

DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL OS CONTRIBUTOS DE JEAN PIAGET E LAWRENCE KOHLBERG

Isabel Estrela Rego

I. INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento do juízo, ou do raciocínio, moral numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, tem origem no trabalho do psicólogo suíço Jean Piaget na 3ª década deste século e na sua obra "Le jugement moral chez l'enfant" (1932).

Até então o pensamento moral era entendido, ou numa perspectiva dinâmica, como um processo não autónomo e irracional resultante de forças do inconsciente ou, por outro lado, como fruto de um processo de aprendizagem, através de condicionamento e de reforço, ocorrido ao longo dos anos da infância e adolescência. Tais posições, embora ainda sejam aceites e defendidas actualmente por alguns sectores da Psicologia, conduzem a uma atitude relativista em que a moral está intimamente relacionada com as condições sócio-culturais em que o indivíduo cresce.

Crendo na existência de princípios morais que ultrapassem a mera aprendizagem de um código de ética ou de regras cívicas de uma determinada cultura ou sociedade, há que entender a moralidade no contexto do desenvolvimento global do indivíduo, no qual os processos cognitivos desempenham um papel fundamental e determinante.

A concepção Piagetiana de desenvolvimento moral, para além da inquestionável importância do seu conteúdo, constitui, de certo, o ponto de

partida para uma expansão e um aprofundamento do conhecimento nesta *matéria*. Lawrence Kohlberg, ao procurar articular o desenvolvimento do raciocínio moral de acordo com o conceito de estágio de desenvolvimento proposto por Piaget, foi, neste domínio, o primeiro dos seus sucessores.

Neste artigo far-se-á, em primeiro lugar, uma breve abordagem à tipologia-ideal da moralidade proposta por Piaget e, seguidamente, uma revisão dos principais aspectos da teoria Kohlberguiana - os estádios de desenvolvimento moral e a relação entre juízo moral e comportamento moral - e à acção desenvolvida pelo autor no domínio educacional.

II: O CONTRIBUTO DE JEAN PIAGET

Desenvolvimento do raciocínio moral

Apesar de a obra de Piaget ter incidido primordialmente no domínio da cognição do mundo físico, o seu trabalho sobre a evolução do juízo moral não foi menos importante, quer pelo valioso contributo que deu nesta matéria, quer pelo interesse e investigações que originou. Com efeito, Piaget (1965,p.13) concebe a moralidade como “um sistema de regras” cuja essência, como refere Vanderplas-Holper (1983,p.119), “consiste no respeito do indivíduo pelas regras sociais e no desenvolvimento da justiça, no sentido da reciprocidade e da igualdade”.

A observação (1) de crianças em situações de jogo, designadamente o tradicional jogo suíço de berlindes, permitiu identificar, quer ao nível da prática das regras do jogo, quer ao nível da consciência das regras, a evolução de uma moralidade heterónoma para uma moralidade autónoma. Considerando como período de transição da heteronomia para a autonomia moral o intervalo compreendido entre as idades aproximadas de 6 a 12 anos, a criança começa por entender as regras como algo fixo e definido por entidades exteriores e “superiores” a ela (crianças mais velhas, adultos e Deus).

Esta atitude, à semelhança do que se observa no domínio cognitivo propriamente dito e da linguagem, a que Piaget designou por “realismo

moral”, resulta tanto da incapacidade, por parte da criança, de discriminar entre objectividade e subjectividade, como do constrangimento a que esta se encontra sujeita nas suas relações com os mais velhos. Assim, as acções não são ajuizadas de acordo com as intenções que lhes estão subjacentes, mas antes em termos de conformidade e de obediência aos adultos, por quem a criança nutre um respeito unilateral.

Por seu turno, o egocentrismo cognitivo que caracteriza estas idades e incapacita a criança de adoptar, nas suas relações interpessoais, outros pontos de vista que não o seu, é reforçado pelo constrangimento adulto a que está sujeita. Nas palavras de Piaget (iden,p.63):

“The very nature of the relation between child and adult places the child apart, so that his thought is isolated, and while he believes himself to be sharing the point of view of the world at large he is really still shut up in his own point of view.”

Deste modo, as regras mantêm-se exteriores ao pensamento da criança explicando a razão porque, embora por ela consideradas “sagradas”, sejam frequentemente transgredidas na prática. É o contacto e a interacção com outros indivíduos da mesma idade que vão permitir à criança estabelecer relações baseadas na cooperação e, assim, progredir no sentido de um menor egocentrismo sócio-cognitivo e da autonomia moral. A este respeito Piaget (iden,p.62) afirma:

“cooperation between equals not only brings about a gradual change in the child’s practical attitude, but it also does away with the mystical feeling towards authority.”

No grupo de pares a criança não só desenvolve um sentido de igualdade nas suas relações interpessoais como aprende que as regras podem estar sujeitas a alterações e, conseqüentemente, que o seu valor intrínseco pode ser questionado. Contudo, Piaget (iden,p.64) chama a atenção para o facto de qualquer acção não ser imediatamente interiorizada no pensamento da criança, tornando-se necessário que esta vivencie situações de cooperação entre iguais, por um período de tempo relativamente longo, até desenvolver respeito mútuo pelos seus parceiros e reconhecer as regras como resultantes de uma “necessidade social”. Para além da convivência

com outros indivíduos da mesma idade, as relações que a criança mantém com o mundo adulto permitem-lhe a exposição a diferentes regras gerando-se, então, uma compreensão mais ampla e flexível destas.

