

DESENVOLVIMENTO MORAL NA ADOLESCÊNCIA

(2006)

Pedro Miguel Lopes de Sousa

Enfermeiro nos Hospitais da Universidade de Coimbra e mestrando em Psicologia Pedagógica, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Contactos:

pierre_pedrosky@portugalmail.com

+351 93 4618213

RESUMO

A sociedade debate-se diariamente com a necessidade de julgar os outros, sendo constantes as alusões a conceitos como moralidade e desenvolvimento moral. Neste trabalho ir-se-á analisar o processo do desenvolvimento moral, concedendo especial relevo às transformações ocorridas na adolescência.

Neste âmbito, salientam-se os estudos de Piaget (1973) que desenvolveu um modelo teórico explicativo do desenvolvimento moral baseado no respeito e compreensão das regras do jogo dos berlines e, posteriormente, a teoria de Kohlberg (1981) que, apesar de ser alvo de críticas, constitui um dos contributos mais válidos e completos no que concerne a esta temática.

Palavras-chave: desenvolvimento moral, adolescência, Piaget, Kohlberg, estádios

A adolescência caracteriza-se por ser um período de construção de valores sociais e de interesse por problemas éticos e ideológicos. O adolescente aspira à perfeição moral e expressa um grande altruísmo o que frequentemente origina revoltas por descobrir que a sociedade não se coaduna com os valores que defende. O facto de possuir novas capacidades cognitivas de reflexão e abstracção ir-lhe-á permitir elaborar mentalmente hipóteses, debater ideias e confrontar opiniões, construindo uma teoria própria da realidade. O adolescente confronta os seus próprios valores com os valores do “mundo adulto”, na tentativa de alcançar a tão desejada autonomia. Para tal ajuíza regras e convenções sociais, o que o leva, por vezes, a acatá-las e, por outras, a desobedecê-las (Kohlberg, 1981). Isto levanta a questão: de que modo se processa o desenvolvimento moral?

A moralidade tem sido estudada por vários psicólogos, quer do ponto de vista afectivo (Psicanálise), quer do ponto de vista comportamental (behaviorismo, teoria de aprendizagem social), como do ponto de vista cognitivista (Piaget e Kohlberg).

Piaget (1973), ao analisar o desenvolvimento moral, colocou em relevo a importância dos pares no processo de socialização, defendendo que a relação de obediência da criança com o adulto favorece o desenvolvimento de uma moral heterónoma. É através da cooperação entre pares que a criança tornar-se-á capaz de uma moral autónoma. Isto porque, por mais que o adulto procure compreender o ponto de vista da criança e procure estabelecer uma comunicação de igual para igual, as relações entre eles permanecem hierarquizadas, propiciando apenas o respeito unilateral da criança para com o adulto. As relações entre crianças, ao contrário, propiciariam a descentração (cada um tornar-se-á capaz de se colocar no lugar do outro) e surgiriam os sentimentos de reciprocidade e de respeito mútuo, elementos indispensáveis para a autonomia (Camino & Moraes, 2003).

A teoria do julgamento moral de Kohlberg (1981) é única pelo facto de postular uma sequência universal, da qual os estádios mais altos (5 e 6) constituem o designado pensamento pós-convencional. Ao contrário da maior parte das explicações sociais e psicológicas, que considerariam a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral (perspectivas de Durkheim, Freud e do behaviorismo), para Kohlberg a maturidade moral seria atingida quando o indivíduo fosse capaz de entender que a justiça é diferente da lei, que algumas leis existentes poderiam ser moralmente erradas e deveriam ser modificadas. Todo indivíduo seria potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente (Biaggio, 1997).

Assim sendo, neste trabalho procurar-se-á analisar o modo como se desenvolve a moralidade no ser humano, concedendo particular atenção à adolescência.

1. DESENVOLVIMENTO MORAL

Ao falar-se em desenvolvimento moral está a assumir-se que existem níveis de moralidade mais elevados que outros, tendo por base determinados critérios teóricos. Isso implica a existência de níveis de conhecimento e de acção situados a distâncias diferentes de um suposto ideal de bondade (Lourenço, 1992).

Os estudos sobre desenvolvimento moral têm-se debruçado sobre a construção de modelos teóricos destinados a explicar, de forma adequada, os processos que orientam a adopção de valores individuais nas diversas esferas da actividade humana. Desde o surgimento da psicologia científica, diversos investigadores abordaram esta temática enfatizando aspectos específicos e focalizando campos diferentes de aplicação resultantes do estudo do desenvolvimento moral (Martins & Branco, 2001).

1.1. Perspectiva Piagetiana

A dimensão moral da obra de Jean Piaget acabaria por evoluir para um campo próprio em 1932, quando procurou conhecer as etapas pelas quais passariam as crianças no processo de compreensão do comportamento moral. Piaget veio opor-se ao postulado empirista que defendia o desenvolvimento moral como o resultado da interiorização de valores e regras sociais exteriores ao sujeito. Para este autor, o desenvolvimento moral seria um processo de construção que ocorreria no interior do indivíduo.

“Com efeito, ele crê que as relações de constrangimento (controlo exterior) não favorecem o desenvolvimento moral, porque impedem o desenvolvimento da autonomia (controlo interno).” (Kamii & Devries, 1970, p.47). As regras exteriores tornar-se-iam regras da criança só quando as adoptasse e as construísse em liberdade; contudo, a maioria aprenderia as regras sócio-morais por obediência aos adultos, detentores da autoridade. Kamii e Devries justificavam esta situação com o facto da criança desejar receber um elogio ou evitar uma punição. Já quando a criança regula voluntariamente o seu comportamento, sem pressões externas coercivas, fá-lo para obter benefícios (como a conquista de confiança) mais amplos que os benefícios imediatos de fuga a castigos. O sujeito construiria a sua regra moral quando fosse capaz de sacrificar certos benefícios imediatos para promover a relação com outras crianças ou um adulto.

Por sua vez, a punição implicaria três tipos de consequências. A primeira seria o cálculo de riscos, visto que, após uma punição, a criança tentaria evitar ser descoberta novamente ou decidiria estoicamente por antecipação, compensando o castigo com o prazer obtido. Uma segunda consequência seria a conformidade cega, visto este comportamento acarretar segurança e respeitabilidade. Contudo, estas crianças limitam-se a obedecer, evitando tomar decisões. Por último, a punição poderá levar à revolta, envolvendo comportamentos que poderão ser identificados com delinquência. Apesar de se assemelharem aos actos autónomos, estas condutas são distintas por se basearem na recusa do conformismo.

Kamii (1984) defende, também, que os comportamentos punitivos constituir-se-iam como reforços da heteronomia das crianças, impedindo-as de se desenvolverem em autonomia. Contudo, apesar de serem preferíveis, as recompensas assumiriam um efeito muito semelhante, na medida em que a autonomia construir-se-ia com a redução do poder adulto e o incentivo à construção de valores morais próprios.

