente a habilidade de tomada de perspectiva social.

No estágio 2 as normas deixam de ser cumpridas apenas pela intenção de evitar a punição e passam a se relacionar com a realização de uma necessidade. A igualdade surge com o reconhecimento de que os indivíduos, por possuírem necessidades e interesses próprios, são iguais, mesmo que essas necessidades e interesses sejam diferentes. A reciprocidade representa uma ideia de trocas concretas entre as necessidades de cada indivíduo. Nesse estágio a ideia inicial de *role-taking* é apresentada, ainda de forma primitiva: os indivíduos são capazes de reconhecer a

existência de perspectivas diferentes, ao reconhecer que existem necessidades e interesses diferentes dos seus, mas não são capazes de pensar de acordo com a perspectiva do outro.

As normas no estágio 3 representam expectativas sociais compartilhadas entre os membros de um grupo e que devem ser seguidas para o bem das relações sociais. A igualdade está relacionada com o tratamento igual entre as pessoas na execução adequada dos papéis sociais. A reciprocidade é entendida nesse estágio a partir da regra de ouro (faça com os outros o que gostaria que fizessem com você), e as trocas sociais estão envolvidas com valores como a confiança, a lealdade e a gratidão. A ideia de *role-taking* também está presente na regra de ouro: o indivíduo começa a adotar a perspectiva do outro e entender o que este pensa ou sente. No entanto, o *role-taking* é realizado de forma serial, não sendo possível para o indivíduo entender as perspectivas de forma mútua.

No estágio 4 as normas representam uma forma de manter a ordem e o bem-estar social. A igualdade representa a ideia de que todos os indivíduos são iguais e por isso todos devem respeitar as normas sociais. A reciprocidade refere-se à troca de ações entre o indivíduo e a sociedade, de forma que ao respeitar as leis os indivíduos garantem que seus direitos sejam respeitados. A tomada de perspectiva social está ligada também à manutenção das normas e representa o indivíduo adotando a perspectiva da sociedade e respeitando as regras por entender que essa atitude mantém o bem-estar social.

No estágio 5 as normas deixam de ser importantes para a manutenção do bem-estar social e passam a ser importantes para garantir os direitos individuais, sendo estabelecidas por meio de contratos entre cada indivíduo e a sociedade. O bem-estar social está relacionado com o bem-estar de cada indivíduo na sociedade. A igualdade refere-se à igualdade de direitos de cada indivíduo, e a reciprocidade passa a ser

entendida como ações que visam à troca entre indivíduos e contratos, ou seja, cada indivíduo respeita e cumpre as regras para o bem dos demais na sociedade. A reciprocidade deixa de existir quando as regras infligem os direitos individuais e passa a ser restabelecida com a criação de novos contratos.

No estágio 6 as normas passam a ter valor secundário diante dos princípios morais que regem as ações individuais. As regras são respeitadas por terem como base os princípios de proteção dos direitos humanos fundamentais, como vida, liberdade e dignidade. A igualdade implica na igualdade de direitos e de valores: todos são iguais porque todos são seres humanos e por isso merecem uma vida digna, possuem direitos que devem ser preservados e respeitados. A reciprocidade refere-se à troca de valores e de respeito para com a vida do próximo, e ao tratamento igual e digno de um ser humano com outro e da sociedade com cada indivíduo.

A sequência de evolução das operações de justiça em cada estágio representa uma forma de mostrar como a moralidade é construída ao longo do desenvolvimento. A partir dessa sequência, Kohlberg (1984) afirma a necessidade de entender a moralidade como um conceito único, formado a partir do desenvolvimento das estruturas cognitivas, das oportunidades de tomada de perspectiva social a que cada indivíduo está exposto, e que acompanha a evolução do entendimento das operações de igualdade e reciprocidade nas relações sociais.

1.5. Mensuração do julgamento moral: principais instrumentos

1.5.1. *Moral Judgment Interview* - MJJ

Para mensuração do julgamento moral Kohlberg elaborou o *Moral Judgment Interview* - MJJ. O MJJ é um instrumento que possui três versões (A, B e C). Cada versão é composta por três dilemas morais e uma entrevista semiestruturada referente a

cada dilema. Um dilema moral representa uma situação de conflito na qual se tem a possibilidade de escolher dois cursos de ação que apresentam consequências distintas. A escolha de um determinado curso de ação, em detrimento de outro, não significa dizer que a opção escolhida é a correta, mas sim que esta representa uma escolha moral percebida como mais adequada para a resolução do conflito em questão.

Os dilemas, em cada versão, apresentam os seguintes conflitos: (1) qualidade de vida, violação da lei vs. obediência à lei, (2) consideração pelo caráter e consciência da própria ação vs. atender à justiça e à necessidade de punição e (3) manutenção de contrato vs. manutenção da autoridade (Kohlberg, 1984).

Após a apresentação de cada dilema é realizada uma entrevista semiestruturada, cujas perguntas eliciam os raciocínios dos seis estágios morais. O nível de julgamento moral é obtido a partir da classificação das respostas de cada participante em categorias estabelecidas *a priori*. Essas categorias indicam critérios para a classificação das respostas considerando o raciocínio padrão de cada estágio para cada dilema moral do instrumento.

O dilema mais conhecido do MJJ é o dilema de Heinz, que apresenta um conflito entre vida e lei. Nesse dilema a esposa de Heinz sofre com um câncer muito raro que pode matá-la, e apenas um remédio pode salvar sua vida. Entretanto, esse remédio é vendido por valor muito alto, e Heinz não tem condições de comprá-lo. Após ter tentado conseguir o remédio de todas as formas, não obtendo sucesso, e diante da situação delicada de sua esposa, Heinz pensa na possibilidade de invadir a farmácia e roubar o remédio. As questões referentes a esse dilema apresentam-se da seguinte forma: Heinz deve roubar o remédio? É certo ou errado roubar o remédio? Heinz tem a obrigação de roubar o remédio para salvar sua esposa? Roubar é contra a lei. Isso faz de Heinz uma pessoa moralmente errada?

O MJJ é considerado um instrumento válido, mesmo havendo algumas críticas a esse respeito. No entanto, Kohlberg (1976) menciona que sua intenção, ao elaborar o instrumento, foi a de encontrar uma maneira de acessar os estágios de julgamento moral que indicasse o estágio atual de raciocínio, que fosse capaz de identificar mudanças de um estágio para outro, e que indicasse a existência da sequência invariante de estágios. Esses objetivos foram atingidos e a validade de constructo foi confirmada.

Com o uso do MJJ, os estudos sobre desenvolvimento moral no Brasil foram iniciados por Ângela Biaggio na década de 1970. Inicialmente os estudos sobre esse tema tiveram o objetivo de comparar amostras brasileiras e estadunidenses com relação ao nível de julgamento moral (Biaggio, 1975), verificar o desenvolvimento do julgamento moral com o avanço da idade (Biaggio, 1976) e de promover a maturidade do julgamento moral em adolescentes (Biaggio, 1985). Outros estudos utilizando o MJJ buscaram verificar possíveis relações do julgamento moral com variáveis como influência da percepção de atitudes maternas e de companheiros por parte de crianças (Biaggio, 1979, como citado em Biaggio, 1984), internalidade de *lôcus* de controle (Biaggio, 1983), habilidade linguística (Marcolin & Biaggio, 1985), aspectos cognitivos e afetivos da moralidade (Barreto, 1989), diferença de gênero (Koller, 1990a), delinquência (Gouveia, 1999) e diminuição do comportamento agressivo (Santos, 2000). Os principais resultados destes estudos serão apresentados no Capítulo II desta dissertação.

Três principais críticas foram feitas ao MJJ por Rest (1976). Inicialmente, o autor aponta o MJJ como uma medida que possui administração e análises difíceis de serem realizadas. Além disso, Rest (1976) afirma que o MJJ não consiste em uma mensuração adequada do julgamento moral, por ser uma medida na forma de entrevista. Para este autor a mensuração do julgamento moral na forma proposta por Kohlberg

requer uma elaboração de raciocínios para a resolução de conflitos, o que impossibilita o acesso a raciocínios ainda não consolidados, pois as pessoas não são capazes de explicar e expor raciocínios que elas mesmas não entendem. Rest (1976) afirma também que, para a resolução de conflitos na forma de elaboração de raciocínios, é preciso interpretar o dilema, avaliar todos os cursos de ações possíveis e suas consequências, para então encontrar uma maneira coerente de resolvê-lo. E, uma resolução coerente de um conflito só é apresentada com raciocínios que estão consolidados e que são perfeitamente compreendidos pelo respondente.

Outra crítica apresentada ao MJJ por Rest (1976) relaciona-se com o problema de identificação de respostas falsas. De acordo com este autor, em um método de entrevista não é possível avaliar, de maneira precisa, o quanto as respostas podem ser consideradas confiáveis. Assim, o método de investigação do julgamento moral pode ser falho.

Diante das críticas sobre o MJJ, e diante do surgimento de novos instrumentos para a verificação do julgamento moral, com aplicações e análises mais rápidas, como o DIT, o MJJ passou a ser menos utilizado nos estudos sobre julgamento moral; no entanto, não perdeu sua validade e importância no estudo do desenvolvimento moral.

1.5.2. *Defining Issues Test – DIT*

O DIT, elaborado por Rest et al. (1974), é uma medida objetiva de avaliação do julgamento moral e tem como objetivo acessar os estágios elaborados por Kohlberg de forma mais rápida, considerando tanto a coleta com as análises das informações.

Em sua forma original, o DIT é composto por seis dilemas morais, semelhantes aos apresentados no MJJ. Cada dilema é seguido por 12 questões que devem ser avaliadas de acordo com o grau de importância. Essa avaliação é feita em uma escala de

cinco pontos, indo de máxima importância a nenhuma importância. Após indicar o grau de importância para cada questão, o respondente deve indicar, dentre as 12 questões, as quatro consideradas mais importantes. Esse mesmo procedimento é realizado em todos os dilemas apresentados no instrumento. O DIT indica os escores de pensamento dos estágios 2, 3, 4 e o escore *p*, que representa o índice de preferência por raciocínios pós-convencionais (estágios 5 e 6).

O DIT foi pensado por Rest et al. (1974) como uma maneira de responder às críticas feitas ao MJJ e representa uma forma mais rápida e prática de se verificar o julgamento moral, tanto com relação ao modo de administração, como com relação à sua forma de análise.

Este instrumento representa também uma forma de se acessar raciocínios ainda em formação, uma limitação do MJJ. De acordo com Rest (1976), é mais fácil identificar raciocínios ainda não consolidados numa tarefa de reconhecimento ou de preferência, como proposto no DIT, do que ter que explicá-los, muitas vezes sem a consciência de que existem. A preferência indicada pelos respondentes nas questões do DIT é uma forma de dizer que o raciocínio está presente, mesmo que ainda não possa ser totalmente compreendido e explicado. De acordo com Rest (1976), o fato de Kohlberg ter usado um instrumento que requer a elaboração de raciocínio dificultou a identificação dos estágios mais elevados do desenvolvimento moral, problema que, segundo Rest (1976), foi resolvido com o DIT.

Como uma forma de lidar com a possibilidade de respostas falsas no instrumento, Rest et al. (1974) incluíram dentre as 12 questões presentes em cada dilema, algumas questões sem sentido, que apresentam uma estrutura mais complexa que as demais. Essas questões foram pensadas com o objetivo de verificar se os participantes respondem de forma comprometida ao instrumento ou se tendem a

escolher questões pelo nível de complexidade. Quando essas questões são escolhidas com uma frequência alta o questionário é invalidado por não se mostrar confiável.

Mesmo diante das críticas ao MJT e das soluções propostas por meio do DIT, Rest (1976) afirma que é possível que instrumentos elaborados para acessar o mesmo constructo apresentem resultados diferentes, e que mesmo assim ambos sejam confiáveis. As diferenças nos resultados podem ser originadas a partir da forma de apresentação dos instrumentos, do modo como são administrados, e podem ainda ser ocasionadas devido às diferentes experiências sociais que os participantes possuem, o que pode indicar, ou não, familiaridade com as informações apresentadas em cada instrumento (Rest, 1976).

A validade do DIT foi confirmada por Rest (1976), a princípio, a partir de estudos que correlacionaram o DIT com diferenças de idade, nível educacional, nível de compreensão de conceitos morais e atitudes sociopolíticas. Posteriormente, a validade do DIT foi verificada com a inclusão de outros critérios, como estudos longitudinais, avanço no desenvolvimento moral por meio de intervenções, relação entre comportamento e tomada de decisão na vida real (Narvaez, Getz, Rest & Thoma, 1999).

Em 1999 Rest, Narvaez e Thoma propuseram uma revisão do DIT com a intenção de reformular a linguagem e os dilemas utilizados e para melhorar a forma de calcular os escores. O instrumento passou a ser composto por cinco dilemas e o escore *p* foi substituído pelo escore N2, que, além de indicar o nível de preferência pelo raciocínio pós-convencional, indica o nível de rejeição dos raciocínios menos sofisticados.

O DIT 2, como é chamado, representa uma forma mais curta que o instrumento anterior, confirma a validade do DIT 1 e apresenta uma opção mais fácil e mais estável de se calcular escores. Em ambas as formas, o DIT apresenta, segundo Rest, Narvaez e

Thoma (1999) semelhanças com o MJT com relação à ênfase na cognição (tipos de raciocínio moral), retrata as mudanças ao longo do tempo, ou seja, permite a visualização da mudança de estágio, e caracteriza o adolescente e o adulto com relação à saída do pensamento convencional para o pós-convencional. A principal diferença entre os instrumentos é a forma como cada um acessa os estágios de julgamento moral, ora uma forma de elaboração de raciocínio (MJT), ora uma forma de reconhecimento ou de preferência de raciocínio (DIT).

Os estudos com o DIT realizados por Rest e seus colaboradores, e ainda estudos realizados por outros autores, investigaram a relação entre julgamento moral e ideologias culturais (Narvaez, Getz, Rest & Thoma, 1999) e principalmente a relação entre julgamento moral e ideologias políticas (Emler, Renweeck & Marlone, 1983; Raaijmakers, Verbogt & Vollebegg, 1998; Fisher & Sweeney, 1998).

No Brasil, os estudos com o DIT foram iniciados no final da década de 1970 com Bzuneck (1979) com sua tese de doutorado intitulada “Julgamento moral de adolescentes delinquentes e não delinquentes em relação à ausência paterna”. Nesse estudo, Bzuneck apresenta uma versão do DIT traduzida e adaptada para o contexto brasileiro. Após a adaptação do DIT para o contexto brasileiro, outros autores passaram a utilizar esse instrumento como Gerbase (1984), Silva (1991), Soares (1996), Camino, Rique, Ribeiro e Araújo (1996), Rique e Camino (1997) e Lutosa (1998). Os principais resultados destes estudos serão apresentados no Capítulo II desta dissertação.

1.5.2.1. A adaptação do DIT para o contexto brasileiro

A adaptação do DIT para o contexto brasileiro foi realizada por Camino et al. (1996). Estes autores realizaram um total de cinco estudos até chegarem numa versão do DIT válida para o contexto brasileiro. O processo de adaptação do DIT foi iniciado pelos autores no ano de 1989.

Do primeiro estudo, que teve como objetivo iniciar o processo de validação do DIT participaram 40 adolescentes, com idades de 14 a 18 anos e 71 universitários com idades de 17 a 33 anos. Estes responderam a uma versão do DIT, composta pelos seis dilemas originais, que foram apenas traduzidos para o português. De acordo com o relato dos autores, muitos participantes não terminaram de responder ao instrumento e os que terminaram o fizeram de forma não comprometida, deixando muitas questões em branco. Essa constatação levou os autores de volta às instituições em que o instrumento foi administrado com o objetivo de perguntar aos participantes quais as dificuldades que eles sentiram ao responder ao instrumento. As principais críticas feitas ao DIT foram com relação à sua extensão e à complexidade das sentenças.

O segundo estudo citado por Camino et al. (1996) considerou uma reformulação do DIT a partir das críticas apontadas ao instrumento pelos participantes do primeiro estudo. Após as reformulações, a nova versão do DIT foi administrada em uma amostra composta por 54 alunos do ensino médio de 15 anos e por 57 universitários com idades de 18 a 55 anos. Os participantes responderam ao instrumento sem fazer críticas. Nesse estudo, os alunos do ensino médio apresentaram escores médios superiores para o nível convencional (estágios 3 e 4), e os universitários apresentaram escores médios superiores para o nível pós-convencional (estágios 5 e 6). Os autores verificaram também que a nova versão do DIT discriminou melhor os estágios para os dois grupos do que a versão anterior.

O terceiro estudo, listado por Camino et al. (1996), consistiu na verificação da validade interna do instrumento. O estudo considerou também a efetividade do instrumento em diferenciar mudanças no uso dos estágios morais com o avanço da idade. O instrumento foi administrado com 685 adolescentes e jovens adultos com

idades de 11 a 24 anos, e os índices de consistência interna foram considerados satisfatórios.

O quarto estudo listado por Camino et al. (1996) consistiu na elaboração de uma versão reduzida do DIT, com 3 dilemas morais. Essa versão do instrumento foi administrada em 41 adolescentes que responderam ao DIT nos anos de 1991 e 1993. Os autores verificaram que houve um aumento significativo dos escores médios do estágio 3 e uma diminuição significativa dos escores médios do estágio 4. Os autores verificaram também um aumento significativo das médias dos estágios pós-convencionais entre os anos de 1991 e 1993. Entretanto, os autores pontuaram que o instrumento com três dilemas não discriminou de forma satisfatória todos os estágios de desenvolvimento moral.

Considerando os resultados do quarto estudo, Camino et al. (1996) apontaram a realização de um quinto estudo, realizado por estes autores com o objetivo de construir uma versão reduzida do DIT. Participaram desse novo estudo 210 adolescentes divididos em três grupos de idade: de 11 a 13 anos, de 14 a 16 anos, e de 17 a 19 anos. A versão utilizada do DIT foi composta por quatro dilemas morais. Os autores verificaram que a versão do DIT com quatro dilemas discriminou todos os estágios de julgamento moral, mostrando ser uma medida confiável. Os resultados indicaram também a existência de um avanço na sequência de estágios com o aumento da idade. Os escores de julgamento moral apresentados pelos participantes mais novos (de 11 a 13 anos) foram superiores para os estágios convencionais, e os escores dos participantes mais velhos (de 17 a 19 anos) foram superiores para os estágios pós-convencionais. Esse estudo revelou também diferenças entre sexos. As mulheres apresentaram escores mais elevados de julgamento moral.

Os estudos apresentados por Camino et al. (1996) sobre a validação do DIT fazem parte de uma trajetória de estudos sobre o desenvolvimento moral no Brasil com uso da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, que representa uma das teorias sobre a moralidade mais representativas no ramo da Psicologia. Desde sua elaboração, vários autores em diversos países passaram a utilizá-la como base para a investigação da moralidade, tomando-a também como base para a elaboração de novas teorias sobre o tema. Os principais estudos realizados por Kohlberg, bem como os estudos sobre desenvolvimento moral realizados no Brasil, considerando as duas principais medidas de julgamento moral, serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBREG

Dois principais estudos foram realizados por Kohlberg com o objetivo de confirmar a sequência universal e invariante dos estágios. O primeiro estudo foi realizado na Turquia por Turiel, Edwards e Kohlberg (1978, como citado em Kohlberg, 1984). O segundo foi realizado em Israel por Snarey, Reimer e Kohlberg (n.d., como citado em Kohlberg, 1984). Esses estudos utilizaram o MJI como medida de julgamento moral, e os dilemas foram adaptados para a realidade de cada contexto cultural. É importante mencionar que os dois estudos foram caracterizados como longitudinais. Entretanto, a inclusão de participantes ao longo da sua execução possibilitou a realização de análises longitudinais e transversais sobre o desenvolvimento moral.

O estudo realizado por Turiel et al. (1978, como citado em Kohlberg, 1984), iniciado em 1964 e finalizado em 1976, contou com a participação de 74 adolescentes homens, moradores de duas regiões diferentes da Turquia: vila rural e cidade (sendo uma cidade portuária e a capital do país). O estudo foi realizado em quatro etapas, com intervalos de dois, quatro e seis anos, e as idades, em todo o estudo, foram de dez a 28 anos. A primeira entrevista foi realizada com 23 adolescentes de uma vila, com idades de 10 a 17 anos. A partir da segunda coleta, alguns participantes foram reentrevistados e outros foram acrescentados na amostra. Os principais resultados desse estudo apontam para a verificação da existência de uma sequência universal e invariante no desenvolvimento moral. Foi verificado um avanço na qualidade do julgamento moral com a idade, e foram encontradas diferenças significativas entre os moradores da cidade e os moradores da vila com relação ao ritmo e ao nível de desenvolvimento: os moradores da vila apresentaram um desenvolvimento inferior com relação ao desenvolvimento dos moradores da cidade, havendo uma estabilização no estágio 3 para este grupo, enquanto que os moradores da cidade mostravam uma entrada nos estágios 4

e 5. Além disso, foi verificado que os moradores da vila se desenvolveram em ritmo mais lento.

O estudo longitudinal realizado em Israel, por Snarey et al. (n.d., como citado em Kohlberg 1984), contou com a participação de 92 moradores de um *Kibbutz*, que consistia em sociedades democráticas organizadas com base em princípios de igualdade e de coletividade, que defendiam o desenvolvimento de valores coletivos em detrimento de valores individuais (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). A amostra, que contou com a participação de adolescentes de ambos os sexos, foi dividida em quatro subamostras com adolescente nascidos no *Kibbutz* e na cidade. O estudo foi realizado em três etapas: após a primeira entrevista, os participantes foram reentrevistados um ou dois anos depois e novamente após cinco anos. Dos 92 participantes, 32 foram entrevistados por três vezes, 32, duas vezes e 38, apenas uma vez. As idades, em todo o estudo, variaram de 12 a 26 anos. As análises desse estudo levaram em consideração, além da universalidade dos estágios, a ordem sequencial de desenvolvimento e possíveis diferenças entre sexos. Os resultados confirmaram a universalidade e a ordem sequencial dos estágios. Foram encontrados avanços na qualidade do julgamento moral com a idade e não foram verificadas diferenças entre os sexos.

Como afirmou Snarey (1985), as diferenças culturais no desenvolvimento moral estão relacionadas com o ritmo com que o desenvolvimento ocorre e com as experiências sociais e cognitivas que cada cultura proporciona. Ao se comparar os resultados dos estudos realizados por Turiel et al. (1978, como citado em Kohlberg, 1984) e Snarey et al. (n.d., como citado em Kohlberg, 1984), verificou-se uma diferença com relação à idade em que os estágios são atingidos e com relação ao maior estágio atingido.

Kohlberg (1984) indicou que, em seu estudo longitudinal, iniciado em 1958 com 25 adolescentes estadunidenses, a sequência de estágios, do 1 ao 4/5 foi encontrada entre participantes com idades de dez a 26 anos. No estudo de Turiel et al. (1978, como citado em Kohlberg, 1984), essa mesma sequência foi encontrada dos dez aos 28 anos, e no estudo Snarey et al. (n.d., como citado em Kohlberg, 1984), a sequência de estágios, do 2 ao 5, foi encontrada dos 12 aos 26 anos. O estágio 5 apresentou-se, segundo Kohlberg (1984), como relativamente raro nos três estudos, sendo, no entanto, predominante em seu estudo com adolescentes estadunidenses.

Ainda comparando os estudos de Turiel et al. (1978, como citado em Kohlberg, 1984) e Snarey et al. (n.d., como citado em Kohlberg, 1984), Kohlberg (1984) indicou a existência de diferenças com relação ao modo como os conteúdos morais foram abordados em cada cultura. Entretanto, o autor enfatizou como um dos principais resultados desses estudos o fato de a estrutura dos estágios ter se mantido, mesmo diante de conteúdos diferentes, o que torna válida a hipótese da universalidade dos estágios.

2.1. Estudos empíricos sobre desenvolvimento moral no Brasil

A revisão dos estudos apresentados neste tópico foi realizada a partir de buscas feitas no *Scientific Library Online* – Scielo, no site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP, no site da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento – ABPD, no acervo de teses e dissertações da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba - UFBP e do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral – NPDSM da UFPB (Ver Apêndice 1).

Com relação aos instrumentos de mensuração do julgamento moral utilizados em estudos realizados no Brasil, Biaggio et al. (1990) apontam o uso de três principais instrumentos: o *Moral Judgment Interview* – MJJ (Kohlberg, 1984); o *Defining Issues*

Test – DIT (Rest et al., 1974) e o *Sociomoral Reflection Objective Measure* - SROM (Gibbs et al. 1984, como citado em Biaggio et al., 1990). De acordo com Bataglia (2010) estes mesmos instrumentos continuaram a ser utilizados no Brasil até o ano de 2010 para a mensuração do julgamento moral segundo da tipologia de Kohlberg. No levantamento de estudos realizado neste trabalho, considerando as buscas feitas no Scielo, nos *sites* da ANPEPP e ABPD, no acervo de dissertações e teses do NPDSM e da Biblioteca Central da UFPB, foram encontrados estudos que utilizam questionários ou entrevistas, elaboradas pelos próprios autores, para a verificação do julgamento moral, cujas respostas foram analisadas à luz de diferentes perspectivas sobre a moralidade, nas quais estão inclusas as perspectivas piagetiana e kohlberguiana.

Considerando que as entrevistas e questionários utilizados por alguns autores não foram normatizadas para a mensuração do julgamento moral, e tendo em vista a afirmação de Bataglia (2010) de que mesmo sendo uma medida válida para a mensuração do julgamento moral, o SROM não avalia pensamentos morais de estágio 6, de acordo com a tipologia de Kohlberg, os estudos que utilizaram estes instrumentos (SROM, entrevistas ou questionários elaborados pelos autores dos trabalhos) como medida de verificação do julgamento moral não serão reportados na revisão dos estudos empíricos sobre desenvolvimento moral realizados no Brasil apresentada nesta dissertação. Assim, foram considerados apenas os estudos que utilizaram os dois principais instrumentos de mensuração do julgamento moral: O MJI e o DIT.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho consiste em uma comparação da qualidade do julgamento moral de adolescentes e jovens adultos, a revisão dos estudos empíricos sobre desenvolvimento moral no Brasil apresentará apenas os resultados referentes às análises do julgamento moral para estes grupos. Assim, resultados sobre

as relações entre o julgamento moral e outras variáveis, bem como os resultados de estudos de intervenção, devem ser buscados nas referências indicadas.

2.1.1. Estudos empíricos realizados no Brasil com o MJJ e o DIT

Ângela Biaggio iniciou os estudos sobre desenvolvimento moral no Brasil na década de 1970. De acordo com Camino (2003), esta autora foi uma das principais responsáveis pela difusão da perspectiva kohlberguiana no país. Em sua primeira pesquisa sobre desenvolvimento moral no Brasil, Biaggio (1975) realizou um estudo de caráter exploratório com o objetivo de identificar possíveis diferenças entre jovens brasileiros e estadunidenses com relação ao nível de julgamento moral. Nesse estudo, 25 universitários brasileiros e 25 universitários estadunidenses responderam ao MJJ. Os resultados apontaram que ambos os grupos apresentavam pensamento convencional. Mesmo não havendo diferenças significativas entre o nível de julgamento moral destes dois grupos, a autora verificou uma maior incidência de uso de pensamentos de estágio 3 para os universitários brasileiros e de estágio 4 para os universitários estadunidenses. Os universitários brasileiros apresentaram também maior incidência de pensamentos de estágio 5.

Em 1976 Biaggio realizou um estudo com o objetivo de investigar aspectos evolutivos do julgamento moral em crianças e adolescentes brasileiros. Para tanto, 90 crianças e adolescentes, divididos em três grupos de idade (10, 13 e 16 anos), responderam ao MJJ. Cada grupo de idade foi composto por 15 meninos e 15 meninas. Os resultados mostraram que as meninas apresentaram escores médios de julgamento moral mais elevado que os meninos, e houve uma maior frequência de uso do estágio 3 para todos os grupos de idade. Ao comparar esses resultados com os resultados encontrados por Kohlberg, a autora verificou que as crianças e adolescentes brasileiros

seguiram o mesmo padrão de desenvolvimento verificado por aquele autor em sua amostra de crianças e adolescentes estadunidenses, ou seja, a autora constatou a tendência de um aumento da maturidade do julgamento moral com o avanço da idade.

Em 1979, Bzuneck realizou um estudo com o objetivo de investigar em 79 adolescentes do sexo masculino, por meio do DIT, se havia diferenças com relação ao julgamento moral entre adolescentes em conflito com a lei e entre adolescentes que não apresentavam esse histórico. Os resultados apontaram o uso do estágio 4 para os adolescentes.

Biaggio (1983) realizou um estudo sobre a relação entre maturidade de julgamento moral e locus de controle. O locus de controle refere-se à crença que cada indivíduo tem sobre o controle de eventos ambientais em suas vidas. Participaram desse estudo 29 universitários com idades variando de 20 a 38 anos. Como medida de julgamento moral foi utilizado o MJT. Os resultados apontaram uma predominância do uso de pensamentos convencionais, com pensamentos de estágio 3 puro ou de estágios mistos 3(4).

Gerbase (1984) realizou um estudo sobre a qualidade do julgamento moral de adolescentes considerando o tipo de escola (liberal ou tradicional) e as relações destes com os pais, a escola e os amigos. O objetivo do estudo foi investigar as relações entre o julgamento moral de adolescentes e a percepção que estes apresentavam acerca das atitudes paternas, maternas e de colegas de classe. Participaram desse estudo 59 adolescentes com médias de idade de 15,84 a 16,32 anos. A versão do DIT traduzida por Bzuneck (1979) foi utilizada como medida de verificação do julgamento moral. Os resultados para as análises sobre o julgamento moral dos adolescentes indicaram o uso do estágio 5 como dominante.

Biaggio (1985) realizou um estudo com o objetivo de promover a maturidade de julgamento moral de adolescentes e jovens adultos por meio do método de discussão de dilemas morais elaborado por Blatt e Kohlberg (1975, como citado em Biaggio, 1985). Esse estudo contou com a participação de 33 adolescentes e de 15 jovens adultos. Para os adolescentes o MJI foi utilizado como medida de julgamento moral, e para os jovens adultos o DIT foi utilizado como medida de julgamento moral. Os resultados do pré-teste para os adolescentes indicaram o uso do estágio 4 como dominante, com alguns adolescentes apresentando uma transição do estágio 4 para o estágio 5. Para os jovens adultos, os resultados do pré-teste apontaram o uso de pensamentos convencionais.

Marcolin e Biaggio (1985) realizaram um estudo com 30 adolescentes de 12 e 13 anos, alunos de uma escola pública, com o objetivo de investigar possíveis relações entre nível de julgamento moral e complexidade das estruturas linguísticas de comunicações verbais escritas. O MJI foi utilizado como medida de julgamento moral. Os resultados revelaram predominância de pensamento convencional. Dezesseis adolescentes apresentaram pensamentos entre os estágio 3 e 4, e 13 adolescentes apresentaram pensamentos entre os estágios 4 e 5.