Piaget estudou igualmente a passagem da heteronomia à autonomia moral a partir da evolução do **conceito de Justiça** e da reacção de crianças a diferentes tipos de sanções pela transgressão de regras. Relativamente à noção de justiça e sua evolução convém, antes de prosseguirmos, fazer uma breve referência ao que Piaget designou por Justiça Retributiva e Justiça Distributiva.

De acordo com uma noção de **justiça retributiva** e como a própria designação sugere, é dada primazia à necessidade de sancionar de forma a melhor estabelecer um equilíbrio, a que Piaget qualificou de “materialista” (iden,p.267), entre o acto de transgressão e a respectiva punição, em prejuízo do contexto psicológico e humano da situação. Segundo uma **justiça distributiva**, em contrapartida, a ênfase recai no princípio de igualdade que preconiza um tratamento idêntico para todos os indivíduos envolvidos na situação. Nesta perspectiva são igualmente tidas em consideração, embora esta dimensão só se desenvolva mais tarde, as circunstâncias relativas quer à infracção cometida, quer ao seu autor.

Tendo por base um conceito de justiça retributiva, Piaget identificou dois tipos de sanções aos quais a criança reage distintamente, consoante a fase de desenvolvimento em que se encontra. Assim, um primeiro tipo de sanções, **sanções expiatórias**, caracterizam-se essencialmente pela arbitrariedade do seu carácter: ausência de relação entre a natureza e o conteúdo da transgressão e a punição que é atribuída. ‘Repôr a situação’ significa submeter o ‘culpado’ a coerção e castigo doloroso na proporção da gravidade do erro cometido. A preferência por sanções expiatórias prevalece até cerca dos 7 anos de idade. **Sanções por reciprocidade**, por seu turno, derivam da necessidade de corrigir uma situação de erro fazendo com que o seu responsável assumira as consequências do seu comportamento, verificando-se uma relação entre a natureza e o conteúdo da acção e da punição. Embora se trate de um tipo de penalização mais coerente do que o sancionamento expiatório, comporta uma variedade de tratamentos de natureza diversa que se manifestam, na sua forma mais primária, pela regra do “olho por olho, dente por dente” e, numa versão mais evoluída, por

uma censura sem castigo propriamente dito, que visa denunciar e remediar uma ruptura nos laços de solidariedade entre o transgressor e restantes indivíduos. Este tipo de sanção é acolhido e defendido preferencialmente por crianças a partir dos 8/9 anos de idade.

Os trabalhos de Piaget neste âmbito revelaram também que a criança pequena (a partir de aproximadamente 2 anos), começa por manter uma concepção de **Justiça Imanente** segundo a qual as sanções derivam automática e naturalmente das coisas. Como nos diz o autor (iden,p.258):

“the child finds quite natural the connection between the fault that has been committed and the physical phenomenon which serves as punishment.”

Subjacente a esta visão dos acontecimentos encontram-se o animismo e o artificialismo que caracterizam a forma de pensar do indivíduo neste período da infância. Crendo de tal forma na inevitabilidade da punição de erros cometidos, a criança atribui a um qualquer acontecimento desagradável que suceda um comportamento transgressor a ‘responsabilidade’ de castigar que competiria a uma figura de autoridade que presenciasse a situação. A natureza e os objectos, dotados de capacidades humanas tais como consciência e vontade, são entendidos como cúmplices dos mais velhos na manutenção da ordem e da autoridade e no respeito pelo cumprimento das regras.

Se, por um lado, a noção de Justiça Imanente está associada ao desenvolvimento cognitivo da criança, por outro lado a sua origem assenta no constrangimento adulto a que esta está sujeita. Deste modo, o declínio desta concepção de justiça, que se opera a partir dos 8 anos, deverá ser compreendido na sequência não apenas de uma maturidade intelectual crescente e/ou de um maior peso do factor ‘experiência’ em geral, mas também num acumular de experiências morais propriamente ditas. Como defende Piaget (iden,p.262), não é somente a descoberta da imperfeição da justiça adulta que conduz à descrença numa justiça automática e universal, mas também todas as experiências sociais, nomeadamente a interacção com outras crianças, que viabilizam a aproximação a formas de co-operação efectiva.

Podemos assim concluir que a evolução do raciocínio moral do indivíduo depende, em larga escala, das características das relações pessoais que este mantém com os outros. A interação de crianças apresenta-se como condição *sine qua non* para a emergência de laços de reciprocidade e cooperação pelos quais se vão reger as concepções e os comportamentos do indivíduo no domínio das regras, das sanções, da justiça e, em suma, da moralidade.

III. O CONTRIBUTO DE LAWRENCE KOHLBERG

1. Os estádios de desenvolvimento moral.

O prolongamento do trabalho de Piaget no domínio do desenvolvimento do juízo moral assumiu a sua expressão mais relevante com a actividade levada a cabo pelo norteamericano Lawrence Kohlberg(2). Retomando o conceito de estádio que Piaget utilizara para o desenvolvimento cognitivo, o autor procurou demonstrar que o desenvolvimento do juízo moral se caracterizava igualmente por uma sequência invariante de estruturas sucessivamente mais complexas e independentes do conteúdo das decisões e comportamentos morais do indivíduo. Com efeito, o desenvolvimento moral, entendido na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista Kohlbergiana, ultrapassa a noção de que cada indivíduo possui os seus próprios valores e age em maior ou menor concordância com eles, para levar em consideração situações intrapessoais e interpessoais de conflito entre valores e direitos e o processo de tomada de decisão envolvido nessas situações. A compreensão e resolução de tais conflitos exigem assim o acionamento de um processo de raciocínio lógico que envolve não só uma reflexão sobre a importância para o próprio dos diferentes valores, mas também o seu ordenamento preferencial. Embora este processo possa parecer mais evidente quando os indivíduos enfrentam problemas/dilemas com um carácter moral mais vincado, ele está presente nas mais diversas e banais situações de desequilíbrio (3) do dia-a-dia. A descrição dessa evolução foi elaborada a partir da posição assumida por crianças, adolescentes e adultos em face de dilemas morais.