Piaget defendia, ainda, que quando uma criança cooperasse autonomamente com outra sentiria uma necessidade intrínseca de ser leal, com o intuito de perpetuar a confiança mútua. Seria movido pelo desejo de ser aceite pelos outros e pela convicção de que seria útil tratar os outros da forma como gostaria de ser tratada. Para Kamii e Devries (1970) esta atitude de cooperação exigiria a descentração e a cooperação interindividual. Num estágio inicial marcado pelo egocentrismo, o indivíduo não se aperceberia da existência de opiniões divergentes das suas.

Posteriormente, ir-se-ia apercebendo destas opiniões, mas ainda não conseguiria recusar a um desejo imediato.

Segundo os estudos desenvolvidos por Piaget, parecem existir duas morais distintas nas crianças: autonomia e heteronomia. Desta forma, defendeu que não se poderia falar em estádios morais mas sim em fases caracterizadas pela heteronomia e pela autonomia. Esta distinção pretende elucidar que é possível encontrar elementos da autonomia moral numa criança predominantemente heterónoma e vice-versa (Piaget, 1973).

Azevedo (1994) analisa, também, a obra de Piaget no que respeita ao domínio do desenvolvimento moral. Segundo ele, Piaget defenderia a existência de estádios apenas em sentido lato, e não em sentido estrito como ocorreria na área do desenvolvimento cognitivo. Isto suceder-se-ia porque o desenvolvimento nesta área seria um contínuo sem roturas, ainda que um contínuo não linear, e visto não existirem estruturas definidoras do conjunto da vida psicológica no que concerne à prática de diferentes conjuntos de regras ou à consciência destas (embora os diferentes tipos de regras apresentem continuidade funcional e diferença de estrutura).

A **moralidade heterónoma** predominaria em indivíduos até aos 8-9 anos, caracterizando-se pelo constrangimento, obediência e respeito unilateral da criança para com o adulto. Assim, parece predominar o dever exterior e a obediência a adultos, de modo a evitar o castigo. Esta fase será marcada pelo egocentrismo, sendo uma diferenciação entre o “eu” e o meio social (Piaget, 1973).

Para Lourenço (1992), este egocentrismo intelectual e moral relaciona-se com a dificuldade que a criança parece sentir em distinguir o ponto de vista próprio e o ponto de vista do outro. Piaget consideraria que, para a criança, as regras impostas pelos adultos seriam sagradas e imutáveis. Relativamente à avaliação moral das transgressões, a criança orientar-se-ia pelo resultado material das acções, ignorando as circunstâncias em que decorreu o acto. Isto é, não seria capaz de discernir o objectivo do subjectivo, prevalecendo o realismo moral e a responsabilidade objectiva.

Por outro lado, refere ainda que o castigo justo seria a sanção expiatória, para crianças com idade inferior aos seis anos. Estas defendiam que o culpado deveria ser reconduzido à obediência através da coação, aplicação de um castigo doloroso, retaliatório e arbitrário, por não se relacionar com a transgressão cometida (Lourenço, 1992). Piaget referiu inclusivamente que, perante uma punição com uma sanção expiatória, a criança não reincidiria em virtude de ter experienciado o peso da correcção aplicada pela autoridade do adulto (Piaget, 1973).

Já quanto à **moralidade autónoma**, esta predominaria em crianças com mais de 9-11 anos, constituindo-se no respeito mútuo e na intercooperação entre crianças e destas com o adulto. A criança afastar-se-ia, então, do egocentrismo, baseando as suas relações na igualdade, reciprocidade e acordo (Lourenço, 1992).

Ao libertar-se dos constrangimentos exercidos pela autoridade adulta, irá julgar de modo mais autónomo e vai experimentar a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Por outro lado, Lourenço refere que a criança irá considerar as regras como o produto de um consentimento mútuo, necessário a um bom entendimento. Desta forma, perde-se o cariz sagrado das regras, que passam a ser algo resultante de um acordo de vontades. Esta fase é, também, caracterizada pela codificação de regras, sendo já admitida a possibilidade de modificação das regras consoante as necessidades e o contexto situacional.

Relativamente à avaliação da transgressão, a criança já irá julgar a acção com base na intenção (responsabilidade subjectiva) e não só pelas consequências materiais. “Nesta altura, a mentira é tanto mais grave quanto mais verosímil for, e mentir a um colega é bastante mais grave do que mentir a um adulto. Isto, porque a mentira prejudica a reciprocidade e o acordo mútuo.” (Alves, 2002, p.72).

Este autor salienta que o sentido de justiça ir-se-á afastando da autoridade adulta, havendo aproximação ao conceito de igualdade. Da mesma forma, assiste-se a uma prevalência da justiça distributiva sobre a retributiva, com o desenvolvimento da sanção por reciprocidade. A criança estaria ligada aos seus semelhantes por um vínculo de solidariedade, sendo levada a assumir os seus actos. Assim, existiria uma relação entre o acto sancionado e a sanção, pelo que a criança consideraria estas sanções mais justas e eficazes.

Piaget defende que seria importante oferecer ao indivíduo liberdade para optar e decidir, pois assim poderia cooperar voluntariamente com os outros, construindo um sistema moral de valores e convicções. “A autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce senão no seio da cooperação.” (Piaget, 1932, p.299 in Kamii & Devries, 1970, p.50).

No entanto, a liberdade absoluta não seria desejada, de modo que apresentar-se-ia impossível, em algum momento, evitar a coerção dos adultos, para que as crianças respeitassem regras inevitáveis. Desta forma, os adultos exerceriam pressão sobre elas através de sanções que podiam ser expiatórias ou sanções por reciprocidade. As primeiras caracterizam-se pela coerção e pela arbitrariedade entre sanção e acto sancionado, pelo que a criança só alteraria o seu comportamento para evitar a punição. Já as sanções por reciprocidade caracterizam-se pela existência de uma coerção mínima e pela relação lógica com o acto sancionado. Assim, a mudança de comportamento seria entendida pela criança e não imposta externamente. Dentro destas sanções, Piaget distingue as seguintes: “Excluir a criança do grupo social. (...) Deixar o dano engendrar as suas consequências materiais, naturais ou lógicas. (...) Privar a criança de uma coisa que tenha estragado. (...) Fazer à criança o que ela fez. (...) Encorajar a criança a reparar. (...) Repreender a criança sem outra punição.” (Kamii & Devries, 1970, p.53-54).

Em sociedades ocidentais, o desenvolvimento do pensamento autónomo em crianças de 11-13 anos é considerado desejável. No entanto, isso levanta problemas pois todas as regras podem ser contestadas (quer num jogo, quer na escola, quer na família).

Como Piaget considerava a moralidade como algo intimamente relacionado com o respeito pelas normas e regras, serviu-se de um jogo (“le jeu des billes”) para analisar o respeito que as crianças possuíam pelas normas. Piaget (1973) distinguiu estádios de desenvolvimento referentes

à prática das regras e estádios referentes à consciência das regras. Metodologicamente, primeiro levaria a criança a explicar-lhe o jogo do berlinde, depois, enquanto jogava o berlinde com ela, ia questionando as regras, perguntando quando e como surgiram ou se poderiam ser alteradas.