Barreto (1989) realizou um estudo sobre a qualidade do julgamento moral de meninos em condição de rua. Este estudo teve como objetivo investigar os aspectos cognitivos (julgamento moral) e afetivos (culpa internalizada ou externalizada) da moralidade em meninos de rua. Participaram desse estudo 40 meninos em condição de rua com idades de 9 a 17 anos. Destes, 20 passavam dia e noite na rua e 20 passavam o dia na rua, mas dormiam em abrigos. Como instrumento de medida do julgamento moral foi utilizado o MJI. Os resultados apontaram uma incidência de pensamentos pré-convencionais nos dois grupos de meninos (os que passavam dia e noite na rua e os que

passavam o dia na rua, mas dormiam em abrigos), não havendo diferenças significativas entre os dois grupos.

Um estudo com o objetivo de investigar a relação entre aspectos afetivos e cognitivos da moralidade, considerando a ligação entre ansiedade e maturidade do julgamento moral, foi realizado por Biaggio (1989) com 29 adolescentes alunos do ensino médio, com idades variando de 14 a 16 anos, e com 17 jovens adultos universitários, com idades variando entre 18 e 27 anos. O DIT foi utilizado como medida de julgamento moral para os dois grupos. Os resultados indicaram que tanto para os adolescentes como para os jovens adultos, houve uma predominância do uso de pensamentos convencionais.

Koller (1990a) realizou um estudo com o objetivo de investigar diferenças entre gênero com relação ao julgamento moral. Participaram do estudo 180 jovens adultos universitários. O MJI foi utilizado como medida de julgamento moral. Os resultados encontrados pela autora indicaram o uso de pensamentos convencionais com predominância de uso do estágio 3. Os resultados indicaram também, a existência de diferenças significativas no nível de julgamento moral como relação ao gênero dos participantes (andrógeno, tipificado sexualmente e indiferenciado). Verificou-se a ausência de diferenças no nível de julgamento moral dos participantes com relação a variável sexo.

Silva (1991) realizou um estudo relacionando separação dos pais e nível de desenvolvimento moral de adolescentes. Participaram desse estudo 30 meninas com idades de 13 a 15 anos. O DIT foi utilizado como medida de julgamento moral e os resultados revelaram o uso predominante de julgamentos morais convencionais.

Lins (1993) realizou um estudo com o objetivo de promover o desenvolvimento moral em universitários e de verificar a sequencialidade e a universalidade dos estágios

morais propostos por Kohlberg. Participaram inicialmente do estudo 165 universitários que responderam ao DIT. Os resultados apontaram o uso dos estágios 3, 4 e 5 como dominantes.

Soares (1996) realizou um estudo com o objetivo de verificar o julgamento moral, a tomada de perspectiva social e a consideração empática em crianças e adolescentes. Duzentos e dez adolescentes de 11 a 19 anos participaram desse estudo. Os participantes foram divididos em três grupos de idade (11 a 13 anos, 14 a 16 anos, e 17 a 19 anos). Como instrumento de medida do julgamento moral foi utilizado do DIT. Os resultados apontaram um avanço no nível de julgamento moral com o aumento da idade, havendo uma predominância do uso dos estágios 3 e 4 para os adolescentes de 11 a 13 anos, e uma queda da frequência de uso desse pensamento nos adolescentes de 17 a 19 anos. O autor verificou também diferenças significativas entre sexos, com as adolescentes apresentando escores mais elevados de julgamento moral.

Rique e Camino (1997) realizaram um estudo com o objetivo de verificar como programas de educação moral podem ser adaptados para períodos de transição entre os estágios. O referido estudo foi dividido em duas etapas. Inicialmente foi realizado um estudo piloto com o objetivo de verificar os padrões de consistência e inconsistência entre estágios morais. Participaram desta etapa 206 adolescentes com idades de 14 a 16 anos. Uma versão adaptada do DIT por Camino et al. (1989, como citado em Rique & Camino, 1997) foi utilizada como medida de julgamento moral. Os resultados indicaram um maior uso do pensamento de estágio 4, seguido do pensamento de estágio 5.

Lutosa (1998) realizou um estudo com o objetivo de investigar o julgamento moral, a empatia e o maquiavelismo em crianças e adolescentes em condição de rua, e compará-los com crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas. De acordo com a autora, o maquiavelismo diz respeito a um traço ou disposição da personalidade como

estratégia de conduta social, que envolve a manipulação dos outros para fins pessoais. Participaram desse estudo 70 crianças e adolescentes com idades de 9 a 17 anos sendo dez meninos que viviam nas ruas, 20 meninos que trabalhavam nas ruas, 20 alunos de escolas públicas e 20 alunos de escolas privadas. Lutosa (1998) indicou como instrumentos de medida do julgamento moral a versão do DIT adaptada por Camino et al. (1989). Com relação ao nível de julgamento moral dos participantes, os resultados indicaram índices mais elevados de pensamentos de estágio 1 para os alunos de escolas públicas, quando comparados com os demais grupos. Foi verificado que os escores de estágio 2 foram menores para os alunos de escolas privadas, os escores de estágio 3 foram mais elevados para os meninos em condição de rua e os escores do estágio 4 foram mais elevados para os alunos de escola pública.

Gouveia (1999) realizou um estudo sobre moral e ansiedade em adolescentes infratores e não infratores, com o objetivo de conhecer os aspectos, além dos sociais, que poderiam explicar situações de infração. Participaram deste estudo 60 adolescentes com idade média de 16,2 anos. Destes, 30 apresentavam histórico de conflito com a lei e estavam institucionalizados e 30 não apresentavam tal histórico e exerciam alguma atividade informal nas ruas. Como medida de julgamento moral utilizou-se o MJJ. Os resultados não revelaram diferenças significativas entre os dois grupos de adolescentes, que apresentaram pensamento de nível pré-convencional, com predominância de uso do estágio 2.

Monteiro (2000) realizou um estudo sobre julgamento moral, culpa e depressão. Este estudo contou com a participação de 32 adultos com idades de 18 a 63 anos, divididos em dois grupos (depressivos e não depressivos). Como medida de julgamento moral utilizou-se o MJJ. Os resultados indicaram que, com relação ao nível de julgamento moral dos participantes, os dois grupos apresentaram pensamento

convencional. No entanto, o grupo de depressivos apresentou uma predominância do uso de pensamentos de estágio 3 e o grupo de não depressivos apresentou pensamentos de estágio 2 e de estágios 3 e 4.

Um estudo sobre prioridades valorativas e desenvolvimento moral foi realizado por Viana (2000). O objetivo desse estudo foi verificar a relação entre valores e desenvolvimento moral, avaliando em que magnitude e em que direção os dois constructos estariam relacionados. O estudo contou com a participação de 213 alunos do ensino fundamental, 196 alunos do ensino médio e 101 universitários, formando um total de 510 participantes, com idades de 10 a 42 anos. Como instrumento de verificação do julgamento moral foi utilizada a versão adaptada do DIT por Camino et al. (1989). Os resultados indicaram que, para os três grupos (alunos do ensino fundamental, alunos do ensino médio e universitários) houve a predominância do uso de pensamentos convencionais. No entanto, os universitários apresentaram escores médios mais elevados do nível pós-convencional que os escores médios dos demais grupos para esse nível.

Santos (2000) realizou uma intervenção educacional com o objetivo de diminuir o comportamento agressivo de adolescentes em uma escola por meio da combinação da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg e a teoria da aprendizagem social de Bandura. Quarenta e quatro adolescentes, com idades de 12 a 18 anos, participaram do programa de intervenção educacional. Como medida de julgamento moral utilizou-se o MJI. Os resultados do pré-teste indicaram a predominância do uso do estágio 2.

Freitas, Kovaleski e Boing (2005) realizaram um estudo com o objetivo de verificar o nível de desenvolvimento moral de universitários do curso de odontologia. Participaram desse estudo 42 alunos com idades de 22 a 28 anos. Para a mensuração do julgamento moral foi utilizado um dilema moral retirado do MJI (o dilema de Heinz).

Os resultados mostraram que 66,6% destes universitários apresentavam julgamento moral pré-convencional, com 16,6% dos universitários apresentando julgamentos de estágio 1 e 50% dos universitários apresentando julgamentos de estágio 2. Os demais universitários dessa amostra apresentaram julgamento moral convencional, com 23,8% dos universitários apresentando julgamentos de estágio 3 e 9,52% apresentando julgamentos de estágio 4.

Lepre e Martins (2009) realizaram um estudo sobre raciocínio moral e uso abusivo de álcool. Este estudo contou com a participação de 34 adolescentes de 14 a 18 anos, alunos de uma escola pública, e que apresentavam padrão de consumo abusivo de álcool. Para verificar o nível de julgamento moral destes adolescentes foi utilizado um dilema moral retirado do MJJ. Os resultados mostraram que 56% dos adolescentes que faziam uso abusivo de bebidas alcoólicas apresentaram julgamento moral pré-convencional (13% de pensamentos de estágio 1 e 87% de pensamentos de estágio 2), e 44% destes adolescentes apresentaram julgamento moral convencional, com raciocínios de estágio 3.

Em sua tese de doutorado, Galvão (2010) teve como objetivo principal verificar se existiam diferenças entre os efeitos de uma técnica de intervenção racional-discursiva e de uma técnica racional-afetiva para a promoção do desenvolvimento moral. No geral foram realizados 3 estudos. Um dos objetivos de Galvão (2010) foi reformular e validar um instrumento de mensuração do raciocínio moral (Dilemas da Vida Real), administrado em seu primeiro estudo. A validade convergente do instrumento Dilemas da Vida Real foi realizada por meio de uma comparação com um dilema moral retirado do DIT, da versão de Camino et al. (1989), que foi administrado com 206 alunos do ensino médio de uma escola pública, com idades entre 14 e 19 anos. Os resultados

indicaram a predominância do uso de pensamentos morais de estágio 4, seguido de pensamentos dos estágios mistos 5/6.

Abreu, Camino, e Rique (2011) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a relação entre o pensamento de justiça e o pensamento de perdão. Com essa finalidade, 37 universitários, com idades de 17 a 24 anos, responderam a dois instrumentos: um dilema moral retirado do MJJ, para a verificação do nível de julgamento moral, e um dilema moral elaborado por Enright (1989, como citado em Abreu, Camino & Rique, 2011) para a verificação do pensamento de perdão. Os resultados apontaram, com relação ao julgamento moral, que os universitários apresentaram pensamento de estágio 4 como dominante.

Considerando o levantamento de estudos realizados no Brasil sobre o desenvolvimento moral de 1975 até o ano de 2011, com a utilização do DIT e do MJJ como medida de verificação do julgamento moral (ver Quadro 2), pôde-se observar que, no geral, os adolescentes que participaram desses estudos indicaram o uso de um pensamento moral de nível convencional – estágios 3 e 4 (Abreu et al., 2011; Biaggio, 1976; Bzuneck, 1979; Gerbase, 1984; Biaggio, 1985; Marcolin & Biaggio, 1985; Biaggio, 1989; Silva, 1991; Soares, 1996, Camino et al., 1996; Rique & Camino, 1997; Galvão, 2010), salvo em condições adversas, como adolescentes em condições de rua (Barreto, 1989; Lutosa, 1998), em conflito com a lei (Bzuneck, 1979; Gouveia, 1999), com comportamentos agressivos (Santos, 2000) ou que faziam uso abusivo de álcool (Lepre & Martins, 2009), que apresentaram pensamento moral pré-convencional – estágios 1 e 2.

Verificou-se também que jovens adultos e/ou universitários que participaram de estudos no mesmo período apresentaram pensamento convencional com índices de pensamento pós-convencional (Biaggio, 1975; Biaggio, 1983; Biaggio, 1985; Biaggio,

1989; Koller, 1990a). Um estudo verificou um pensamento pós-convencional de universitários como predominante (Camino et al., 1996), e um apontou pensamento pré-convencional para esse grupo (Freitas, Kovaleski & Boing, 2005).

Os resultados desses estudos indicam um direcionamento do julgamento moral de adolescentes e jovens adultos brasileiros que confirma as afirmações de Kohlberg (1984) sobre tendências de desenvolvimento por idade, quando este autor verificou em seus estudos que adolescentes apresentam pensamento moral convencional e jovens adultos apresentam pensamento moral pós-convencional.

Quadro 2

Relação de estudos realizados no Brasil com a utilização do DIT e do MJJ com adolescentes e jovens adultos

Estudos realizados com adolescentes				
Autores	N	Idade ou idade média	Instrumento	Nível/estágio de Julgamento Moral
Biaggio (1976)	90	10, 13 e 16 anos	MJJ	Convencional (Estágio 3)
Bzuneck (1979)	79	-	DIT	Convencional (Estágio 4)
Gerbase (1984)	59	15,85 a 16,32 anos	MJJ	Pós- Convencional (Estágio 5)
Biaggio (1985)	33	-	MJJ	Convencional (Estágio 4)
Marcolin e Biaggio (1985)	30	12 e 13 anos	MJJ	Convencional (Estágio 4)
Biaggio (1989)	29	14 a 16 anos	DIT	Convencional
Silva (1991)	30	13 a 15 anos	DIT	Convencional
Soares (1996)	210	11 a 19 anos	DIT	Convencional (11 a 13 anos) Pós-convencional (17 a 19 anos)
Camino et al. (1996)	54	-	DIT	Convencional
Rique e Camino (1997)	206	14 a 16 anos	DIT	Convencional (Estágio 4)
Galvão (2010)	206	14 a 19 anos	DIT	Convencional (Estágio 4)
Estudos realizados com jovens adultos/ universitários				
Biaggio (1975)	25	-	MJJ	Convencional (Estágio 3)
Biaggio (1983)	29	20 a 38 anos	MJJ	Convencional
Biaggio (1985)	15	-	DIT	Convencional
Biaggio (1989)	17	18 a 27 anos	DIT	Convencional (Estágio 4)
Koller (1990a)	180	18 a 25 anos	MJJ	Convencional
Camino et al. (1996)	57	-	DIT	Pós-convencional
Abreu, Camino e Rique (2011)	37	17-24 anos	MJJ	Convencional (Estágio 4)

CAPÍTULO III

REFLEXÕES SOBRE AS CONJUNTURAS POLÍTICAS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS DO BRASIL, DE 1980 A 2010

Considerando que a educação é responsável pela construção de valores na formação de cidadãos, e que a educação está atrelada às conjunturas políticas e econômicas de um país, este capítulo descreve e reflete sobre as condições sociais no Brasil no âmbito da política e da economia, e sobre as implicações destes aspectos na estrutura educacional brasileira desde o final da década de 1980 até o ano de 2010.

Nos últimos 30 anos o Brasil sofreu diversas transformações políticas, econômicas e sociais. No âmbito político, o país saiu de um sistema ditatorial e passou por um processo de redemocratização, até atingir sua estabilidade política. No âmbito econômico, o país sofreu com a forte inflação, em alguns momentos com a hiperinflação, e conheceu várias moedas e planos econômicos que tentaram mudar o cenário de instabilidade. No âmbito social, o país sofreu com a má distribuição de renda, com o desemprego e com as más condições de saúde e educação. Todos esses acontecimentos, que fizeram parte da história do nosso país, contribuíram de algum modo para a formação dos cidadãos, influenciando as atitudes deste com relação à sociedade, bem como suas relações interpessoais. A economia sempre esteve na base das mudanças na estrutura social brasileira, sendo a mola propulsora de avanços, estagnações ou retrocessos do desenvolvimento social do país.

Assim, reflexões sobre a influência da estrutura político-econômica no funcionamento da sociedade possibilitam o entendimento sobre como se dá o processo de construção da cidadania e como a participação nesses contextos possibilita aos jovens se desenvolverem moralmente.

3.1. A conjuntura política e econômica do Brasil de 1989 a 2010

3.1.1. O período Sarney

Leitão (2011) caracterizou o final da década de 1980 como o período da redemocratização do Brasil. De 1985 a 1990, com o fim do regime militar, José Sarney assumiu a Presidência da República por meio de uma eleição indireta, com o objetivo principal de proporcionar a transição do governo militar para a democracia, ou seja, redemocratizar a política brasileira e proporcionar uma estabilização da economia. No entanto, a redemocratização ocorreu, segundo Sader (2010), apenas no âmbito político-institucional, não havendo propostas do novo governo para uma redemocratização de cunho econômico, social ou cultural.

Dentro da política econômica do governo Sarney foram elaborados três planos com o objetivo de reduzir a inflação e de promover estabilização econômica do país. Esses planos foram: o Plano Cruzado - 1986, com a criação de uma nova moeda, o Cruzado; o Plano Bresser – 1987, um plano de reajuste dos preços de produtos e serviços, e o Plano Verão – 1989, que criou mais uma moeda, o Cruzado Novo. Entretanto, como afirma Leitão (2011), nenhum dos planos obteve o sucesso esperado, contribuindo apenas para o agravamento da crise econômica.

Leitão (2011) caracterizou o governo Sarney como despreparado para cumprir o papel lhe foi dado. Segundo Arturi (2001), a persistência da crise econômica aumentou a desigualdade de renda da população, a ausência de reformas sociais que garantissem a estabilidade da nação, criou uma fragilidade política e acentuou a falta de legitimidade do presidente Sarney. Esse conjunto de fatores culminou no fracasso do período de transição para a democracia e motivou a mobilização da população, que saiu às ruas exigindo eleições diretas para presidente.

De acordo com Bertoncelo (2009), a mobilização popular a favor das eleições diretas foi um movimento que começou a ser articulado antes do governo Sarney. Este autor afirma que o movimento das “Diretas já” foi uma forma de representar a insatisfação da população com relação à centralização do poder que era característica do regime militar. Segundo Sallun (2003), o movimento das “Diretas Já” foi um dos maiores momentos de mobilização popular da história do Brasil.

A ideia central do movimento, segundo Bertoncelo (2009), consistiu na crença de que a eleição direta para presidente possibilitaria a superação de um regime autoritário e a criação de uma sociedade democrática, construída a partir de princípios como igualdade, representatividade popular e liberdade política. O movimento foi organizado por partidos de oposição, trabalhadores e jovens, tendo inicialmente um apoio discreto da mídia. Mesmo assim, o movimento levou grande parte da população às ruas, reivindicando eleições diretas, que foram realizadas em 1989. Em 1990, Fernando Collor de Melo assumiu a Presidência da República como o primeiro presidente eleito de forma direta após o regime militar.

3.1.2. O período Collor

A forma com a qual Collor assumiu o governo aumentou ainda mais a responsabilidade de promover a redemocratização do país e, principalmente, combater a inflação, ou seja, as metas não cumpridas no governo Sarney. A política econômica do governo Collor foi marcada por medidas como a suspensão das tarifas de importação, redefinições de tarifas alfandegárias e privatizações (Sallun, 2003; Leitão, 2011). Todas essas medidas tiveram como objetivo, segundo Sallun (2003), recuperar as finanças públicas e reduzir o papel do Estado na economia. Este autor aponta também que, para

estabilizar a moeda, o governo Collor confiscou provisoriamente parte das finanças da classe média e empresarial.

De acordo com Leitão (2011) além do confisco do dinheiro, como estratégia de proteção econômica, foram estabelecidos no governo Collor o congelamento e aumento dos preços da gasolina, álcool, gás, energia elétrica e telefone, congelamento dos salários por tempo indeterminado, criação de fórmulas de reajuste para os aluguéis, abertura econômica com liberação das importações e aumento da concorrência externa, renegociação da dívida externa, redução do déficit público com o programa de desestatizações ou privatizações, e criação de impostos como o Imposto sobre Operações Financeiras (IOF).

Leitão (2011) aponta também que o confisco do dinheiro dos cidadãos foi a medida mais representativa do governo Collor, devido ao prejuízo imediato e visível causado à população. Entretanto, a autora afirma que, apesar das medidas econômicas terem sido consideradas insatisfatórias, a abertura econômica e a política de privatização, proporcionadas por este governo, possibilitaram o crescimento econômico posterior do país.

No âmbito político, o governo Collor foi marcado por denúncias de corrupção, como uso de dinheiro público para benefício pessoal (Leitão, 2011). Essas denúncias aumentaram o descontentamento da população com o governo e culminaram com a abertura de um processo de *impeachment* do presidente. Em 1992, no movimento conhecido como “Os caras-pintadas”, a população mais uma vez saiu às ruas e dessa vez reivindicou a saída do presidente Fernando Collor de Melo. Nesse mesmo ano Collor renunciou ao cargo de presidente da República e ficou marcado como o presidente responsável pelo pior desastre econômico do Brasil (Leitão, 2011).

O movimento dos “caras-pintadas” foi considerado por Dias (2008) como o movimento de maior participação popular jovem do Brasil desde o fim da ditadura militar até os dias atuais. Segundo o autor, esse movimento surgiu em 1992, mas possui raízes nas eleições diretas para presidente de 1989.

Segundo Dias (2008), os jovens que votaram em Collor para presidente, principalmente os jovens de classe média, sentiram-se enganados diante do não cumprimento de suas promessas políticas e diante das denúncias de corrupção em seu governo. Com a influência da mídia, dos pais e dos professores, e como uma forma de exercer a cidadania, os jovens saíram às ruas, vestidos de preto e com os rostos pintados de verde e amarelo, lutando a favor do *impeachment* do presidente.

Para Dias (2008) além da mobilização a favor do *impeachment*, os protestos envolveram críticas à política educacional e previdenciária, e ao sistema de privatizações. No entanto, a mobilização pelo *impeachment* foi a bandeira mais forte do movimento que, em sua fase final, levou aproximadamente 200 mil jovens às ruas, e foi finalizado com a renúncia do presidente Fernando Collor de Melo (Dias, 2008). De acordo com Sallun (2003), o *impeachment* do presidente Fernando Collor, bem como a mobilização popular a esse respeito aconteceram devido à concepção da população e dos próprios governantes, de que o Estado deve ser guiado por princípios e limites políticos e morais, os quais foram ausentes no período ditatorial, permanecendo assim no governo Collor. E, segundo este autor, foi esta concepção de lutas por melhorias no país que caracterizou o processo popular de redemocratização durante o governo Collor.

3.1.3. O período Itamar Franco

Em 1992, o então vice-presidente Itamar Franco assumiu o cargo deixado por Collor após sua renúncia. Itamar Franco não apenas deu continuidade aos planos do

governo Collor, como também os ampliou. Em seu governo, como afirma Leitão (2011), a abertura comercial, acrescida do programa de privatizações, que tinha por objetivo reduzir os gastos públicos com as empresas estatais e aumentar a competitividade na economia, promoveu o crescimento das indústrias brasileiras, estimulando, diante da concorrência com empresas estrangeiras, um aumento da eficiência e da qualidade dos serviços nacionais, o que por sua vez acelerou os planos de modernização da economia e promoveu uma pequena estabilidade da moeda.

Além da manutenção da política econômica proposta por Collor, houve, no governo de Itamar Franco, a criação do PAI – Plano de Ações Imediatas (Leitão, 2011). Elaborado por Fernando Henrique Cardoso, então Ministro da Fazenda, o PAI propôs um corte de despesas públicas, criou o cadastro de empresas que não pagavam impostos, proibindo que participassem de concorrência pública, anunciou a segunda etapa da abertura comercial e do plano de privatizações, criou impostos sobre o cheque (IPMF) e realizou ajustes tributários nos bancos públicos. Ainda como Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso criou a URV – Unidade Real de Valor, proposta econômica que marcou uma nova etapa no processo de estabilização da economia brasileira. Leitão (2011) explica que a URV consistiu numa unidade monetária virtual indexada ao valor do Cruzado, que posteriormente se transformaria em uma nova moeda. Nessa proposta, o valor da inflação só se aplicaria ao Cruzado, e o valor da URV permaneceria fixo. Em julho de 1994, a URV se transformou em Real, nova moeda brasileira.

Durante o governo de Itamar Franco, diante das medidas econômicas que promoveram uma estabilização da moeda e a queda da inflação, pode-se observar uma ausência de mobilizações populares como as ocorridas nos governos anteriores, principalmente com a diminuição dos números de greves no país (Noronha, 2009), o

que demonstrou, até certo ponto, uma satisfação da população com o governo. Entretanto, a estabilidade da economia conseguida com a criação do Plano Real nesse governo não foi suficiente para que a população desconsiderasse a existência dos casos de corrupção que marcaram esse período. Assim, o povo viu em Fernando Henrique Cardoso, candidato à Presidência da República, uma nova opção de desenvolvimento e estabilidade para o país. Fernando Henrique Cardoso venceu as eleições de 1993 e governou o Brasil de 1994 a 2002.

3.1.4. O período FHC

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado por privatizações e crises bancárias e manteve as estratégias políticas e a proposta de economia neoliberal iniciadas no governo anterior. De acordo com Leitão (2011), a justificativa do presidente Fernando Henrique Cardoso para dar continuidade ao projeto iniciado no governo Collor foi “[...] aliviar o Estado de obrigações, pesos e interferências políticas que acabavam gerando déficit público. O Estado não teria recursos suficientes para os investimentos necessários ao salto que haveria nos anos seguintes, principalmente nas telecomunicações” (p. 310).

De acordo com Sader (2010), a estabilidade econômica proporcionada pelo Plano Real garantiu a Fernando Henrique oito anos na Presidência da República. No entanto, este mesmo autor afirma que o foco do governo na estabilização da economia, através de medidas como as privatizações e a abertura econômica, promoveu uma precarização das relações de trabalho, um enfraquecimento das políticas sociais e a elevação do índice de desemprego. As manifestações populares no governo de Fernando Henrique Cardoso, marcadas por inúmeras greves nos setores públicos e privados,

organizadas pelos partidos de esquerda, representaram um descontentamento contras as privatizações (Sallun, 2003).

O segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (de 1999 a 2002) foi marcado por mais crises econômicas, pela desvalorização do Real e pela ausência de políticas de assistência social (Sallun, 2003). Essa conjuntura de crise política e econômica representou para o governo uma perda do apoio popular, conseguido com o Plano Real, um aumento das mobilizações populares por meio de greves de funcionários públicos e privados (Noronha, 2009) e a consequente ascensão de partidos de oposição. Esses fatores culminaram com a entrada de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência.

3.1.5. O período Lula

Lula assumiu a Presidência da República em 2003 com um grande apoio popular. Em seu governo, de acordo com Sader (2010), houve por um lado a manutenção de algumas políticas do governo anterior, como a permanência da política neoliberal, o ajuste de outras políticas econômicas, como o estabelecimento de regras para as privatizações, e a criação de novas medidas políticas, como o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC (I e II).

De acordo com Carcanholo (2010), o discurso político do partido dos trabalhadores, que assumiu a presidência em 2003 sempre foi caracterizado por uma ideologia de ruptura com a política econômica neoliberal presente nos dois governos anteriores. E, segundo este autor, foi essa ideologia que possibilitou a entrada de Lula na Presidência da República. Entretanto, como afirmam alguns autores (Leitão, 2011; Magalhães, 2010; Sader, 2010), a ruptura com a política vigente não ocorreu, fato que foi caracterizado por Carcanholo (2010) como uma traição do governo Lula para com a população que o elegeu. Porém, a persistência de uma política econômica neoliberal,

caracterizada pela renúncia do Estado em intervir na economia, limitando-se a garantir o respeito pela propriedade privada, e o equilíbrio econômico através da abertura comercial à economia estrangeira (Magalhães, 2010) foram amenizados com o planejamento e desenvolvimento de políticas de assistência social. E foram essas políticas que, segundo Sader (2010), favoreceram a reeleição de Lula em 2008.

A política econômica do Brasil, durante todo o governo Lula, teve por objetivo, segundo Freitas (2007), a estabilização monetária, o restabelecimento de sua credibilidade no cenário internacional e o cumprimento dos acordos estabelecidos entre o governo de Fernando Henrique Cardoso e o FMI. A manutenção da política econômica do governo Fernando Henrique Cardoso, principalmente com relação à abertura comercial e ao controle da inflação, proporcionou a diminuição da dívida externa brasileira, o aumento da dívida interna, devido à elevação dos juros e a restrição de investimentos em outros setores.

Mesmo com o foco no controle da economia, os oito anos do governo Lula se destacaram pelo investimento nas políticas de assistência social, com os programas Fome Zero, Bolsa-Família e o Programa de Saúde da Família (Freitas, 2007). E, mesmo com a redução da fome e do aumento da renda de famílias carentes em todo o país, a política assistencialista do governo Lula foi amplamente criticada. Para Freitas (2007) políticas de assistência social, como o Fome Zero e o Bolsa-Família, não promovem desenvolvimento, pelo contrário, impedem o aumento das taxas de desenvolvimento do país e dão a ilusão de que o governo se preocupa com a população, quando na verdade a sua preocupação principal está sempre voltada para fora do próprio país. Assim, as políticas de assistência social e a percepção do crescimento e da estabilidade econômica, fizeram de Lula o presidente mais popular da história do país, depois de Getúlio Vargas.

Gonçalves (2010) realizou uma avaliação crítica sobre o desenvolvimento econômico da história republicana do Brasil, considerando índices de desenvolvimento econômico em esfera nacional e internacional. Tendo em vista os governos de Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso e Lula, Gonçalves (2010) verificou que o governo Lula foi melhor apenas quando comparado ao governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo este o segundo pior governo da história do país, e melhor apenas que o governo Collor, classificado como o pior governo em toda a história do Brasil. Os defensores do governo Lula justificam o fraco desempenho econômico desse governo devido ao aspecto que foi chamado de “herança negativa” do governo anterior. Essa “herança negativa” impôs ao governo Lula a manutenção da política econômica neoliberal e a adoção de medidas que favoreciam principalmente a elite do país e os investidores estrangeiros e foi responsável pelos baixos índices de desenvolvimento econômico e social do país de 2003 a 2010.

3.2. Estrutura educacional do ensino médio e superior do Brasil de 1980 a 2010

3.2.1. A educação de nível médio e superior no Brasil de 1980 a 1990

A estrutura educacional, a demanda de investimentos públicos para este setor e a qualidade da educação oferecida para a população, estiveram sempre relacionadas com as conjunturas políticas e econômicas do país. A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação passou a ter a finalidade de desenvolver o indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, e caracterizou-se como direito básico de todos os cidadãos, tendo um caráter obrigatório no planejamento orçamentário do governo (Brasil, 1988/2012). No entanto, a obrigatoriedade da oferta do ensino, perante a lei, não implicou na garantia de

desempenho adequado de uma das suas funções essenciais, que é a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania.

Na década de 1980 e até meados da década de 1990, como afirma Castro (1999), a estrutura educacional do Brasil teve dois direcionamentos principais: o ensino fundamental e o ensino superior. O direcionamento da educação para o ensino fundamental esteve ligado à preocupação do governo em diminuir os índices de analfabetismo. O direcionamento para o ensino superior, por sua vez, respondeu à necessidade da elite brasileira de manutenção do *status* social por meio da educação e, principalmente, por vir desta classe o maior percentual de concluintes do ensino médio.