Kohlberg (1958), na sua investigação inicial, estudou transversal e

longitudinalmente o modo como 72 rapazes norte-americanos de 10, 13 e 16 anos reagem a situação hipotéticas caracterizadas por um conflito entre autoridade e regras sociais, por um lado, e por objectivos pessoais, por outro. As respostas obtidas, e respectivas justificações, permitiram ao autor distinguir três níveis de desenvolvimento do juízo moral comportando, cada um destes, por sua vez, dois estádios. A cada estádio corresponderia uma determinada **forma de ajuizar** o tipo de interacção social mais adequado em situação de conflito. Deste modo, os estádios morais equivalem a estruturas de raciocínio/juízo moral, não devendo ser confundidos com o conteúdo de tal processo ('aquilo' em que as pessoas acreditam). Tais estruturas reflectem ainda a forma como o indivíduo ajuiza em situações dilemáticas nas quais se encontram em conflito dois ou mais dos seguintes valores identificados por Kohlberg: punição, propriedade, atitudes pessoais e afeição, autoridade, leis, valor da vida, liberdade, justiça, verdade, sexo e amor sexual.

Assim, no primeiro nível de moralidade, o **pré-convencional**, em que se situam a maioria das crianças até aos 9 anos de idade, alguns adolescentes e muitos adolescentes e adultos com problemas de criminalidade, as regras e as expectativas da sociedade são compreendidas como algo externo ao sujeito. No segundo nível, o **convencional**, que é o da maioria dos adolescentes e adultos em muitas sociedades, a pessoa interiorizou e identifica-se com as regras e expectativas dos outros, especialmente com as provenientes de figuras de poder e autoridade. Por fim, num último nível de moralidade, o **pós-convencional**, que só alguns indivíduos alcançam e a partir dos 20 anos, deixa de existir uma vinculação profunda às expectativas e regras sociais, passando a manifestar-se uma atitude de opção livre por valores baseados em princípios universais.

Equacionar os inúmeros factores inerentes a uma situação de conflito, avaliá-los e ordená-los com vista à resolução de um problema moral, pressupõe não apenas a existência de competências cognitivas, mas também a presença de competências sócioafectivas. Neste sentido, a tentativa de caracterizar a estrutura subjacente a cada nível de desenvolvimento moral levou autores como Selman (1976) a considerar como ponto de partida a existência de uma hierarquia de níveis de desenvolvimento das atitudes sociais, definidas a partir da forma como o indivíduo discrimina entre a sua perspectiva e a de outrem, e as relaciona. Todavia, Kohlberg

(1984, p.173) defende existir uma estrutura mais globalizante, uma **perspectiva sóciomoral** - o ponto de vista da pessoa na definição dos factos sociais e dos valores sóciomorais - que, consequentemente, seria responsável quer pela atitude social quer pelo juízo moral do indivíduo. Por outras palavras, é a capacidade de descentração de um indivíduo que vai determinar a possibilidade de este raciocinar moralmente.

Assim, ao primeiro nível de moralidade corresponderia uma perspectiva social concreta e individual, segundo a qual os interesses pessoais e os dos outros são percebidos numa forma distinta e isolada. Os indivíduos pensam e agem de acordo com os seus objectivos e/ou os interesses daqueles que estimam. No nível convencional, a pessoa subordina as necessidades e os desejos individuais ao ponto de vista do grupo ou da sociedade. A perspectiva de nós como membros da sociedade (“us as members of society”) conduz a uma preocupação dominante pela defesa dos valores e do bem-estar da sociedade. No nível pós-convencional os indivíduos adoptam uma perspectiva que, à semelhança do ponto de vista pré-convencional, é individual por natureza, embora orientada por valores e princípios morais que ultrapassam a preocupação pelas relações sociais que caracterizam o nível anterior. Consequentemente, numa perspectiva prioritária às relações sociais (“Prior-to-society Perspective”), “o sujeito compreende que existem valores e direitos prioritários às relações e contratos sociais ... e reconhece que a natureza da moralidade implica que cada pessoa seja um fim em si e deva ser considerada como tal” (Joyce-Moniz, 1976, p.44). Em situação de conflito o indivíduo pode, por vezes, encontrar dificuldades na articulação dos aspectos social e legal, por um lado, e do aspecto moral, por outro.

O Quadro I apresenta o conteúdo de cada nível e estágio relativamente: a) ao que é correcto (“what is right?”); b) às razões para agir correctamente; e c) à perspectiva social do estágio.

2. A relação entre juízo moral e comportamento moral.

Convém também fazer referência a um outro aspecto do trabalho de Lawrence Kohlberg que, para além da indiscutível importância de que se reveste por si só, tem estimulado a realização de inúmeras investigações

por parte de diversos autores - a relação entre juízo moral e comportamento moral.

A este respeito Kohlberg define claramente a sua posição argumentando que (1980, p.15):

“...mature moral judgment is a necessary but not sufficient condition for mature moral action. One cannot follow moral principles if one does not understand (or believe in) moral principles. However, one can reason in terms of principles and not live up to these principles”.