Para professores e psicólogos, o interesse destas conclusões não reside no contexto do jogo dos berlinde mas a um nível mais generalizado. É de referir que o estudo foi executado numa sociedade democrática (Suíça francesa), onde o pensamento relativo (autónomo) é mais valorizado que o absoluto. Sutherland (1996) levanta a dúvida se numa sociedade autoritária os resultados seriam idênticos ou não.

Relativamente à **prática das regras**, sujeitos com cerca de 2-3 anos limitavam-se a manipular os objectos exercitando os hábitos motores – *regras motoras*. O estádio puramente motor e individual corresponderia à fase em que a criança manipula os berlinde segundo os seus próprios desejos e hábitos motores, de acordo com esquemas ritualizados, sem quaisquer regras colectivas (Piaget, 1973/1997).

Segundo Lourenço (1992), com 4-6 anos já aplicaríamos regras de modo egocêntrico, querendo ganhar e nunca perder. Por sua vez, Azevedo (1994) afirma que o *estádio egocêntrico* começa entre os dois e os cinco anos, quando a criança recebe as primeiras regras codificadas. A criança, nesta fase, ora jogaria sozinha sem se preocupar com parceiros ora jogaria com outros sem codificação das regras e sem unificação de procedimentos, de modo que todos pudessem ganhar o mesmo jogo. O egocentrismo manifestar-se-ia nesta fase na imitação dos outros e no uso individual dos exemplos recebidos.

Numa fase posterior (fase da cooperação nascente), entre os 7-10 anos, as crianças cumpririam regras, tornando-se o jogo social e havendo codificação de vontades (Lourenço, 1992). Para Piaget (1973), o estádio de *cooperação incipiente* iniciar-se-ia com o aparecimento da preocupação de controlo mútuo e de unificação das regras. Embora os parceiros chegassem a um acordo na prática, o conjunto das regras seria, ainda, flutuante e explicado de forma contraditória pelos vários jogadores.

Por último, após os 11-12 anos, as crianças já teriam um conhecimento exacto das regras a seguir e das suas variações possíveis. A partir desta fase, os procedimentos do jogo estariam fixos e o código das regras seria conhecido por todos (Azevedo, 1994). Na fase da *codificação das regras*, os parceiros apresentariam perspectivas consistentes, acordando as regras a cumprir antes do jogo – moralidade autónoma (Piaget, 1973/1997).

Relativamente à consciência das regras, existiriam três concepções diferentes. Na fase da regra motora, as regras seriam percebidas como um ritual individual e motor, sem o carácter de obrigatoriedade. Azevedo refere que “Primeiro, aparece o *estádio das regras não coercivas*, correspondendo ao estádio prático motor e individual. Estas regras apresentam-se inicialmente como meramente motoras e posteriormente como exemplos interessantes mas não obrigatórios, até porque são recebidas sem tomada de consciência.” (1994, p.2-3).

Na fase da regra coerciva (6-10 anos), Lourenço (1992) refere que as regras já seriam consideradas como sagradas e imutáveis, encaradas como emanção da vontade e poder do adulto. Da mesma forma Azevedo refere que em “Segundo, surge o *estádio das regras sagradas e intocáveis*, correspondendo ao apogeu do estágio prático egocêntrico (que começa entre os dois e os cinco anos) e prolongando-se na primeira parte do estágio da cooperação (que vai até cerca dos nove ou dez anos). As regras teriam origem no adulto e possuindo uma essência eterna; por isso não podem ser modificadas sem transgressão.” (1994, p.3).

Por último, na fase da regra racional, a regra seria compreendida na sua essência como resultante de um acordo de vontades, havendo respeito mútuo ou recíproco. Azevedo refere que “Terceiro, surge o *estádio das regras vistas como leis derivadas do consentimento mútuo*, correspondendo à segunda parte do estágio prático da cooperação (a partir de cerca dos nove ou dez anos) e ao estágio de codificação das regras. Agora, as regras devem ser respeitadas em nome da lealdade, mas podem ser alteradas por acordo generalizado.” (1994, p.3).

Assim, parece haver uma correlação entre os quatro estádios práticos de observância das regras e os três estádios relativos à tomada de consciência das regras, embora essa correlação seja moderada. A regra colectiva começa por ser externa e sagrada e posteriormente interioriza-se, passando a ser considerada fruto do consentimento mútuo e da consciência autónoma. Paradoxalmente, o respeito místico da regra é acompanhado pelo conhecimento rudimentar e pela aplicação imperfeita do seu conteúdo enquanto o respeito relativizado e racional da regra é acompanhado pela sua aplicação cuidada e efectiva (Lourenço, 1992; Azevedo, 1994).

Em suma, a teoria piagetiana possui inegável valor sendo ainda hoje uma referência no que concerne ao desenvolvimento moral. Teve o mérito de ser suportada por várias investigações empíricas, quer por Piaget quer pelos seus seguidores. Relativamente ao período da adolescência, Piaget defendia que o estágio predominante seria o da autonomia, pelo que os adolescentes, ao ingressarem no período das operações formais, tornar-se-iam capazes de construir os seus próprios juízos e raciocinar moralmente de forma autónoma. As regras, para o adolescente, deixariam de ser impostas e exteriores, havendo compreensão da relatividade das normas.

1.2. Perspectiva de Kohlberg

A semente inicial de Piaget seria colhida por Lawrence Kohlberg, que elaborou a teoria do desenvolvimento moral, constituída por seis estádios. Tanto Piaget como Kohlberg vão beber a Kant a noção de moralidade pré e pós-convencional (Sutherland, 1996). Ambos defenderam que a consciência moral não se encontraria no sentimento (como Rousseau afirmava), mas na razão. Defenderam a tese da génese gradativa da consciência moral e da possibilidade de educá-la. A psicogénese da moralidade infantil residiria no afastamento gradual da consciência infantil da heteronomia moral, das regras do grupo, em direcção à autonomia.

Depois de Piaget, Kohlberg seria o investigador “(...) mais importante da moralidade: retoma e aperfeiçoa o modelo piagetiano, aperfeiçoa o aparato metodológico, elabora programas de educação moral para escolas e universidades e fundamenta filosoficamente sua teoria psicológica e moral.” (Martins, 2005, p.1).

Kohlberg propôs modos de interferir na passagem de um estágio para outro, ou seja, de se possibilitar que as pessoas desenvolvam a capacidade de fazer julgamentos morais. Uma das suas propostas foi a criação, dentro das escolas, da comunidade justa, que faria uso da vida comum (portanto, da dimensão social) da sala de aula para a promoção do desenvolvimento moral. A comunidade justa seria uma comunidade democrática, cuja instituição central seria a assembleia geral na qual seriam apresentados os assuntos relacionados com a vida e disciplina na escola, os quais seriam discutidos e decididos por meio de votação de alunos e professores, tendo os votos igual valor (Kohlberg, 1981; Martins, 2005).