Diante dessa conjuntura, como afirma Cunha (2003), a continuidade do ensino representou um aspecto de classes sociais, ou seja, apenas os jovens provenientes das classes sociais mais favorecidas terminavam o ensino médio e concluíam o ensino superior. A exclusão da população carente da estrutura educacional brasileira na década de 1980, de acordo com Neves (1999) ocorreu devido a dois motivos principais: primeiro, ao fato de que uma parcela dessa população evadia-se da escola diante da necessidade de complementar a renda familiar, e segundo, pelo fato de que a precariedade do ensino fundamental (antigo 1º Grau), oferecido pelas escolas públicas, reduzia a qualidade do ensino médio (antigo 2º Grau) e dificultava a entrada desses alunos no ensino superior. Cunha (2003) afirma ainda que, além dos alunos de classes sociais privilegiadas concluírem o ensino médio em escolas privadas, o processo seletivo criterioso das universidades públicas (federais ou estaduais), excluía uma pequena parcela da população de baixa renda que conseguia concluir o ensino médio em escolas públicas.

Esse direcionamento, ou organização da estrutura educacional, foi apontado por Filho (1999) como uma consequência da conjuntura político-econômica da época, que

inviabilizou o investimento de recursos públicos para a melhoria da educação de base diante da necessidade de investimento e desenvolvimento do setor econômico.

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, reuniu autoridades econômicas (e.g. Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD), com o intuito de planejar metas para o desenvolvimento educacional a nível mundial. Essa conferência estabeleceu planos para suprir as necessidades básicas da aprendizagem, como uma forma de incrementar a economia nacional e a mundial (Frigotto & Ciavatta, 2003).

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que a instabilidade econômica do Brasil, bem como de outros países da América do Sul, o deixou em uma posição submissa diante das propostas de desenvolvimento econômico elaboradas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que estabeleceu, como principais ações para desenvolver ao longo da década de 1990, a criação de políticas com foco na erradicação do analfabetismo, na estimulação para a continuidade do ensino e no desenvolvimento de oportunidades para a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Na perspectiva do Banco Mundial, como afirmam os mesmos autores, a educação básica deveria ajudar a reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho, melhorando a saúde da população e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade.

Assim, a partir da década de 1990, e principalmente com a estabilização econômica proporcionada pelo Plano Real, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação passou a ser tratada como um aspecto essencial para a melhoria da situação econômica do país. A abertura comercial promovida por este governo, e o aumento do número de privatizações, passou a exigir um maior nível de escolaridade para a entrada no mercado de trabalho (Castro, 1999; Filho, 1999; Souza, 1999).

Como afirmam Castro (1999), Filho (1999) e Souza (1999), nesse período o ensino médio passou a ser utilizado pelo governo como um meio de atender às necessidades do mercado de trabalho. Houve, nesse contexto, uma expansão das vagas para o ensino médio nas escolas públicas e o desenvolvimento de programas de educação de jovens e adultos que não haviam concluído esse nível de ensino na idade adequada, seja por repetência ou por evasão. Posteriormente, percebeu-se a necessidade de investimentos na qualificação profissional dessa demanda de jovens que conseguia concluir o ensino médio e, com essa finalidade, houve uma expansão das vagas em instituições com programas de educação profissional (tipo de educação técnica articulada com o ensino regular) e em universidades públicas federais e estaduais.

Ainda na década de 1990 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. A LDB estabeleceu como finalidade da educação, em seu Artigo 2º, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Lei nº 9.394/96). Ao normatizar as categorias de ensino em pública e privada, no Artigo 19, a LDB impôs a estas um currículo nacional comum, como explicitado no Artigo 26. Entretanto, de acordo com a referida lei, o currículo poderia ser complementado diante das especificidades culturais de cada região (Lei nº 9.394/96).

Ao relacionar educação e desenvolvimento social, a partir da aproximação entre as competências desejáveis ao desenvolvimento humano e à inserção no mercado de trabalho, a LDB caracterizou a educação como promotora do desenvolvimento social. Com essa concepção, a LDB alterou a identidade do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 5.692/71, na qual este nível de ensino foi caracterizado por uma dupla função: preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos e habilitá-los para o exercício de uma profissão técnica (Brasil, 2000).

Com o estabelecimento da LDB, o ensino básico e mais especificamente o ensino médio, passou a ter como algumas de suas finalidades: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Lei nº 9.394/96, Art.35, inciso II), e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Art. 35, inciso III). Para o ensino superior, a LDB estabeleceu como algumas de suas finalidades “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Art. 43, inciso I), e “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestação de serviços especializados à comunidade e estabelecimento de uma relação de reciprocidade com esta” (Art. 43, inciso VI).

As diretrizes para a educação superior, normatizadas pela LDB, propuseram a expansão desse nível de ensino como uma forma de desenvolvimento social. Neves (1999) afirma que a ideia de expansão do ensino superior na década de 1990 envolveu o aumento do número de vagas em cursos noturnos, o aumento da oferta de cursos à distância e o financiamento do ensino superior pelo governo para populações com baixa renda, como uma forma de garantir a democratização do acesso ao ensino e a formação superior.

Assim, com o intuito de facilitar o acesso ao ensino superior, foi criado em 1998 o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM (Cunha, 2003). Inicialmente o ENEM não foi bem aceito pelas instituições de ensino superior federais, que teriam que se adequar ao novo processo seletivo, mas, posteriormente, tornou-se eficaz no acesso a instituições particulares, que utilizaram as notas no exame para conceder bolsas de

estudo parciais ou integrais aos alunos, em troca de isenções fiscais, por parte do governo (Cunha, 2003).

3.2.2. A educação de nível médio e superior no Brasil de 2000 a 2010

As políticas de expansão do ensino médio e superior iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) foram mantidas e/ou aprimoradas no governo de Lula (2003-2010). No entanto, para Carvalho (2006) uma das principais ações do governo Lula com relação à educação foi direcionada ao ensino superior com a criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI. De acordo com este autor, o PROUNI surgiu como um discurso de promoção de justiça social, com o intuito de facilitar o acesso ao ensino superior de estudantes carentes, oriundos de escolas públicas ou de escolas particulares na condição de bolsista, de deficientes físicos, negros, indígenas, e de professores do ensino básico público sem nível superior. Entretanto, Carvalho (2006) afirma que o PROUNI foi elaborado como uma das políticas públicas para desenvolvimento econômico, de cunho assistencialista, ou seja, o caráter de justiça social desse programa tornou-se secundário diante da ideia central de proporcionar um maior nível educacional para a população como forma de incrementar a economia nacional.

De acordo com Genro (2004), no governo Lula a educação foi inserida dentro das políticas de desenvolvimento social e representou uma das bases para o desenvolvimento econômico. Esse autor afirma que, mesmo concebendo a educação como parte de um processo de construção da cidadania, a estrutura educacional do governo Lula continuou com uma política de ampliação da oferta do ensino, seja ele de nível médio ou superior, sem uma preocupação essencial com a qualidade da educação oferecida.

Mesmo tendo se passado mais de duas décadas, os discursos levantados por alguns autores (Castro, 1999; Prado, 1999; Singer, 1996) sobre a necessidade de se pensar sobre a qualidade da educação, diante da necessidade de expansão e universalização dos sistemas de ensino, seja de nível médio ou superior, iniciados na década de 1990 e após a implantação da LDB, continuam refletindo uma preocupação atual e de grande relevância social.

Em 1995, Paul Singer, professor titular da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, em sua palestra de abertura da XVIII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, classificou a educação brasileira como oriunda de duas perspectivas distintas: uma democrática e outra produtivista. A primeira perspectiva – democrática – concebe a educação como um processo de formação cidadã, que tem em vista o exercício de direitos e deveres típicos de uma sociedade democrática. A segunda perspectiva – produtivista – concebe a educação como uma preparação dos indivíduos para a entrada na divisão social do trabalho com a finalidade principal de aumentar a produtividade social e diminuir a pobreza.

De acordo com Singer (1996), a necessidade de desenvolvimento econômico estimula o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para uma visão produtivista, mesmo que a estrutura educacional apresente um discurso amplamente democrático. Este autor, na palestra mencionada, levantou as seguintes questões:

Que tipo de pessoas nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? Qual o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? Será que o currículo educacional corresponde adequadamente ao desejo natural de aprender dos jovens, motivando-os a participar ativamente do processo educativo? (p.12).

As questões levantadas por Singer (1996) relacionam-se com a preocupação com a qualidade da educação abordada por Castro (1999) e Prado (1999). Castro (1999) fez uma reflexão importante sobre a característica do sistema educacional na década de 1990. Para esta autora a necessidade da educação como propulsora da melhoria da qualidade econômica, que promoveu uma necessidade de expansão do acesso à educação, diminuiu a preocupação do governo com o caráter intrínseco da educação, que é a formação de cidadãos com capacidade crítica para atuar de maneira adequada em uma sociedade democrática. A mesma autora enfatizou a ideia de que apenas a expansão e a facilidade de acesso ao sistema de ensino não o torna um mecanismo adequado para a inserção do jovem no mercado de trabalho, muito menos para a construção da cidadania. Prado (1999) corrobora com a ideia de Castro (1999) e afirma que uma educação escolar de qualidade precisa contribuir para a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente na realidade de forma que possam também intervir sobre ela.

Assim, após o estabelecimento da LDB (Lei nº 9.394/96), foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998, 2000), como uma forma de intervir na qualidade da educação e de promover uma formação de cidadãos. Os PCNs cumprem o papel de difundir os princípios da reforma curricular e de orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias que facilitem e melhorem a qualidade da aprendizagem (Brasil, 2000).

3.2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais – PNCs: uma tentativa de melhorar a qualidade da educação

Após o estabelecimento da LDB em 1996 a educação de nível médio passou a articular as competências básicas do indivíduo necessárias para o exercício da cidadania

com aquelas necessárias para a realização de atividades produtivas (Brasil, 2000). De acordo com documento de divulgação dos PCNs para o ensino médio (Brasil, 2000), essas competências básicas envolvem capacidade de abstração, o desenvolvimento do pensamento sistêmico, a capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, a capacidade de trabalhar em equipe, a disposição para procurar e aceitar críticas, o desenvolvimento do pensamento crítico e o saber comunicar-se. Essas competências, além de serem necessárias para a formação cidadã e profissional, representam, para os PCNs, a garantia de democratização do ser humano e de sua educação.

De acordo com os PCNs (Brasil, 2000), a elaboração do currículo educacional do ensino médio surgiu como forma de atender ao Artigo 27 da LDB (Lei nº 9.394/96), sobre o desenvolvimento dos conteúdos curriculares para a educação básica. Com relação ao ensino médio, o Artigo 27, inciso I da referida lei, preconiza a existência de uma difusão, nos conteúdos curriculares, de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, e também como mencionado no Artigo 27, inciso II da mesma lei, uma orientação para o trabalho. Nesse sentido, os princípios norteadores do currículo educacional do ensino médio foram pensados de modo a atender às exigências dos artigos mencionados acima ao envolver valores políticos e éticos, divididos em três princípios: sensibilidade, igualdade e identidade.

Estes três princípios, que devem nortear a elaboração do currículo educacional, precisam ser entendidos de forma articulada. De acordo com os PCNs (Brasil, 2000) a presença da sensibilidade na construção do currículo educacional tem a função de permitir aos alunos o reconhecimento das diversidades culturais e sociais por meio do desenvolvimento da criatividade e do raciocínio crítico. O currículo deve estimular

também o uso de princípios de igualdade para o entendimento dos direitos humanos e para a aplicação de tais direitos considerando as diversidades sociais e culturais. Dessa forma, o uso da sensibilidade, por meio da percepção da necessidade da igualdade social, possibilita aos alunos o entendimento do exercício da cidadania e contribui para a construção de uma identidade individual e social.

Os PCNs indicam ainda que a inspiração ética que dá suporte a estes princípios representa uma oportunidade para que sejam criadas “[...] as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade, a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo” (Brasil, 2000, p. 66).

De acordo com os PCNs (Brasil, 2000), estes princípios (sensibilidade, igualdade e identidade) são essenciais para a melhoria da qualidade da educação e devem estar presentes, não apenas na construção do currículo escolar, mas também nas práticas administrativas e pedagógicas das escolas, nas formas de convivência no ambiente escolar e principalmente nas situações de construção e de avaliação da aprendizagem para que, assim, uma educação de qualidade possa estar presente no cotidiano das crianças e adolescentes, cumprindo o papel que lhe é dado.

Para os PCNs (Brasil, 2000), uma educação de qualidade se relaciona também com a existência, nas práticas pedagógicas e didáticas, de uma identidade escolar – que é formada a partir do modo como professores e alunos agem diante de situações sociais, e no modo como promovem a igualdade diante das diversidades; um currículo educacional voltado para o desenvolvimento das competências básicas através da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos, o que facilitaria a compreensão dos conteúdos e tornaria a aprendizagem uma ferramenta de construção de valores, de visões do outro e do mundo; uma ênfase na importância e na função da

escola, de modo que os alunos tenham consciência de que a escola é um ambiente de formação ética e científica; e um trabalho voltado também para a preparação dos alunos para o trabalho.

Após uma leitura dos PCNs é possível perceber que todos esses aspectos integrados, elaborados e promovidos de diferentes formas, devido à existência de diversidades culturais e sociais, mas considerando uma base curricular nacional e comum, têm a função de promover uma educação que seja capaz de apresentar os conhecimentos científicos e tecnológicos aos alunos, de formar uma consciência crítica, de proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias para a construção da cidadania e para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Assim, a escola, como instituição promotora da socialização, deve cumprir com sua responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade, que atenda às necessidades reais dos indivíduos e da sociedade.

No entanto, como afirma Buarque (2007), mesmo diante dessas diretrizes a educação brasileira ainda não atingiu um nível adequado de preparação científica ou ética. De acordo com este autor a educação brasileira ainda passa por um momento de crise, que envolve todo o sistema educacional, visto que uma educação básica de má qualidade compromete a qualidade do ensino superior, aumenta a exclusão social, os índices de desemprego, de desigualdade de renda, de violência (urbana e rural) e de trabalho infantil, proporciona um atraso científico e tecnológico, uma queda na produtividade econômica e, principalmente, não forma cidadãos.

O que se pode concluir sobre a existência dessa crise da educação, como mencionado por Buarque (2007), é que a política de expansão das vagas no ensino médio e no ensino superior, iniciada na década de 1990, e que aumentou consideravelmente o número de concluintes desses níveis de ensino, não implicou no

aumento proporcional de sua qualidade. As escolas, atualmente, não possuem um direcionamento claro para a formação de cidadãos e o ensino básico está sendo caracterizado, na prática, apenas como uma etapa necessária para o acesso ao ensino superior. Essa caracterização pode estar ocorrendo porque, possivelmente, os professores do ensino básico (fundamental e médio) são aqueles alunos que concluíram o ensino médio, entre as décadas de 1980 e 1990, em escolas de baixa qualidade e que, se concluíram o ensino superior, o fizeram dentro de uma política de expansão da quantidade de vagas, e não da qualidade do ensino.

Diante das conjunturas políticas e econômicas apontadas anteriormente, e que foram responsáveis pelo desenvolvimento da estrutura educacional ora apresentada pergunta-se: como é que professores, formados sob estas condições, podem ser capazes de cumprir adequadamente com o papel que lhes é dado? Como podem ser os responsáveis por uma educação voltada para a formação de cidadãos se eles mesmos foram parte de uma conjuntura político-econômica que priorizava apenas a inserção dos jovens no mercado de trabalho, e que ainda é persistente?

De acordo com Durkheim (1903/2008) a escola, como uma instituição social, tem como finalidade atender aos interesses da sociedade e não do indivíduo. Nesse sentido, segundo este autor, a escola visa atender às conjunturas políticas e econômicas que lhe são contemporâneas e não tem como proporcionar simultaneamente o desenvolvimento adequado de todas as capacidades individuais que, teoricamente, pretende, e como consequência, transforma o aluno em um produto das relações político-econômicas. Entretanto, a escola é, segundo Durkheim (1903/2008), o único meio social no qual a criança pode se desenvolver ética ou moralmente, porque é nela que a criança aprende e se relaciona com as concepções de sociedade e de humanidade.

Assim, para Durkheim (1903/2008), a escola, diferente da família, representa um ambiente no qual a criança percebe-se como parte de um grupo, e é a partir da inserção da criança nesse grupo que ela tem contato com a moralidade. A prática escolar apresenta-se segundo a concepção deste autor como fundamental para a formação moral por apresentá-la à criança a partir de diferentes aspectos e por possibilitar, a partir da ação, o seu entendimento.

Nesse sentido, com base nas ideias de Durkheim (1903/2008) sobre a educação moral, os PCNs para o ensino fundamental (Brasil, 1998) e médio (Brasil, 2000) apontam os caminhos necessários para se educar moralmente e formar cidadãos, e dão aos professores a autonomia para trabalharem da forma que considerarem a mais adequada. No entanto, a falta de critérios e de meios específicos para se trabalhar com questões éticas impede uma verificação e uma avaliação confiável desse tipo de educação.

3.2.4. Moral e ética na estrutura educacional brasileira: uma ferramenta de promoção da cidadania

As diretrizes educacionais estabelecidas pela LDB indicam quais rumos a educação deve tomar e quais objetivos devem ser priorizados e alcançados. Os PCNs fornecem o suporte necessário para que as escolas e professores alcancem os objetivos estabelecidos pela LDB, indicando os conteúdos necessários para a aprendizagem e desenvolvimento da cidadania. Dentro da proposta de formação da cidadania, a moral e a ética aparecem como temas centrais.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998) os termos moral e ética são comumente empregados como sinônimos, por representarem para o senso comum um conjunto de princípios ou padrões de conduta. Entretanto, estes termos merecem ser entendidos

como conceitos diferentes. Para os PCNs (Brasil, 1998) a moral representa um conjunto de princípios, crenças, e regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e que é construída no contexto das relações de um indivíduo com os outros. Já a ética, representa um campo que trata das reflexões críticas sobre princípios morais e sobre aspectos que promovem a justiça.

Os PCNs para o ensino fundamental (Brasil, 1998) estabeleceram o estudo de temas transversais (ética – ética e sociedade e ética na educação escolar, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, e trabalho e consumo) como uma forma de lidar com as questões sociais que envolvem princípios éticos e de cidadania. A inclusão da ética como tema transversal no currículo educacional surgiu a partir do reconhecimento da função da escola como fonte de influência na formação moral de crianças e adolescentes. Esse reconhecimento ocorreu a partir do contato de crianças e adolescentes com as regras e valores que são transmitidos pela escola, pelos professores, pelos livros didáticos e pelo convívio com outros alunos (Brasil, 1998). Assim, de acordo com os PCNs (Brasil, 1998) a inclusão da ética no currículo escolar:

[...] configura-se como uma proposta para a realização de uma educação moral que proporcione às crianças e aos adolescentes condições para o desenvolvimento da autonomia, entendida como a capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando de ações coletivas (Brasil, 1998, p. 61).

De acordo com os PCNs, para o ensino fundamental (Brasil, 1998), a ética, assim como os demais temas transversais, deve ser transmitida por meio de:

[...] métodos e atividades nas quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos, refletir sobre as consequências de seus atos. Situações que envolvam atividades como

seminários, exposição de trabalhos, organização de campanhas, monitoria de grupos de estudo, eleição de projetos, etc. [...] (Brasil, 1998, p.38).

Os PCNs (Brasil, 2000) apontam que a abordagem dos temas transversais para o ensino médio deve estar inclusa em discussões interdisciplinares e contextualizadas dos diferentes conhecimentos históricos e científicos presentes nas diferentes áreas de ensino. Dessa forma, não se observa nos PCNs (Brasil, 1998, 2000) um direcionamento explícito para o ensino de questões éticas e de cidadania, nem no ensino fundamental, nem no ensino médio, por meio de uma disciplina específica, como havia até o ano de 1993, com a disciplina Educação Moral e Cívica.

O ensino da disciplina Educação Moral e Cívica foi estabelecido como obrigatório em todas as modalidades de ensino a partir do Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Para os níveis primário, fundamental (antigo 1º Grau) e médio (antigo 2º Grau) a disciplina foi denominada como Educação Moral e Cívica, e para o ensino superior foi denominada Estudo dos Problemas Brasileiros, tendo para este nível um caráter complementar na formação acadêmica. O artigo 2º da Lei nº 869/69 estabeleceu como objetivos da disciplina Educação Moral e Cívica:

(a) a defesa do espírito democrático e da dignidade da pessoa humana [...]; (b) a preservação e o fortalecimento da proteção dos valores espirituais e éticos de nacionalidade [...]; (e) o aprimoramento do caráter com apoio na moral na dedicação à família e à comunidade; (f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país; (g) o preparo dos cidadãos para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum [...].

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), o caráter doutrinador e autoritário da disciplina Educação Moral e Cívica, que inibia o desenvolvimento da autonomia dos alunos, impondo a estes os valores que deveriam ser seguidos, foi o motivo que levou a sua revogação. O Artigo 2º do Decreto-Lei nº 8663/93, de revogação da lei que estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina, deixou a responsabilidade pela formação da cidadania e de promoção do conhecimento da realidade brasileira com as disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Sociais, ficando a critério das instituições e do sistema de ensino o modo como essa formação seria proporcionada. Assim, de acordo com a Lei nº 8.663/93, a moral e a ética passaram a fazer parte do currículo educacional de forma indireta, como aspectos formadores da cidadania, sendo parte constituinte do cotidiano escolar e não mais um tema presente apenas na sala de aula.

Os motivos que justificam a revogação da lei que impôs a Educação Moral e Cívica como obrigatória estão em conformidade com algumas das ideias de Durkheim (1903/2008) sobre o ensino da moral. Para este autor,

A educação moral não pode estar rigorosamente encerrada no horário das aulas, ela não acontece num momento específico e predeterminado, ela acontece a todo instante. Ela deve mesclar-se a toda a vida escolar, da mesma forma que a vida moral se mistura em toda trama da vida coletiva. É por isso que, mesmo permanecendo una em sua base, ela se multiplica e se diversifica como a própria vida (Durkheim, 1903/2008, p.129).

Para os PCNs (Brasil, 1998), a moral já está inserida no ambiente escolar dentro dos princípios, regras, ordens e proibições que caracterizam o cotidiano da instituição, ou, como afirma Durkheim (1903/2008), a moral está inclusa na escola na forma da disciplina escolar. No contexto escolar, de acordo com os PCNs (Brasil, 1998), a ética tem como objetivos: possibilitar aos alunos o reconhecimento da presença dos

princípios que fundamentam normas e leis no contexto social; a reflexão crítica sobre as normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum; a compreensão da vida escolar como participação no espaço público ao utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para a construção de uma sociedade justa e democrática; possibilitar a compreensão do conceito de justiça, como baseado na equidade e em ações solidárias e cooperativas; possibilitar a construção de atitudes de respeito pelas diferenças e de repúdio às injustiças e discriminações; e possibilitar o estabelecimento de diálogos como uma forma de esclarecer conflitos e tomar decisões (Brasil, 1998).

Os PCNs (Brasil, 1998) indicam que perspectivas filosóficas, cognitivas, afetivas, moralistas (normativas ou doutrinárias) e democráticas já foram utilizadas como ferramentas para o estabelecimento de uma educação com o objetivo de formação moral e ética. No entanto, para os PCNs (Brasil, 1998), a perspectiva democrática apresenta-se como a mais eficaz dentre estas, principalmente por se enquadrar melhor nas propostas da LDB. De acordo com essa perspectiva, a melhor forma de se educar moralmente é democratizar as relações entre os membros da escola, de forma que todos possam participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisões acerca dos problemas da escola, visto que as relações de cooperação e de diálogo, que um ambiente democrático elicia, levam ao desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo (Brasil, 1998).

Na perspectiva democrática o trabalho dos professores para uma educação moral deve ser pautado na articulação dos conhecimentos das diversas áreas de ensino com reflexões críticas sobre os princípios que fundamentam os valores e a construção da cidadania no espaço escolar (Brasil, 1998). Para os professores, segundo os PCNs,

[...] o desafio de promover uma educação em valores consiste em desenvolver um trabalho pedagógico que auxilie o educando a tomar consciência da presença dos valores em seu comportamento e em sua relação com os outros, participando do processo de construção e problematização desses valores, num movimento de afirmação da autonomia. (Brasil, 1998, p. 75).

Para a efetividade desse trabalho, além da escola oferecer um ambiente democrático para funcionários e alunos, é preciso que o professor demonstre interesse e acredite na capacidade dos alunos, tenha um conhecimento crítico da realidade em que desenvolve seu trabalho, planeje atividades que despertem o interesse e a curiosidade nos alunos, e não conceda privilégios a nenhum aluno, pautando suas ações na justiça (Brasil, 1998).

A proposta de uma educação baseada em princípios éticos, como estabelecida pelos PCNs (Brasil, 1998), não impõe uma disciplina específica com uma carga horária preestabelecida para que ocorram discussões e trabalhos que envolvam questões éticas. A proposta é que o ambiente escolar como um todo esteja pautado em reflexões éticas de forma que ao vivenciar questões que eliciem tais reflexões, as crianças ou adolescentes possam levar essas experiências para suas relações interpessoais fora do ambiente escolar.

Diante das leituras realizadas dos PCNs (Brasil, 1998, 2000) é possível concluir que as discussões dos temas transversais no ensino fundamental, conforme proposto pelos PCNs (Brasil, 1998), representam um meio de capacitar os alunos para o exercício da cidadania e para a continuidade das reflexões éticas durante o ensino médio e o superior, visto que, teoricamente, os alunos chegariam ao ensino médio com um pensamento moral e ético suficientes para a promoção e participação de discussões interdisciplinares e contextualizadas sobre questões sociais, que envolvam esses temas.

A continuidade do desenvolvimento de propostas de uma educação voltada para questões morais e éticas, direcionadas para o ensino fundamental, dá suporte à conclusão anteriormente realizada sobre o estudo dos temas transversais no ensino médio. Por exemplo, em 2003 foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. A proposta desse plano surgiu a partir da constatação de que “[...] o processo de construção da cidadania requer, necessariamente, a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e protagonistas da materialidade das normas e pactos que os regulamentam [...]” (Brasil, 2003, p.10).

O PNEDH (Brasil, 2003) tem por objetivos: orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos, e estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos. O PNEDH propõe ainda, dentre suas linhas de ação, o estímulo às experiências de interação entre escola e comunidade, considerando uma contribuição para a formação de cidadãos, e a garantia da formação inicial e continuada de professores na perspectiva dos direitos humanos.

Em 2007, uma nova versão do PNEDH foi elaborada e divulgada pelo MEC com o objetivo de consolidar a proposta de uma educação em direitos humanos que seja a base para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. A educação em direitos humanos, de acordo com a segunda versão do PNEDH (Brasil, 2007a), busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos que envolvam aspectos socioambientais e de justiça social. Para tanto, o PNEDH (Brasil, 2007a) propõe que a educação moral ocorra em um ambiente em que estejam presentes o entendimento mútuo, o respeito e a responsabilidade, que esteja presente em todo o currículo educacional desde a formação inicial e continuada dos

professores, abarcando o programa político-pedagógico das escolas, os materiais didáticos e o modelo de gestão escolar.

Ainda no ano de 2007, também como uma forma de incentivar o trabalho de questões éticas nas escolas, foi divulgado o “Programa Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade”, elaborado pelo MEC em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH. Esse documento define a cidadania como um conjunto de direitos e deveres que permite aos indivíduos participarem da vida social, e que se fundamenta em aspectos que garantem a todos o estabelecimento de uma vida digna, baseada em valores universais. De acordo com as propostas do programa, uma educação em valores, essencial para a formação da cidadania, deve ocorrer de forma transversal, e deve envolver quatro eixos temáticos: ética; convivência democrática, direitos humanos e inclusão social (Brasil, 2007b).

A ética é concebida pelo Programa Ética e Cidadania (Brasil, 2007b) como base de uma convivência democrática e harmoniosa, sendo necessária, para sua construção, o conhecimento e o entendimento dos direitos humanos, que deve ocorrer por meio de análises e reflexões sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O programa concebe a Declaração Universal dos Direitos Humanos como “um guia de referência para a análise de conflitos de valores vivenciados em nosso cotidiano e para a elaboração de programas educacionais que objetivam uma educação em valores” (Brasil, 2007b, p.61). A convivência democrática, que está inserida na dimensão ética da educação, implica numa participação de alunos e professores no cotidiano escolar, e deve ser baseada no diálogo e na realização de projetos coletivos (Brasil, 2007b).

De acordo com as propostas do referido programa a ética, a cidadania e a convivência democrática devem ser temas inseridos na escola a partir de situações de conflito (Brasil, 2007b). A escola por sua vez deve ser capaz de transformar os conflitos

cotidianos em um instrumento de construção de um espaço de reflexão e de ação, permitindo aos alunos o enfrentamento de tais situações a partir da utilização de princípios éticos, e com respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, o Programa Ética e Cidadania (Brasil, 2007b) propõe as assembleias como instrumento de trabalho das questões éticas e de conflitos no ambiente escolar. Estas representam um espaço de debate para a melhoria da convivência escolar, para a elaboração e reconstrução das regras da escola, de diálogo, de negociação e encaminhamento de soluções de conflitos cotidianos, que contribuem para a construção de pensamentos críticos que são essenciais para a construção de valores e atitudes éticas (Brasil, 2007b).

Nesse sentido, de acordo com o Programa Ética e Cidadania (Brasil, 2007b), a melhor forma de se realizar uma educação em valores é estimular os alunos, por meio de reflexões e vivências, para a discussão de temas relevantes do ponto de vista ético, de modo a proporcionar “[...] condições para que os alunos desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções, e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral” (p.70).

Este Programa aponta como objetivo de se trabalhar aspectos morais e éticos nas escolas a possibilidade de se desenvolver reflexões críticas sobre a ética, os valores e seus fundamentos, considerando a importância destes para o desenvolvimento do ser humano e de suas relações com o mundo (Brasil, 2007b).

Os PCNs (Brasil, 1998, 2000), o PNEDH (Brasil, 2003, 2007a) e o Programa Ética e Cidadania (Brasil, 2007b) são frutos da percepção da necessidade, por parte do governo, de se promover uma educação em valores voltada para a formação da cidadania. Estes programas consideram a importância de aspectos éticos e morais, bem como o respeito pelos direitos humanos, como base dessa formação. Entretanto, não

existe um direcionamento claro dos meios que devem ser utilizados para se atingir tal finalidade, e assim a discussão de aspectos éticos e morais, como temas transversais, fica sob a responsabilidade e “autonomia” de professores e diretores, que muitas vezes não possuem uma formação nessa área de atuação e se utilizam de concepções do senso comum sobre esses temas.

Como será apresentado mais adiante, observam-se em algumas escolas propostas de educação moral ou valores que utilizam temas pontuais, e que muitas vezes representam uma necessidade imediata da própria escola, como uma forma de promoção da educação moral, não havendo necessariamente uma preocupação com o desenvolvimento moral e ético dos alunos visando a atuação destes fora do ambiente escolar, e, conseqüentemente, com sua formação para a cidadania.