Uma profunda e exaustiva revisão bibliográfica na matéria, levou o seu autor, Blasi (1980), a concluir que um vasto número de estudos (76%) provavam existir uma correlação entre estágio de juízo moral e comportamento. Tais resultados, embora possam suscitar alguma controvérsia científica, parecem senão lógicos pelo menos aceitáveis. Todavia, levantam-se algumas questões que, apesar da sua natureza filosófica, convêm analisar em primeira mão:

- o que se entende por ‘agir moralmente’?
- o que é um comportamento moral?
- como se define a moralidade de um comportamento?

A tentativa de dar resposta a estas questões conduz-nos a dois temas distintos. Em primeiro lugar ao relativismo subjacente à definição de moralidade de um acto. Ou seja, a que parâmetros se recorre (os do autor, os da sociedade ou aqueles que se baseiam em princípios universais) para definir o carácter moral de um comportamento?

Apesar de alguns estudos terem, duvidosamente, equacionado moralidade com as normas sociais aceites pela larga maioria da sociedade (Hartshorne & May, 1928-30), a perspectiva Kohlbergiana, em oposição, atribui parte da responsabilidade na definição dos comportamentos morais aos juízos do próprio indivíduo envolvido na acção e ao grau de consistência que este manifesta entre o que pensa e como age. Ainda em relação a este último aspecto, poder-se-ia supor a possibilidade de uma pessoa agir ‘coerentemente’, embora de uma forma claramente distinta, ou distante, do que se entenderia por ‘moral’. A este respeito, Kohlberg salva-

guarda o seu ponto de vista defendendo que tal problemática deverá ser analisada através de uma estratégia que faça apelo à complementaridade entre princípios filosóficos e resultados científicos provenientes da psicologia. Como afirma Kohlberg (1984, p.509):

“If in general there is agreement about the facts of the case, we shall claim that in many situations consideration of principle, even those posed as conflicting principles by moral philosophers, like the utilitarian principle of welfare and the Kantian principle of justice, are in agreement about particular situations. The empirical support for this claim is that principled Stage 5 thinkers indeed do agree upon which action is right in many conflicting situations”.

Comportamento moral seria então definido do seguinte modo (idem, p.510):

“When both the individual actor’s point of view and that of the consensus of principled persons agree, and the action is actually carried out, we have a clear case of moral action”.

A outra temática refere-se à prescrição da moralidade dos comportamentos ou, por outras palavras, ao que dita a moralidade de uma acção. A este respeito é possível identificarem-se posições distintas podendo o carácter moral de uma acção ser determinado:

1. pela sua concordância ou conformidade com as normas sociais. Esta perspectiva, inscrevendo-se numa orientação sócio-behaviorista, embora vá ao encontro do tipo de raciocínio habitualmente desenvolvido pelo senso comum, carece de um suporte teórico no âmbito da Filosofia. Autores como Aronfreed, Bandura, Eysenck, Havighurst e Taba e Harshore e May situam-se nesta posição;
2. pela intenção, juízo ou princípio que a norteiam. Protagonizada por Kant, esta perspectiva reflecte uma teoria ética do tipo racionalista;
3. pelas consequências para o bem-estar do protagonista e dos que são afectados pela acção. Baseada numa teoria ética de responsabilidade, esta posição, defendida por autores como Aristóteles e Dewey, sustenta ser o juízo moral uma condição necessária mas insuficiente para o comportamento moral.

A posição de Kohlberg situa-se no âmbito do segundo ponto de vista, embora o autor afirme (iden, p.512) que, para além do juízo moral, na sua condição de 'factor exclusivo distintamente moral', a presença de outros factores de carácter cognitivo e motovacional como, por exemplo, a motivação ("ego strength or will"), poderá ser necessária para assegurar um comportamento moral. O autor faz ainda apelo à necessidade de se concretizarem investigações científicas de forma a conhecer os factores que determinam e caracterizam uma acção moral ou um carácter moral.

Regressando à relação entre julgamento e comportamento moral, Kohlberg (iden, p.257) defende existir uma relação monotónica entre estes dois aspectos; ou seja, quanto mais elevado for o estágio de raciocínio, maior a probabilidade de o comportamento ser concordante com a decisão moral efectuada na situação dilemática. O comportamento moral resultaria assim de um processo composto por três etapas:

1. realização de um juízo de carácter deontológico perante a situação;
2. realização de um juízo no qual se reflectiria a intenção do autor em concretizar na prática a acção inerente ao juízo deontológico (juízo de responsabilidade); e
3. desenvolvimento da acção.

Nas palavras do autor (iden, p.258):

"... there is a monotonic increase in consistency by stage between the deontic judgment of the self's responsibility to carry out this judgment in action".

Assim, o estágio de desenvolvimento moral influenciaria o comportamento moral de dois modos: a) através de diferenças na decisão deontológica; e b) através dos juízos de responsabilidade, observando-se, ao nível pós-convencional, uma maior coerência entre o elemento deontológico e o sentido de responsabilidade por parte do protagonista. Desta forma, argumenta Kohlberg, é possível eliminar a dificuldade patente na busca de uma definição 'objectiva' da moralidade de uma acção ou do carácter de um indivíduo e, a partir dos julgamentos da própria pessoa, obter uma visão mais global e universal da problemática.