Para que tal fosse possível, Kohlberg refere que seria necessário desenvolver as virtudes indispensáveis à vida comum: solidariedade, confiança, responsabilidade colectiva e participação. Ao adoptarem esses valores como expectativas compartilhadas, os grupos deixam de ser associações pragmáticas para se transformarem em comunidades cujos membros se regem por objectivos educacionais individuais e valorizam a vida comum como um fim em si.

Kohlberg e os seus colaboradores reuniram provas empíricas por todo o mundo, tentando comprovar a existência de estádios de desenvolvimento moral. Consideraram que o todo seria mais relevante que as partes e que não seria possível ultrapassar qualquer subestádio, tendo os jovens de passar por todos sistematicamente. Defenderam, igualmente, que o nível pós-convencional alcançado pelos 20-25 anos seria aquele em que passaria a maior parte da sua vida, em termos morais. No entanto, à semelhança do que defende Piaget, seria possível retroceder para um estágio mais primitivo (Sutherland, 1996).

Martins (2005) refere que Kohlberg terá conduzido estudos longitudinais nos Estados Unidos, na Turquia e Israel, tendo acompanhado os sujeitos da pesquisa durante 15 anos. Concluiu que o desenvolvimento moral completo pressupunha que o indivíduo tivesse alcançado o último estágio do desenvolvimento cognitivo, isto é, o estágio do pensamento formal, com o domínio das estruturas lógico-matemáticas. Contudo, essa condição não seria suficiente para que fosse capaz de tecer julgamentos morais no nível pós-convencional.

Os instrumentos utilizados nas suas pesquisas foram os dilemas morais, para os quais os sujeitos sugeriam uma solução, justificando racionalmente sua escolha; a entrevista clínica, (diálogos com argumentações e contra-argumentações); e vídeos que permitiram analisar a mímica e os gestos dos sujeitos participantes (Kohlberg, 1981).

Para o estabelecimento dos seis estádios e para o diagnóstico do desenvolvimento moral, Kohlberg considerou três pontos. Primeiro, o valor moral defendido, representado pelo conteúdo intrínseco dos argumentos apresentados (punição, lei, vida, liberdade, justiça, papéis afectivos e

autoridade). Segundo, a justificativa dos julgamentos (estrutura e coerência da argumentação). Por último, a orientação sócio-moral consciente do sujeito.

Assim, Kohlberg “Perguntou às crianças pequenas se é correcto roubar quando se está com fome. Perguntou aos adolescentes e aos adultos se a eutanásia deveria ser permitida. Um dos dilemas célebres envolve uma esposa que está muito doente e a precisar de medicamentos, contudo a farmácia está fechada. Será correcto o marido arrambar a loja?” (Sutherland, 1996, p.262). Com esta questão procurava, de um modo geral, saber o que é a justiça. Para tal baseou-se nas respostas dadas e construiu um sistema de seis estádios que se distribuem por três níveis. Desta forma, Kohlberg defende um conceito hierárquico de desenvolvimento moral, que culmina no estádio final do pensamento abstracto, equivalente ao período das operações formais de Piaget. A justiça, de um prisma filosófico, é valorizada como a maior virtude, alcançada quando se atinge o estádio de autonomia moral.

Como foi referido anteriormente, Kohlberg desenvolveu inúmeros estudos sobre o desenvolvimento do pensamento moral. Desses estudos, surge a distinção de três níveis de desenvolvimento moral: nível pré-convencional, convencional e pós-convencional (Alves, 2002; Kohlberg, 1981; Lourenço, 1992).

Lourenço refere mesmo que “A existência destes níveis distintos foi encontrada em sujeitos de culturas muito diferenciadas (...)” (1992, p.88). Estes níveis assumem-se como três modos diferentes que o sujeito encontra para se relacionar com as regras morais e as expectativas da sociedade, possuindo um carácter universal.

A *moralidade pré-convencional*, seria a correspondente à moralidade heterónoma de Piaget, reflectindo o nível moral dos sujeitos que encaram as regras como exteriores a si, reduzindo a justiça e a moralidade como “(...) um conjunto de normas externas, a que se obedece para evitar o castigo ou então para satisfazer desejos e interesses concretos e individualistas.” (Lourenço, 1992, p.90).

Segundo Kohlberg (1981) este nível englobaria crianças com menos de 9 anos, alguns adolescentes e adultos, incluindo uma percentagem significativa de delinquentes e criminosos. O sujeito, para classificar a acção em boa ou má, justa ou injusta, ponderaria as consequências físicas e materiais, o poder de quem dita as normas de conduta, bem como os seus interesses.

Desta forma, o indivíduo colocar-se-ia de fora, não interiorizando ou assimilando a norma moral. A lei surgiria como algo imposto por uma força superior, sendo forçada. A obediência justificava-se com o intuito de evitar a punição (Colby & Kohlberg, 1987, in Alves, 2002).

A *moralidade convencional* refere-se aos sujeitos que já interiorizaram as normas e as expectativas sociais, sendo que “(...) o justo e o injusto já não se confundem com o que leva à recompensa ou ao castigo, antes se definindo pela sua conformidade às normas sociais e morais vigentes.” (Lourenço, 1992, p. 91). Neste nível haveria uma orientação para uma moralidade

interpessoal, ou seja, uma tendência para a acção de modo a que o sujeito conquiste o respeito, estima e consideração dos outros.

Tal como Kohlberg (1981) refere, neste nível do desenvolvimento moral, os sujeitos possuiriam uma perspectiva sócio-moral de alguém que vive em sociedade e que sujeita os seus interesses e as suas necessidades individuais às necessidades do grupo.

Alves refere que “(...) a pertença a este nível significa que os indivíduos são já capazes de fazer a distinção entre moralidade e convenção social, privilegiando, no entanto, a moralidade como um sistema de regras e papéis socialmente partilhados (2002, p.74).

Desta forma, ficam patentes diferentes orientações no que concerne à moralidade característica deste estágio. O primeiro caso orientar-se-ia para o meio interpessoal, para um estereótipo social, enquanto que o segundo indivíduo, apesar de também haver uma orientação interpessoal, preocupar-se-ia em deixar transparecer uma boa imagem de si. Já o terceiro caso denotaria uma orientação para a ordem, imparcialidade e consistência do sistema social.

De acordo com Alves (2002) a definição do bem e do mal contemplaria, além da obediência a regras e à autoridade (temendo as consequências imediatas dos actos), a intenção de conquistar o respeito, a estima, a consideração da família/grupo, procurando agir de modo a ser “bem visto” aos olhos dos outros.

Todavia, a tónica comum parece residir no facto de se considerar o sujeito em causa (Heinz) como um membro da sociedade, defendendo que a sua acção se deve reger pelas normas sociais e pelas expectativas partilhadas. Segundo Kohlberg (1981), o indivíduo experimental, relativamente às expectativas sociais e à ordem, um sentimento de lealdade, esforçando-se por mantê-las e procurando identificar-se com pessoas e grupos que as mantenham.