3.2.5. A LDB, os PCNs e a educação moral

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, implementada no ano de 1996, estabeleceu mudanças no currículo educacional, necessárias para se melhorar a qualidade da educação. Após a LDB foram elaborados os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – PCNs como uma forma de colocar em prática as alterações realizadas pela LDB. Com a LDB a finalidade da educação básica foi revista e passou a enfatizar a formação da cidadania com o estudo dos temas transversais, dentre eles a moral e a ética. Após mais de uma década de criação dos PCNs, como será que as escolas estão abordando o ensino na moral e ética dentro do currículo educacional? Será que o objetivo de formar cidadão vem sendo atingido?

Um dos estudos mais recentes sobre o modo com as escolas promovem a educação moral foi coordenado pela professora Suzana Menin. Esse estudo, realizado em 15 estados brasileiros, com o intuito de verificar as experiências bem-sucedidas de

educação moral em escolas públicas estaduais de nível fundamental e médio desde o ano 2000. O projeto buscou verificar as finalidades, meios, procedimentos, participantes, alcances, resultados, modos de avaliação e duração das experiências de educação moral, bem como seus limites e dificuldades de aplicação. Além de verificar como os diretores, coordenadores pedagógicos, professores e outros funcionários concebem a prática da educação moral nas escolas e como essas práticas ocorrem. O projeto teve o objetivo também de poder divulgar tais experiências para a comunidade e expandi-las para outras escolas, ajudando na ampliação de práticas efetivas de educação moral e no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes.

O referido projeto intitulado “Projetos bem-sucedidos de educação moral: busca por experiências brasileiras” foi realizado entre os anos de 2008 e 2011, em duas etapas, e teve a colaboração de vários pesquisadores (alunos de graduação, mestres e doutores). Em sua primeira etapa foram enviados questionários para diretores, coordenadores pedagógicos e professores, cujas perguntas versavam sobre a necessidade de uma educação moral nas escolas, como essa educação poderia ser estabelecida e como esses agentes escolares avaliavam as experiências existentes na escola, se houvesse. Na segunda etapa foram realizadas visitas a algumas escolas para conhecer os projetos mencionados nos questionários da primeira etapa, bem como para realizar novas entrevistas com os agentes escolares sobre as experiências.

A ideia do projeto coordenado por Suzana Menin surgiu a partir da importância dada por esta autora à educação moral como forma de promover o desenvolvimento moral e social dos alunos. Menin (2002a) afirma que para formar alunos capazes de refletir sobre valores e de fazer opção pelo uso de valores que tornem a sociedade mais justa, é preciso que a escola atue de forma a criar situações nas quais os alunos

vivenciem e pratiquem tais valores, a partir do desenvolvimento e uso da autonomia e do pensamento crítico.

O projeto, como um todo, concebeu a educação moral como um tipo de educação que tem por finalidade a transmissão e/ou construção e prática de princípios, valores, normas e regras que orientem as pessoas a viverem de modo harmônico com os demais membros da sociedade, dentro de padrões considerados como bons, corretos e justos (Shimizu, Menin, Bataglia & Martins, 2010). No projeto os termos educação moral, educação em valores, educação ética e educação para a cidadania foram utilizados como sinônimos, devido à visão dos educadores de que, mesmo que nem todos os valores sejam morais, os termos valor ou ética, por si sós, possuem características ou finalidades morais que lhes são implícitas (Shimizu et al., 2010; Menin, Trevisol & Martins, 2010).

Menin, Trevisol e Martins (2010), autores participantes do projeto, verificaram a partir de uma revisão da literatura sobre a educação moral que: a escola deve ter consciência da responsabilidade de educar moralmente seus alunos, não delegando esta tarefa apenas à família; que a educação moral deve ter por finalidade o fortalecimento dos valores considerados universais, como justiça, igualdade, liberdade, respeito, tolerância à diversidade, solidariedade e cooperação, que são fundamentais para uma convivência pacífica e democrática; que a educação moral deve ocorrer de forma transversal e não por meio de uma disciplina específica; que as regras, princípios e normas que regulam a sociedade devem ser explicados, discutidos e reconstruídos pelos alunos, de forma que eles possam entender seus significados e necessidades; e que a educação moral deve ocorrer com o uso do diálogo, de forma a promover nos alunos a vontade de participação, o desenvolvimento do respeito e da autonomia, para que assim

a adesão às regras da escola seja feita de forma consciente e a partir de um raciocínio crítico.

Com base nessas concepções e como parte do projeto coordenado pela professora Suzana Menin, várias pesquisas foram realizadas com o intuito de atender aos objetivos pretendidos. Os trabalhos realizados por Shimizu et al. (2010), Menin e Zechi (2010), Menin et al. (2010) e Trevisol (2011) apresentaram resultados semelhantes com relação às finalidades, as formas e meios pelos quais a educação moral deve ocorrer, os conteúdos que devem ser abordados, a motivação dos agentes escolares para se educar moralmente, as mudanças ocorridas após as experiências de educação moral, bem como com relação às avaliações sobre essas experiências.

Esses autores verificaram em suas pesquisas que a educação moral é concebida como responsabilidade da escola, e que possui como finalidades: promover uma convivência harmoniosa entre os alunos e os professores e entre os próprios alunos; formar cidadãos; suprir os valores que não são transmitidos pela família, devido à crença dos agentes escolares sobre a existência de uma crise de valores na sociedade atual (Shimizu et al., 2010); promover a consolidação de valores como o respeito e a cidadania; diminuir os comportamentos agressivos dos alunos (Menin & Zechi, 2010; Menin et al., 2010); resgatar os valores enfraquecidos e/ou esquecidos pela sociedade e melhorar a aprendizagem a partir do uso da reflexão (Trevisol, 2011).

Com relação aos temas que deveriam ser abordados nas práticas de educação moral, as pesquisas mostraram como os temas mais relevantes: justiça, respeito às leis, civismo, valores espirituais, urbanidade, saúde (Shimizu et al., 2010), paz, não violência, tolerância, cooperação, solidariedade, sensibilidade ao próximo, amizade, humildade, honestidade, defesa dos direitos humanos, preconceito racial, direitos e

deveres do cidadão (Menin & Zechi, 2010), resolução de conflitos interpessoais, diálogo, e autoconceito (Menin et al., 2010).

Essas pesquisas verificaram também que a educação moral pode ocorrer por meio de disciplinas obrigatórias, como História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Religião; por meio de disciplinas específicas ministradas por especialistas, como ocorreu com a disciplina Educação Moral e Cívica, e de forma transversal nos vários espaços da escola (Shimizu et al., 2010; Menin et al., 2010), ou apenas dentro das disciplinas obrigatórias (Trevisol, 2011). Considerando os meios que podem ser utilizados para se educar moralmente, as pesquisas mostraram que os professores podem se utilizar de filmes, debates, danças, oficinas, músicas, teatro, depoimentos, projetos, palestras, jogos, brincadeiras, passeios, campanhas educativas (Shimizu et al., 2010), aulas expositivas, leituras de textos e documentos, visitas à comunidade, pesquisas empíricas realizadas pelos alunos (Menin & Zechi, 2010; Menin et al., 2010), e também por meio de discussões (Trevisol, 2011).

As motivações para a educação moral, encontradas por estas pesquisas estiveram relacionadas com a necessidade da escola de resolver problemas interpessoais entre os alunos e entre alunos e professores (Menin & Zechi, 2010; Menin et al., 2010) e com a existência de uma crise de valores na sociedade e na família (Menin & Zechi, 2010).

Os diretores, coordenadores pedagógicos e professores que participaram das pesquisas indicaram que as experiências de educação moral proporcionaram melhorias no ambiente escolar, com relação aos comportamentos dos alunos, principalmente com a diminuição de comportamentos agressivos (Menin et al., 2010; Trevisol, 2011; Menin & Zechi, 2010), à aprendizagem de diferentes formas de resolução de conflitos, à preservação e aos cuidados com a escola, à conscientização dos direitos e deveres dos alunos (Menin et al., 2010), e à realização de parcerias entre escola e comunidade

(Trevisol, 2011). Esses agentes avaliaram as experiências de educação moral como bem-sucedidas principalmente devido à participação dos alunos nos projetos da escola e principalmente devido às mudanças nos comportamentos dos mesmos (Menin & Zechi, 2010; Menin et al., 2010).

Dentre os inúmeros projetos, práticas ou experiências de educação moral descobertas com o projeto “Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, Tognetta e Menin (2011) citam uma escola localizada no Estado de Pernambuco na qual houve relatos de 11 projetos sobre educação moral classificados como bem-sucedidos desde os anos 2000. De acordo com as autoras, a escola na qual os projetos foram desenvolvidos foi, por muito tempo, desacreditada e marginalizada pela comunidade devido à baixa qualidade de educação oferecida. No entanto, uma mudança de gestão e a priorização de um trabalho pautado em ações democráticas, segundo os diretores, mudaram o ambiente da escola e a percepção dos alunos e da comunidade sobre ela. Os projetos desenvolvidos nessa escola, e relacionados por Tognetta e Menin (2011), envolveram temas como construção da cidadania (Cidadania na Escola; Ação Solidária), educação em valores, inclusão (Semana Inclusiva/ Semana da Deficiência), conhecimento da cultura local (Projeto Nordeste quero te conhecer) e experiências políticas (Escolha dos Representantes).

Amarantes (2010) realizou uma pesquisa com o objetivo de descrever experiências bem-sucedidas em educação moral, desenvolvidas com base no Programa Ética e Cidadania proposto pelo Governo Federal, e em parceria com o Ministério da Educação – MEC e Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH. Os projetos relacionados por Amarantes (2010), elaborados em diferentes regiões do Brasil enfatizaram questões como respeito ao idoso, inclusão social (Compreender a Língua dos Sinais para Vivemos em Sociedade; Ética, Cidadania e Inclusão Social; Literatura

Infantil para Crianças Hospitalizadas), experiências de cidadania, e conhecimento e prática de valores na escola (Vivenciando Ética e Cidadania na Escola; Educar com Ética e Cidadania para o Fortalecimento das Relações da Convivência Escolar; Conviver é Aprender; Construindo Valores na Escola e na Sociedade; Crianças e Adolescentes Buscando Cidadania; Beco Ecológico; Ética e Meio Ambiente; Convivência com Respeito aos Direitos e Deveres; Diversidade Étnico-Racial).

Tognetta e Menin (2011) enfatizam a importância e a necessidade de serem elaborados projetos sobre os temas apresentados para a construção de um pensamento reflexivo e da cidadania. No entanto, estas autoras ressaltam que o modo como os projetos estão sendo elaborados não está favorecendo a construção de cidadãos éticos. Essa afirmativa se justifica em dois aspectos principais: (1) os temas e as práticas de educação moral ainda são considerados pelas autoras como bastante pontuais e restritos, ou seja, estão relacionados aos aspectos cotidianos do ambiente escolar, como problemas de relacionamento interpessoais e a relação entre escola e comunidade, (2) e a educação moral é apontada pelos entrevistados como uma prática necessária para melhorar o ambiente escolar a partir da modificação do comportamento dos alunos na escola com relação aos professores e aos demais alunos.

Estas autoras verificaram ainda que os discursos de “escolas democráticas” são apenas discursos e não são tão praticados como mencionados. Por exemplo, nessa escola do Estado de Pernambuco, onde foram encontrados 11 projetos de educação moral não foi mencionada pelos entrevistados (i.e., diretores, coordenadores, professores ou outros funcionários) a participação dos alunos nas escolhas dos temas que foram trabalhados nos projetos de educação moral. A não participação dos alunos nessa etapa dos projetos fortalece a manutenção de relações de heteronomia, que não

deveriam estar presentes em um ambiente caracterizado como democrático, e ainda dificulta o entendimento dos alunos de por que trabalhar alguns temas e outros não.

Nesse sentido, Tognetta e Menin (2011) afirmam que a classificação dos projetos como bem-sucedidos por parte da escola se deve, em grande parte, pela participação dos alunos na execução dos projetos e na mudança de comportamento apresentada por eles durante e após a realização dos projetos. Segundo os entrevistados, os alunos passaram a cooperar com o trabalho em equipe e diminuíram os níveis de agressividade. Entretanto, mesmo que essas mudanças sejam benéficas para as relações no ambiente escolar, não implicam em desenvolvimento moral ou em construção de cidadania.

Amarantes (2010) ressalta a importância desses tipos de experiências para a promoção do combate à desigualdade social, para o estabelecimento da construção de um senso de justiça social, de democracia e de solidariedade entre os alunos e nas comunidades inclusas. Mesmo assim, ainda faltam passos largos para se promover o desenvolvimento moral nos alunos, e os métodos utilizados pelas escolas estão longe de alcançar essa finalidade.

Diante dos resultados das pesquisas realizadas como parte integrante do projeto de Suzana Menin, verifica-se a necessidade de conscientizar os professores sobre o papel que têm de educar moralmente seus alunos, e também de proporcionar as ferramentas adequadas para a estimulação do desenvolvimento moral dos alunos, como o uso das práticas discursivas, apontadas por Nucci (1982, 1989) e Oser e Althof (1993). Nesse sentido, a educação moral deve ser percebida pelos professores não apenas como uma forma de lidar com conflitos no ambiente escolar e de tornar a rotina escolar agradável e democrática, mas como uma forma de preparar os alunos para a prática de ações morais fora do ambiente escolar.

As pesquisas sobre as práticas de educação moral e o levantamento dos projetos realizados nas escolas feitos por Tognetta e Menin (2011) e por Amarantes (2010), representam uma visão prática do que Shimizu et al. (2010) afirmaram. De acordo com estes autores, o ensino da ética como tema transversal, como proposto pelos PCNs, vem sendo pouco assimilado pelas escolas, e a educação moral continua a acontecer mediante a visão dos educadores sobre o que pode vir a ser uma educação moral.

Diante da revisão das pesquisas realizadas dentro do projeto coordenado por Suzana Menin, pode-se verificar que os objetivos para uma educação moral ou ética, apontados pelos PCNs, pelo PNEDH e pelo Programa Ética e Cidadania não estão sendo atingidos. Esta conclusão pode ser feita tendo como base os resultados das pesquisas vinculadas ao projeto coordenado pela professora Suzana Menin, que indicam que a formação moral ou ética, proporcionada pelas escolas, está relacionada principalmente com aspectos necessários para a manutenção de relações harmoniosas no ambiente escolar e não estão diretamente relacionadas com a discussão de conteúdos morais e sua aplicabilidade na vida cotidiana, dentro ou fora do ambiente escolar.

A falta de formação moral, por parte dos professores, e talvez a falta de conhecimento das propostas desses programas (e.g. PCNs, PNEDH e Programa Ética e Cidadania) para a abordagem de questões éticas no cotidiano escolar, podem representar aspectos que dificultam a inclusão de uma educação moral nas escolas. Como mencionado por Menin e Zechi (2010); os temas trabalhados em projetos de educação moral acompanham os temas propostos pelos PCNs, mas em nenhum momento, durante as entrevistas realizadas por estes autores, os agentes escolares (i.e. diretores, coordenadores ou professores), mencionaram esse documento, ou outros, como base da elaboração dos projetos. Estes autores afirmam que os projetos realizados nas escolas se

distanciam das propostas de educação moral encontradas na literatura, são realizadas por professores sem formação adequada, e para resolução de problemas pontuais.

3.3. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg na educação

A aplicação da teoria de Kohlberg foi iniciada por Blatt em seu trabalho de doutorado em 1975, no qual foi explorada uma técnica de dinâmica de grupo, por meio de discussão de dilemas morais com o objetivo de promover o desenvolvimento moral em adolescentes. De acordo com Power, Higgins e Kohlberg (1989), Blatt acreditava na possibilidade de promoção do desenvolvimento moral a partir de discussão de dilemas morais hipotéticos, e baseou sua suposição nas ideias de Turiel (1966) e Rest (1968).

Power et al., (1989) mencionam que para Blatt, se crianças ou adolescentes, em situações de discussões de dilemas morais, fossem expostas a um raciocínio moral mais elevado que o seu, elas tentariam adequar seu raciocínio moral ao nível de raciocínio apresentado e, assim, seriam capazes de avançar na sequência de estágios morais. Em um programa de intervenção, realizado com adolescente, no qual foi utilizado o método de discussão de dilemas morais, Blatt (n.d., como citado em Power et al., 1989) verificou que: o desenvolvimento do julgamento moral é vulnerável à prática educacional; que a passagem de um estágio para outro pode ocorrer em um curto período de tempo; que o desenvolvimento estimulado pela prática educacional não é temporário e que passa a ser utilizado em outras situações; e que, para haver desenvolvimento do julgamento moral em um programa de educação, são necessárias condições que possibilitem a existência de um conflito cognitivo, da tomada de perspectiva social e da consciência moral.

Mesmo com o sucesso obtido por Blatt, na promoção do desenvolvimento moral por meio do método de discussão de dilemas, Kohlberg pontuou como limitações desse

trabalho o fato de não terem sido considerados aspectos do currículo oculto da escola, ou seja, aspectos morais escondidos em situações do cotidiano da escola, seja em suas práticas disciplinares, regras ou sanções, e o fato de terem sido usados dilemas morais hipotéticos ao invés de dilemas reais.

Kohlberg visualizou no Kibbutz, uma sociedade coletiva em Israel caracterizada por um forte senso de comunidade, uma forma de lidar com o currículo oculto e de entender como um sistema educacional poderia desenvolver adolescentes preocupados com o ambiente coletivo, e cujas ações fossem guiadas por princípios de justiça. Em sua visita ao Kibbutz, Kohlberg verificou que o senso de comunidade possuía forte influência na socialização dos adolescentes e que estes se desenvolviam em um ritmo mais acelerado que outros adolescentes.

Os resultados encontrados por Blatt e sua experiência no Kibbutz (n.d., como citado em Power et al., 1989) estimularam Kohlberg a desenvolver sua proposta de educação moral considerando a necessidade de ser utilizada a ideia de democracia como uma forma de estabelecer um ambiente propício para o desenvolvimento moral. No entanto, a primeira oportunidade de colocar em prática sua teoria foi em uma prisão feminina.

Nesse ambiente, o objetivo de um programa de educação moral foi o de criar um clima de coesão e de carisma moral entre detentas e funcionários, de forma a promover o desenvolvimento dos estágios 4 e 5 por meio do método de discussão de dilemas morais, iniciado por Blatt. Kohlberg, Hickey e Scharf (1975, como citados em Power et al., 1989). Partiram do princípio de que, se pudessem influenciar positivamente o modo como as detentas pensavam sobre questões morais, poderia haver a possibilidade de estas transformarem a aprendizagem em ações dentro e fora da prisão. Entretanto, o

ambiente prisional, baseado em relações de autoridade e obediência tornava o objetivo difícil de ser atingido.

Os resultados dessa experiência, mesmo modestos, mostraram que o método de discussão de dilemas morais foi eficiente no ambiente prisional; que detentas e funcionários aprenderam habilidades de discussão de questões sociais, de tomada de decisão, de aconselhamento e de raciocínio moral; aprenderam a necessidade de respeitar as regras, bem como construí-las; aprenderam a transformar julgamentos em ações morais; e acreditavam estar mais bem preparadas para sair da prisão e retornar à vida em sociedade (Power et al., 1989, p. 53). Após a experiência na prisão feminina as ideias de Kohlberg sobre o processo de educação moral tornaram-se mais claras, incitando em Kohlberg o desejo de construir uma comunidade justa como uma forma de educação complementar nas escolas, com o objetivo de desenvolver moralmente os alunos a partir de mudanças na atmosfera moral da escola.

3.3.1. Comunidade justa nas escolas

De acordo com Power et al. (1989), questões sobre como deveria ocorrer o ensino de valores e quais valores deveriam ser transmitidos e/ou ensinados, foram algumas das questões que nortearam a investigação de Kohlberg sobre a viabilidade de uma educação moral. Kohlberg chegou à conclusão de que o valor que deveria ser enfatizado em programas dessa natureza, era a justiça, por este valor ser a base para reflexões e julgamentos morais.

Assim como Durkheim (1903/2008), Kohlberg concebeu a escola como ambiente ideal para a promoção do desenvolvimento moral pelo fato deste ambiente representar a primeira instituição social na qual a criança ou adolescente participa como membro de um grupo com direitos e deveres. Kohlberg apoiado pelas ideias de

Durkheim viu no grupo um ambiente propício para o entendimento de crianças e adolescentes sobre a necessidade da existência e da manutenção das regras, para a percepção de que as pessoas possuem necessidades e desejos diferentes, e ainda por ser o grupo um local que possibilita o desenvolvimento da noção de respeito.

Kohlberg (1984) pontua a participação das crianças/adolescentes em grupos de amigos, como a principal fonte de estimulação social para estas. De acordo com o autor, o grupo de pares proporciona um ambiente regido pelo respeito mútuo e pela cooperação. Assim haveria uma maior facilidade para a estimulação do raciocínio nas discussões morais realizadas entre crianças do que entre crianças e adultos. As crianças/adolescentes, quando conversam entre si, apresentam uma maior facilidade para explicar e entender um raciocínio, pois se encontram em semelhantes etapas do desenvolvimento, tanto lógico quanto moral.

Power et al. (1989) afirmam que para que crianças e adolescentes entendessem o valor da justiça, seria preciso que a escola fosse um ambiente justo, e que encorajasse os alunos a tomarem um papel ativo. E, nesse sentido, a melhor forma de tornar a escola justa seria transformá-la em um ambiente democrático. Esses autores definiram a democracia como “[...] um processo de comunicação moral que envolve o acesso aos próprios interesses e necessidades, ouvindo e tentando entender os outros, e balanceado pontos de vista conflituosos de um modo justo e cooperativo” (p. 32). Uma escola democrática representa, pois, uma escola onde todos (alunos, professores e demais funcionários) possuem direitos e deveres que são construídos com a participação de todos e a partir de noções de justiça.

Diante dessas concepções, Kohlberg desenvolveu a ideia de Comunidade Justa, como uma forma de associar as ideias de justiça e de comunidade, ao considerar a força da coletividade como essencial para a manutenção dos direitos individuais e para a

promoção do desenvolvimento moral. Assim, em sua proposta de educação moral, Kohlberg (n.d., como citado em Power et al., 1989) enfatizou:

- O desenvolvimento dos julgamentos por princípios ao invés do uso de convenções sociais: o julgamento por princípios supõe o respeito pelas regras, que é um dos pilares da educação moral. De acordo com Kohlberg, o julgamento por meio de convenções não promove o desenvolvimento do respeito pelas regras, e sim a obediência à autoridade;
- A distinção entre estrutura e conteúdo dos valores morais: para Kohlberg o foco na estrutura dos valores morais (tipo de raciocínio moral) é mais eficaz do que o foco em seus conteúdos (significado do valor), visto que a formulação de raciocínios morais, a partir de reflexões críticas, é mais eficaz do que a aprendizagem sobre o que e quais são os valores morais. No entanto, alguns de seus colaboradores concordam que o foco, em casos específicos, pode ser alterado.
- Relação entre as dimensões cognitiva e afetiva da moralidade: a dimensão cognitiva representa o tipo de raciocínio moral mantido por um indivíduo, a dimensão afetiva representa os motivos que o indivíduo tem para manter determinado tipo de raciocínio. Para Kohlberg, essas duas dimensões são indissociáveis e a dimensão afetiva, que vem do apego ao grupo, fortalece a dimensão cognitiva.
- Relação entre julgamento e ação: para Kohlberg, a relação entre julgamento e ação moral é equivalente apenas quando o indivíduo atinge estágios pós-convencionais. Antes disso, é comum a manutenção de um julgamento por um determinado estágio e de uma ação em um estágio inferior. Assim, programas de educação moral tendem a elevar o estágio de julgamento moral dos

indivíduos por meio do uso de discussões de dilemas morais que apresentam conflitos reais. O uso de dilemas morais reais representa uma forma de manter ações morais condizentes com o nível de raciocínio dos indivíduos.

- Uso de uma abordagem não doutrinária: o fato de Kohlberg em seu programa de educação moral, encorajar os participantes a pensarem criticamente e a utilizarem sua capacidade de raciocínio para resolver conflitos, e dessa forma, promover o desenvolvimento moral, que é um processo natural no desenvolvimento humano, torna sua abordagem não doutrinária. Ou seja, Kohlberg não ensina quais valores devem ou precisam ser utilizados em situações específicas, ele auxilia os participantes a elaborar raciocínios e, conseqüentemente, seus cursos de ação, com base em princípios de justiça.

3.3.1.1. Início da comunidade justa

Kohlberg iniciou seu programa de educação moral em uma escola caracterizada por sua diversidade racial e cultural. O momento de implementação da comunidade justa, segundo Biaggio (2002) coincidiu com um momento de crescimento de escolas alternativas que formavam alunos com base em temas democráticos e de protesto nos Estados Unidos. A comunidade justa foi implantada inicialmente em uma dessas escolas alternativas ou democráticas como uma forma de educação complementar.

A primeira comunidade justa foi composta por 64 alunos divididos em grupos pequenos de 10 a 12 adolescentes, e seis professores. Os professores ministravam aulas de inglês e estudos sociais três vezes por semana e foram treinados por Kohlberg com o objetivo de aprenderem a liderar pequenos grupos, a participar como líderes nas reuniões da comunidade, e a integrar uma orientação de desenvolvimento democrático em suas classes. O currículo educacional da comunidade foi elaborado de modo a abordar temas como democracia, o senso de comunidade, as leis e a autoridade.

Para que a comunidade justa na escola atingisse seu objetivo, Kohlberg apresentou os seguintes princípios como norteadores de sua proposta de educação moral: a escola deveria ser um ambiente governado por uma democracia direta, na qual todas as questões referentes ao cotidiano escolar deveriam ser discutidas em reuniões semanais, mediante a presença de alunos e professores; deveriam ser organizados na escola comitês de pais, alunos e professores que participariam das reuniões semanais; deveria ser feito um contrato social entre os membros da escola (alunos e professores) para definição de direitos, deveres e responsabilidades; e, professores e alunos deveriam ter os mesmos direitos básicos, como liberdade de expressão e respeito pelos demais membros da comunidade.

Esses princípios, que seriam responsáveis pela construção de uma cultura moral na escola, foram elaborados diante da concepção de Kohlberg de que os adolescentes tornam-se agentes morais quando participam ativamente da prática social, quando são capazes de tomar uma perspectiva generalizada do outro, quando aprendem a respeitar as regras, e quando passam a colocar os interesses do grupo acima dos interesses individuais (Power et al., 1989).

As atividades da comunidade justa foram divididas em três momentos principais: (1) reuniões dos grupos conselheiros, que consistiam em pequenos grupos de alunos, mediados por um professor, com o objetivo de discutir questões pertinentes para a reunião da comunidade; (2) reunião com os professores, o conselheiro – Kohlberg, e alguns alunos voluntários, que tinha o objetivo de elaborar a pauta da reunião da comunidade; e (3) a reunião da comunidade, na qual participavam todos os membros (professores e alunos) com o objetivo de tomar decisões democráticas a respeito de questões pertinentes a toda a comunidade, e na qual cada membro da comunidade possuía um voto. Nas reuniões da comunidade, que representavam, segundo Kohlberg,

o momento mais importante da comunidade justa, os alunos eram encorajados a elaborar as regras sob as quais todos deveriam conviver, aprendiam a necessidade de respeitá-las, entendiam as consequências de comportamentos individuais no grupo e aprendiam a ideia de responsabilidade coletiva.

3.3.1.2. Principais estudos

O objetivo principal de Kohlberg e seus colaboradores, ao desenvolver um programa de educação moral pautado na criação de uma comunidade justa, foi o de verificar como uma cultura moral influencia o desenvolvimento moral de adolescentes e como esse desenvolvimento ocorre. De acordo com Power et al. (1989) a cultura moral pode ser avaliada a partir do modo como os indivíduos concebem a comunidade, a partir do modo como as normas coletivas são construídas e do estágio moral correspondente a elas. Para verificar essa influência foram feitas avaliações de transcrições das discussões realizadas nas reuniões da comunidade, bem como entrevistas individuais com os alunos, e também comparações entre escolas democráticas e tradicionais com relação ao desenvolvimento do julgamento moral dos alunos.

A partir dessas análises Power et al. (1989) verificaram que no primeiro ano do programa a ideia de comunidade esteve relacionada com características do estágio 2, não havendo ainda um senso de comunidade. Nesse sentido, a comunidade representava para os alunos uma forma de se estabelecer trocas entre os indivíduos. No segundo ano passou-se a observar uma maior preocupação com a manutenção das relações de confiança entre os membros da comunidade. Assim, a ideia de comunidade passou a ser definida a partir de características do estágio 3, e a comunidade passou a representar, um local onde podiam ser estabelecidas relações de amizade e confiança, e onde todos deveriam atender às expectativas do grupo. No terceiro ano a ideia de comunidade esteve relacionada com características do estágio 4, e a comunidade passou a ser

entendida como um grupo cujas relações diferem das relações interpessoais, e a entrada na comunidade implicava na aceitação de um contrato social de respeito pelas regras do grupo.

Power et al. (1989) observaram que durante os 4 primeiros anos de comunidade justa, as normas foram construídas de forma gradual e estiveram relacionadas com a necessidade de respeito à propriedade, confiança, cuidado e responsabilidade coletiva. A construção das normas esteve ligada a aspectos como o grau de coletividade, o conteúdo, o compromisso com as normas e o estágio moral dos indivíduos.

Comparações foram realizadas entre escolas democráticas (comunidades justas) e escolas tradicionais, com o objetivo de verificar se a cultura moral das escolas democráticas possuía uma influência positiva no desenvolvimento moral dos alunos, considerando quatro variáveis da cultura moral: grau de coletividade, estágio individual, valor da instituição e estágio da comunidade (Power et al., 1989). Os resultados dessas comparações indicaram escores mais elevados nas variáveis culturais para as comunidades justas (estágios 3 e 4). Foram encontradas também correlações significativas entre os escores do julgamento moral e as variáveis culturais nos alunos das comunidades justas. Com relação ao estágio moral individual e de grupo, os autores pontuam que, mesmo havendo uma influência do estágio individual na percepção que os alunos têm do estágio do grupo, este último possui características muito particulares que estão além da percepção dos alunos; entretanto, as médias desses dois tipos de estágios se apresentaram de forma similar, indicando raciocínios pautados principalmente no estágio 3.

Power, Higgins, Kohlberg e Berkowitz (n.d., como citado em Power et al., 1989) realizaram um estudo, entre os anos de 1975 e 1980 nas comunidades justas, para confirmar a hipótese de que a participação dos alunos no governo de comunidades

escolares democráticas poderia estimular o desenvolvimento do raciocínio moral mais do que a participação dos alunos no governo de escolas tradicionais. Foram realizadas comparações entre três escolas democráticas, sendo duas inclusas no programa de comunidade justa e três escolas tradicionais.