Kohlberg (iden, p.536) propõe um modelo da relação entre juízo moral e comportamento moral, que se encontra representado no diagrama da Figura 1. (4), e no qual o autor identifica quatro funções psicológicas que têm por base uma cognição ou conjunto de cognições. A primeira função, **interpretação da situação**, requer o accionamento de estruturas sócio-cognitivas (descritas nos estádios de desenvolvimento da atitude social de Selman (1976)), que permitem ao sujeito analisar e interpretar a situação em termos das diferentes posições e sentimentos dos indivíduos presentes. Exige também a activação de estruturas morais, que vão determinar a decisão deontológica e os julgamentos de responsabilidade e de sentido de obrigação na base da função II, **tomada de decisão**, e da função III, **execução/juízo moral** (follow-through (moral judgment)), respectivamente. Como atrás foi referido, os estádios e os subestádios (A e B) (5) mantêm uma relação, quer com o aspecto deontológico, quer com o sentido de responsabilidade presentes no juízo moral. As decisões de pessoas no estádio 5, ou num subestádio B, são dominadas por um forte carácter deontológico e por um elevado sentido de responsabilidade. A quarta função diz respeito às **competências não-morais para a execução** (“follow-through/non moral skills”). Tais competências, a que Kohlberg designou, numa forma global, por “ego controls”, incluem a inteligência (i.e. a capacidade de conceber uma estratégia que conduza a um resultado moral), a atenção (i.e. capacidade de evitar distrações) e o adiamento de gratificação (i.e. capacidade de preservar um plano escolhido previamente). Os resultados de um estudo conduzido por Krebs (Krebs & Kohlberg, in preparation) ilustram este ponto ao demonstrarem que o factor, não-moral, ‘força de vontade’ (“will strenght”) não só afecta o comportamento moral como o faz de uma forma específica. Num grupo de sujeitos com um QI e um grau de atenção elevados, os que se situavam no nível de moralidade pré-convencional revelaram-se mais propensos a ‘cabular’ (92%) do que aqueles que se encontravam no nível convencional (55%).

Para finalizar, é-nos possível concluir que o estudo da relação entre juízo e comportamento moral permitiu observar a existência de uma relação entre a forma como os indivíduos definem direitos e deveres em situações dilemáticas hipotéticas (situações verbais) e em situações reais. Como sugere Kohlberg (iden, p.555), dever-se-á igualmente atender aos seguintes aspectos:

1. a compreensão do julgamento/raciocínio de um indivíduo é condição para a explicação do seu comportamento moral;

2. é a pessoa que define a moralidade de uma situação a partir dos direitos e deveres inerentes a essa situação; a forma como esses direitos e deveres são entendidos depende, por sua vez, das estruturas sóciomorais de que é portador e que no caso dos estádios mais avançados correspondem, não a normas fixas exteriores ao sujeito, mas a princípios morais;

3. o comportamento moral resulta não apenas de juízos de carácter deontológico, mas também de julgamentos de responsabilidade perante a necessidade de agir moralmente numa determinada situação.

3. O trabalho de Kohlberg no domínio educacional.

O interesse de Kohlberg pelo estudo do desenvolvimento do juízo moral ultrapassou os domínios da investigação pura e da teorização e reflectiu-se igualmente nalguns estudos e projectos de intervenção, nomeadamente em instituições prisionais (Kohlberg, Hickey & Scharf, 1972). Foi, todavia, no âmbito da educação que o trabalho de Kohlberg teve maior incidência e projecção, traduzindo-se numa abordagem educativa - abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral ("The Cognitive- Developmental Approach to Moral Education") (Kohlberg, 1980) e/ou numa teoria da Educação, se se entender, a qual o autor designou de **Educação Moral Democrática** ("Democratic Moral Education") (Kohlberg, 1987).

Apelando a princípios anteriormente defendidos por Jonh Dewey (1964), o autor justifica o carácter cognitivo da sua linha orientadora fazendo referência à importante função que o pensamento activo ("active thinking") desempenha na promoção do desenvolvimento moral. Por outro lado, a progressão no sistema de estádios como objectivo fundamental da Educação Moral, confere à abordagem Kohlbergiana o seu carácter desenvolvimentista. Segundo Dewey (1964, p.207):

"The aim of education is growth or development, both intellectual and moral. Ethical and psychological principles can aid the school

in the greatest of all constructions - the building of a free and powerful character. Only knowledge of the order and connection of the stages in psychological development can insure this. Education is the work of supplying the conditions which will enable the psychological functions to mature in the freest and fullest manner."

Promover o desenvolvimento moral equivaleria a proporcionar aos indivíduos em causa uma progressão no sentido de alcançarem um estágio de desenvolvimento moral mais avançado.

Neste sentido, a presente abordagem distancia-se de modelos como a "Character Education" que, baseada nas investigações de Hartshorne & May (1928-1930) sobre carácter, desde logo se popularizou nos Estados Unidos através do 'ensino' de um conjunto de virtudes ("the bag of virtues") socialmente aprovadas ou, mais recentemente, de programas de tipo "values clarification". Estes, ao visarem uma consciencialização crescente dos valores do próprio e dos outros, têm o mérito de se posicionar à margem de uma orientação 'endoutrinadora', embora corram o risco de conduzir o indivíduo a uma atitude relativista, baseada na crença de que todos os valores são diferentes não existindo valores mais importantes do que outros. Apesar da larga aceitação deste modelo, ainda vigente no panorama educativo americano, é exactamente neste último aspecto que ele se afasta da abordagem cognitiva-desenvolvimentista aqui em foco. Como afirma Kohlberg (1980, p.16):

"... the latest or principled stages of moral reasoning are morally better stages ..."