Em suma, neste nível já haveria interiorização das normas e expectativas sociais, sendo que o indivíduo se sentirá membro da sociedade, partilhando as suas opiniões e assumindo a lei como elaborada por e para toda a gente (Colby & Kohlberg, 1987, in Alves, 2002).

O terceiro nível seria designado de *nível pós-convencional*, ou da autonomia e dos princípios morais. Apenas seria alcançado por uma fracção mínima e geralmente após os 20-25 anos, “(...) para quem o valor moral das acções depende menos da sua conformidade às normas morais e sociais vigentes e mais da sua conformidade a princípios éticos universais, tais como direito à vida, à liberdade ou à justiça.” (Lourenço, 1992, p.92).

Desta forma, seria o nível moral de um indivíduo que compreende as normas na sua relatividade, como regras de acção cuja finalidade seria garantir o respeito por esses princípios em determinados contextos. O mesmo autor refere que quando isso não fosse possível, as leis deveriam ser transformadas e até desobedecidas. “Isto é, a manutenção da sociedade está para a moralidade convencional assim como a sua transformação está para a moralidade pós-convencional.” (Lourenço, 1992, p.93).

Tal como Kohlberg (1981) referia, neste nível o indivíduo procuraria conceber as normas morais como manifestações imperfeitas de algo que se assumiria como um “absoluto moral”, pelo

que todas as pessoas dever-se-iam reger por elas em quaisquer circunstâncias. Esta perspectiva seria a de um indivíduo que se comprometera com os princípios morais que deveriam suportar uma sociedade boa e justa. Esta sociedade seria descabida se não estivesse ao serviço dos direitos individuais fundamentais, isto é, reversíveis, prescritivos e universais. Estes aspectos seriam cruciais na medida em que o indivíduo sentir-se-ia compulsivamente obrigado a respeitá-los, não por imposição externa, mas por auto-imposição.

Analisando estes dados, verifica-se uma orientação para o relativismo legal e para a sua subordinação a imperativos morais. Alves (2002) refere que a perspectiva de nível pós-convencional estabelece uma distinção entre indivíduo e leis, havendo intenção de salvaguardar os princípios morais que precedem a sociedade e lhe conferem uma dimensão de justiça e bondade.

Além dos três níveis de moralidade que foram analisados, a teoria de Kohlberg aponta para a existência de seis estádios de desenvolvimento moral. Desta forma, procuraram-se delinear as etapas do juízo moral na adolescência, através do desenvolvimento de um modelo de identificação dos estádios do pensamento moral (Claes, 1990, in Alves, 2002).

Cada nível de moralidade comportaria dois estádios diferentes, correspondendo o segundo estádio a uma fase moral e cognitivamente mais avançada e complexa que o anterior. Do ponto de vista moral seria mais avançado por se aproximar da perspectiva moral-racional-universal-ideal. “Cognitivamente mais complexo que o anterior, no sentido em que diferencia e integra perspectivas de um ponto de vista cada vez mais geral e abstracto.” (Lourenço, 1992, p.94). Seguidamente, ir-se-ão analisar as características fundamentais de cada um dos seis estádios de Kohlberg.

Estádio 1: a moral do castigo

A orientação moral subjacente direccionar-se-ia para a obediência e para a punição. “(...) a justiça e a moralidade consistem em obedecer aos mais velhos, por um lado (...), e em evitar o castigo, por outro (...)” (Lourenço, 1992, p.95).

Sutherland refere que este estádio seria caracterizado pelo pensamento pré-moral, onde o comportamento seria uma mera resposta aos estímulos. As decisões seriam tomadas em termos de obediência a uma autoridade exterior absoluta (literalismo moral), havendo correspondência com o primeiro estádio piagetiano. “Não se consideram as outras pessoas no seu pleno direito: apenas como figuras de autoridade. Por exemplo, uma criança pára de gritar para evitar que lhe batam.” (1996, p.263). Ou seja, tratar-se-ia de um estádio de moralidade heterónoma, onde o indivíduo preocupar-se-ia em respeitar e obedecer aos detentores do poder.

De acordo com Alves (2002), este estádio, inserido no nível pré-convencional, caracterizar-se-ia pela defesa dos interesses concretos centrados na pessoa. “Numa reciprocidade latente, o castigo deve-se a uma má acção, e esta é tanto mais grave, tanto mais merecedora de castigo, quanto maior for o dano causado” (Lourenço, 1998, in Alves, 2002, p.79). Assim, este estádio

definir-se-ia pela obediência e por decisões morais baseadas em formas de poder simples, físicas e materiais. O comportamento seria regido pela intenção de evitar uma punição física severa de um poder superior.

Lourenço refere que “(...) os valores morais são entendidos como se fossem propriedades físicas das acções, nada tendo a ver com as intenções com que foram praticadas (realismo moral e responsabilidade objectiva).” (1992, p.95).

O dever basear-se-ia nas necessidades externas e objectivas, sendo que a transgressão moral conduziria ao castigo, encarado como uma reacção automática à violação (sanções expiatórias e justiça imanente). A perspectiva moral predominante seria o egocentrismo, mais físico que psicológico, e a nível cognitivo estaria presente o pensamento pré-operatório, centrado, irreversível e figurativo.

Estádio 2: a moral do interesse

Apesar de se situar no mesmo nível, este estágio traduziria um considerável progresso no âmbito das transformações ocorridas nas capacidades cognitivas e na assumpção de papéis (Alves, 2002). “Neste estágio, as acções são consideradas justas e correctas quando são um instrumento que permite satisfazer desejos, interesses e necessidades do próprio e, porventura, do outro, embora entendido do ponto de vista individualista e concreto.” (Lourenço, 1992, p.98).

Assim, a justiça e a moralidade seriam questões de pura troca, orientando-se por preocupações hedonistas e pragmáticas. Isto é, os valores morais não residiram nas acções mas nas consequências, segundo uma perspectiva de lucro. Desta forma, seria essencial proceder à satisfação máxima das necessidades e desejos individuais, minimizando as suas consequências negativas. A orientação seria de índole materialista, na medida em que as discussões morais expressar-se-iam de modo físico e instrumental (Kohlberg, 1981).

No que concerne a este aspecto, Sutherland refere que o indivíduo possui consciência do outro, podendo cooperar com eles, somente numa base de negociação. “A incidência generalizada é sobre os bens desejáveis. Se cooperar com os outros é um meio de os obter, eu fá-lo-ei.” (1996, p.263).

Relativamente à perspectiva sócio-moral, os indivíduos já distinguiriam as perspectivas em confronto, coordenando-as, contudo, de modo individualista e concreto, pelo que não haveria uma verdadeira regra moral mas sim de prudência (Tisak & Turiel, 1984, in Lourenço, 1992). “As operações de justiça formuladas por sujeitos deste estágio são também prova de uma orientação moral calculista, instrumental, pragmática, hedonista e individualista.” (Lourenço, 1992, p.99).