Os autores verificaram mudanças significativas nas médias de julgamento moral apenas nas escolas que mantiveram programas de comunidade justa, e apontaram como essencial para o desenvolvimento moral desses alunos, o uso do método de discussão de dilemas morais, visto que não foram encontrados avanços no julgamento moral dos alunos da escola democrática que não manteve um programa de comunidade justa. Os autores explicaram que o método de discussão de dilemas morais é efetivo para o desenvolvimento do julgamento moral dos alunos porque esse método fortalece as regras e promove a construção de uma comunidade moral e do respeito pelo grupo.

Foi verificada nesse estudo a necessidade do desenvolvimento lógico e o desenvolvimento de valores políticos para o desenvolvimento moral. Os autores mencionaram que um maior crescimento moral foi obtido no primeiro ano de comunidade justa, com alunos entrando no estágio 3 ou apresentando uma saída desse estágio. Nos demais anos o desenvolvimento não foi observado no mesmo ritmo. Esse resultado foi apontado como consequência do desenvolvimento lógico, ou seja, o baixo índice de pensamentos pautados nas operações formais barrou o desenvolvimento moral dos alunos na comunidade justa. Os autores enfatizaram, a partir desse resultado, a necessidade de se considerar, em programas de educação moral, o desenvolvimento lógico e de tomada de perspectiva social para a promoção do desenvolvimento do julgamento moral.

De acordo com estes autores, e como conclusão do estudo realizado, verificou-se que a influência da cultura moral no desenvolvimento moral dos alunos ocorre de forma

indireta, ou seja, essa influência deve ser verificada a partir de mudanças no modo como os alunos resolvem os conflitos no ambiente escolar, por meio do desenvolvimento dos valores políticos na comunidade e por meio de testes que avaliem o desenvolvimento do julgamento moral.

Kohlberg concluiu esses estudos sobre comunidade justa apontando a necessidade de se promover o desenvolvimento moral para a formação da cidadania de forma que os indivíduos sejam capazes de atuar em uma sociedade com uso de princípios justos e democráticos.

3.4. A educação moral a partir de perspectivas psicológicas

As propostas de educação moral, como forma de participação social e de desenvolvimento da cidadania, elaboradas pelos PCNs (Brasil, 1998), baseiam-se principalmente nas ideias de Émile Durkheim (1903/2008) sobre a educação moral. Este autor propõe o estabelecimento de um ambiente educacional e um sistema de aprendizagem nos quais as crianças possam se familiarizar com as normas morais e com os valores presentes em seu cotidiano, preparando-as assim, para a vida em sociedade.

Os psicólogos que trabalham com o tema da educação moral também partem de pressupostos da teoria de Durkheim. Mais especificamente, partem da concepção deste autor sobre a necessidade de serem trabalhados aspectos do currículo oculto da escola, considerando o modo como as relações sociais acontecem neste ambiente, como uma ferramenta de promoção do desenvolvimento moral. Entretanto, a diferença no modo como as propostas de Durkheim são utilizadas concentra-se na ênfase de aspectos morais e não convencionais das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

As propostas de educação moral, elaboradas por psicólogos com o intuito de desenvolver a moralidade e a cidadania em crianças e adolescentes, utilizaram-se de

teorias e métodos diferentes para atingir a mesma finalidade. Entretanto, independente dos meios utilizados para se chegar a uma educação moral, muitos autores que trabalham com esse tema concordam com sua relevância para o desenvolvimento individual e social dos alunos (Nucci, 1982, 1989; Oser, 1986, Oser & Althof, 1993; Kohlberg, 1989; Amarantes, 2010; Freitas e Leite, 2012; Mehana, n.d.; Menin, 2002a; Menin & Zechi, 2010; Menin, Trevisol & Martins, 2010; Shimizu, Menin, Bataglia & Martins, 2010; Tognetta & Menin, 2011; Trevisol, 2011).

A concepção de que a coordenação entre os conteúdos curriculares e o desenvolvimento do pensamento crítico promove uma reflexão sobre as convenções sociais e um consequente desenvolvimento moral dos alunos, defendida pelos PCNs, têm sido pensados com mais ênfase a partir da década de 1980 por autores como Nucci, (1982, 1989), Oser (1986) e Oser e Althof, (1993).

Nucci (1982) elaborou uma proposta de educação em valores, como forma de promover o desenvolvimento social, a partir da diferenciação de dois conceitos: moralidade e convenções. Este autor definiu a moral, em acordo com Kohlberg (1984), como um conjunto de concepções sobre justiça, sobre o bem-estar do homem e sobre os seus direitos, e afirma que a moralidade é formada nas relações sociais. As convenções, por sua vez, representam um acordo sobre as uniformidades dos comportamentos sociais que servem para coordenar as interações entre os homens, e que são determinadas pelo sistema social. Para Nucci (1989), a moral e as convenções sociais são constructos que se desenvolvem ao longo da vida, e que merecem ser estimulados dentro da prática educacional por estarem relacionados com o desenvolvimento social dos alunos.

De acordo com Nucci (1982), a educação moral representa uma parte integrada da educação em valores, cujo objetivo é desenvolver nos alunos modos de pensar sobre

a moralidade e sobre as convenções sociais, de modo que estes sejam capazes de entender a importância desses dois conceitos, coordenando-os nas suas interações sociais, e de desenvolver nos alunos formas adequadas de resolver conflitos sobre justiça e direitos humanos. Nesse sentido, de acordo com Nucci (1982, 1989), para que uma educação em valores seja efetiva, é preciso que os educadores tenham em mente uma distinção clara entre moralidade e convenções sociais, de modo que estes dois constructos sejam trabalhados na prática educacional da maneira adequada.

De acordo com a perspectiva de Nucci (1982) uma educação em valores deve ocorrer a partir do uso de discussões sobre aspectos morais e convencionais. Estas discussões são capazes de proporcionar o desenvolvimento de concepções morais e convencionais nos alunos a partir do estímulo ao entendimento sobre as consequências das escolhas e das ações morais no bem-estar e nos direitos dos outros indivíduos, e, também, a partir do entendimento da construção dos costumes e tradições culturais. Para que essas discussões sejam efetivas, Nucci (1989) afirma que os educadores devem saber identificar e discutir, a partir dos conteúdos do currículo educacional, aspectos morais e convencionais, além de aspectos que envolvam uma sobreposição de ambos, de forma que tais discussões promovam um pensamento crítico e uma reflexão sobre os temas trabalhados em sala de aula, e também uma possível contextualização com questões sociais.

Nucci e Weber (1988, como citado em Nucci, 1989) exemplificaram como o desenvolvimento social pode ser otimizado na prática educacional. Estes autores realizaram um estudo com adolescentes numa escola pública, utilizando aulas de História da América e Língua Inglesa. Os adolescentes foram divididos em três grupos de discussão acerca dos temas abordados em aula: o primeiro grupo participou de discussões focadas em aspectos morais, o segundo grupo participou de discussões

focadas em aspectos convencionais, e o terceiro grupo participou de discussões que realizavam uma sobreposição desses dois aspectos. As discussões foram realizadas nas aulas de História da América. Nas aulas de Língua Inglesa os alunos tiveram que dissertar sobre as discussões realizadas na aula de História. Após um período de sete semanas de discussões, com reuniões semanais, os resultados mostraram que o desenvolvimento moral e o entendimento das convenções sociais, de acordo com a perspectiva dos autores, foram otimizados com as discussões contextualizadas em sala de aula.

Oser (1986) rompe com a ideia de Nucci (1982, 1989) sobre a educação moral e a educação em valores ao afirmar que estes dois tipos de educação estão voltados para objetivos distintos, de forma que a educação moral não representaria um aspecto da educação em valores. Nesse sentido, Oser (1986) afirma que a educação moral envolve orientações universais sobre justiça e enfatiza comportamentos que visam ajudar os outros a partir do uso da tomada de perspectiva social, e a educação em valores envolve o ensino de valores sociais, políticos e religiosos, ou quaisquer outros valores presentes na sociedade.

Em 1986, Fritz Oser realizou um levantamento sobre os métodos de educação moral propostos até esta data e verificou que os vários modelos encontrados (Modelo de Construção Racional, de Shaver & Strong, 1982; Modelo de Consideração, de McPhail, Ungold, Thomas & Chapman, 1975; Modelo de Clarificação de Valores, de Rath, Haramin & Simon, 1966; Modelo do Desenvolvimento Cognitivo, de Kohlberg, 1969, 1971, 1981, 1985; Modelo de Ação Social, de Newman, 1975) utilizavam métodos diferentes (desenvolvimento do respeito mútuo, promoção do senso de responsabilidade, independência e controle, consideração de valores, ênfase no diálogo,

na interação e na argumentação, construção de conceitos sociais e valorativos e uso da tomada de perspectiva social) para atingir o mesmo propósito: educar moralmente.

O objetivo de Oser (1986) em realizar esse levantamento foi verificar quais aspectos essas abordagens apresentavam em comum e quais as concepções sobre moral e sobre educação moral eram utilizadas por eles. As concepções encontradas por Oser (1986) relacionavam a educação moral e em valores com o desenvolvimento da capacidade reflexiva e cognitiva necessárias para a tomada de decisão e com noções de liberdade e de dignidade humana.

Considerando o objetivo principal de sua investigação, Oser (1986) verificou que as abordagens encontradas apresentavam como aspecto em comum o uso de práticas discursivas envolvendo aspectos morais ou valorativos. As discussões morais foram definidas por Oser (1986) como uma forma ideal de argumentação moral na qual todos os membros envolvidos na situação participam igualmente e se engajam na construção de soluções justas para a resolução de um conflito. Além de serem eficazes para a resolução de conflitos, as discussões morais, segundo Oser (1986), ajudam na promoção do desenvolvimento moral dos participantes.

Entretanto, para que as discussões morais fossem efetivas, era preciso que os professores criassem um ambiente adequado para a sua existência, o que Oser (1986) denominou de “situações de educação moral”, que são situações criadas com o objetivo de resolver um conflito moral existente no ambiente educacional. Para este autor, o objetivo principal do método de discussão moral, dentro de situações de educação moral, é estimular o desenvolvimento moral dos alunos, a partir da instauração de um conflito cognitivo, por meio da apresentação de dilemas morais reais ou fictícios, por meio da introdução de material discursivo com raciocínios morais acima do estágio de raciocínio moral dos alunos, e por meio de questionamentos adequados sobre o conflito.

De acordo com Oser (1986) os discursos morais, dentro das situações de educação moral, que são direcionados para conflitos morais e para a estimulação de um nível mais elevado de julgamento moral, devem também ser direcionados para a tomada de perspectiva social e para a empatia; devem ser orientados para escolhas e ações morais; devem ser direcionados para as normas compartilhadas e para a moral da comunidade; devem estar direcionados para a análise de situações morais e de sistema de valores; devem ser orientados para o raciocínio e mudança de atitude dos alunos e para suas disposições psicológicas; e devem ser direcionados para um conhecimento moral teórico, seja psicológico ou filosófico.

Oser (1986) propôs ainda que, para que as situações de educação moral atingissem seu objetivo, elas deveriam incentivar os alunos a apresentarem seus pensamentos sobre o conflito moral em questão, e deveriam também proporcionar um espaço para a interação entre os alunos, para que estes pudessem debater suas argumentações ligando-as com princípios de justiça. Nessas situações, os professores deveriam atuar como coordenadores das discussões, de modo que sua autoridade não pudesse interferir nem influenciar os debates e a tomada de decisão. Nesse sentido, a apresentação por parte dos alunos, dos diferentes pontos de vista sobre uma mesma situação de conflito, as argumentações sobre as defesas desses pontos de vista individuais e a necessidade de entendimento dessas argumentações para se chegar a uma solução justa do conflito, formariam um ambiente adequado para o desenvolvimento da tomada de perspectiva social e, conseqüentemente, para o desenvolvimento moral dos alunos.

De acordo com a investigação de Oser (1986), a efetividade do método de discussão moral está relacionada também com o desenvolvimento de ações morais, que poderiam ser estabelecidas de duas formas: a partir do desenvolvimento de ações

práticas, que seriam consequência de discussões dos conteúdos curriculares com base moral, ou a partir de discussões morais em mesa redonda, que abordariam conflitos morais do cotidiano escolar (Oser & Althof, 1993).

As discussões do conteúdo curricular, como forma de promover o desenvolvimento moral, ocorreriam, segundo Oser (1986), a partir da análise de textos escolares com base em aspectos morais. Para que funcionasse como uma ferramenta de promoção do desenvolvimento moral, os professores deveriam buscar textos com conteúdos morais, deveriam estimular nos alunos a busca por um significado moral a partir das interpretações individuais, e deveriam saber coordenar essas interpretações individuais para promover um entendimento mútuo.

Assim, ao analisar os textos escolares a partir de uma perspectiva moral, os alunos passariam a conhecer seus próprios valores e a entender como estes e outros valores poderiam ser aplicados em situações reais. Mesmo quando as discussões morais fossem realizadas considerando o conteúdo curricular, os alunos teriam a possibilidade de, a partir da contextualização desses conteúdos com a realidade social, aplicar as soluções morais elaboradas em questões práticas no ambiente escolar, ou ainda, utilizar a prática discursiva em questões cotidianas fora da escola.

De acordo com Oser e Althof (1993), outra forma de lidar com conflitos morais reais no ambiente escolar, de forma a proporcionar ações morais reais, seria o estabelecimento de “mesas redondas”. Esse método representa uma condição na qual o professor promoveria um encontro entre os membros da escola (alunos, professores ou outros funcionários), podendo ou não haver a inclusão dos pais ou responsáveis, com o objetivo de resolver um conflito moral de forma justa, considerando todas as perspectivas e todas as possibilidades de ações. Nas mesas redondas seriam debatidos os pensamentos, necessidades, justificativas e propostas de solução para o conflito em

questão, a partir da coordenação de todos estes aspectos. O professor, como coordenador da mesa redonda, teria o dever de mostrar que todos os participantes seriam responsáveis pela resolução do conflito e pela tomada de decisão, que deveria ocorrer com a concordância de todos.

No entanto, Oser e Althof (1993) verificaram que, para atuar em situações como estas, os professores deveriam ter a consciência de que são responsáveis pelo bem-estar e pelo desenvolvimento moral dos alunos, e que representam para eles uma autoridade influente nas ações morais. Considerando a percepção de que o professor é o responsável pela formação moral e ética dos alunos, e diante da efetividade da prática do discurso moral, Oser e Althof (1993) realizaram um estudo de intervenção com o objetivo principal de promover nos professores uma influência ou uma mudança no uso da estrutura ética (conjunto de princípios éticos) em direção à prática discursiva. Para tanto, participaram 84 professores de todos os níveis de ensino, divididos em quatro grupos equivalentes. No primeiro grupo foi trabalhada a estrutura ética dos professores a partir de sessões sobre aspectos da moralidade profissional, com o intuito de desenvolver nos professores uma análise das suas práticas e rotinas através do conflito cognitivo e do uso da prática discursiva (discussões morais); no segundo grupo foram trabalhados problemas didáticos a partir de treinos sobre como lidar com ações de ensino e com o uso do método de aquisição de conhecimento, sem envolver questões éticas ou a prática discursiva; no terceiro grupo foram trabalhados aspectos combinados dos temas do primeiro e do segundo grupo; o quarto grupo serviu de controle.

Os principais resultados mostraram que os professores do primeiro grupo que trabalharam a estrutura ética, apresentaram um aumento significativo no uso do discurso moral nas aulas e diminuíram o uso de tomadas de decisão unilaterais. E, os professores do terceiro grupo, que trabalharam aspectos combinados sobre a estrutura ética e

problemas didáticos, apresentaram uma diminuição na esquiva de situações que exigiam a imposição de responsabilidade. Oser e Althof (1993) atribuíram o fato de não ter havido um avanço no julgamento moral dos professores ao curto período de realização da intervenção, que foi de dez semanas.

Mesmo com concepções distintas sobre a educação moral, Nucci (1982, 1989) e Oser (1986) enfatizam a necessidade de se promover discussões sobre questões morais com uso do currículo educacional, como uma forma de resolver conflitos no ambiente escolar a partir de considerações sobre o bem-estar e os direitos dos outros, e também como uma forma de promover o desenvolvimento moral dos alunos. As concepções e conclusões destes autores sobre como promover o desenvolvimento moral dos alunos ainda são bastante atuais e representam uma das formas indicadas pelos PCNs sobre como promover uma educação moral, com o intuito de formar cidadãos.

Nesse sentido, considerando os trabalhos apresentados e as conclusões elaboradas a partir da reflexão destes resultados, sobre as experiências de educação moral, pergunta-se: considerando a existência de documentos que estipulam a necessidade de uma educação ética, mesmo que de forma transversal, qual será o resultado de uma comparação acerca do julgamento moral de adolescentes no momento atual, quando comparamos estes adolescentes com outros semelhantes, mas que foram educados em conjunturas políticas, econômicas e sociais diferentes das conjunturas atuais? Considerando uma perspectiva psicológica de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1984), pode-se dizer que houve uma evolução do nível de julgamento moral de adolescentes e jovens adultos após a implementação de políticas públicas que estimularam a abordagem de questões éticas nas escolas?

OBJETIVOS E EXPECTATIVAS

Objetivo principal

O objetivo principal deste estudo é realizar uma comparação do julgamento moral de adolescentes e jovens adultos de períodos históricos distintos. Para tanto, serão realizadas comparações entre jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011, e entre adolescentes dos anos de 1996 e 2011.

Objetivos específicos

Para se atingir o objetivo principal, este estudo realizará uma verificação dos níveis e estágios de julgamento moral de jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011, e de adolescentes dos anos de 1996 e 2011. Serão verificados também quais os estágios utilizados como dominantes para os grupos de jovens adultos e adolescentes, e qual a frequência de uso desses estágios, como forma de identificar padrões de consistência e inconsistência dos estágios dominantes.

Expectativas

Segundo Kohlberg (1984), a moralidade apresenta uma tendência de desenvolvimento por idade, ou seja, a compreensão de questões sociais semelhantes muda com a idade. Esse desenvolvimento aponta que adolescentes apresentam pensamento moral convencional e que jovens adultos apresentam pensamento moral pós-convencional. Kohlberg (1984) afirma ainda que o desenvolvimento moral possui relação com as interações sociais, pois estas permitem ao indivíduo conhecer e se confrontar com raciocínios morais mais complexos que os seus. Nesse sentido, diante das considerações teóricas e empíricas sobre o desenvolvimento moral, apresentadas nos capítulos anteriores, espera-se que o padrão de desenvolvimento por idade permaneça entre períodos históricos.

Por outro lado, é possível que as mudanças socioeconômicas e educacionais ocorridas no Brasil, desde o final da década de 1980 até o ano de 2010 tenham afetado de forma significativa as interações entre o indivíduo e a sociedade, e o padrão de desenvolvimento por idade dos adolescentes e jovens adultos.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

O presente estudo efetuou uma comparação sobre a qualidade do julgamento moral de adolescentes dos anos de 1996 e 2011 e de jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011.

4.1. Participantes

Participaram do estudo 432 jovens adultos universitários e adolescentes alunos do ensino médio. Essa amostra foi composta por 192 homens e 240 mulheres, com idades de 14 a 32 anos ($M = 18,41$; $DP = 3,75$), residentes na cidade de João Pessoa, PB. Os participantes foram divididos considerando o nível de escolaridade e o ano de coleta de dados, da seguinte forma:

Tabela 1

Caracterização da amostra por ano de coleta de dados e por nível de escolaridade

Ano	Escolaridade	Caracterização das amostras
1988/1989	Estudantes universitários	107 jovens adultos (22,4% homens e 77,6% mulheres) com idades de 18 a 31 anos ($M = 22,68$; $DP = 3,36$)
2011		103 jovens adultos (50,5% homens e 49,5% mulheres) com idades de 17 a 32 anos ($M = 19,94$; $DP = 2,78$)
1996	Estudantes do ensino médio	111 adolescentes (66,7% homens e 33,3% mulheres) com idades de 14 a 17 anos ($M = 15,65$; $DP = 0,96$)
2011		111 adolescentes (37,8% homens e 62,2% mulheres) com idades de 14 a 17 anos ($M = 15,65$; $DP = 0,96$)

As amostras dos anos de 1988/1989 e 1996, referentes aos adolescentes e jovens adultos, respectivamente, foram obtidas a partir dos arquivos do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral da Universidade Federal da Paraíba.

Dois bancos de dados distintos foram utilizados para a seleção das amostras: um com dados coletados nos anos de 1988 e 1989, referentes a jovens adultos, e outro com

dados coletados no ano de 1986, referentes a adolescentes. A seleção dos participantes nos dois bancos de dados foi feita de forma a manter as amostras de jovens adultos e de adolescentes destes anos (1988/1989 e 1996) semelhantes às amostras de jovens adultos e adolescentes do ano de 2011. A composição da amostra de jovens adultos considerou os anos de 1988 e de 1989, pois os dados coletados em apenas um destes dois anos não seriam suficientes para compor uma amostra semelhante à amostra de jovens adultos do ano de 2011.

4.2. Instrumento

Utilizou-se como instrumento uma versão do *Defining Issues Test* (Rest et al. 1974), adaptada por Camino, Luna, Alves, Silva e Rique (1988). O DIT é uma medida objetiva para a verificação da qualidade do julgamento moral de adolescentes e adultos, composto por seis dilemas morais: O Dilema de Heinz, O Prisioneiro Foragido, O Médico, A Ocupação pelos Estudantes, O Proprietário da Oficina e o Jornalzinho. A versão do DIT, utilizada para esse estudo, é composta por quatro dilemas morais (João e o Remédio, O Prisioneiro Foragido, A Ocupação pelos Estudantes e O Jornal Escolar) e uma folha de rosto na qual são solicitadas informações sociodemográficas como idade, sexo e nível de escolaridade.

Os dilemas do DIT são compostos por situações que apresentam conflitos de valores e que oferecem duas opções de ação ao protagonista. A escolha de um curso de ação, em detrimento do outro, configura-se como um indicativo do estágio de desenvolvimento moral do respondente. No caso do dilema de João e o Remédio, por exemplo, o protagonista vivencia um conflito entre a obediência à lei e a preservação da vida. No final desse dilema é feita a seguinte pergunta: “João deve roubar o remédio?”. O participante tem, para essa pergunta, as seguintes opções de respostas “Sim”, “Não”,

ou “Não sei”. Nesse dilema, a preferência do respondente por um curso de ação do protagonista direcionado para a obediência à lei representa a valorização de pensamentos de estágio 4. Ao preferir um curso de ação direcionado para a preservação da vida, verifica-se no respondente uma valorização de pensamentos de estágios 5 ou 6.

Após a pergunta sobre o curso de ação do protagonista do dilema, são apresentadas ao respondente, 12 afirmativas que representam formas de pensamentos dos estágios de desenvolvimento moral. Para cada afirmativa o participante é solicitado a indicar um grau de importância numa escala do tipo Likert, que apresenta opções de “4 - Máxima Importância” até “0 - Nenhuma Importância”. Em seguida, o participante é solicitado a escolher dentre as 12 afirmativas, quatro que ele considera como as mais importantes.

Os escores do DIT são computados a partir de uma atribuição de pesos às quatro questões escolhidas pelos participantes como sendo as mais importantes. Para a questão escolhida como a primeira mais importante, é atribuído o peso 4, para a segunda questão mais importante é atribuído o peso 3, para a terceira questão mais importante é atribuído o peso 2 e para a quarta questão mais importante é atribuído o peso 1. Por exemplo, se para o dilema de João e o Remédio, um participante indica a questão 6, referente ao estágio 4, como a primeira questão mais importante, é atribuído a essa questão o peso 4, se a segunda questão mais importante for a questão 9, referente ao estágio 6, é atribuído a essa questão o peso 3, se terceira questão mais importante for a questão 12, referente ao estágio 5, é atribuído a essa questão o peso 2, e se a quarta questão mais importante for a questão 1, referente ao estágio 4, é atribuído a essa questão o peso 1. Esse mesmo procedimento é realizado para todos os dilemas do instrumento.

Os escores dos estágios de desenvolvimento moral são computados a partir do somatório dos pesos atribuídos às questões referentes a cada estágio, considerando

todos os dilemas. Os escores dos níveis de desenvolvimento moral são obtidos a partir do somatório dos escores dos estágios correspondentes a cada nível. Nesse sentido, os escores do nível convencional são obtido a partir do somatório dos escores dos estágios 3 e 4, e os escores do nível pós-convencional são obtidos a partir do somatório dos escores dos estágios 5 e 6.

A folha de rosto do DIT consiste em um questionário biodemográfico no qual são solicitadas aos participantes informações referentes à idade, sexo, escolaridade e renda.

4.3. Procedimentos

4.3.1. Procedimento ético

O presente estudo foi aprovado pelo comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, e atendeu aos critérios da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

4.3.2. Procedimento de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados adotados para este estudo foram semelhantes para todas as amostras utilizadas. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa. Para os jovens adultos foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que solicita a autorização para a realização da pesquisa. Os adolescentes menores de idade participaram da pesquisa mediante autorização dos pais, também por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a obtenção do consentimento para a participação na pesquisa, os participantes receberam informações verbais sobre como responder ao instrumento.

4.3.3. Procedimento de administração do instrumento

O instrumento foi administrado de forma coletiva, em ambiente de sala de aula, mas respondido individualmente, com a utilização de lápis e papel, em aproximadamente 30 minutos.

4.3.4. Procedimento de análises dos dados

Foram realizados testes de comparação de médias (testes-*t* para amostras relacionadas e testes-*t* para amostras independentes) e de frequências (Teste de Qui-Quadrado) dos escores referentes aos níveis e aos estágios de desenvolvimento moral. Para a verificação do estágio dominante, foram consideradas as frequências de uso de cada estágio em todas as questões do DIT, sendo considerado dominante aquele estágio com a maior frequência de uso.

Os padrões de consistência e inconsistência do pensamento moral foram analisados considerando a frequência de uso dos estágios dominantes, com base no estudo de Rique e Camino (1997). Estes autores indicam que o pensamento consistente, que representa um período de estabilização do raciocínio moral, é aquele no qual o estágio dominante apresenta uma frequência de uso de 40% ou mais. O pensamento inconsistente, que representa um período de instabilidade do raciocínio moral, é aquele no qual o estágio dominante possui uma frequência de uso de 30% ou menos.

Para este estudo, considerando que em análises iniciais verificou-se que o uso do critério de classificação do pensamento inconsistente, adotado por Rique e Camino (1997), excluía um número considerável de participantes com frequência de uso do estágio dominante entre 38% e 31%, adotou-se um critério alternativo para a análise desse tipo de pensamento. Assim, classificou-se o pensamento inconsistente como aquele que com uma frequência de uso de 39% ou menos.

CAPÍTULO V
RESULTADOS

5.1. Jovens adultos

5.1.1. Estatísticas descritivas e inferenciais para os níveis e os estágios de desenvolvimento moral

A Tabela 2 apresenta as médias dos níveis de desenvolvimento moral para os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011. Um teste-*t* para amostras independentes comparou as médias dos níveis de desenvolvimento moral entre os grupos e revelou que para o nível convencional a média dos jovens adultos de 2011 foi maior e significativamente diferente da média verificada para os jovens adultos de 1988/1989 ($t = -5,895$; $p < .001$; $r = .378$). No nível pós-convencional verificou-se que a média para os jovens adultos de 1988/1989 foi maior e significativamente diferente da média verificada para os jovens adultos de 2011 ($t = 2,318$; $p = .021$; $r = .158$).

Comparando-se as médias dentro de cada grupo, como também pode ser observado na Tabela 2, verificou-se, por meio de um teste-*t* para amostras relacionadas, que para os jovens adultos de 1988/1989 a média do nível pós-convencional foi maior significativamente diferente da média do nível convencional ($t = -3,590$; $p = .001$; $r = .329$). Para os jovens adultos de 2011 verificou-se que a média do nível convencional foi maior e significativamente diferente da média do nível pós-convencional ($t = 2,463$; $p = .015$; $r = .236$).

Tabela 2

Médias dos níveis de desenvolvimento moral para os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011

Níveis	1988/1989	2011
	Média (DP)	Média (DP)
Convencional	12,78 (6,65)	17,99(6,13)
Pós-Convencional	17,21(6,82)	15,12 (6,21)

A Tabela 3 mostra as médias dos estágios de desenvolvimento moral para os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011. Um teste-*t* para amostras independentes revelou diferenças significativas entre as médias dos estágios 3, 4, 5 e 6.

Tabela 3

Comparação das médias dos estágios de desenvolvimento moral entre os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011

Estágios	1988/1989	2011	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Média (DP)	Média (DP)			
Estágio 2	3,21 (2,56)	2,55 (2,55)	1,875	.062	.128
Estágio 3	7,06 (4,18)	6,01 (3,61)	1,927	.055	.132
Estágio 4	5,73 (5,47)	11,97 (6,47)	-7,529	.001	.462
Estágio 5	14,75 (6,12)	11,72 (5,45)	3,779	.001	.253
Estágio 6	2,36 (2,62)	3,30 (2,39)	-2,699	.008	.183

A Tabela 4 apresenta os valores referentes ao teste-*t* para amostras relacionadas realizado para os jovens adultos dos anos de 1988/1989. Esse teste revelou diferenças significativas entre as médias de todos os estágios. O mesmo teste, realizado para os jovens adultos de 2011, revelou diferenças significativas entre as médias de todos os estágios, exceto entre as médias dos estágios 4 e 5.

Tabela 4

Estatística t, valor da significância e tamanho do efeito para as comparações das médias dos estágios de desenvolvimento moral para os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011

Estágios Comparados	1988/1989			2011		
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Estágios 2 vs. 3	-8,761	.001	.684	-7,606	.001	.601
Estágios 2 vs. 4	-4,467	.001	.398	-13,819	.001	.807
Estágios 2 vs. 5	-16,082	.001	.842	-14,488	.001	.820
Estágios 2 vs. 6	2,133	.035	.202	-1,924	.057	.187
Estágios 3 vs. 4	1,931	.056	.184	-7,067	.001	.573
Estágios 3 vs. 5	-9,127	.001	.663	-8,706	.001	.652
Estágios 3 vs. 6	8,297	.001	.627	5,748	.001	.494
Estágios 4 vs. 5	-8,787	.001	.648	0,234	.816	.023
Estágios 4 vs. 6	5,917	.001	.498	11,727	.001	.757
Estágios 5 vs. 6	19,807	.001	.887	14,657	.001	.823

Um teste-*t* para amostras independentes, realizado para os dois grupos de jovens adultos, considerando os estágios e os níveis de desenvolvimento moral, não revelou diferenças significativas considerando a variável sexo.

5.1.2. Distribuição das frequências de uso dos estágios de desenvolvimento moral

A Tabela 5 apresenta o levantamento das frequências de uso dos estágios dominantes nos grupos de jovens adultos por ano. Observou-se nos dois grupos o uso dos estágios 3, 4 e 5 como dominantes. Entretanto, os jovens adultos de 1988/1989 apresentaram uma maior frequência de uso do estágio 5 dominante, e os de 2011 apresentaram uma maior frequência de uso do estágio 4 dominante.