Remetendo para o domínio da filosofia a justificação/explicação deste pressuposto, o autor recorre à noção preconizada por Kant e Rawls, de que "uma moralidade adequada se baseia em princípios"; ou seja, os julgamentos morais são feitos em termos de princípios universais, aplicáveis a todos os seres humanos, independentemente da sociedade e da cultura em que se inserem, da raça a que pertencem, ou da religião e/ou ideologia em que acreditam.

Advogando a importância de que se reveste todo o processo educati-

vo para o desenvolvimento global do indivíduo, Kohlberg (1980) defendeu que o papel da escola no sentido de fomentar uma concepção de justiça mais ampla e matura era incompatível com a atmosfera de autoritarismo tradicionalmente vivenciada nos estabelecimentos de ensino. Constatando, também, que a introdução de dilemas morais nos currículos de algumas disciplinas e sua discussão era, por si só, insuficiente, desenvolveu um programa de intervenção ("The Just Community"), destinado à promoção do desenvolvimento moral de todos os membros da comunidade escolar interveniente no projecto. Como a própria designação da intervenção indica, a participação activa e democrática dos indivíduos envolvidos conduziria à implementação de uma escola justa e, conseqüentemente, facilitadora do desenvolvimento moral. Este modelo de funcionamento escolar, ao enfatizar a necessidade de os sujeitos vivenciarem situações de conflito entre várias perspectivas e pontos de vista a fim de se desenvolverem moralmente, pressupõe a inexistência de qualquer tipo de regulamento previamente estabelecido, competindo à comunidade, através dos seus mecanismos de funcionamento (reflexão, discussão e estabelecimento de contractos em reuniões de grupos), a sua elaboração.

Apesar de todas as dificuldades encontradas na prossecução deste projecto, os resultados obtidos demonstraram que, para além dos progressos em termos de raciocínio moral e de competências sócioafectivas, o sentido de comunidade experimentado pelos adolescentes constituiu um factor determinante no seu empenhamento no projecto e no sucesso deste.

III. CONCLUSÃO

O trabalho realizado por Jean Piaget e, posteriormente, retomado por Lawrence Kohlberg no domínio do desenvolvimento moral, que aqui se procurou esboçar, tem constituído, desde então, uma inesgotável fonte de estímulo para a reflexão e o estudo nessa matéria. A atestá-lo encontram-se as inúmeras publicações que proliferam na literatura contemporânea sobre moralidade e as múltiplas críticas (Shweder, 1982; Simpson, 1974, entre outros) provenientes de diversos campos disciplinares, geradas em torno de alguns aspectos, algo polémicos, da teoria de Kohlberg, cuja análise ultrapassa os objectivos deste trabalho.

Todavia, as concepções de moralidade propostas e defendidas por Pi-

aget e por Kohlberg, sólidamente alicerçadas num quadro de referência cognitivo-desenvolvimentista, contêm alguns aspectos de convergência que, para terminar, convêm salientar. Como afirma Kohlberg (1984,p.196), tais aspectos são:

1. O uso do conceito de estágio; noção de que existe uma sequência de reorganizações, relacionadas com a idade, no desenvolvimento de atitudes morais;

2. O desenvolvimento moral assenta numa componente cognitiva-estrutural ou “moral-ajuizadora” básica;

3. A motivação para a moralidade é uma motivação generalizada para a aceitação, a competência, a auto-estima ou a auto-realização e não uma tendência para a satisfação de necessidades biológicas e para a redução de medo ou ansiedade;

4. Os aspectos principais do desenvolvimento moral são culturalmente universais na medida em que a interacção social, a atitude social (role-playing) e o conflito social que, por sua vez, apelam a uma integração moral, têm a mesma origem em todas as culturas;

5. As normas e princípios morais básicos são estruturas que emergem da experiência de interacção e não da interiorização de regras externas; os estádios de desenvolvimento moral não se caracterizam pela interiorização de regras mas antes pela existência de estruturas resultantes da interacção do self com os outros;

6. As influências ambientais no desenvolvimento moral não se definem por experiências específicas e pontuais de disciplina, punição ou recompensa que a criança vivencia com os pais ou outros adultos, mas pela qualidade e extensão da estimulação cognitiva e social a que está sujeita ao longo do seu processo de desenvolvimento.

IV. BIBLIOGRAFIA

- BLASI, A. (1980) Bridging moral cognition and moral action: a critical review of literature. *Psychological Bulletin*, 88, pp.1-45.
- DEWEY, J. (1964) What psychology can do for the teacher, in R.AR-CHAMBAULT (ed.) *John Dewey on education: selected writings* (New York, Random House).
- HARTSHORNE, H. & MAY, M.A. (1928-1930) *Studies in the nature of character*. Vol.I-III(New York, MacMillan).
- JOYCE-MONIZ, L. (1976) Perspectivas Cognitivistas no Desenvolvimento Socioafectivo do Self, in O.G.PEREIRA,J.C.JESUÍNO, & L. JOYCE-MONIZ, *Desenvolvimento psicológico da criança*, 2:vol(II) (Lisboa, Moraes).
- KOHLBERG, L. (1958) *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. PH.D. Dissertation University of Chicago.
- KOHLBERG, L. (1980) The cognitive-developmental approach to moral education, in V.L. ERICKSON & J.M.WHITELEY, (eds.) *Developmental counseling and teaching* (Monterey, California, Brooks/Cole).
- KOHLBERG, L. (1981) *Essays on moral development - The philosophy of moral development*. Vol.I, (New York, Harper & Row).
- KOHLBERG, L. (1984) *Essays on moral development - The psychology of moral development*. Vol.II, (New York, Harper & Row).
- KOHLBERG, L. (1987) Democratic moral education. *Psicologia*, V,3, pp.335-341.
- KOHLBERG, L., HICKEY, J. & SCHARF, P. (1972) The justice structure of the prison: a theory and intervention. *The Prison Journal*, 51, pp.3-14.