Estádio 3: a moral do coração

Este seria o primeiro estágio de moralidade convencional, notoriamente interpessoal e relacional, sendo que o indivíduo reger-se-ia por normas e convenções sociais. A perspectiva

adoptada seria a de uma terceira pessoa, relacional e afectiva, dirigindo-se o comportamento à adaptação ao grupo, de modo que a acção seria “boa” se fosse aceite pelos colegas. “Incide-se mais sobre a solidariedade do grupo. A pessoa está agora consciente das outras no grupo de colegas e preocupa-se com a opinião delas no que diz respeito à sua pessoa.” (Sutherland, 1996, p.263).

Lourenço afirma que as intenções seriam, então, o critério principal de juízo moral, pelo que a competência de julgar as acções morais de modo empático, imaginando como gostaria de ser tratado, seria um aspecto essencial. “Isto é, as pessoas deste estágio passam a ser capazes de utilizar a ‘regra de ouro’, ou a regra que manda tratar ou outros como nós próprios gostaríamos de ser tratados se estivéssemos no lugar deles.” (1992, p.101).

Relativamente à dimensão sócio-moral, os indivíduos distinguiriam perspectivas e se estivessem em conflito coordená-las-iam do ponto de vista de uma terceira pessoa, procurando ultrapassar a mera satisfação de interesses. Tal coordenação seria de índole relacional, afectiva e altruísta, de pessoas decentes que saberiam o seu lugar na sociedade.

Estádio 4: a moral da lei

Este seria o segundo estágio do nível convencional, também caracterizado por uma moralidade interpessoal. A diferença relativamente ao estágio anterior residiria, na opinião de Lourenço, no facto de estar “(...) orientado para a perspectiva de uma terceira pessoa que adopta um ponto de vista mais geral e racional e menos relacional.” (1992, 103). Ou seja, a tendência seria a assumpção da norma e da lei como critérios últimos de justiça e de moralidade, desde que não fossem impostas de modo autocrático, revelando orientação para a manutenção do sistema social, dos deveres e dos direitos institucionais.

Sutherland refere que “ O comportamento destina-se a estar em conformidade com a lei, independentemente de serem as leis do país ou as regras da escola. Isto implica uma identificação com a estrutura da sociedade que cria a ordem. A pessoa está agora consciente do seu próprio comportamento moral em termos da sociedade e precisa de o justificar.” (1996, p.263).

O indivíduo procura respeitar os compromissos estabelecidos de forma a manter a consistência do seu sistema interior. Alves acrescenta que outros princípios orientadores seriam a imparcialidade e a consistência do sistema social, havendo preocupação em coordenar as perspectivas sociais, legais e morais, apelando à razão institucional. O indivíduo preocupar-se-ia com a “(...) igualdade dos cidadãos perante a lei e manifestam ainda preocupações de justiça processual, isto é, defendem a existência de procedimentos que permitam uma aplicação imparcial da lei e da justiça.” (Alves, 2002, p.85).

Relativamente às operações de justiça, Lourenço (1992) refere que estes indivíduos denotariam uma preocupação até então inexistente, sendo todos iguais perante a lei (igualdade), compreendendo que os deveres implicam direitos e os direitos implicam deveres (reciprocidade),

e, relativamente à universalidade para manutenção da integridade e da consistência do sistema, condenar-se-iam os desvios à lei.

Estádio 5: a moral do relativismo da lei

Este seria o primeiro estágio do nível de moralidade pós-convencional, sendo constituído por uma minoria de sujeitos com idades superiores aos 20-25 anos (Lourenço, 1992). Segundo Kohlberg (1981), a ideia aqui predominante seria a da relatividade das normas, isto é, os indivíduos vão-se apercebendo que as normas seriam regras de acção que, esporadicamente, entrariam em conflito com os princípios morais que definiriam o “ponto de vista moral”. Outra manifestação importante neste estágio seria a orientação para o contrato social e para o bem comum.

Lourenço refere que “(...) começam a **intuir** que a maior parte das leis e dos valores são relativos a determinados grupos e que há valores e direitos tais como a vida e a liberdade que são não-relativos e, portanto, que devem ser protegidos em qualquer sociedade, seja qual for a opinião da maioria.” (1992, p.107).

Sutherland (1996) refere que o pensamento moral centrar-se-ia, agora, na negociação entre o sujeito e os que exercem autoridade sobre ele, como, por ex., entre professor e aluno. Por sua vez, Hersch (1988, in Alves, 2002) insiste na premissa que os contratos não são intrinsecamente bons nem maus, a não ser que impliquem a abolição de direitos humanos básicos como a vida e a liberdade.

No que concerne à perspectiva sócio-moral adoptada neste estágio, esta tende a ser a de alguém que se coloca antes da sociedade, considerando que esta só fará sentido se assegurar os direitos fundamentais do ser humano. Desta forma, “(...) em caso de conflito de interesses, começa a haver o apelo a uma terceira pessoa racional-universal que adopta o ponto de vista moral. Por isso, a perspectiva destes sujeitos é mais de **transformação** da sociedade que da sua manutenção.” (Lourenço, 1992, p.108). Este autor refere que as operações de justiça são formuladas a partir dos direitos fundamentais do Homem, entendendo-se que só existirá igualdade se as pessoas forem iguais em direitos.

Em suma, os indivíduos apresentariam uma tendência para manifestar uma orientação moral voltada para a relatividade das normas e para a universalidade dos princípios, pensando em termos do que seria o maior bem para o maior número de pessoas, coordenando diferentes perspectivas de acordo como ponto de vista moral e formulando operações de justiça com preocupação pela igualdade, equidade e reciprocidade.

Estádio 6: a moral da razão universal

Este seria o último estágio da teoria original de Kohlberg, no entanto, na parte final da sua vida, viria a abandonar este estágio enquanto realidade empírica, mantendo-o como ideal supremo

de desenvolvimento moral (Colby & Kohlberg, 1987, in Lourenço, 1992). Desta forma, este estágio deixou de ser atribuído a indivíduos de nível pós-convencional superior que passaram a ser incluídos, globalmente no estágio 5.

No entanto, Lourenço (1992) refere que neste estágio existiria “(...) uma consciência clara da **universalidade, normatividade e reversibilidade** dos princípios éticos.” Esta seria, talvez, a diferença substancial relativamente ao estágio anterior, onde a autonomia moral dos sujeitos poderia não ser completa, orientando-se mais para o princípio da utilidade social que para o princípio da justiça.

Neste sexto estágio, os princípios éticos seriam afirmados categoricamente, havendo uma orientação mais deontológica e processualista, pelo que o princípio de justiça ir-se-á sobrepor ao princípio do maior bem para o maior número. Se assim não fosse, poder-se-ia defender que seria lícito sacrificar uma vida para salvar muitas vidas, o que constituiria uma clara violação do princípio de justiça ou do tratamento igualitário de todas as pessoas. Os indivíduos que alcançassem o sexto estágio seriam capazes de atingir os pressupostos metaéticos. A orientação predominante é direccionada “(...) para os princípios éticos universais, prescritivos e reversíveis, ou seja, orientado para o ponto de vista moral.” (Lourenço, 1992, p.110).