Um teste de Qui-Quadrado, considerando as frequências de uso dos estágios dominantes para os dois grupos de jovens adultos indicou diferenças significativas entre as frequências ($\chi^2 = 56,7$; $gl = 2$; $p < .001$).

Tabela 5

Distribuição das frequências de uso dos estágios dominantes para os jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011

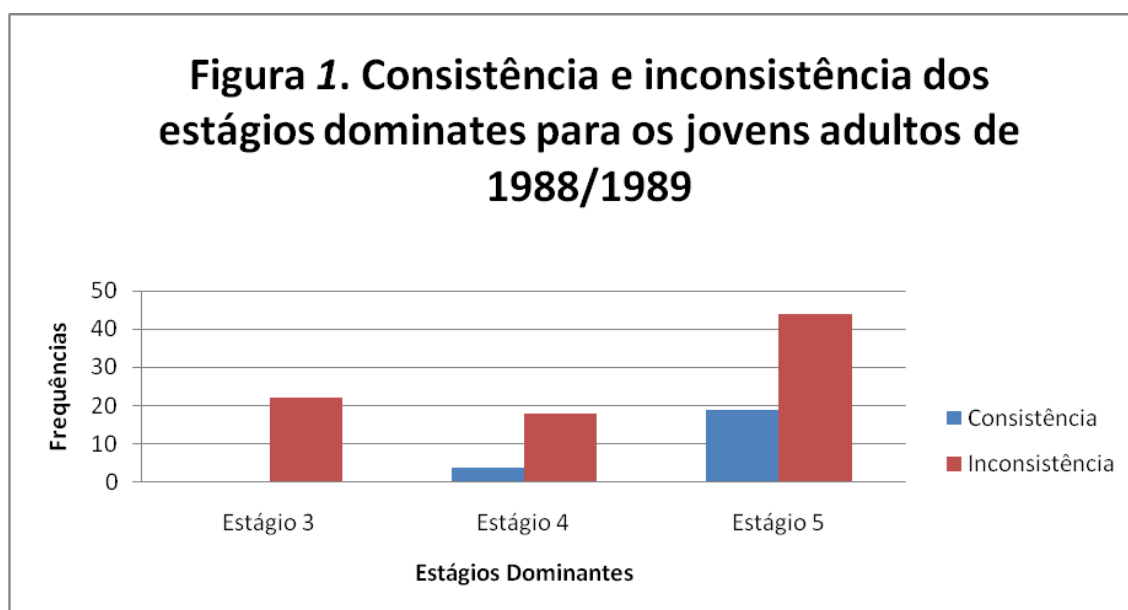
Estágios	1988/1989	2011
	F (%)	F (%)
Estágio 3	22 (20,56 %)	11 (10,67%)
Estágio 4	22 (20,56%)	74 (71,84%)
Estágio 5	63 (58,87%)	18 (17,47%)
Total	107 (99,99%)	103 (99,98%)

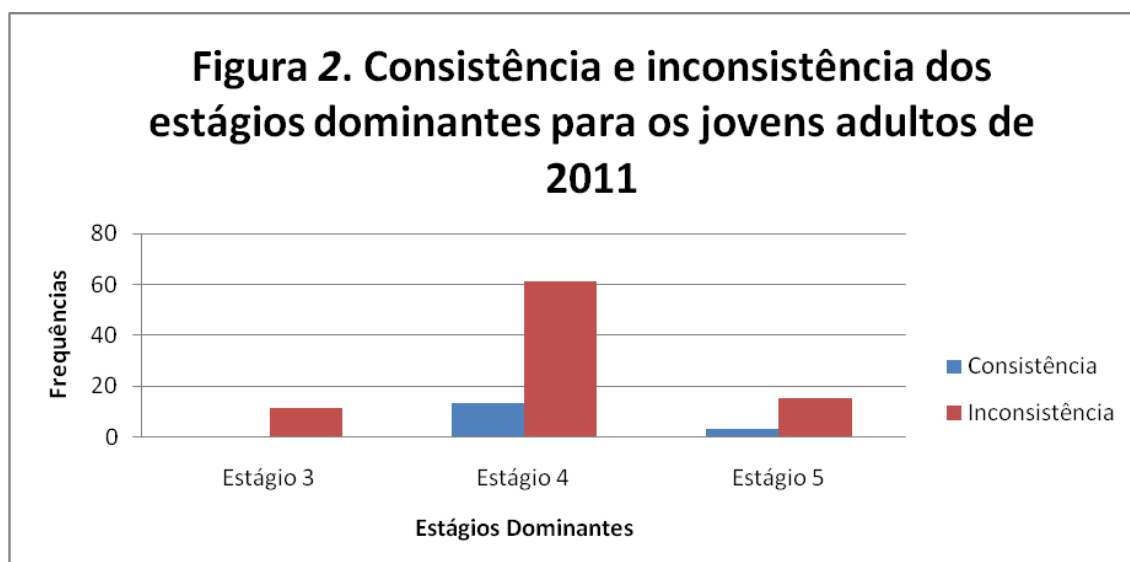
5.1.3. Padrões de consistência e inconsistência dos estágios dominantes

Considerando os padrões de consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os jovens adultos de 1988/1989 verificou-se, como pode ser observado na figura 1, que 100% ($n = 22$) dos jovens adultos que apresentaram o estágio 3

dominante foram inconsistentes. Dos jovens adultos que apresentaram o estágio 4 dominante, 16,83% ($n = 18$) foram inconsistentes e 3,7% ($n = 4$) foram consistentes. Dos jovens adultos que apresentaram o estágio 5 dominante, 41,11% (44) foram inconsistentes e 17,75% ($n = 19$) foram consistentes.

Considerando os padrões de consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os jovens adultos de 2011, como pode ser observado na figura 2, verificou-se que os 100% ($n = 11$) dos jovens adultos que apresentaram o estágio 3 dominante foram inconsistentes. Dos jovens adultos que apresentaram o estágio 4 dominante, 59,21% ($n = 61$) foram inconsistentes e 12,62% ($n = 13$) foram consistentes. Dos jovens adultos que apresentaram o estágio 5 dominante, 14,55% ($n = 15$) foram inconsistentes e 2,91% ($n = 3$) foram consistentes.





5.2. Adolescentes

5.2.1. Estatísticas descritivas e inferenciais para os níveis e os estágios de desenvolvimento moral

A Tabela 6 apresenta as médias dos níveis de desenvolvimento moral para os adolescentes dos anos de 1996 e 2011. Um teste-*t* para amostras independentes comparou as médias dos níveis de desenvolvimento moral entre os grupos e revelou diferenças significativas apenas entre as médias do nível pós-convencional ($t = -5,33$; $p < .001$; $r = .338$).

Comparando-se as médias dentro de cada grupo, por meio de um teste-*t* para amostras relacionadas, verificou-se que para os adolescentes dos dois anos (1996 e 2011), a média do nível convencional foi superior e significativamente diferente da média do nível pós-convencional (1996: $t = 10,579$; $p < .001$; $r = .710$ e 2011: $t = 6,529$; $p < .001$; $r = .528$).

Tabela 6

Médias dos níveis de desenvolvimento moral para os adolescentes dos anos de 1996 e 2011

Níveis	1996	2011
	Média (DP)	Média (DP)
Convencional	19,97 (7,02)	19,87 (6,15)
Pós-Convencional	9,05 (4,75)	12,83 (5,74)

A Tabela 7 mostra as médias dos estágios de desenvolvimento moral para os adolescentes dos anos de 1996 e 2011. Um teste-*t* para amostras independentes revelou diferenças significativas entre os grupos de adolescentes dos dois anos para os estágios 3, 4, 5 e 6.

Tabela 7

Comparação das médias dos estágios de desenvolvimento moral entre os adolescentes dos anos de 1996 e 2011

Estágios	1996	2011	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Média (DP)	Média (DP)			
Estágio 2	2,36 (2,32)	2,26 (2,40)	0,313	.755	.002
Estágio 3	9,87 (5,01)	6,94 (3,90)	4,871	.001	.312
Estágio 4	10,26 (6,32)	13,01 (6,39)	-3,217	.001	.211
Estágio 5	5,29 (2,49)	10,01 (5,01)	-8,175	.001	.482
Estágio 6	3,79 (2,49)	2,68 (2,36)	3,393	.001	.222

A Tabela 8 apresenta os valores referentes ao teste-*t* para amostras relacionadas, realizado para os adolescentes de 1996. Esse teste revelou diferenças significativas entre as médias de todos os estágios, exceto entre as médias dos estágios 3 e 4. O mesmo teste, realizado para os adolescentes de 2011, revelou diferenças significativas entre as médias de todos os estágios, exceto entre as médias dos estágios 2 e 6.

Tabela 8

Estatística t, valor da significância e tamanho do efeito para as comparações das médias dos estágios de desenvolvimento moral para os adolescentes dos anos de 1996 e 2011

Estágios comparados	<i>T</i>	1996			2011	
		<i>p</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Estágio 2 vs. 3	-13,486	.000	.789	-10,353	.001	.702
Estágio 2 vs. 4	-11,878	.000	.749	-16,496	.001	.843
Estágio 2 vs. 5	-2,095	.000	.195	-13,565	.001	.791
Estágio 2 vs. 6	-4,714	.000	.409	-1,277	.204	.120
Estágio 3 vs. 4	-0,447	.656	.042	-7,416	.001	.577
Estágio 3 vs. 5	7,124	.000	.561	-4,814	.001	.417
Estágio 3 vs. 6	9,931	.000	.687	8,978	.001	.650
Estágio 4 vs. 5	6,104	.000	.503	3,020	.003	.276
Estágio 4 vs. 6	9,206	.000	.659	15,029	.001	.820
Estágio 5 vs. 6	4,203	.000	.371	14,374	.001	.807

Um teste-*t* para amostras independentes, realizado para os dois grupos de adolescentes, considerando os estágios e os níveis de desenvolvimento moral, não revelou diferenças significativas para a variável sexo.

5.2.2. Distribuição das frequências de uso dos estágios de desenvolvimento moral

A Tabela 9 apresenta o levantamento das frequências de uso dos estágios dominantes nos grupos de adolescentes por ano. Observou-se nos dois grupos o uso dos estágios 3, 4 e 5 como dominantes, e uma maior frequência de uso do estágio 4 como dominante.

Um teste de Qui-Quadrado, considerando as frequências de uso dos estágios dominantes para os dois grupos de adolescentes, indicou diferenças significativas entre as frequências ($\chi^2 = 20,04$; $gl = 2$; $p < 0,01$).

Tabela 9

Distribuição das frequências de uso dos estágios dominantes para os adolescentes dos anos de 1996 e 2011

Estágios	1996	2011
	F (%)	F (%)
Estágio 3	33 (29,72 %)	8 (7,2%)
Estágio 4	65 (58,55%)	92 (82,88%)
Estágio 5	13 (11,71%)	11 (9,9%)
Total	111 (99,98%)	111 (99,98%)

5.2.3. Padrões de consistência e inconsistência dos estágios dominantes

Considerando os padrões de consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os adolescentes do ano de 1996, como apresentado na figura 3, verificou-se, com relação ao estágio 3 que 93,93% (n = 31) dos adolescentes foram inconsistentes e que 6,06% (n = 2) foram consistentes. Dos adolescentes que apresentaram o estágio 4 como dominante, 80,30% (n = 53) foram inconsistentes e 19,69% (n = 13) foram consistentes. Todos os adolescentes que apresentaram o estágio 5 como dominante (n = 12) foram inconsistentes.

Considerando os padrões de consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os adolescentes do ano de 2011, como apresentado na figura 4, verificou-se, com relação ao estágio 3 que 71,42% (n = 5) dos adolescentes foram inconsistentes e que 28,57% (n = 2) foram consistentes.

Dos adolescentes que apresentaram o estágio 4 como dominante, 72,04 % (n = 67) foram inconsistentes e 27,95% (n = 26) foram consistentes. Todos os adolescentes que apresentaram o estágio 5 como estágio dominante (n = 11) foram inconsistentes.

Figura 3. Consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os adolescentes de 1996

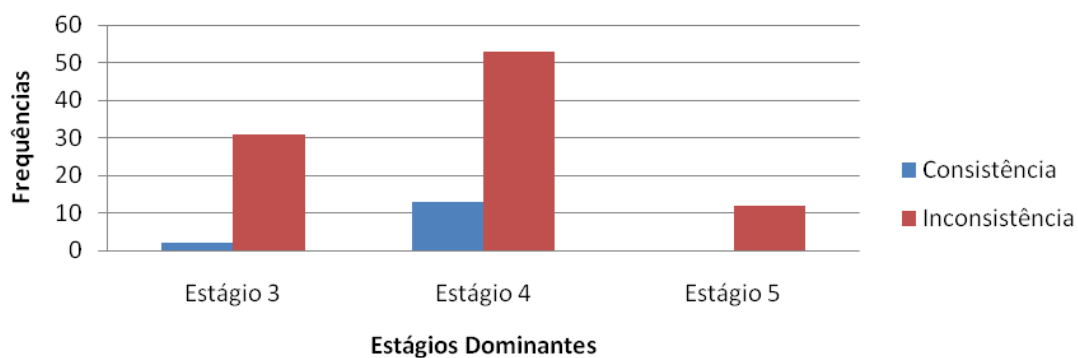
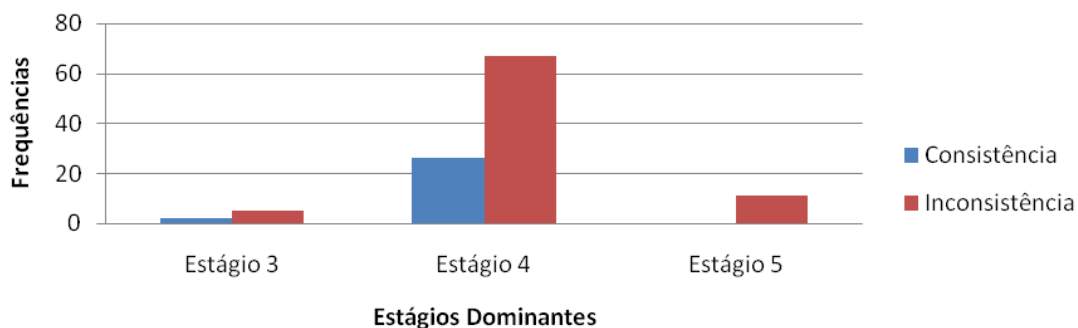


Figura 4. Consistência e inconsistência dos estágios dominantes para os adolescentes de 2011



5.3. Adolescentes e jovens adultos do ano de 2011

5.3.1. Estatísticas descritivas e inferenciais para os níveis e estágios de desenvolvimento moral

A Tabela 10 mostra as médias dos níveis de desenvolvimento moral para os adolescentes e jovens adultos do ano de 2011. Por meio de um teste-*t* para amostras independente foram observadas diferenças significativas entre as médias dos níveis convencional e pós- convencional.

Tabela 10

Médias dos níveis de desenvolvimento moral dos adolescentes e jovens adultos do ano de 2011

Níveis	Adolescentes	Jovens adultos	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Média (DP)	Média (DP)			
Convencional	19,87 (6,15)	17,99 (6,13)	2,240	.026	.152
Pós-Convencional	12,83 (5,74)	15,12 (6,21)	-2,800	.006	.188

A Tabela 11 mostra as médias dos estágios de desenvolvimento moral para os adolescentes e jovens adultos do ano de 2011. Um teste-*t* para amostras independentes revelou diferenças significativas apenas para as médias do estágio 5.

Tabela 11

Comparação das médias dos estágios de desenvolvimento moral para os adolescentes e jovens adultos do ano de 2011

Estágios	Adolescentes	Jovens adultos	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Média (DP)	Média (DP)			
Estágio 2	2,26 (2,40)	2,55 (2,55)	-0,863	.390	0,059
Estágio 3	6,94 (3,90)	6,01 (3,61)	1,789	.075	0,129
Estágio 4	13,01 (6,39)	11,97 (6,47)	1,179	.240	0,080
Estágio 5	10,01 (5,01)	11,72(5,45)*	-2,389	.018	0,161
Estágio 6	2,68 (2,36)	3,30 (2,39)	-1,892	.060	0,128

5.3.2. Distribuição das frequências de uso dos estágios de desenvolvimento moral

A Tabela 12 apresenta o levantamento das frequências de uso dos estágios dominantes para os adolescentes e jovens adultos do ano de 2011. Para os dois grupos, observou-se o uso dos estágios 3, 4 e 5 como dominantes. Ambos os grupos apresentaram maiores frequências de uso do estágio 4 dominante, seguido dos estágios 5 e 3. Entretanto, os jovens adultos apresentaram maior frequência de uso do estágio 5. Um teste de Qui-Quadrado, considerando as frequências de uso dos estágios dominantes para os dois grupos não indicou diferenças significativas entre as frequências de uso dos estágios.

Tabela 12

Distribuição das frequências de uso dos estágios dominantes para os adolescentes e jovens adultos do ano de 2011

Estágios	Adolescentes	Jovens adultos
	F (%)	F (%)
Estágio 3	7 (6,30 %)	11 (10,67%)
Estágio 4	93 (83,78%)	74 (71,84%)
Estágio 5	11 (9,90%)	18 (17,47%)
Total	111 (99,98%)	103 (99,98%)

CAPÍTULO VI
DISCUSSÃO

As comparações realizadas neste estudo tiveram por objetivo verificar se ocorreram mudanças no modo como adolescentes e jovens adultos pensam acerca de questões morais semelhantes em diferentes momentos históricos.

A expectativa geral é que mudanças nos contextos socioeconômicos e educacionais afetam a qualidade do pensamento moral dos jovens, pois influenciam as formas com as quais os mesmos interagem e participam de construções no âmbito da justiça e igualdade social. Por exemplo, o final da década de 1980 no Brasil foi marcado pela presença de movimentos sociais e pelas lutas pela redemocratização enquanto que no início da década de 2010 começa um período de maior estabilidade política e econômica. Será que essas diferenças marcantes afetaram a qualidade do julgamento moral dos jovens adultos, universitários?

Com relação aos adolescentes, dos anos de 1996 e 2011, uma diferença encontrada foi a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que promoveram a inclusão do ensino da moral e da ética como temas transversais para o ensino básico. Embora as épocas de comparação sejam diferentes, a questão aqui é a mesma. Será que a implementação da LDB e dos PCNs na educação afetou a qualidade do julgamento moral dos adolescentes?

Portanto, os resultados desta dissertação são discutidos considerando as diferenças políticas, econômicas e educacionais que afetaram a vida dos brasileiros e, em particular, dos jovens adultos nos anos de 1988/1989 e 2011, e dos adolescentes dos anos de 1996 e 2011.

6.1. Jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011

Os resultados encontrados indicam uma diferença no julgamento moral que favorece os jovens adultos de 1988/1989. A conjuntura social de instabilidade política e

econômica daquela época parece favorecer a existência de debates frequentes sobre questões sociais e morais, nas universidades, voltados para a necessidade do estabelecimento de contratos sociais entre governo e população. Estes debates podem ter proporcionado o ambiente adequado para o surgimento de conflitos cognitivos, que, por sua vez, favoreceram o desenvolvimento moral. O uso predominante do pensamento convencional para os jovens adultos de 2011 representa, por outro lado, uma preocupação com a manutenção das leis e da ordem social, mais do que uma luta pela elaboração de contratos sociais.

No período atual, mesmo com uma estabilidade política e econômica, alguns fatores podem ter proporcionado a manutenção de pensamentos de estágio 4 para os jovens adultos universitários, como por exemplo a preocupação com a entrada no mercado de trabalho, diante de uma concorrência crescente, impulsionada pelo sistema capitalista, e a necessidade atual de manutenção de um padrão de vida estável e seguro. Estes fatores, que podem ser atingidos com o respeito às leis e com as devidas punições aos casos de desrespeito ou desobediência a estas, podem ter tornado secundária a preocupação com as questões sociais, relacionadas ao bem comum, como as que motivaram os movimentos sociais no final da década de 1980 e início da década de 1990.

Considera-se ainda que as diferenças encontradas acerca da qualidade do pensamento moral dos jovens adultos parecem estar relacionadas com características do ambiente educacional de ensino superior nos dois momentos investigados. Os jovens universitários dos anos de 1988/1989 estiveram envolvidos com a organização de manifestações contra o regime militar. Nessa conjuntura, a atividade intelectual nas universidades estava associada com a prática de discussões sobre cidadania, valorizando a construção e o estabelecimento de uma sociedade democrática. Assim, um ambiente

social, marcado por mobilizações e por discussões sobre a sociedade, que caracterizaram não só a esfera política, mas também a produção intelectual e cultural desse período, parece ter proporcionado as condições necessárias à promoção e/ou aceleração do desenvolvimento moral.

No ano de 2011, e atualmente, as universidades brasileiras estiveram inseridas em uma política de expansão do ensino, com o aumento do número de vagas em todos os cursos e também com a criação de novos cursos, com a finalidade de absorver uma população que anteriormente não possuía acesso à educação superior. Porém, não há por parte do governo uma preocupação com a qualidade do ensino público oferecido aos jovens candidatos à entrada nas universidades, nem com as condições sob as quais o ensino superior vem sendo oferecido.

Assim, os jovens adultos, universitários contemporâneos, convivem com falhas intelectuais oriundas de um ensino básico deficiente, mas trazem consigo o anseio de uma formação superior de qualidade que supere as dificuldades estruturais anteriores, e a preocupação de se estabelecerem no mercado de trabalho, visto que o aumento do número de vagas nas instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, aumentou a concorrência na procura de emprego.

Presume-se também que a falta de engajamento político dos jovens atualmente pode ser outro fator responsável pela manutenção de pensamentos convencionais. Atualmente, o país vivencia um período em que, devido aos avanços tecnológicos, que favoreceram uma maior velocidade na transmissão de informações, os episódios de corrupção passaram a ser acessíveis para toda população, independente da classe social. No entanto, observa-se que, mesmo com o maior acesso a informação as pessoas continuam com baixa motivação para o engajamento político.

Nesse sentido, diante da nova conjuntura política, econômica e educacional atual, as necessidades individuais se tornaram centrais para esses jovens, diminuindo as preocupações com o bem-estar comum. Como disse Singer (1996), o ensino no Brasil é marcado por uma bifurcação, onde de um lado existe a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento da cidadania, reforçando a sociedade democrática, e do outro uma educação voltada para a inserção dos jovens no mercado de trabalho com a ideia de um produtivismo acadêmico. A primeira perspectiva favorece o avanço ético da sociedade, e a segunda, o crescimento da economia. Dois objetivos aparentemente inconciliáveis. Assim, a preocupação, por parte do governo, em oferecer uma educação voltada para o produtivismo parece ter proporcionado uma valorização de pensamentos morais voltados para a manutenção das leis que visam garantir o estabelecimento dos direitos individuais na ordem social.

Portanto, podemos considerar que as conjunturas políticas, econômicas e educacionais afetaram o nível de desenvolvimento moral dos jovens nos anos de 1988/1989 e 2011 de maneiras diferentes. A preocupação de toda uma sociedade diante da necessidade de redemocratização e de estabilidade econômica do país, após o regime militar, e a necessidade de melhorias dos serviços básicos oferecidos à população, como saúde e educação, parecem ter proporcionado dentro das famílias, nas universidades e nos grupos de amigos, discussões sobre estes temas, que por sua vez podem ter favorecido o desenvolvimento de conflitos cognitivos e da tomada de perspectiva social, aspectos apontados por Kohlberg (1984) como essenciais para o processo de desenvolvimento moral.

Em contrapartida, a sociedade atual, que vive uma estabilidade política e econômica, convive com problemas sociais que envolvem o aumento dos índices de violência, a falta de segurança pública e a precariedade dos sistemas educacionais e de

saúde. Isto parece estar incentivando reflexões individualistas sobre a necessidade de manutenção das leis para proteger a ordem social que foi almejada, favorecendo os interesses individuais. Ou seja, o modelo de sociedade atual não está levando os jovens a refletirem sobre o coletivo e sobre o que pode vir a ser uma sociedade justa e estável economicamente, e no tocante aos serviços essenciais que devem ser oferecidos para a população.

Com relação às análises dos padrões de consistência e inconsistência verificou-se nos jovens adultos dos dois momentos investigados, a inconsistência nos pensamentos dominantes. A inconsistência de um pensamento moral, como afirmam Rique e Camino (1997) e Walker, Gustafson e Hennig (2001), indica a entrada no processo de transição de estágios. Ou seja, o indivíduo passa por um momento de instabilidade do seu pensamento moral, passando a se questionar mais sobre a forma como pensa e passa a considerar como válidas formas mais complexas de pensamento. A presença de pensamentos inconsistentes indica que o indivíduo se encontra em um momento ideal para se promover o desenvolvimento moral.

Nesse sentido, diante de conjunturas políticas, econômicas e educacionais, que favoreciam o debate sobre questões sociais, o elevado padrão de inconsistência do estágio 5 para os jovens adultos dos anos de 1988/1989 pode ser um indício de que esses jovens estariam se questionando mais a respeito das condições de vida da população e, possivelmente, estariam passando por um processo de transição que os conduziria para o uso de pensamentos morais mais avançados, considerando não só o bem-estar coletivo, mas também a necessidade de se promover a manutenção dos direitos humanos. Ou seja, esses jovens estariam saindo do estágio 5 e entrando no estágio 6. No entanto, como a literatura aponta que o uso do estágio 6 é raro, e considerando que a estrutura social não permite um avanço para o estágio 6, presume-se

que a inconsistência no estágio 5 pode representar uma reorganização das estruturas cognitivas desse tipo de pensamento de forma a torná-lo mais equilibrado.

Com relação aos jovens adultos do ano de 2011, que apresentaram um padrão de pensamento inconsistente mais elevado para o estágio 4, verifica-se que o processo de transição indica uma saída do estágio 4 e uma entrada no estágio 5. Estes jovens estariam se questionando sobre a validade, ou sobre a funcionalidade do respeito às leis, e de uma manutenção da ordem social com base nesse respeito para a vida em sociedade. Seria esse o momento de se promover, nas universidades, o desenvolvimento moral por meio de debates e questionamentos que levassem os jovens a refletirem sobre a importância de se estabelecer contratos sociais entre os indivíduos e a sociedade, e sobre a importância do exercício da cidadania de maneira consciente, considerando o respeito pelos direitos individuais e coletivos.

6.2. Adolescentes dos anos de 1996 e 2011

Com relação aos adolescentes dos anos de 1996 e de 2011, os resultados encontrados merecem destaque em dois pontos. Primeiro, mostraram como dominante o uso do estágio 4. Segundo, a verificação dos pensamentos morais dominantes foi caracterizada como inconsistente, ou em desenvolvimento.

O uso mais elevado do estágio 4 como dominante, para os dois grupos de adolescentes confirma as colocações de Kohlberg (1984) sobre o desenvolvimento moral na adolescência, e confirma também os resultados encontrados por outros autores que utilizaram o DIT (Bzuneck, 1979; Biaggio, 1989; Silva, 1991; Camino et al., 1996; Rique e Camino, 1997; Galvão, 2010), ou o MJI como medida de julgamento moral em seus estudos (Biaggio, 1975; Marcolin & Biaggio, 1985).

De acordo com Kohlberg (1984) alguns conceitos ou pensamentos morais só são entendidos com o avanço da idade. Assim, o entendimento de raciocínios morais mais complexos está relacionado com a qualidade das interações sociais que os indivíduos têm, tanto com o grupo como com a sociedade. Essas interações, por sua vez, promovem o desenvolvimento das estruturas cognitivas, e é esse desenvolvimento que permite ao indivíduo perceber que raciocínios morais mais complexos, e diferentes dos seus, podem ser usados para se pensar sobre situações sociais de forma mais sofisticada.

Kohlberg (1984) ressalta que o pensamento de estágio 4 reflete um senso de dever ou obrigação que todo indivíduo tem para com a sociedade. Assim, o respeito às leis representaria uma forma do indivíduo retribuir os benefícios que a sociedade lhe proporciona. A ideia de cidadania, por trás do pensamento de estágio 4 reflete, de acordo com Kohlberg (1984), a necessidade de que as relações sociais sejam pautadas na igualdade. Essa igualdade, mencionada por Kohlberg, diz respeito ao fato de que todos os indivíduos fazem parte da sociedade e usufruem dos seus benefícios, portanto, todos devem se submeter às suas leis.

Por mais que os adolescentes de 1996 não tenham atuado em movimentos sociais no início da década de 1990, e que os adolescentes de 2011 tenham conhecimento deste período por fontes secundárias ou terciárias, é possível que as interações que estes adolescentes tiveram com pais e professores, que viveram o período de instabilidade e que diante do processo de estabilização, viam o uso das leis como fundamentais para a continuidade do processo, tenham influenciando o uso desse tipo de pensamento moral. É possível também que a estrutura social destes dois momentos, que esteve voltada para a manutenção dessa estabilidade política e econômica, tenha valorizado este tipo de pensamento, e dessa forma, influenciado na direção observada, o desenvolvimento moral destes adolescentes.

De acordo com Piaget (1964/2010) a adolescência é um período do desenvolvimento no qual as relações pessoais são pautadas pela cooperação. Na vida em sociedade essa cooperação, observada nas relações pessoais, pode ser transferida para as relações do indivíduo com a sociedade, favorecendo assim o desenvolvimento de pensamentos morais voltados para uma reciprocidade entre indivíduo e sociedade. Como mencionado por Kohlberg (1984), o indivíduo respeita as leis como uma forma de retribuir os benefícios sociais que possui, e como uma forma de manter o funcionamento da sociedade.

É importante salientar que pensamentos morais convencionais, mesmo sendo hierarquicamente inferiores a pensamentos morais pós-convencionais, são de extrema importância para o convívio e para o equilíbrio social. No entanto, quando se considera a manutenção das leis tendo em vista uma perspectiva coletiva e não individual, observa-se um avanço na qualidade desse tipo de pensamento.

Assim, a presença de pensamentos de estágio 4 para os adolescentes reflete, nos dois momentos investigados, a necessidade de manutenção da ordem social, que assim como inferido para os jovens adultos de 2011, parece estar relacionada também com a necessidade de proteção dos direitos individuais, e não coletivos, tendo em vista as preocupações com questões como segurança e qualidade de vida.

Com relação ao padrão de inconsistência do uso do estágio 4, foram verificadas maiores frequências desse padrão para os adolescentes de 2011. Como mencionado anteriormente, pensamentos inconsistentes representam a passagem do indivíduo pelo processo de transição de estágios morais, ou seja, o indivíduo passa a se questionar mais sobre o seu raciocínio moral atual, passando a considerar formas mais complexas de pensamento moral.