- PIAGET, J. (1965) *The moral Judgment of the child* (New York, The Free Press). (Publicado originalmente em 1932)
- SELMAN, R. (1976) Social-Cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice, in T.LICKONA (ed.) *Moral development and behavior: theory, research and social issues* (New York, Holt,Reinhart and Winston).
- SHWEDER, R. (1982) Review of Lawrence Kohlberg's Essays on Moral Development, Vol.I: The Philosophy of Moral Development, *Contemporary Psychiatry*: June, pp.81-106.
- SIMPSON, E. L. (1974) Moral Development Research: a case study of scientific cultural bias, *Human Development*, 17, pp.81-106.
- VANDERPLAS-HOLPER, C. (1983) *Educação e desenvolvimento social da criança*, (Coimbra: Livraria Almedina).

NOTAS:

(1) O termo 'observação' assume, neste caso, um sentido mais amplo abrangendo igualmente, e de forma particular, os 'interrogatórios' e os diálogos que constituíram a metodologia Piagetiana neste domínio. Convém referir que este aspecto mereceu algum relevo na obra de Piaget sobre o desenvolvimento moral. Na sua reflexão sobre a adequação de tais procedimentos (os interrogatórios) para o conhecimento da moralidade da criança, o autor afirma (Piaget, 1932/1965, p.116) não ser a transposição dos conceitos morais na prática o que realmente interessa averiguar, mas sim a forma como a criança avalia os seus comportamentos.

(2) Como afirma Kohlberg (1984,p.xviii):

"I started the dissertation as an effort to replicate Piaget's (1948) description of moral judgement stages, to extend them to adolescence, and to examine the relation of stage growth to opportunities to take the role of others in the social environment."

(3) O termo 'desquilíbrio' deverá aqui ser entendido num quadro de referência Piagetiano.

(4) O diagrama do Modelo da relação entre julgamento moral e comportamento moral, apresentado na Figura 2., facilita a visualização de todos os factores intervinientes no processo que decorre entre o contacto com uma situação moral e o comportamento adoptado nessa situação.

(5) Embora, por opção da autora deste artigo, não tenha sido efectuada uma abordagem à questão dos subestádios na teoria de Kohlberg, considerou-se relevante não omitir a referência ` sua existência e ao seu papel no modelo em apresentação.

RESUMO

O objectivo principal deste artigo é o de explicar alguns aspectos das teorias dos dois Psicólogos - Jean Piaget e Lawrence Kohlberg -que, numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, lideraram e impulsionaram o estudo da moralidade. Neste quadro, proceder-se-á, primeiramente, a uma abordagem da tipologia-ideal proposta por Piaget. O sistema de estádios de desenvolvimento moral, a relação entre juízo moral e comportamento moral e a acção no domínio educacional serão, no que respeita à contribuição de Kohlberg, as vertentes a analisar.

ABSTRACT

The main goal of this article is to explore some aspects of the theories of Jean Piaget and Lawrence Kohlberg, the two Psychologists whose work, in a cognitive- developmental framework, led and generated many studies in the field of morality. At first, a revision of Piaget's ideal typological approach to morality is undertaken. Concerning Kohlberg's contribution, the article proceeds to review and analyze the stages of moral development, the relationship between moral judgement and moral behavior, and the author's work in the educational domain.

Quadro I — Os seis estádios de desenvolvimento moral, segundo Lawrence Kohlberg (1984)

Conteúdo do estádio

Nível	Estádio	O que é considerado correcto	Razões para agir correctamente	Perspectiva Social
I PRÉ-CONVEN-CIONAL	1 Moralidade Heterónoma	Evitar a transgressão de regras; obedecer; evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades.	Evitar a punição e o poder de autoridades.	Ponto de vista egocêntrico: o sujeito não considera os interesses de outrem nem reconhece que sejam distintos dos seus; as acções são consideradas pelo seu carácter físico e não em termos dos interesses psicológicos de outrem. Confusão entre a perspectiva própria e a da autoridade.
	2 Individualismo, Propósito Instrumental e Intercâmbio	Cumprir as regras quando elas são em benefício imediato dos interesses de alguém; agir e deixar agir os outros em função dos seus interesses. Agir justa e correctamente equivale a uma troca equitativa de carácter físico e pragmático.	Satisfazer as necessidades e os interesses próprios num mundo em que os outros também têm interesses.	Perspectiva individualista concreta: o sujeito está consciente de que todos têm interesses a concretizar e que estes podem estar em conflito. O que está certo é relativo (no sentido individualista concreto).