Kohlberg (1981) defende que uma característica importante será a tentativa de balanceamento ideal ou uma aplicação de segunda ordem da regra de ouro, na medida em que já não se procura um vencedor mas sim uma posição vitoriosa. O sujeito sentir-se-ia compulsivamente coagido a agir moralmente, não por influências externas ou divinas, mas por livre escolha e auto-imposição.

No âmbito da perspectiva sócio-moral, “(...) é a de um ponto de vista moral que todos os seres humanos devem tomar uns para os outros como pessoas autónomas, livres e iguais, havendo procedimentos que asseguram a honestidade, imparcialidade e reversibilidade na tomada de perspectiva.” (Colby & Kohlberg, 1987, in Alves, 2002, p.88).

Lourenço refere, ainda, que os indivíduos seriam capazes de hierarquizar as perspectivas em confronto de acordo com a perspectiva de um ser-moral-racional que regular-se-ia pelo imperativo categórico, pelo véu de ignorância, ou pela situação de comunicação ideal. Para este autor, no âmbito das operações de justiça, estas seriam coordenadas “ (...) por igualdade, reciprocidade, equidade, universalidade e tomada de perspectiva com vista à salvaguarda dos direitos humanos fundamentais, ou seja, à consideração da pessoa como fim, não como meio (1992, p.113).

Em suma, a sequência de estádios proposta por Kohlberg afigura-se como um dos instrumentos mais fidedignos para identificar as mudanças ocorridas no domínio moral durante a adolescência (Simões, 2002). Isto está patente na passagem do nível pré-convencional (estádio 1 e 2), característico da infância, para o nível convencional (estádio 3 e 4), aparentemente característico da adolescência. Por último, após os 20-25 anos, atinge-se o nível pós-convencional, próprio da idade adulta.

1.3. Observações Críticas

Apesar de serem contributos meritórios e ímpares no que concerne à compreensão do desenvolvimento moral, tanto a perspectiva piagetiana como a teoria de Kohlberg foram alvo de críticas. Piaget teve o grande mérito de trazer conceitos inovadores e de ter procedido a várias experiências que deram um enorme suporte empírico à sua tese. No entanto, a dúvida que surge reside no facto de ser ou não lícito reduzir a moralidade e o desenvolvimento moral a um conjunto de regras, tão simples como o jogo dos berlindes. A título de exemplo pode citar-se Schaffer (1989, in Sutherland, 1996) que critica Piaget por não considerar a componente social. Certo é que o conceito de moralidade do ser humano envolve, em grande parte, o modo como respeitamos, compreendemos ou transformamos as normas sociais, mas não será esta perspectiva demasiado reducionista, simplista e racional?

Já a teoria de Kohlberg, apesar de seguir as ideias de Jean Piaget, foi alvo de diversas críticas, sendo, todavia, inegável o valor e mérito que possui. No âmbito metodológico, as críticas são apontadas ao facto de se aferir o nível de raciocínio moral de um indivíduo com base num conjunto de dilemas de origem intuitiva, sem que fosse apresentado um grau de inter-relação muito elevado (Kurtines & Greif, 1984, in Alves, 2002). “O processo de avaliação utilizado por Kohlberg foi criticado, apresentado como pouco fiável, enquanto o método clínico da entrevista foi rotulado como sendo subjectivo. A validade da escala foi igualmente colocada em causa, uma vez que a invariância da sequência não pode ser adequadamente comprovada com base na amostra de Kohlberg.” (Alves, 2002. p.114).

Os dilemas morais são, ainda, classificados como intuitivos e pouco realistas sob diversos aspectos. Damon (1977, in Alves, 2002) viria a estabelecer uma sequência de justiça positiva com seis fases, descrevendo o raciocínio infantil quanto à partilha, à imparcialidade e à justiça distributiva.

Turiel (1983, in Alves, 2002) foi outro crítico da teoria de Kohlberg por esta não abranger as diversas formas como as crianças aprendem a discernir regras e convenções sociais das regras morais aplicadas aos princípios de justiça, verdade e correcção. Segundo este autor, as crianças seriam capazes de fazer esta distinção desde os 4 anos de idade, concluindo que elas considerá-las-iam mais vinculativas que as convenções.

Por sua vez Gilligan (1982, in Lourenço, 1992) recorda o facto da população inicial do estudo de Kohlberg ser unicamente do sexo masculino, pelo que as inferências apontadas possuiriam uma tendência notória para a moralidade masculina. Esta autora realizou um estudo longitudinal com mulheres grávidas que se debatiam com o dilema de abortar ou deixar evoluir a gravidez. As suas conclusões apontaram para uma perspectiva de justiça diferente da de Kohlberg, mais centrada na responsabilidade e mais centrada no impacto do comportamento nos reais sentimentos das pessoas.

Outro contributo importante seria o de Rest que, apoiando-se no conceito de sujeito epistémico-moral, defenderia que “(...) as pessoas são unidades singulares que não podem realizar juízos correspondentes a mais de um estágio de cada vez, ou a dois se estão em transição.” (1979, in Alves, 2002, p.116). Outra crítica desferida direccionava-se para o modo como se desenrolava a avaliação do desenvolvimento moral (método clínico), referindo que as respostas seriam influenciadas pela familiaridade existente entre o indivíduo e os conteúdos da entrevista, e pela maior ou menor facilidade de expressão do sujeito.

Por outro lado, Peters refere que Kohlberg “(...) incidiu sobre a intelectualização excessiva da sua abordagem. Não foi o comportamento da vida real dos adolescentes que Kohlberg avaliou, mas a capacidade de darem uma resposta de nível cognitivo e intelectual elevado a uma pergunta hipotética feita num laboratório.” (1981, in Sutherland, 1996, p.269).

Lourenço (1992) fez uma síntese de algumas críticas suscitadas por esta teoria, nomeadamente, a falta de relacionamento claro entre julgamento e acto moral, e o aspecto do tempo que é exigido pelos procedimentos de aplicação e levantamento, que requer a presença de juízes treinados. Contudo, uma das críticas mais salientadas foi o facto do conceito de moralidade não parecer ser universal, variando o seu significado em diferentes culturas e sociedades. Papalia e Olds (2000, in Lourenço, 1992) apontam a questão da aplicabilidade para mulheres, meninas e indivíduos de culturas não ocidentais. Perante isto, Kohlberg terá desenvolvido inúmeros estudos interculturais, procurando refutar as críticas baseadas no etnocentrismo.