Tendo em vista que, além das conjunturas políticas e econômicas, a estrutura educacional também sofreu mudanças entre os anos de 1996 e 2011, e que a principal diferença nesse âmbito consiste na implementação da LDB no ano de 1996 e dos PCNs no ano de 1998, pode-se atribuir às mudanças na estrutura educacional as diferenças encontradas com relação ao padrão de inconsistência do uso do estágio 4 para os dois grupos de adolescentes.

Os temas transversais, estabelecidos pelos PCNs (Brasil, 1998) após a criação da LDB, têm o objetivo de promover nos adolescentes o entendimento da dignidade da pessoa humana, da igualdade de direitos, e da necessidade de participação social por meio do exercício da cidadania, além de promover a consciência sobre a responsabilidade individual na vida em sociedade.

Os PCNs não impõem uma metodologia específica para a abordagem dos temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo), mas deixam a cargo da equipe pedagógica das escolas a escolha dos métodos adequados para cada realidade. A única exigência dos PCNs, para o ensino dos temas transversais, é que exista nas escolas de ensino médio o uso desses temas de forma interdisciplinar e contextualizada.

Como verificado nas pesquisas que fizeram parte do projeto coordenado pela professora Suzana Menin, as escolas se utilizaram de metodologias diferentes para abordar os temas transversais com os alunos. Estas metodologias incluíram desde o uso de palestras e debates sobre temas específicos, que envolviam não só os alunos, mas toda a comunidade escolar influenciando assim o pensamento crítico, até o desenvolvimento de parcerias entre a escola e a comunidade, ensinando aos alunos cidadania a partir de ações sociais. O que estes métodos têm em comum é a possibilidade de desenvolver nos alunos, a partir da promoção da cidadania, uma

consciência crítica sobre a necessidade do comprometimento de cada indivíduo com os demais e com a sociedade. E esse tipo de comprometimento é característico dos pensamentos de estágio 5.

Nesse sentido, considerando o ensino da moral e da ética na forma de temas transversais, considerando a metodologia proposta para o ensino destes tópicos, e considerando que não foram verificados pensamentos consistentes de estágio 5, podemos considerar o ensino da moral e da ética, na forma dos temas transversais, como um fator que pode estar estimulando os adolescentes a refletirem e a se questionarem sobre a viabilidade do uso das leis como uma forma de manter a ordem social. Ou seja, o contato dos alunos com problemas sociais que envolvem a moral e a ética, por meio dos temas transversais, representa uma forma de promover a tomada de perspectiva social e os conflitos cognitivos necessários para o desenvolvimento moral.

As comparações complementares ao objetivo principal desse estudo, realizadas com relação à qualidade do julgamento moral dos adolescentes e jovens adultos do ano de 2011, também merecem destaque. Verificou-se para os dois grupos deste ano a predominância do estágio 4 dominante, indicando uma valorização de pensamentos voltados para a obediência às leis como forma de manutenção da ordem social.

Mesmo com a predominância do uso do estágio 4, o fato de os jovens adultos do ano de 2011 terem apresentado frequências mais elevadas de uso do estágio 5 dominante, quando comparados aos adolescentes desse mesmo ano, confirma a tendência de desenvolvimento por idade proposta por Kohlberg (1984), com adolescentes apresentando pensamento convencional, e jovens adultos apresentando pensamento pós-convencional. O fato de não terem sido encontradas diferenças de sexo em nenhuma das amostras utilizadas neste estudo é um resultado que também confirma

as suposições de Kohlberg (1984) sobre a influência desta variável no desenvolvimento moral.

6.3. Considerações Finais

Algumas limitações deste estudo merecem ser apontadas. O trabalho esclarece algumas razões que podem ter levado tanto os adolescentes como os jovens adultos do ano de 2011 a apresentarem pensamento moral de estágio 4 dominante. Porém, não esclarece se o uso predominante desse pensamento moral está relacionado com a necessidade de preservação dos direitos individuais ou se reflete uma preocupação com os direitos coletivos.

Para os adolescentes, sugere-se que novos estudos investiguem a relação entre o ensino dos temas transversais e o desenvolvimento moral, em escolas públicas e privadas, para que se possa saber como o ensino da moral e da ética está afetando o desenvolvimento moral e a formação da cidadania de adolescentes.

Tendo em vista a estabilidade das conjunturas políticas e econômicas no momento atual, e considerando que as universidades passam por mudanças estruturais, questiona-se: será que o contexto universitário vai continuar promovendo a manutenção do pensamento de estágio 4 dominante, deixando de ser um espaço de discussões e reflexões sobre questões sociais? Para responder a essa questão, e como uma forma de aprofundar a investigação sobre a qualidade do pensamento moral de jovens adultos, universitários, propõe-se um estudo de doutorado, em uma nova amostra, com os seguintes objetivos: (1) verificar se ocorre a permanência do estágio 4 em jovens adultos universitários; (2) confirmada ou não a presença do pensamento moral de estágio 4, interessa saber que tipo de sociedade os jovens adultos, universitários, estão favorecendo; (3) por último, verificar longitudinalmente, por um período de dois anos,

se a participação na universidade favorece o avanço no pensamento moral e um avanço na concepção de sociedade destes jovens.

REFERÊNCIAS

- Abreu, E. L., Camino, C., & Rique, J. (2011, Novembro). *Relação entre o julgamento moral de justiça e de perdão em universitários*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Abreu, E. L., Moreira, P. L., Marin, S., Luna, V., & Rique, J. (2009, Novembro). *O pensamento moral do perdão em crianças*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>
- Alencar, H. M., & La Taille, Y. (2005, Setembro). *O valor moral e a representação da realidade nos juízos de crianças e adolescentes em uma situação parcial e imparcial de calúnia*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Alves, A. D., Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2011a, Novembro). *Concepções de amor de crianças de 6 e 9 anos: um estudo no contexto da moralidade*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Alves, A. D., Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2011b, Novembro). *Amor nos vínculos de um relacionamento: estudo com crianças na área da moralidade*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento,

Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf

Amaral, J. R. (1978). *Adolescência e juízo moral*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Amarantes, V. A. (2010). *Experiências bem sucedidas de educação moral no programa Ética e Cidadania*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional PBL, São Paulo. Retirado de http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Menin%20et%20al_Congresso%20Ulisses%20SP.pdf

Andrade, M. W. L., Camboin, A., & Ferreira, A. (2009, Novembro). *Valores morais no agreste de Pernambuco*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>

Andrade, M. W. C. L., Camino, C., Dias, M. G. B., & Camboin, A. (2011, Novembro). *Compreensão de valores por crianças*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf

Aquino, T. A. A. (1998). *Julgamento moral e sentido da vida: um estudo correlacional*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

- Aragão, R. (1994). *Moralidade e Cultura*. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, MG. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An05T07.pdf>
- Arantes, V. A. (2009, Novembro). *Resolução de conflitos de gênero na escola: uma experiência de educação moral*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>
- Araújo, M. L. M. (1998). *Educação moral*. Trabalho apresentado no VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Gramado, RS. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An07T32.pdf>
- Araújo, M. L. M. (2000). *Violência sexual e mulher*. Trabalho apresentado no VIII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Serra Negra, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An08T23.pdf>
- Araújo, M. L. M. (2002). *A fidelidade no relacionamento afetivo-sexual*. Trabalho apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de Lindóia, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An09T47.pdf>
- Araújo, U. A. A. (2002). *Generosidade, estados emocionais e os modelos organizadores do pensamento*. Trabalho apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de Lindóia, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An09T47.pdf>
- Araújo, U. F. (1998). *Estudo Longitudinal sobre as relações entre ambiente escolar cooperativo e juízo moral infantil*. Trabalho apresentado no VII Simpósio de

- Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Gramado, RS. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An07T32.pdf>
- Araújo, U. F. (2002). *Democracia escolar e construção de personalidades morais*. Trabalho apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de Lindóia, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An09T47.pdf>
- Araújo, M. L. M., Jarbeg, M. B., & Almeida, M. C. M. R. (2004). *Fidelidade*. Trabalho apresentado no X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Aracruz, PE. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An10T54.pdf>
- Arturi, C. S. (2001). O debate teórico sobre a mudança no regime político: o caso brasileiro. *Revista de Sociologia Política*, 17, 11-31.
- Barreto, M. S. L. (1989). *O desenvolvimento moral de meninos de rua*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Barreto, M. S. L. (1994). *Educação democrática e uma abordagem cognitiva-desenvolvimental: reflexões críticas*. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, MG. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An05T07.pdf>
- Barrios, A., & Branco, A. U, A. (2009, Novembro). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo correlacional construtivista*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>

- Barrios, A. B., & Branco, A. (2011, Novembro). *A questão da moralidade na narrativa de crianças do ensino fundamental*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Bataglia, P. U. R. (2010). A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 83-91.
- Bataglia, P. U. R., Morais, A., & Lepre, R. M. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 25-32.
- Batista, J. B. V. (1996). *Diferença de sexo e gênero no julgamento moral e na empatia*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Beluci, T., & Shimizu, A. M. (2007). Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(2), 353-364.
- Bertoncelo, E. R. E. (2009). “Eu quero votar para presidente”: uma análise sobre a campanha das diretas. *Lua Nova*, 76, 169-196.
- Biaggio, A. M. B. (1975). Um estudo intercultural sobre julgamento moral: comparação entre universitários norte-americanos e brasileiros na escala de julgamento moral de Kohlberg. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 27(2), 3-17.
- Biaggio, A. M. B. (1976). A developmental study of moral judgment of Brazilian subjects. *Interamerican Journal of Psychology*, 10, 71-78.

- Biaggio, A. M. B. (1983, Julho). *Relação entre maturidade de julgamento moral e internalidade de locus de controle*. Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia, Quito, Equador.
- Biaggio, A. M. B. (1984). *Pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade*. Porto Alegre: Editora Universitária.
- Biaggio, A. M. B. (1985). Discussões de julgamento moral – idiossincrasias do caso brasileiro. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 1(3), 195-204.
- Biaggio, A. (1989). *Adaptação brasileira de medida objetiva de reflexão sociomoral*. Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia, Buenos Aires, Argentina.
- Biaggio, A. M. B. (1990). *Adaptação da forma feminina em português do SROM de Gibbs*. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de São Pedro, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An03T28.pdf>
- Biaggio, A. M. B. (1992). Relação entre julgamento moral e comportamento moral em função do nível de ansiedade. *Análise Psicológica*, 4, 443-456.
- Biaggio, A. M. B. (1994). *Tendências recentes no estudo do desenvolvimento moral*. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, MG. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An05T07.pdf>
- Biaggio, A. M. B. (1996). *O self e a moralidade*. Trabalho apresentado no VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Teresópolis, RJ. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An06T06.pdf>
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “comunidade justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(1), 47-69.

- Biaggio, A. M. B. (1998). *Educação moral e ecologia*. Trabalho apresentado no VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Gramado, RS. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An07T32.pdf>
- Biaggio, A. M. B. (2002). *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Editora Moderna. (Trabalho original publicado em 1991).
- Biaggio, A. M. B., & Souza, L. K. (2002). *Atitudes em relação à ecologia em estudantes de quatro regiões brasileiras*. Trabalho apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de Lindóia, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An09T47.pdf>
- Biaggio, A. M. B., Souza, L. K., Santos, F. N., Bianchi, A. S., & Tesche, S. L. (2000). *Atitudes em relação à paz e à não violência*. Trabalho apresentado no VIII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Serra Negra, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An08T23.pdf>
- Biaggio, A. M. B., Vargas, G. A. O., Monteiro, J. K., Souza, L. K., & Tesche, S. L. (1999). Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 221-238.
- Biaggio, A. M. B., Vikan, A., & Camino, C. P. S. (2005). Orientação social, papel sexual e julgamento moral: comparação entre duas amostras brasileiras e uma norueguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 1-6.
- Borges, L. S., & Alencar, H. M. (2009). Moralidade e homicídio: um estudo sobre a ação do transgressor. *Paidéia*, 19(44), 293-302.
- Brasil. Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e

modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Retirado de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>

Brasil. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. Retirado de http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm

Brasil. Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Retirado de <http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/2635/lei-n-8.663-de-14-de-junho-de-1993>.

Brasil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado de www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248_LDB.pdf

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, DF.

Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, DF. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

Brasil (2003). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos: Brasília, DF. Retirado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>

Brasil (2007a). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2ª ed.). Ministério da Educação. Secretaria Especial de Educação em Direitos Humanos. Comitê

Nacional de Educação em Direitos Humanos: Brasília, DF. Retirado de http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/BRAZIL_Planonacional.pdf

Brasil (2007b). *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria Especial de Direitos Humanos: Brasília, DF. Retirado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>

Brasil (2012). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Título VIII – Da Ordem Social. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I – Da Educação. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas: Brasília, DF. (Texto original publicado em 1988) Retirado de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf

Buarque, C. (2007). A revolução na educação. Escola igual para todos. Retirado de http://cristovam.org.br/portal3/index.php?option=com_phocadownload&view=categy&download=1:a-revolucao-republicana-na-educacao--ensino-de-qualidade-para-todos&id=2:educacao&Itemid=100159

Bzuneck, J. A. (1979). *Julgamento moral de adolescentes delinquentes e não-delinquentes em relação à ausência paterna*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Caetano, L. M. (2011, Novembro). *Relação pais e filhos e a educação moral*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de

http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf

- Caetano, L. M. Souza, M. T. C. C., Fermeano, M. A. B., & Bessa, S. (2011, Novembro). *Desenvolvimento e educação: aspectos sociais, morais e afetivos*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Camino, C. P. S. (1996). *A afetividade e o julgamento moral*. Trabalho apresentado no VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Teresópolis, RJ. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An06T06.pdf>
- Camino, C. P. S. (1998). *Influências das práticas maternas de controle sobre o desenvolvimento moral*. Trabalho apresentado no VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Gramado, RS. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An07T32.pdf>
- Camino, C. P. S. (2002). *Mágoa e perdão na adolescência*. Trabalho apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de Lindóia, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An09T47.pdf>
- Camino, C. P. S. (2003). Ângela Biaggio (1940-2003). Um percurso da história do desenvolvimento sócio-moral no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 5-8.
- Camino, C., Camino, L., & Moraes, R. (2003). Moralidade e socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 44-61.

- Camino, C. P. S., Cavalcante, M. G. B., & Luna, V. R. (1990). *Julgamento sobre o pensamento moral pré-convencional*. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de São Pedro, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An03T28.pdf>
- Camino, C. Galvão, L., Feitosa, I., Santos, M., & Distéfano, J. (2005, Setembro). *Justiça distributiva em crianças e adolescentes*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Camino, C. P. S., & Luna, V. R. (1994). *A tomada de consideração do outro e os valores morais*. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, MG. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An05T07.pdf>
- Camino, C., Magalhães, M. Rodrigues, L., & Silva, A. (2000). *Julgamento de adolescentes em relação ao sexo, gravidez e aborto*. Trabalho apresentado no VIII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Serra Negra, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An08T23.pdf>
- Camino, C. P. S., Moraes, R., & Galvão, L. K. S. (2006). *Diferenças de gênero no raciocínio moral*. Trabalho apresentado no X Encontro Nacional PROCAD – Psicologia/Capes, Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento.
- Camino, C. P. S., Rique, J. Ribeiro, J., & Araújo, R. M. (1996). Construção e validação de uma medida de julgamento moral. (Relatório de pesquisa entregue ao CNPq).
- Camino, C., Roazzi, A., Quirino, G., Galvão, L., Martin, L., Carvalho, A., Lummertz, L. (2004). *Moral, direitos humanos e atitude institucional de universitários do norte e*

nordeste do Brasil. Trabalho apresentado no X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Aracruz, PE. Resumo retirado de

<http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An10T54.pdf>

Carcanholo, M. D. (2010). Inserção externa e vulnerabilidade da economia no governo Lula. In B. K. Becker, C. Mendes, C. Buarque, I. Sachs, J. F. Costa, L. Dowbor & P. Salama (Eds.), *Os anos Lula. Contribuições para um balanço crítico 2003-2010* (pp. 109-131). Rio de Janeiro: Garamond.

Carvalho, C. H. A. (2006). O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade, Campinas*, (27)96, 979-1000.

Castro, M. H. G. (1999). O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In J. P. R. Velloso & R. C. Albuquerque (Coords.), *Um modelo de educação para o século XXI* (pp.35-117). Rio de Janeiro: José Olympio.

Costa, A. E. B. C. (1990). *Consciência moral – uma habilidade cognitiva ou um processo de aprendizagem social?*. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de São Pedro, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An03T28.pdf>

Costa, A. E. B. C. (1996). *O papel da afetividade na resolução de conflitos morais*. Trabalho apresentado no VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Teresópolis, RJ. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An06T06.pdf>

Cruz, L. A. N., & Martins, R. A. (2009, Novembro). *Julgamento sócio-moral e consumo de bebidas alcoólicas de estudantes do ensino médio*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de

<http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>

Cunha, L. A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade, Campinas*, (24)82, 37-61.

Dellazzana, L. L., Bordini, G. S., Sperp, T. M., & Freitas, L. B. L. (2011, Novembro). *Desenvolvimento moral: revisão dos artigos brasileiros publicados no campo da psicologia*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf

Dias, A. A. (2000). *A educação infantil e o desenvolvimento da autonomia*. Trabalho apresentado no VIII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Serra Negra, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An08T23.pdf>

Dias, L. A. (2008). Política e participação juvenil: os “caras-pintadas” e o movimento pelo impeachment. *História Agora*, 4. Retirado de http://www.historiagora.com/dmdocuments/politica_e_participao_juvenil_cp.pdf

Dias, M. G. B. (1994). *Principais paradigmas dos domínios da moralidade*. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, MG. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An05T07.pdf>

Dias, M. G. B., Malta, S., Koller, S. H., & Haidt, J. (1990). *Turiel vs. Schweder: explicações e limitações sobre o conhecimento moral e convencional*. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de São Pedro, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An03T28.pdf>

- Distéfano, J., Camino, C., Galvão, L., Camboin, A., Feitosa, I., & Santos, M. (2005, Setembro). *Um estudo sobre o direito à justiça envolvendo a ideia de nacionalidade*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Durkheim, E. (2008). *A Educação Moral* (Raquel Weiss, Trans.). Petrópolis: Vozes (Trabalho original publicado em 1903)
- Emler, N., Renwick, S., & Malone, B. (1983). The relationship between moral reasoning and political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1073-1080.
- Filho, R. L. B. (1999). A universalização do ensino médio. In J. P. R. Velloso & R. C. Albuquerque (Coords.), *Um modelo de educação para o século XXI* (pp. 135-146). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Filho, J. S. R., & Sampaio, L. R. (2011a, Novembro). *Julgamento moral e perspectivas para o futuro de adolescentes em privação da liberdade*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Filho, J. S. R., & Sampaio, L. R. (2011b, Novembro). *Socioeducacões e as instituições de privação de liberdade: perfil e julgamento moral*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf

- Fisher, D. G. & Sweeney, J. T. (1998). The relation between political attitudes and moral judgment: examining the validity of the Defining issues Test. *Journal of Business Ethics*, 17, 905-916.
- Freire, S. E. A. (2009). *A relação entre a percepção dos estilos parentais de socialização e o posicionamento moral de adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Retirado de http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1202
- Freire, N. M. B. & Assis, O. Z. M. (2005, Setembro). *Educação para a paz: um estudo psicogenético sobre a tolerância*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Freitas, L. L. (2002). Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 303-308.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 447-548.
- Freitas, R. C. M. (2007). O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. *Katal*, (10)1, 65-74. Freire, S. E. A. (2009). *A relação entre a percepção dos estilos parentais de socialização e o posicionamento moral de adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Retirado de http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1202
- Freitas, M. M. T. & Leite, S. R. M. (2012). *A regra na escola: refletindo com os alunos sobre a construção de valores morais no cotidiano da escola*. Trabalho apresentado na XIV Semana da Educação. Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina. Retirado de

<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/projetoseducacionais/asregrasnaescola.pdf>

- Freitas, S. F. T., Kovaleski, D. F., & Boing, A. F. (2005). Desenvolvimento moral em formandos de um curso de odontologia: uma avaliação construtivista. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(2), 453-462.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade, Campinas*, (24)82, 93-130.
- Galvão, L. K. S. (2010). *Desenvolvimento moral e empatia. Medidas, correlatos e intervenções educacionais* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Retirado de http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1086
- Galvão, L. K., & Camino, C. P. S. (2009, Novembro). *Educação moral: cognição e afeto*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>
- Galvão, L. K. S., & Camino, C. P. S. (2011). Julgamento moral sobre a pena de morte e redução da maioridade penal. *Psicologia & Sociedade*, 23(2), 228-236.
- Galvão, L. K., Camino, C., & Formiga, N. (2009, Novembro). *Empatia, desenvolvimento moral e conduta desviante de adolescentes: testagem de um modelo teórico*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>

- Galvão, L., Costa, J. B., & Camino, C. (2005, Setembro). *O uso de princípios de justiça por adolescentes em conflito com a lei*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Genro, T. (2004). A agenda da educação no Brasil. In J. P. R. Velloso & R. C. Albuquerque (Orgs.) *Novo Modelo de Educação para o Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Gerbase, C. K. (1984). *O julgamento moral de adolescentes: relação com pais, escola e amigos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Going, L. (2005a, Setembro). *Projeto amigo. A construção moral-saúde e qualidade de vida por meio dos contos de fadas*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Going, L. (2005b, Setembro). *Projeto amigo. A construção da moral-saúde e qualidade de vida por meio de jogos de regras e dilema morais*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Gonçalves, C. C. (2011). *Concepções e julgamento moral de docentes sobre Bullying na escola* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Retirado de http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2296
- Gonçalves, R. (2010). Desempenho macroeconômico em perspectiva histórica: governo Lula (2003-10). In B. K. Becker, C. Mendes, C. Buarque, I. Sachs, J. F. Costa, L.

- Dowbor, & P. Salama (Eds.), *Os anos Lula. Contribuições para um balanço crítico 2003-2010* (pp. 161-179). Rio de Janeiro: Garamond.
- Gouveia, M. L. A. (1999). *Moral e ansiedade em adolescentes infratores e não infratores* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Guimarães, A. L. F., Lins, M. J. C. S., & Resende, M. M. S. A. (2011, Novembro). *Educação moral: a construção da cidadania no âmbito escolar*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Kant, I. (1997). *Fundamentação da metafísica dos costumes* (Paulo Quintela, Trans.). Lisboa: Edições 70 Ltda (Trabalho original publicado em 1785).
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: the cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues*, (pp. 31-53), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Vol. 2). San Francisco: Harper & Row.
- Koller, S. H. (1990a). *Diferenças de gênero no julgamento moral*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Koller, S. H. (1990b). *Valores morais e desempenho de papéis sexuais*. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de São Pedro, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An03T28.pdf>
- Koller, S. H. (1990c). *Novas abordagens em psicologia do desenvolvimento moral: a teoria de desenvolvimento social de Turiel*. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de São Pedro, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An03T28.pdf>
- Koller, S. H. (1994). *Introdução à teoria do julgamento moral pró-social e da capacidade empática de Eisenberg no Brasil. Apresentação de novas possibilidades, de estudo empírico e exame crítico*. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, MG. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An05T07.pdf>
- Koller, S. H., & Bernard, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 223-262.
- La Taille, Y. (1994). *O lugar da culpa e da vergonha no juízo moral*. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, MG. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An05T07.pdf>
- La Taille, Y. (1996). *Moralidade e afetividade: reflexões sobre as diferenças entre culpa e vergonha*. Trabalho apresentado no VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Teresópolis, RJ. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An06T06.pdf>

- La Taille, Y. (1998). *A educação moral na escola segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Trabalho apresentado no VII Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Gramado, RS. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An07T32.pdf>
- La Taille, Y. (2002). *Desenvolvimento moral e as virtudes: a generosidade*. Trabalho apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de Lindóia, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An09T47.pdf>
- La Taille, Y. (2007). Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. *Psicologia, USP*, 18(1), 11-36.
- Leitão, M. (2011). *A saga brasileira. A longa luta de um povo por sua moeda*. Rio de Janeiro: Record.
- Lepre, R. M. & Martins, R. A. (2009). Raciocínio moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. *Paidéia*, 42, 39-46.
- Lind, G. (2000). Significado e medida da competência moral revisitada. Um modelo de duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 399-416.
- Lins, M. T. D. F. (1993). *Desenvolvimento moral em universitários: uma intervenção educacional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Lira, M. F. (1980). *Moralidade e cognição: um estudo correlacional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Lopes, R. C. S. (1990). *Família e conflito moral na adolescência*. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de São Pedro, SP. Resumo retirado de

<http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An03T28.pdf>

Lopes, R. C. S. (1994). *O contexto das relações com os pais no desenvolvimento sócio-moral na adolescência*. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, MG. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An05T07.pdf>

Lummertz, J. G. (1996). *Violência juvenil: juntando afetos e fragmentos*. Trabalho apresentado no VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Teresópolis, RJ. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An06T06.pdf>

Luna, V. L. R. (1987). *Elementos ideológicos subjacentes à educação e à psicologia frente à aprendizagem de valores sócio-morais – análise de textos didáticos de moral e cívica* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Lutosa, A. V. M. (1998). *Julgamento moral, empatia e maquiavelismo em crianças em situação de rua* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Piauí, Teresina.

Magalhães, J. P. A. (2010). Estratégias e modelos de desenvolvimento. In B. K. Becker, C. Mendes, C. Buarque, I. Sachs, J. F. Costa, L. Dowbor & P. Salama (Eds.), *Os anos Lula. Contribuições para um balanço crítico 2003-2010* (pp. 19-34). Rio de Janeiro: Garamond.

Marchi, B. F., Alencar, H. M., Couto, L. L. M., Lima, M. G., Romanelli, M. S. (2011, Novembro). *Análise de experiências de educação em valores morais na mesorregião litoral norte espírito-santense*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de

http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf

- Marcolin, E. H. & Biaggio, A. M. B. (1985). Relações entre maturidade de julgamento moral e complexidade das estruturas linguísticas. *Educação e Realidade, Porto Alegre*, 10(1), 23-28.
- Martins, L. C., & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sócio-cultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.
- Martins, R. A. (1990). *Intenção e consequência no julgamento moral*. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de São Pedro, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An03T28.pdf>
- Martins, R. A. (2004). *Julgamento sócio-moral de adolescentes que fazem uso de bebidas alcoólicas*. Trabalho apresentado no X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Aracruz, PE. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An10T54.pdf>
- Martins, R. A., Manzatto, A. J., Poiate, S. M. G., Scarin, A. C. F., Cruz, L. A. N., Teixeira, P. S., Kawashimi, R. A., & Tovo, L. C. (2005, Setembro). *Julgamento sócio-moral do uso de drogas legais e ilegais*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Mehana, A. (n.d). Desenvolvimento de valores morais, éticos e científicos na educação. Retirado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/512-4.pdf>
- Menin, M. S. S. (1998). *Concepções de justiça de adolescentes como representações sociais. Novas possibilidades de pesquisa*. Trabalho apresentado no VII Simpósio

Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Gramado, RS.

Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An07T32.pdf>

Menin, M. S. S. (2002a). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, (28)1, 91-100.

Menin, M. S. S. (2002b). *Representações de injustiça em adolescentes de escolas públicas e particulares*. Trabalho apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de Lindóia, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An09T47.pdf>

Menin, M. S. S. (2004). *Escola como comunidade injusta: coletâneas de pesquisa sobre as representações sociais dos alunos do ensino fundamental e médio*. Trabalho apresentado no X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Aracruz, PE. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An10T54.pdf>

Menin, M. S. S., Trevisol, M. T. C., & Martins, R. A. (2010). *Educação em Valores: em busca de projetos brasileiros em escolas públicas*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional PBL, São Paulo. Retirado de http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Menin%20et%20al_Congresso%20Ulisses%20SP.pdf

Menin, M. S. S. & Zechi, J. A. M. (2010). Educação moral em escolas públicas brasileiras: temas, meios, finalidades e mudanças. Retirado de <http://www.faac.unesp.br/direitos-humanos/encontro/TRABALHOS/Trabalhos%20Completos%20Rodrigo/PDF/m08.pdf>

Milnitsky-Sapiro, C. (1996). *Investimento interpessoal como componente afetivo nos domínios de conhecimento social*. Trabalho apresentado no VI Simpósio de

- Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Teresópolis, RJ. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An06T06.pdf>
- Milnitsky-Sapiro, C. (1998). *Educação e construção de valores: fundamentos pragmáticos para o desenvolvimento do raciocínio crítico na escola*. Trabalho apresentado no VII Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Gramado, RS. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An07T32.pdf>
- Milnitsky-Sapiro, C., & Melo, E. D. (2002). *O caráter ético da psicologia aplicada na instituição escolar em relação ao alunado adolescente*. Trabalho apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de Lindóia, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An09T47.pdf>
- Monte, F. C., & Sampaio, L. R. (2009, Novembro). *Desenvolvimento sócio-moral e assistência ao adolescente em conflito com a lei: análise de uma instituição socioeducativa no interior do Nordeste*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>
- Monteiro, J. K. (2000). *Julgamento moral, culpa e depressão*. (Tese de doutorado não-publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Murk, D. A., & Addleman, J. A. (1992). Relations among moral reasoning, locus of control, and demographic variables among college students. *Psychological Reports*, 70, 467-476.
- Narvaez, D., Getz, I., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1999). Individual moral judgment and cultural ideologies. *Developmental Psychology*, 35(2), 478-488.

- Nascimento, S. I. (1979). *O julgamento moral nas crianças de João Pessoa* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Neves, A. A. B. (1999). O ensino superior: crescimento, diferenciação, qualidade e financiamento. In J. P. R. Velloso & R. C. Albuquerque (Coords.), *Um modelo de educação para o século XXI* (pp. 147-160). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Noguchi, N. F. C., & La Taille, Y. (2005, Setembro). *Universo moral dos adolescentes e internos da FEBEM-SP*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Noronha, E. G. (2009). Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007. *Lua Nova, São Paulo*, 76, 119-168. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a05.pdf>
- Nucci, L. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: implications for value education. *Review of Educational Research Spring*, (52)1, 93-112.
- Nucci, L. (1989). Challenging conventional wisdom about morality. The domain approach to values education. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral Development and Character Education. A dialogue*. California: McCutrhan Publishing Corporation.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: the discourse perspective. In M. C. Wittock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 917-941). New York: McMillon.
- Oser, F. & Althof, W. (1993). Trust in advance: on the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, (22)3, 253-275.