Quadro I — (Continuação)				
Conteúdo do estádio				
Nível	Estádio	O que é considerado correcto	Razões para agir correctamente	Perspectiva Social
II CONVEN- CIONAL	3 Expectativas Mútuas Inter-pessoais Relações e Con- formidade Inter-pessoal	Viver de acordo com as expectativas das pessoas mais próximas ou daquilo que se espera de uma pessoa ao desempenhar o papel de filho, irmão, amigo, etc.. "Ser-se bom" é importante e significa ter "boas intenções", demonstrar consideração pelos outros e manter relações de confiança, lealdade, respeito e gratidão.	A necessidade de se ser bom aos olhos do próprio e aos dos outros. Crer na "Regra de Ouro" (não faças aos outros aquilo que não queres que te façam). Desejo de manter regras e autoridade que garantam o bom comportamento estereotipado.	<u>Perspectiva do sujeito nas suas relações com os outros indivíduos</u> : o sujeito está consciente de que os acordos, sentimentos compartilhados e expectativas têm primazia sobre interesses individuais; relaciona os pontos de vista através da "Regra de Ouro" mas ainda não considera a perspectiva inerente a um sistema generalizado.
	4 Sistema Social e Consciência	Cumprir o dever, mostrar respeito pelas autoridades e manter a ordem social vigente. O respeito dos outros advém da manifestação de comportamentos cumpridores face à sociedade, ao grupo ou à instituição.	Manutenção do sistema institucional/social ou o imperativo de consciência relativamente ao cumprimento de obrigações definidas.	<u>Distinção entre motivações pessoais e perspectiva social</u> : o indivíduo adopta o ponto de vista do sistema que define as regras e atitudes. Considera as relações individuais em termos do seu estatuto no sistema.

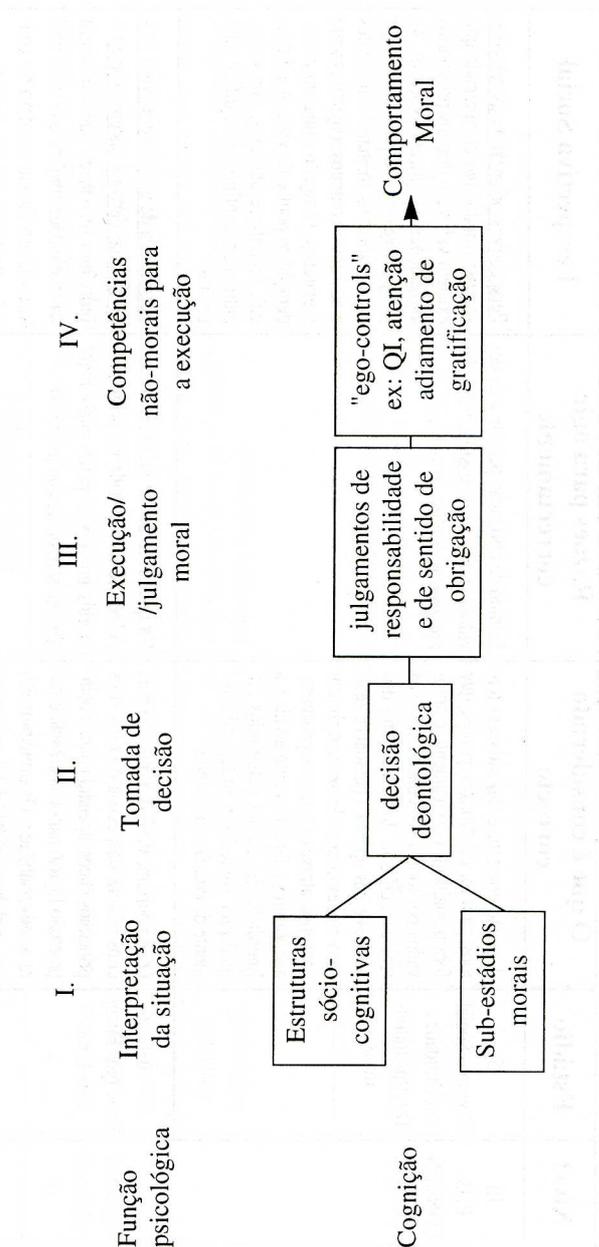
Quadro I — (Continuação)

Conteúdo do estádio

Nível	Estádio	O que é considerado correcto	Razões para agir correctamente	Perspectiva Social
III PÓS- CONVEN- CIONAL	5 Contrato Social ou Utilidade e Direitos Individuais	A acção correcta e definida em termos padrão, de direitos gerats, que foram analisados criticamente e aprovados por toda a sociedade. A pessoa tem consciência do relativismo dos valores e das opiniões pessoais e realça a necessidade de se atingir um consenso através de regras processuais. Valores e direitos como a vida e a liberdade têm de ser defendidos em qualquer sociedade, independentemente da opinião da maioria.	Sentido de obrigação perante a lei devido à crença na necessidade de a lei proteger os direitos de todos.	Perspectivas prioritárias às relações sociais: o indivíduo compreende que existem valores e direitos prioritários às relações e contratos sociais. As perspectivas são adquiridas a partir de mecanismos formais, subjacentes a acordos e contratos, objectivamente imparciais. O sujeito toma em consideração os pontos de vista moral e legal: reconhece que eles, por vezes, entram em conflito e acha difícil integrá-los.
	6 Princípios Éticos Universais	O comportamento é determinado pela consciência da pessoa e pelos seus princípios éticos, apelando para a compreensão lógica, para a coerência e para a universalidade. Os princípios éticos englobam os princípios universais de justiça, de igualdade dos direitos humanos e do respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos.	Na qualidade de ser racional, o indivíduo crê na validade de princípios morais universais pelos quais mantém um sentido de compromisso	Perspectiva de um ponto de vista moral da qual deriva o sistema social: o indivíduo reconhece que a natureza da moralidade implica que cada pessoa seja um fim em si e deva ser considerada como tal.

FIGURA 1

Modelo da relação entre julgamento moral e comportamento moral, segundo L. Kohlberg (1984, p. 5.16). (*)



(*) Tradução do original da responsabilidade da autora deste trabalho.