Em suma, tanto os contributos de Piaget como de Kohlberg foram essenciais para o progresso na compreensão da moralidade e do desenvolvimento moral. Apesar de se poderem apontar algumas críticas, mais do ponto de vista metodológico e da generalização dos resultados, penso que estes autores deram um passo fundamental no que concerne à dimensão moral do ser humano. Falta dar o passo seguinte, continuar a sua obra desenvolvendo investigações adequadas, fundamentadas e, sobretudo, abrangentes. No entanto, penso que devido à natureza subjectiva do objecto de estudo nunca se atingirá o conhecimento total desta problemática.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência é um período privilegiado da existência humana, período este no qual as mudanças orgânicas, cognitivas, sociais e afectivas interferem largamente no relacionamento interpessoal, quer de ordem familiar, escolar ou social. Na busca da identidade adolescente, o indivíduo procura a uniformidade que lhe pode proporcionar segurança e auto-estima. Aí surge o espírito de grupo pelo qual o adolescente se mostra tão inclinado, havendo um processo de identificação com os elementos do grupo.

Outra face importante da adolescência será o processo de desenvolvimento moral e a aquisição de valores e ideais como a justiça, liberdade ou equidade. Kohlberg (1981) aponta a adolescência como sendo um período de construção de valores sociais e de interesse por

problemas éticos e ideológicos. O adolescente aspiraria a perfeição moral, expressando um grande altruísmo, o que frequentemente originaria revoltas por descobrir que a sociedade não se coaduna com os valores que defende.

Piaget defendia que o adolescente se encontrava na fase de autonomia, por construir juízos independentes, não aceitando valores interiorizados a partir de pais e adultos. Parece haver correspondência com o estágio das operações formais. Constatou-se uma racionalização dos problemas morais a um nível mais abstracto, compreendendo a relatividade das regras. As regras dos berlines são alteráveis e concebidas pelos próprios jogadores. A punição deveria ser adequada à infracção e às circunstâncias.

Lawrence Kohlberg, tendo por base o modelo piagetiano, realizou diversos estudos nesta área, apresentando dilemas morais a indivíduos que entrevistava. Através da análise das respostas obtidas, concluiu que o carácter moral desenvolver-se-ia ao longo de seis estádios específicos, independentemente da cultura. Seria uma abordagem cognitivo-desenvolvimentista que procurou definir o modo como o ser humano encara as normas e princípios que devem reger a conduta interpessoal (pensamento moral), e pelo modo como os põem em prática (acção moral).

Kohlberg (1981) apontou seis estádios de desenvolvimento moral, agrupados em três níveis. Segundo este autor não é possível enquadrar adolescência num único nível de desenvolvimento moral e, muito menos, num único estágio. Contudo, o nível pré-convencional parece ser característico da infância (estádio 1 e 2) e o nível convencional seria próprio dos adolescentes (estádio 3 e 4). No estágio 3 haveria preocupação em manter a confiança interpessoal e a aprovação social, manifestando uma orientação moral para “o bom rapaz ou a boa rapariga” o que revelaria a adopção da **regra de ouro** de tratar os outros como gostaria de ser tratado. Já os indivíduos do estágio 4 defenderiam que os interesses individuais só seriam legítimos se fossem consistentes com a manutenção global do sistema sócio-moral. Haveria orientação para o respeito pela lei socialmente aceite, sendo critério de justiça e moralidade (Simões, 2002).

Todavia, apesar de ser consensual e inegável o valor dos contributos fornecidos por Piaget e Kohlberg para o esclarecimento desta temática, foram várias as vozes que se insurgiram, tecendo críticas às suas teorias. A teoria de Kohlberg foi a mais atingida, sendo vários os autores que criticaram as suas opções metodológicas, afirmando haver uma nítida discrepância entre o juízo moral e a acção moral que foi descurada por Kohlberg. Por outro lado, o etnocentrismo e a aplicabilidade universal foram, também, questões levantadas, ao que Kohlberg respondeu com inúmeros estudos interculturais.

Em suma, muito já foi feito, debatido e investigado no domínio moral do ser humano. Contudo, muito ainda há a fazer, indagar e pesquisar para que haja uma cabal compreensão desta temática...

BIBLIOGRAFIA:

Abrunhosa, M., & Leitão, M. (1996). *Um outro olhar sobre o mundo*. Rio Tinto: Edições Asa.

Alves, P. (2002). *O desenvolvimento moral do adolescente: contributos em psicopedagogia*. Dissertação de Mestrado não publicada, apresentada à FPCE, Universidade de Coimbra.

Amaral, J. R. (1978). *Adolescência e juízo moral*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciências.

Azevedo, M. (1994). A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral. Consultado em 1/02/2005, www.educ.fc.ul.pt/docentes/mazevedo/materiais/Piaget_Moral.pdf >.

Biaggio, Â. (1997). Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 1 (10), 47-69.

Camino, C., & Moraes, R. (2003). Morality and socialization: empirical studies on maternal practices of social control and moral judgement. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 1 (16), 41-61.

Carita, A. (1998). *Escola e Desenvolvimento Moral*. *Jornal a Página*, 64, 11-13.

Colby, A. (1987). *The measurement of moral judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dias, A. A. (1999). Educação moral para a autonomia. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 2 (12), 459-478.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Fleming, M. (1993). *A adolescência e a Autonomia – O desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais*. Porto: Afrontamento.

Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de acção moral. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 2 (12), 447-458.

Freitas, L. B. L. (2002). Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia Reflexiva Crítica*, 2 (15), 303-308.

Hersh, R. (1988). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. 2ª ed. Madrid: Narcea, SA de Ediciones INIC.

Kamii, C., & Devries, R. (1970). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Soccultur.

Kamii, C. (1984). *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a actuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papyrus.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and idea of justice*. Cambridge: Harper & Row.

La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119.

Leitão, H. A. L. (1999). Diferenças sexuais no desenvolvimento da preocupação moral por outras pessoas: um estudo empírico da expressão de emoções morais em crianças. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 1 (12), 21-46.

Lissauer, T., & Clayden, G. (2001). *Illustrated textbook of paediatrics*. 2ª ed. Espanha: Mosby, 2001.

Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

Martins, L., & Branco, A. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2 (17), 169-176.

Martins, M. H. P. (2005). Lawrence Kohlberg: Restaure-se a moralidade. Consultado em 1/02/2005, <http://www.msjhs.org/staff/brunak/kohlberg.html>.

Monteiro, M., & Santos, M. R. (1998). *Psicologia (12º ano)*. Porto: Porto Editora.

Muñoz, H. P. (2002). *La adolescencia*. Consultado em 1/02/2005, <http://www.monografias.com/trabajos/trabajos4/adol/adol.shtml>.

Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". *Educação e Pesquisa*, 2 (26), 71-89.

Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.

Piaget, J. (1997). *L'éducation morale à l'école: de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris: Anthropos.

Reimer, J. (1983). *Promoting moral growth: from Piaget to Kohlberg*. 2ª ed. New York: Longman.

Sampaio, D. (1995). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Simões, M. (2002). Adolescência: Transição, crise ou mudança? *Psychologica*, 30, 407-429.

Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.

Whaley, L., & Wong, D. (1999). *Enfermagem Pediátrica: elementos essenciais à intervenção efectiva*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.