- Paludo, S., & Koller, S. H. (2005, Setembro). *Moralidade nas ruas*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Paz, M. M. A. (1995). *A influência do conteúdo de dilemas morais no julgamento moral* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Peres, V. L. A., Mota, R. A., Neto, C. M. S., Mols, L. A. M., Dionísio, R. A., & David, M. M. (2011, Novembro). *Ações educativas e o desenvolvimento moral da sociedade*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral da Criança*. SP: Editora Summus. (Trabalho original publicado em 1932)
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia* (Maria Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva, Trans.). Rio de Janeiro: Forense Editora Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).
- Pinheiro, V. P. G., & Arantes, V. A. (2009, Novembro). *A generosidade, os reguladores morais e a integração de valores: um estudo de psicologia*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>

- Polli, G. M. Thiellen, J. P., Hartmann, R. C. & Soares, D. P. (2010). Excesso de velocidade no trânsito: análise sob a perspectiva da moralidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 86-97.
- Pontes, R. B. D. (2010). *Formação moral e aprendizagem de valores na escola: uma análise da teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg à luz de perspectivas divergentes* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Power, C. F., Higgins, A., Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Prado, I. G. A. (1999). A educação fundamental: a questão básica. In J. P. R. Velloso & R. C. Albuquerque (Coords.), *Um modelo de educação para o século XXI* (pp.119-133). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Queiroz, S. S., Ronchi, J. P. & Tokumari, R. S. (2009). Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão kantiana. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 69-75.
- Raaijmakers, Q. A. W., Vebogt, T. F. M. A. & Vollebegg, W. A. M. (1998). Moral reasoning and political beliefs of dutch adolescents and young adults. *Journal of Social Issues*, 54(3) 531-456.
- Rawls, J. (2008). *Uma teoria de justiça* (Jussara Simões, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1971).
- Rego, S., Schramm, F., & Sayd, J. D. (2004). *Construindo uma proposta pedagógica para o ensino da bioética em cursos de graduação com o apoio da teoria de desenvolvimento sócio-moral*. Trabalho apresentado no X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Aracruz, PE. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An10T54.pdf>

- Rest, J. R. (1976). New Approaches in the Assessment of Moral Judgment. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues*, (pp. 198-218), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rest, J., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson, D. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas – an objective measure of developmental psychology. *Developmental Psychology*, 10(4), 491-501.
- Rest, J. R., Narvaez, D., & Thoma, S. J. (1999). DIT2: devising and Testing a Revised Instrument of Moral Judgment. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 644-659.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29, 381-396.
- Rezera, J. C. C. (2011). O desenvolvimento do educando como finalidade da educação: revisitando Kohlberg. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 193-196.
- Rique, J. (1990). *A tomada de consciência moral em indivíduos consistentes e inconsistentes*. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de São Pedro, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An03T28.pdf>
- Rique, J. & Camino, C. (1997). Consistency and inconsistency in adolescents' moral reasoning. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 813-836.
- Rique, J., & Camino, C. (2004). *Uma revisão dos 12 anos de trabalho de pesquisas sobre o valor do perdão interpessoal na psicologia do desenvolvimento moral*. Trabalho apresentado no X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Aracruz, PE. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An10T54.pdf>
- Sader, E. (2010). Brasil, de Getúlio a Lula. Brasil entre o Passado e o Futuro, 1, 11-29. Retirado de

http://www.adrianodiogo.com.br/arquivos_relacionados/mioloPeF%28final_alta%2911-29.pdf

- Salgado, M. M., & Alencar, H. M. (2011a, Novembro). *As admirações de adolescentes em medida sócio-educativa de internação: um estudo na área da moralidade*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Salgado, M. M., & Alencar, H. M. (2011b, Novembro). *Caracterização de adolescentes em medida de internação: um estudo na área da psicologia da moralidade*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Sallun, B. (2003). Metamorfose no Estado brasileiro no final do século XX. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, (18)52, 35-54.
- Sampaio, L. R., Camino, C., & Roazzi, A. (2005, Setembro). *Desenvolvimento da justiça distributiva em crianças*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Santana, L. B., Filho, J. S. R., Monte, F. C., & Sampaio, L. R. (2009, Novembro). *Assistência às crianças e adolescentes em conflito com a lei no pólo Petrolina-Juazeiro: uma análise a partir da psicologia do desenvolvimento sócio-moral*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do

Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de

<http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>

Santos, F. C. N. (2000). *Educação moral e redução da agressão em adolescentes* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Retirado de Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (<http://hdl.handle.net/10183/2265>).

Selman, R. L. (1976). Social-Cognitive Understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues*, (pp. 299-316), New York: Holt, Rinehart & Winston.

Shapiro, C. (1994). *A crise moral brasileira e a falácia idealista: um projeto realista de educação moral para escolas públicas municipais de Porto Alegre*. Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Caxambu, MG. Resumo retirado de

<http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An05T07.pdf>

Shimizu, A. M. (2004). Defining Issues Test-2: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 5-14.

Shimizu, A. M. (2005). Os instrumentos de medida do julgamento moral elaborados com base na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, 4.

Shimizu, A. M., Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R., & Martins, R. A. (2010, Outubro). *Representação de educadores de escolas brasileiras a respeito da educação em valores*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Caxambu, MG. Retirado de

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6309--Int.pdf>

- Silva, C. T. (2005, Setembro). *Análise do juízo moral de docentes e discentes universitários da região metropolitana de Salvador- BA*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Silva, M. S. M. M. (1991). *Separação dos pais e desenvolvimento moral de adolescentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Silva, N. P. (2004). *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre adolescentes*. Trabalho apresentado no X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Aracruz, PE. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An10T54.pdf>
- Silva, A. M. S., & Salgueiro, V. (2011, Novembro). *A importância da inclusão da educação em valores humanos no contexto escolar educacional*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Singer, P. (1996). Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 1, 5-15.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social moral development: a critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 37(2), 202-232.
- Soares, J. F. R. (1996). *O julgamento moral, a tomada de perspectiva do outro e a consideração empática: um estudo correlacional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

- Souto, R., & Leitão, S. (2005, Setembro). *Argumentação e desenvolvimento moral: uma abordagem processual*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Souto, R. P., & Leitão, S. (2011, Novembro). *Argumentando e construindo valores no campo da ética*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf
- Souza, L. K. (2007). Educação para a paz e educação moral na prevenção da violência. *Psicologia da Educação*, 25, 131-155.
- Souza, P. M. L. (2006). Desenvolvimento moral na adolescência. *Psicologia, portal dos psicólogos*. Retirado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0296.pdf>
- Souza, P. R. (1999). Os desafios para a educação no limiar do novo século. In J. P. R. Velloso & R. C. Albuquerque (Coords.), *Um modelo de educação para o século XXI* (PP.19-33). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Souza, V. L. T. (2005, Setembro). *A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>
- Souza, L. L., & Vasconcelos, M. S. (2009). Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 343-352.
- Tarculi, D. D., Alves, C. M. S., Berttran, D., & Dottori, P. R. (2005, Setembro). *Identidade moral da criança. Um estudo sobre as relações solidárias e capacidades morais de crianças pré-adolescentes com o cardgame “Era uma vez”*.

Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, São Paulo, SP. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVCBPD.pdf>

Teixeira, S. R. S., & Alves, J. M. (2009, Novembro). *A mediação de conflitos por uma educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento moral*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>

Tognetta, L. R. P. & Menin, M. S.S. (2011). *Experiências bem sucedidas em educação moral: a escola que nos chamou atenção pelos 11 projetos inscritos*. Retirado de http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Relato_Camaragibe_PE.pdf

Trevisol, M. T. C. (2004). *A compreensão dos direitos da criança em sujeitos entre 8 e 14 anos: um estudo dos modelos organizadores do pensamento*. Trabalho apresentado no X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Aracruz, PE. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An10T54.pdf>

Trevisol, M. T. C. (2011). *Práticas e/ou experiências pedagógicas em educação moral: mapeando o contexto escolar da região oeste catarinense*. Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação – EDECERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e educação – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

- Turiel, E. (1969). Developmental Process in the Process in the Child's Moral Thinking. In P. Mussen, J. Langer, & E. M. Cavington (Eds.). *New Directions in Developmental Psychology*, (pp. 92-133).
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2009, Novembro). *Juízos morais de crianças e adolescentes sobre a generosidade e a autoridade*. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento – Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ. Resumo retirado de <http://www.abpd.psc.br/files/congressosAnteriores/AnaisVIICBPD.pdf>
- Vasconcelos, M. S. (2002). *Representações de professores sobre a ética na escola*. Trabalho apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Águas de Lindóia, SP. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An09T47.pdf>
- Vasconcelos, M. S. (2004). *Modelos de pensamento sobre indisciplina no contexto escolar*. Trabalho apresentado no X Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Aracruz, PE. Resumo retirado de <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An10T54.pdf>
- Venturi, G. (1995). O universalismo ético: Kohlberg e Habermas. *Lua Nova*, 36, 67-84.
- Viana, L. M. M (2000). *Prioridades Valorativas e desenvolvimento moral: considerações acerca de uma teoria de valores humanos* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Vidal, J. B. (1996). *Diferença de sexo e de gênero no julgamento moral e na empatia* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Walker, L. J., Gustafson, P., & Henning, K. H. (2001). The consolidation/transition model in moral reasoning development. *Developmental Psychology*, 37(2), 187-197.

Wortmeyer, D. S. (2011, Novembro). *Aprendizagem de valores morais na socialização militar: da necessidade de um referencial teórico-metodológico*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Resumo retirado de http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf



NÚCLEO DE PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL – NPDSM
Departamento de Psicologia / Mestrado em Psicologia Social
Fone (083)3216.7337 - e-mail: julio.rique@uol.com.br
CCHLA - Cidade Universitária - Campus I,
João Pessoa, PB, Brasil. CEP: 58.059-900



Questionário de Opiniões Sociais – DIT

© Cleonice Camino. Versão Adaptada a Amostras Brasileiras.

Código da Pesquisa: _____

Código do Participante: _____

Dados Pessoais:

1. Sexo: Feminino (☐) Masculino (☐)
2. Idade: _____
3. Grau de Ensino (para os alunos de Ensino Médio):

4. Curso (para os Universitários): _____
4.1. Período: _____
5. Maior grau de educação atingido (Adultos fora da Universidade):

6. Qual a faixa de renda mensal das pessoas que moram em sua casa? (Marque um X na Resposta)
 - a) Até 3 salários-mínimos (de 0 até 1620,00 reais).
 - b) De 3 a 5 salários-mínimos (de 1620,00 até 2700,00 reais).
 - c) De 5 a 10 salários-mínimos (de 2700,00 até 5400,00 reais).
 - d) De 10 a 15 salários-mínimos (de 5400,00 até 8100,00 reais).
 - e) Mais de 15 salários-mínimos (mais de 8100,00 reais).

João e o Remédio

Num país da Europa, havia uma mulher que estava quase à morte porque sofria de câncer. Existia só um remédio que podia salvá-la, tendo sido inventado recentemente por um farmacêutico local. Mas saía um tanto caro para fazer esse medicamento, além disso, o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que lhe custava. João o marido daquela mulher doente, tomou dinheiro emprestado para comprar o remédio, mas só conseguiu a metade. Pediu abatimento ou que lhe deixasse pagar mais tarde, pois sua mulher precisava mesmo do remédio, mas o farmacêutico disse que não vendia por menos, nem vendia fiado, pois queria ganhar dinheiro. Então, João Ficou desesperado e começou a pensar em arrombar a farmácia e roubar o remédio para sua esposa.

- João deveria roubar aquele remédio? () Sim () Não () Não Sei

	Grau de Importância				
	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. As leis da sociedade devem ser obedecidas.					
2. É natural que um marido amoroso chegue a roubar para atender a sua esposa.					
3. João deveria pensar que manter sua esposa viva seria útil para ele.					
4. João deve considerar que é importante a dualidade da vida.					
5. João deveria pensar em beneficiar alguém que ele gosta.					
6. Os direitos do farmacêutico, quanto ao seu invento, devem ser respeitados.					
7. A essência de viver, conta tanto individualmente como socialmente, quanto o destino de morrer.					
8. Nas relações sociais, as pessoas devem se regular por princípios.					
9. O farmacêutico está se valendo de uma lei inútil, que só protege os ricos.					
10. A lei, neste caso, atrapalha a mais profunda aspiração de qualquer membro da sociedade.					
11. A atitude do farmacêutico é mesquinha e cruel.					
12. Roubar, num caso como este, traria benefícios para a sociedade inteira.					

- Da lista das 12 questões escolha as 4 mais importantes:

- A 1ª questão mais importante: _____
- A 2ª questão mais importante: _____
- A 3ª questão mais importante: _____
- A 4ª questão mais importante: _____

O Jornal Escolar

Numa escola de ensino médio, um rapaz chamado Fred queria publicar um jornal para estudantes, no qual ele pudesse expressar muitas das suas opiniões. Ele queria falar contra as guerras e contra algumas das normas da escola. Fred foi ao Diretor pedir permissão. O Diretor concedeu a permissão, desde que, antes de cada publicação Fred lhe mostrasse todos os artigos para aprovação. Fred concordou e entregou vários artigos para aprovação ao Diretor. O Diretor aprovou a todos e Fred os publicou no Jornal Escolar. Mas o Diretor não esperava que o Jornal recebesse tanta atenção. Os estudantes ficaram tão excitados com o Jornal que já começaram a organizar protestos contra algumas normas da escola. Alguns pais, enfurecidos, protestaram contra as opiniões de Fred e telefonaram ao Diretor dizendo-lhe que o jornal era liberal e de esquerda e que não deveria ser publicado. Como resultado de todo aquele tumulto, o Diretor mandou que Fred parasse com a publicação, explicando-lhe que as suas atividades estavam perturbando o bom andamento da escola.

- O Diretor deveria parar a publicação do Jornal? () Sim () Não () Não Sei

	Grau de Importância				
	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. O Diretor deve se ater às normas gerais da escola.					
2. O diretor deve verificar se o conteúdo do jornal fere o regulamento da escola.					
3. O Diretor deve pensar que os pais são quem mantêm, economicamente, a escola.					
4. O Diretor tem o direito de dar ordens quando há violação das leis.					
5. O Diretor tem a liberdade para conversar com os pais dos alunos.					
6. O Diretor deveria pensar que paralisando o jornal, impediria a livre discussão de assuntos importantes.					
7. O Diretor deve pensar que se parar o jornal ficará mal visto pelos estudantes.					
8. O Diretor deveria pensar se Fred era um aluno querido pelos colegas.					
9. Suspender o jornal prejudica o pensamento crítico dos estudantes.					
10. O Diretor deve pensar no respeito aos direitos humanos ao tomar sua decisão.					
11. Cabe ao diretor decidir o que é melhor para a escola.					
12. O Diretor deve pensar no conceito que goza a escola operante a comunidade.					

- Da lista das 12 questões escolha as 4 mais importantes:

- A 1ª questão mais importante: _____
- A 2ª questão mais importante: _____
- A 3ª questão mais importante: _____
- A 4ª questão mais importante: _____

O Prisioneiro Foragido

Um homem foi condenado à prisão por 10 anos. Depois de um ano, porém, ele fugiu da cadeia, mudou-se para uma região nova do País, e tomou o nome de Simões. Durante oito anos ele trabalhou duro, tanto que conseguiu economizar dinheiro suficiente para ter seu próprio negócio. Ele era muito gentil com seus fregueses, pagava altos salários aos seus empregados e dava muito dos seus lucros pessoais para obras de caridade. Um certo dia, dona Cida, uma velha vizinha, reconheceu-o como o homem que tinha fugido da prisão, e a quem a polícia estava procurando.

- Dona Cida deveria entregar o Sr. Simões a polícia? () Sim () Não () Não Sei

	Grau de Importância				
	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. Oito anos não são suficientes para provar que o Sr. Simões é uma boa pessoa.					
2. O não cumprimento de uma lei estimula a desobediência dos sistemas legais.					
3. Melhor seria uma sociedade sem leis, sem a opressão dos sistemas legais.					
4. O Sr. Simões deve cumprir o que determina a lei.					
5. As ações devem ser julgadas a partir de princípios universais de justiça.					
6. Não é vantagem fazer prisões isoladas quando se trata de um homem caridoso.					
7. Só uma pessoa cruel e sem coração denunciaria o Sr. Simões.					
8. O correto seria que Dona Cida se comportasse com base no que dita a lei.					
9. Dona Cida deve pensar na sua amizade com o Sr. Andrade.					
10. Um cidadão tem obrigação de entregar um criminoso foragido, não importando as circunstâncias.					
11. Decisões deste tipo devem ser tomadas considerando-se o bem comum.					
12. O cumprimento de uma lei deve estar subordinado aos interesses e necessidades sociais.					

- Da lista das 12 questões escolha as 4 mais importantes:

- A 1ª questão mais importante: _____
- A 2ª questão mais importante: _____
- A 3ª questão mais importante: _____
- A 4ª questão mais importante: _____

A Ocupação pelos Estudantes

Em alguns países, quando uma guerra é declarada, o governo federal obriga as universidades a permitirem o recrutamento e treinamento de alunos para a guerra. Caso a universidade não permita, o governo corta todas as verbas federais para a instituição. Em algumas universidades, grupos de estudantes contrários a guerras formaram uma agremiação que tinha entre seus objetivos, acabar com esse requerimento. Assim, a agremiação chegou a pedir a direção das universidades que impedissem a entrada de militares para recrutamento no campus universitário. Mas o Conselho de Reitores declarou que iria manter a obrigação. Diante deste fato, os membros dessas agremiações marcharam até o prédio da reitoria de suas respectivas universidades e as ocuparam em protesto. Eles declararam que fizeram isto para forçar as autoridades a extinguirem o recrutamento e treinamento militar nos campos universitários.

- Os estudantes deviam ocupar o prédio da reitoria? Sim () Não () Não Sei ()

	Grau de Importância				
	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. Os estudantes fizeram isto para serem bem vistos e estimados pela comunidade acadêmica.					
2. Os estudantes deveriam pensar que não têm direito de se apossar da propriedade alheia.					
3. Os estudantes devem pensar nos benefícios que poderão obter com este ato.					
4. A ocupação do prédio, no fim das contas favorecerá um grande número de pessoas.					
5. Os Reitores desconsideraram os votos dos estudantes e corpos docentes.					
6. A ocupação dos edifícios acarretará má fama a todos os estudantes.					
7. A ocupação dos prédios está de acordo com os princípios universais de justiça.					
8. Ocupações desse tipo vão contra as normas das universidades.					
9. Os prédios foram ocupados porque os reitores não souberam ser generosos e cordiais para com a comunidade acadêmica.					
10. A administração das universidades não deve ficar nas mãos de poucas pessoas, deve ser de todos.					
11. Os estudantes julgam que seus objetivos são mais importantes do que a lei.					
12. As normas das universidades devem ser respeitadas pelos estudantes.					

- Da lista das 12 questões escolha as 4 mais importantes:

- A 1ª questão mais importante: _____
- A 2ª questão mais importante: _____
- A 3ª questão mais importante: _____
- A 4ª questão mais importante: _____

Apêndice 1

Revisão dos estudos empíricos sobre desenvolvimento moral no Brasil

Em uma busca realizada no *Scientific Library Online* – Scielo com as palavras *Kohlberg*, *Desenvolvimento Moral* e *Julgamento Moral*, foram encontrados 28 artigos. Estes versavam sobre: aspectos da teoria de Kohlberg que foram alvos de críticas, como a relação entre universalismo e relativismo (Biaggio, 1999) e diferenças de gênero (Biaggio, Vikan & Camino, 2005; Camino, Moraes & Galvão, 2006); questões filosóficas relacionadas à teoria de Kohlberg ou sua relação com a teoria moral de Piaget (Freitas, 1999; Freitas, 2002; Koller & Bernardes, 1997; La Taille, 2007; Queiroz, Ronchi & Tokumari, 2009; Souza, 2006; Venturi, 1995); relação entre desenvolvimento moral e comportamentos/attitudes e educação (Biaggio, 1997; Biaggio et al., 1999; Beluci & Shimizu, 2007; Borges & Alencar, 2009; Camino, Camino e Moraes, 2003; Freitas, Kovalski & Boing, 2005; Galvão & Camino, 2011; Polli, Thielen, Hartmann & Soares, 2010; Rezera, 2011; Souza, 2007;); validação de instrumentos de mensuração do julgamento moral (Bataglia, 2010; Bataglia, Morais & Lepre, 2010; Shimizu, 2004; Shimizu, 2005); e novas propostas teóricas sobre o desenvolvimento moral (Lind, 2000; Martins & Branco, 2001; Souza & Vasconcelos, 2009).

Em uma busca realizada no *site* da ANPEPP foi verificada a existência de um acervo com os resumos de todos os trabalhos apresentados nos simpósios desta associação desde o ano de 1988 até o ano de 2004. Nessa busca foram encontrados 56 estudos incluídos num grupo de trabalho sobre o tema da moralidade, denominado inicialmente de GT: Julgamento Moral, e recentemente GT: Desenvolvimento Moral.

Os estudos apresentados nos simpósios referiam-se às investigações sobre moralidade considerando: instrumentos de mensuração do julgamento moral (Biaggio, 1990; Biaggio et al., 1990); questões de gênero (Camino, Magalhães, Rodrigues & Silva,

2000; Koller, 1990a; Koller 1990b); relações interpessoais (Lopes, 1990; Lopes, 1994; M. L. M. Araújo, 2002; Araújo, Jarbeg & Almeida, 2004; Silva, 2004); posicionamentos teóricos sobre modelos de desenvolvimento moral (Biaggio, 1994; Camino, Cavalcante & Luna, 1990; Costa, 1990; Dias, Malta, Koller & Haidt, 1990; Koller, 1994; Koller, 1990c; Menin, 1998; Martins, 1990); aspectos cognitivos do desenvolvimento moral (Costa, 1990; Dias, 1994; Martins, 1990; Rique, 1990); tomada de perspectiva social e empatia (Camino & Luna, 1994); educação (M. L. M. Araújo, 1998; U. F. Araújo, 1998; U. F. Araújo, 2002; Barreto, 1994; Biaggio, 1998; Camino, 1998; Dias, 2000; La Taille, 1998; Menin, 2002b; Menin, 2004; Milnitsky-Sapiro, 1998; Milnitsky-Sapiro & Mello, 2002; Rego, Schramm & Sayd, 2004; Shapiro, 1994; Vasconcelos, 2002; Vasconcelos, 2004;); culpa e vergonha (La Taille, 1994); afetividade (Camino, 1996; Costa, 1996; La Taille, 1996; Milnitsky-Sapiro, 1996); violência (M. L. M. Araújo, 2000; Biaggio et al., 2000; Lummertz, 1996;); *self* (Biaggio, 1996); ecologia (Biaggio & Souza, 2002); cultura (Aragão, 1994); perdão (Camino, 2002; Rique & Camino, 2004); uso de álcool (Martins, 2004); generosidade (U. A. M. Araújo, 2002; La Taille, 2002); e direitos humanos (Camino et al., 2004; Trevisol, 2004).

Em uma busca realizada nos anais do V, VII e VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, eventos realizados pela Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento - ABPD, nos anos de 2009 e 2011, foram encontrados 45 trabalhos apresentados sobre desenvolvimento moral. Estes versavam sobre: revisões teóricas e empíricas sobre o desenvolvimento moral (Dellezzana, Bordini, Sperp & Freitas, 2011), análise da moralidade em crianças, adolescentes e adultos (Alencar & La Taille, 2005; Camino, Galvão, Feitosa, Santos & Distéfano, 2005; Silva, 2005; Souto & Leitão, 2005; Tarculi, Alves, Berttran & Dottori, 2005); generosidade (Pinheiro &

Arantes, 2009; Vale & Alencar, 2009); educação (Arantes, 2009; Barrios & Branco, 2009; Barrios & Branco, 2011; Caetano, 2011; Caetano, Souza, Fermeano & Bessa, 2011; Freire & Assis, 2005; Galvão & Camino, 2009; Guimarães, Lins & Rezende, 2011; Marchi, Alencar, Couto, Lima & Romanelli, 2011; Peres, Mota, Neto, Dionísio & David, 2011; Silva & Salgueiro, 2011; Souza, 2005), uso de drogas lícitas ou ilícitas (Cruz & Martins, 2009; Martins et al., 2005), valores (Alves, Alencar & Ortega, 2011a; Alves, Alencar & Ortega, 2011b; Andrade, Camboin & Ferreira, 2009; Andrade, Camino, Dias & Camboin, 2011; Souto, 2011; Wortmeyer, 2011), perdão (Abreu, Moreira, Marin, Luna & Rique, 2009; Abreu, Camino & Rique, 2011), empatia (Galvão, Camino & Formiga, 2009); adolescentes em conflito com a lei ou em condição de rua (Filho & Sampaio, 2011a; Filho & Sampaio, 2011b; Galvão, Costa & Camino, 2005; Monte & Sampaio, 2009; Noguchi & La Taille, 2005; Santana, Filho, Monte & Sampaio, 2009; Salgado & Alencar, 2011a; Salgado & Alencar, 2011b; Peludo & Koller, 2005; Peres, Nogueira & Sampaio, 2011), moral e direito (Distéfano et al., 2005); mediação de conflitos (Teixeira & Alves, 2009); qualidade de vida (Going, 2005a; 2005b).

No acervo do NPDSM foram encontrados 15 estudos entre dissertações e teses sobre o tema, e também um manuscrito não publicado. Estes estudos foram realizados no período de 1979 a 2010. No acervo de periódicos impressos da Biblioteca Central da UFPB foram encontrados sete artigos sobre o tema, correspondentes ao período de 1975 a 1992, e 8 dissertações dos anos de 1978 a 2011.

Os trabalhos de dissertação de mestrado e de tese de doutorado disponíveis no acervo do NPDSM investigaram as relações entre: desenvolvimento moral e adolescentes em conflito com a lei (Bzuneck, 1979); moralidade e cognição (Lira, 1980); aspectos do desenvolvimento moral e a relação de adolescentes com pais, escolas

e colegas (Gerbase, 1984); análise de textos didáticos da disciplina moral e cívica (Luna, 1987); aspectos cognitivos da moralidade (Barreto, 1989); diferenças de sexo e gênero no desenvolvimento moral (Koller, 1990a); relação entre desenvolvimento moral e separação dos pais (Silva, 1991); influência do conteúdo dos dilemas morais (Paz, 1995); relação entre moralidade, tomada de perspectiva social e empatia (Soares, 1996); desenvolvimento moral, empatia e maquiavelismo (Lutosa, 1998), moral e ansiedade (Gouveia, 1999); moral, culpa e depressão (Monteiro, 2000), desenvolvimento moral e valores (Viana, 2000), desenvolvimento moral e agressividade (Santos, 2000), e desenvolvimento moral e empatia (Galvão, 2010).

Os artigos encontrados no acervo de periódicos impressos da UFPB versavam sobre comparações transculturais sobre desenvolvimento moral (Biaggio, 1975); investigação de aspectos evolutivos do desenvolvimento moral (Biaggio, 1976), investigação da relação entre desenvolvimento moral e locus de controle (Biaggio, 1983), descrição de programas de promoção do desenvolvimento moral (Biaggio, 1985), investigação da relação entre desenvolvimento moral e complexidade das estruturas linguísticas (Marcolin & Biaggio, 1985), investigação da relação entre desenvolvimento moral e ansiedade (Biaggio, 1989), investigação da relação entre desenvolvimento moral, ansiedade e diferença de sexo (Biaggio, 1992).

As dissertações encontradas no acervo da UFPB versavam sobre adolescência e juízo moral (Amaral, 1978); julgamento moral em crianças (Nascimento, 1979); proposta de educação moral com universitários (Lins, 1993); diferenças de sexo no julgamento moral (Batista, 1996), julgamento moral e sentido da vida (Aquino, 1998); julgamento moral, estilos parentais e socialização (Freire, 2009); perspectivas teóricas do julgamento moral, considerando Piaget e Kohlberg (Pontes, 2010), e concepção de docentes sobre o julgamento moral (Gonçalves, 2011).

Apêndice 2

SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Caro Senhor (a),

O Núcleo de Pesquisas sobre Desenvolvimento Social e Moral no Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Pb, está realizando uma pesquisa intitulada “A análise do Julgamento Moral em adolescentes e Jovens Adultos entre três períodos históricos: 1980/1990; 2000/2010 e 2011”.

A proposta de tal pesquisa é comparar o pensamento moral de adolescentes e jovens adultos considerando três períodos históricos (1980/1990; 2000/2010 e 2011) e verificar a qualidade do pensamento moral entre os três períodos. Assim, Gostaríamos de solicitar a sua autorização para a realização da pesquisa nesta instituição de ensino através da administração do DIT..

O DIT consiste em um instrumento de mensuração do pensamento moral que é formado quatro dilemas morais e 12 afirmativas. Após ler cada dilema, os respondentes devem avaliar o grau de importância de cada afirmativa e depois escolher dentre as 12, as quatro afirmativas que consideram mais importantes. Ressaltamos que esse instrumento não é uma avaliação ou diagnóstico sobre a capacidade de pensamento moral dos jovens, apenas serve para compreender como eles pensam sobre conflitos morais. Para responder ao instrumento serão necessários cerca de 20 minutos e cada participante irá responder simultânea e individualmente, em sua sala de aula.

A participação do aluno é voluntária, confidencial e ele (a) poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer nenhuma repreensão. Maiores informações podem ser obtidas através da mestrande Pollyana de Lucena Moreira, através do e- mail: pollyanadelucena@yahoo.com.br

Agradecemos antecipadamente sua atenção,

Pollyana de Lucena Moreira

Por favor, assine este termo caso aceite participar.

() Autorizo a entrevista com meus alunos (as) na pesquisa descrita acima.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data ____/____/____

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta é uma pesquisa sobre desenvolvimento moral e está sendo desenvolvida por Pollyana de Lucena Moreira, aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Júlio Rique Neto. O objetivo geral do estudo é comparar o julgamento moral de adolescentes e jovens adultos entre três períodos históricos (1980/1990; 2000/2010 e 2011).

Solicitamos a sua colaboração para que autorize seu/ sua filho (a) _____ a responder ao instrumento da pesquisa, que consiste em entrevista escrita, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Psicologia do Desenvolvimento e publicá-los em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu filho será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos para a saúde.

Esclarecemos a participação do seu/ sua filho (a) no estudo é voluntária e, portanto, ele/ ela não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso seu/ sua filho (a) decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Ficaremos à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para que meu/ minha filho(a) participe da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Responsável Legal

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Pollyana de Lucena Moreira
Endereço : Universidade Federal da Paraíba - Conjunto Humanístico – Bloco IV - Cidade Universitária – João Pessoa-PB. CEP 58059-900
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Social
Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral.
E-mail para contato: pollyanadelucena@yahoo.com.br
Telefone: (83)8765-3975
Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Apêndice 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta é uma pesquisa sobre desenvolvimento moral e está sendo desenvolvida por Pollyana de Lucena Moreira, aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Cleonice Pereira Camino.

O objetivo geral do estudo é comparar o julgamento moral de adolescentes e jovens adultos entre três períodos históricos (1980/1990; 2000/2010 e 2011)..

Solicitamos a sua colaboração para responder o presente instrumento, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Psicologia do Desenvolvimento e publicá-los em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Ficaremos à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Pollyana de Lucena Moreira

Endereço: Universidade Federal da Paraíba - Conjunto Humanístico – Bloco IV - Cidade

Universitária – João Pessoa-PB. CEP 58059-900

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,

Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Social

Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sóciomoral.

E-mail: pollyanadelucena@yahoo.com.br

Telefone: (83)8765-3975

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante