

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

Georg Lind<sup>1 2</sup>

Sozialwissenschaftliche Fakultät - University of Konstanz, Alemanha

---

---

### Resumo

O presente artigo enfoca as questões metodológicas envolvidas na mensuração da competência moral, conforme definida por Lawrence Kohlberg. Compara o *Moral Judgment Test* (MJT) com a entrevista de juízo moral elaborada por Kohlberg (*MJI - Moral Judgment Interview*) e com o DIT (*Defining Issues Test*) de James Rest. Os aspectos cognitivo e afetivo são contemplados no MJT de forma a não se confundirem, o que possibilita sua utilização na avaliação de processos de intervenção. Nestas situações pode-se verificar com maior clareza, através do MJT se as mudanças alcançadas referem-se a atitudes ou de fato ao aspecto da competência moral. O papel dos processos educacionais nas famílias, escolas e universidades é valorizado no desenvolvimento da competência moral.

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

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

### Abstract

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

*Keywords:* Moral competence; intervention; moral judgment evaluation.

---

---

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

interessados em moralidade... prosseguir o duro trabalho de estudar os resistentes problemas do desenvolvimento moral com as ferramentas disponíveis.” (p. 424)

Como nenhum outro, Kohlberg voltou a atenção de educadores e da pesquisa educacional para a grande importância da cognição e competências morais. O conceito de moralidade como mera “conformidade a norma”, que dominou quase exclusivamente a psicologia e educação antes de Kohlberg, não tem sido frutífera para o desenvolvimento e educação moral porque lhe falta generalidade e dignidade científica, ou seja, Kohlberg transformou a moralidade em um assunto de pesquisa científica, ao invés de um mero objeto de discurso religioso ou político.

Kohlberg também estabeleceu as bases para a mensuração objetiva das competências morais, as quais eram e continuam sendo consideradas inexistentes. Se observarmos a taxionomia influente de Bloom e seus colegas (1956), na qual superficialmente segregam afetos morais de alegadas cognições a-morais, o conceito de

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: University of Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Konstanz, Germany. FB Psychologie, D-78457, Konstanz, Germany. Fone: (+49) 7531 882895, Fax: (+49) 7531 882899. E-mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de. [Http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/)

<sup>2</sup> Tradução Patrícia Bataglia. O autor e a editora agradecem a Psicóloga Patrícia Bataglia, Doutoranda em Psicologia Social, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pela tradução do artigo. Endereço para correspondência: Rua Caiowaá, 1194, apto. 43, Sumaré, São Paulo, 05018-001, SP, Brasil. Fone: (11) 262-7040. E-mail: bpatia@attglobal.net. A tradutora agradece ao professor Lind pela confiança e disponibilidade em discutir seu trabalho e por toda colaboração que tem dado ao trabalho de tese de doutoramento que está desenvolvendo.

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

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

#### A Necessidade de uma Medida Cognitivo-Estrutural

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

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

Outros, como eu mesmo, argumentam que este debate como um todo, tem tomado um rumo errado. Algumas atuais e vigorosas linhas de pesquisas em psicologia, assim como algumas suposições epistemológicas menos consistentes, tem conduzido o barco por trilhas erradas. O objetivo original de Kohlberg (1958) foi construir um teste para verificar e aprimorar a teoria e prática do desenvolvimento moral, mais do que criar um teste psicométrico que satisfaça o comitê de Padronização de Testes da *American Educational Research Association* e *American Psychological Association*<sup>3</sup>.

A teoria e a prática de testes tradicionais não têm relação com o que eu e “o primeiro Kohlberg” tínhamos em mente. Ela focaliza muito estreitamente *itens* de testes e *respostas* a teste individuais. Negligencia as relações entre as respostas da pessoa e as descarta como erro de medida e não confiabilidade. Esta hipótese psicológica oculta faz da teoria tradicional de testes anti-estrutural e anti-cognitiva.

<sup>3</sup> John Broughton (1978) apontou com maior propriedade esse engano em sua réplica à crítica à entrevista de Kohlberg por Kurtines e Greif (1974).

Portanto, testes que são construídos estritamente de acordo com a teoria de testes tradicional são *teoricamente inválidos*, porque, em virtude de sua construção, eles são restritos à medida de *atitudes morais*. Porém, como tais testes também exploram aspectos cognitivos, eles apenas produzem escores que *confundem* ambos os aspectos. Estes escores do teste podem, indiretamente, refletir competências morais, mas o grau em que isso é feito é amplamente desconhecido. Neste sentido, até o MJI de Kohlberg é teoricamente inválido para testar hipóteses cognitivo-estruturais.

No meu ponto de vista, esse barco metodológico não está completamente danificado. Pesadas balas de canhão foram atiradas contra ele, mas erraram o barco e o rumo. Portanto, pode-se apenas especular sobre as razões pelas quais Kohlberg rendeu-se a essa crítica e começou a remendar o barco cognitivo-evolutivo, o que eu não farei.

Felizmente, eu nunca fiz parte da tripulação, portanto eu não precisei ajudar esse conserto. No princípio dos anos 70, eu comecei a construir um novo barco que, talvez algum dia, possa recolher a bordo a tripulação cognitivo-estrutural.

#### A Medida Cognitivo-Estrutural por “Questionários Experimentais”

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

*Primeira:* de acordo com Piaget e Kohlberg, eu conceituo juízo moral como um tipo particular de comportamento humano, que pode ser descrito em categorias afetivas e cognitivas, isto é, em termos dos *princípios morais* que uma pessoa possui e em termos de quão competentemente aplica esses princípios em processos concretos de tomada de decisão.

*Segundo:* sobre as bases deste modelo dual do juízo moral (aspectos afetivo e cognitivo), eu visualizo uma nova metodologia pela qual seria possível atingir ambos os grupos de categorias descritivas com *o mesmo padrão de comportamento de julgar* e não com grupos diferentes de assim chamados comportamentos “afetivo” e “cognitivo”. Afeto e cognição não podem ser separados em diferentes domínios comportamentais, como Bloom e seus colegas (citados acima) tem assumido. Mas supostamente, eles poderiam ser distinguidos e medidos de um modo diferente.

*Terceiro:* eu esperaria que fosse possível, como Kohlberg notou em suas conferências Heinz-Werner (1979/1981), que as “estruturas” cognitivas de juízo moral pudessem ser *diretamente* atingidas como uma propriedade do

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

Sobre as bases dessas três idéias, eu desenvolvi uma alternativa metodológica, a qual eu denominei *Questionário Experimental*. Um questionário experimental é algo como um experimento psicológico de um caso singular em formato de questionário (para maiores detalhes veja Lind, 1982; Lind & Wakenhut, 1985). Um questionário experimental provê um formato geral para alcançar não apenas aspectos afetivos mas também aspectos cognitivos do comportamento humano. Não restringe o acesso a atitudes morais, mas torna cognições morais “tácitas” mensuráveis. Faz isso analisando a estrutura manifesta de um comportamento individual. O termo “estrutura”, posso adicionar, não é misterioso mas sim, usado em minha teoria no sentido colocado no *Webster's New World Dictionary*, ou seja, como “os arranjos ou inter-relações das partes com o todo”, e como definida por Kohlberg (1984): “um constructo garantido apenas sob as bases de ordenação ‘inteligível’ de itens manifestos” (p. 408). Assim, “cognição” não significa aqui uma consciência do modo próprio como alguém percebe e pensa. Cognição significa, aqui, as estruturas cognitivas tácitas<sup>4</sup> de uma pessoa diretamente refletidas no seu comportamento de julgar.

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

Hoje, depois de quase vinte anos de pesquisa, eu penso que essa reivindicação foi atendida. Em minha apresentação, eu devo mostrar que o MJT provê uma

validade teórica e um teste não tendencioso da hipótese cognitivo-evolutiva e, além disso, permite uma avaliação clara e imparcial de programas de educação moral.

#### Validade: O Problema Central da Mensuração

Antes de adentrar em temas substanciais envolvendo a mensuração do juízo moral, eu penso ser necessário clarificar o termo “validade”. “Validade é a consideração mais importante”, afirma a junta do *Comitê de Padronização de Testes da American Educational Research Association, American Psychological Association e National Council on Measurement in Education* (1985, p. 9). Validade exerceu e ainda exerce o papel central tanto na concepção de medida do juízo moral de Kohlberg quanto nos argumentos de seus críticos. Entretanto, validade não é um farol tão claro para o discurso metodológico como se poderia esperar que fosse. Antes, é a maior fonte de confusões devido ao seu uso de dois modos fundamentalmente diferentes.

Basicamente, há *dois conceitos de validade completamente diferentes*, de acordo com duas funções básicas da mensuração em educação e psicologia. Como Coombs, Dawes e Tversky (1970) e outros tem apontado, mensuração pode funcionar como a) uma técnica para obter-se indicadores econômicos de constructos os quais não podem ser alcançados facilmente; ou b) um critério para testar a verdade de uma teoria. Correspondentemente, há duas diferentes questões de validade. Temos a questão de validade empírica ou preditiva de um lado, e a questão de validade teórica de outro (veja a Tabela 1).

*Mensuração como uma técnica* é útil no sentido de prover, de modo *econômico*, instrumentos para a seleção de indivíduos para algum propósito, tais como admissão para alguma escola, universidade, forças armadas, ou trabalho. Usado com tal propósito, a mensuração nada precisa além da validade *empírica* de algum tipo, como por exemplo, preditiva, coincidente, ou validade de constructo em seu sentido empírico. Os escores não precisam ter relação intrínseca ou inteligível com o constructo a ser mensurado. Tal mensuração é usada apenas para produzir “sinais” para critérios que seriam atingidos diretamente de modo muito mais dispendioso.

Com o objetivo de responder à questão da *validade empírica* devemos, entretanto, sempre pressupor que o critério em si é *teoricamente válido*, isto é, que possui algum valor intrínseco e pode ser alcançado sem ambigüidades. Este não é sempre o caso. Frequentemente, devemos ficar satisfeitos com um critério que é de fácil acesso, mas cuja validade está longe de ser perfeita.

Por exemplo: se estamos interessados na quantidade e na qualidade de educação que um grupo de pessoas

<sup>4</sup> De acordo com o filósofo Michael Polanyi (1966), há duas formas de conhecimento: explícito ou aberto, ou seja, o conhecimento sobre o qual nós temos consciência e que podemos expressar em palavras, e o conhecimento tácito, isto é, um conhecimento sobre o qual informa nosso comportamento mas que não alcança o nível de nossa consciência, além do que, é de difícil tradução em palavras.

<sup>5</sup> Nestes anos, muitos têm ajudado no projeto, avaliação e revisão da versão original alemã do MJT, o *Moralisches Urteil-Test (MUT)*, dentre muitos outros: Tino Bargel, Gertrud Nunner-Winkler, Gerhard Portele, Roland Wakenhut, Rainer Döbert, Barbara Dippelhofer-Steim, Thomas Krämer-Badoni, Horst Heidbrink, Fritz Oser, Leonore Link.

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

Função	Mensuração como...	
	Técnica	Critério
Conceito de Validade	validade empírica da mensuração	validade teórica da mensuração
Questão da Validade	Os escores do teste correlacionam-se fortemente com um critério empírico?	Os escores do teste realmente refletem o que o teste pretende medir?
Estratégias de acesso e para obtenção da validade	Correlação com um critério; Estudos com grupos contrastantes; Coeficientes de consistência interna; Seleção de itens sobre as bases da confiabilidade e validade preditiva.	Cuidadosa operacionalização (construção do teste baseada na teoria); Avaliação da qualidade da correspondência método-teoria por peritos; Evidência empírica indireta pelo uso de achados bem estabelecidos como critério.

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

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

Eu não quero dizer que não exista relação intrínseca entre moralidade e estes constructos. Mas eu quero dizer que como pesquisadores e educadores, não devemos assumir que a relação é de um para um, ou seja, sem ambigüidades. A hipótese de que exista uma relação empírica entre atitudes morais e valores de um lado e comportamentos em conformidade a normas de outro, deve ser estudada empiricamente e não presumida como uma verdade absoluta.

Em suma, mensuração como uma técnica e com sua validade empírica provêm apenas um substituto econômico para o acesso direto do critério em questão. Ambos são possíveis apenas se já temos um critério válido. Se não houver um critério *válido, teoricamente*, por exemplo, para moralidade, sua mensuração não contribui para a compreensão do constructo em consideração, não melhora a teoria nem a prática da educação moral.<sup>6</sup>

*Mensuração como um critério*, em contraposição, funciona removendo falsas teorias e portanto, aprimorando a prática educacional ao longo do tempo. Com mensuração como um critério, conforme Miller (1962/1969) afirma, “questões de validade seriam transferidas para o amplo domínio da teoria psicológica em geral, e os testes tornaram-se um instrumento de pesquisa comparáveis em poder e dignidade a experimentos conduzidos em laboratórios.” (p.349)

Como nos anos 60, Robert Ebel (1961) e Lee Cronbach (1969) e, mais recentemente, Lohman e Ippel (1993) têm apontado, podemos avaliar as teorias subjacentes à prática educacional nas bases de dados empíricos apenas se esses dados foram obtidos através de mensurações *teoricamente válidas*. Se e somente se, pudermos estar certos de que nossa escala ou teste ou experimento sejam adequados, poderemos fazer inferências sem ambigüidade sobre a teoria em consideração. Se a validade de nosso procedimento de coleta de dados for questionável, então nossa coleção de dados estaria minada. Não poderíamos determinar se os escores obtidos falsificariam a teoria ou se refletiriam uma invalidade no método de mensuração.

<sup>6</sup> Um argumento parecido foi feito para a teoria psicométrica em geral, por George A Miller (1969), então presidente da *American Psychological Association*.

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

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

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

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

modo que o critério do movimento seqüencial seja encontrado.” (Kohlberg, 1976, pp. 46-47). “Em outras palavras, dados sobre seqüências longitudinais dizem-nos menos sobre a verdade de uma teoria do que sobre o constructo de um teste baseado na teoria... Antes de tentar explicar os dados de mudança e desenvolvimento com a teoria cognitivo-evolutiva, deve-se estar certo de se tais dados podem ser observados com a medida que foi usada para abarcar a regra da seqüência.” (Kohlberg, 1984, p. 424)

Similarmente, Colby e Kohlberg (1984) insistiram que “os maiores critérios empíricos da validade de constructo... são a seqüência invariável de estágios e a totalidade estrutural ou consistência interna (Generalidade do uso de estágio através dos temas morais ou dilemas)” (p. 45).<sup>9</sup>

Por esta definição de validade como alta correlação com a idade, o MJI de Kohlberg não pode ser usado como um critério não tendencioso para avaliar a teoria cognitivo-evolutiva. Kohlberg (1984) definiu *a priori* que todos os dados que contrariem sua pressuposição central de uma seqüência de desenvolvimento invariável, seria inválidos.

Aparentemente, ele teve apenas uma vaga consciência deste problema: “Eu já notei,” ele conclui em seu artigo “*Meaning and Measurement*”, “que há uma certa circularidade envolvida em pressuposições sobre a verdade de uma teoria e a validade de um teste” (1984, p. 425).<sup>10</sup> Mas, parece que ele não compreendeu suas implicações.

<sup>9</sup> *Postscriptum*: Em uma carta dirigida a Jim Rest, Anne Colby argumenta que o presente artigo não representa bem o MJI por sugerir que “a medida foi criada através de um critério ligado a correlações com idade, quando, de fato, tal ligação não possui nenhuma expressão no desenvolvimento da medida. Além do mais, não há nada sobre o projeto ou regras de avaliação do MJI que o precaveja contra regressões, como Lind tem afirmado” (Colby, 1995, carta a Jim Rest, 29 de Dezembro, 1995).  
<sup>10</sup> Que Kohlberg não imaginou a seriedade de imunizar sua teoria contra falsificações torna-se claro pela seguinte afirmação: ele sustenta que “do ponto de vista da teoria dos estágios como de Piaget ou a minha, a confiabilidade do teste e a validade de constructo são uma e a mesma coisa” (Kohlberg, 1984, p. 424). Realmente, “confiabilidade” é crucial para empiristas que queiram medir alguma coisa tão exatamente quanto possível, a despeito do que essa coisa seja. Incidentalmente, a confiabilidade pode melhorar a validade algumas vezes; freqüentemente elas não possuem nenhuma relação. No caso da teoria cognitivo-estrutural, entretanto, a hipótese psicológica oculta a respeito desse conceito dito “puro” é completamente pareado com as intenções de mensuração. Enquanto a pesquisa cognitivo-estrutural focaliza as estruturas ou relacionamentos entre respostas que tornam-se ininteligíveis se o padrão de respostas da pessoa é dividido em partes, o uso do coeficiente de confiabilidade implicitamente pressupõe que cada resposta isolada a um item da escala é tratado isoladamente como um sinal probabilístico do mesmo constructo latente. Enquanto de um ponto de vista cognitivo-estrutural, as pessoas não são apenas vistas como diferindo em conteúdo mas também em estrutura, a idéia de existir confiabilidade através da correlação de respostas, repousa na pressuposição de que todos os sujeitos possuem a mesma estrutura cognitiva, e que, portanto, a estrutura de respostas de um grupo de indivíduos é idêntica a estrutura cognitiva individual.

<sup>7</sup> Uma outra vítima de tal confusão foi Loevinger (1957). Embora ela defendesse a validade teórica, aparentemente sua preocupação subsequente foi apenas com a validade empírica. Ela parece ter estado consciente da confusão, pois usa duas questões para a operacionalização do conceito de validade, as quais ela pensa serem intercambiáveis, mas claramente pertencem a dois diferentes conceitos: 1) “Quão bem a interpretação proposta corresponde ao que é medido pelo teste?” (p. 643); e, 2) Em que medida o teste proposto mede um traço que realmente exista?” (p. 643). Enquanto a primeira questão focaliza a validade teórica de um teste, a segunda claramente se refere à validade empírica.

<sup>8</sup> Para uma crítica mais completa do *Measurement of Moral Judgment* de Colby e Kohlberg, veja meu ensaio (Lind, 1989).

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

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

### O Conceito de Kohlberg de Competência do Juízo Moral

Kohlberg (1984), como Piaget (1976), afirmou que a moralidade não é apenas um problema de ideais morais ou atitudes, mas que a moralidade tem um forte aspecto cognitivo ou aspecto de competência. “O que conceituo como raciocínio moral é uma competência cognitiva” (p. 400). Uma criança pode possuir altos princípios morais, tais como justiça e manutenção de uma promessa, já em uma idade bastante precoce, mas faltar-lhe-á competência para aplicá-los de um modo consistente e de modo diferenciado nas tomadas de decisão de todo dia. Nosso filho Gregor, agora com cinco anos de idade, conhece muito bem o que é justo e o que não é, mas ele sabe isso apenas em algum grau.<sup>11</sup> Em sua contribuição para a *Review of Child Development Research* de Hoffman e Hoffman (1964), Kohlberg define competência do juízo moral como “a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente ) isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos” (p. 425). Kohlberg, habilmente, demonstrou falhas da definição de comportamento moral unicamente em termos de

comportamentos de conformidade à norma, como os *behavioristas*, como Watson (1970/1924), Skinner (1978) e Hartshorne e May (1928), têm feito.<sup>12</sup> Ele também qualificou definições puramente “afetivas”, tais como moralidade como “boa intenção” ou como “manutenção de valores e atitudes morais” como sendo insuficientes. *Competências* morais, eu gosto de adicionar, são a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral (Lind, no prelo).

Como Piaget (1976), Kohlberg (1984) afirma que as propriedades *afetiva e cognitiva são distintas mas aspectos inseparáveis do comportamento moral*. Isto é, ele as define como propriedades, aspectos ou atributos dos comportamentos da pessoa, mas não como componentes que possam ser peças separadas ou componentes do comportamento. Já em sua dissertação, Kohlberg (1958), sucintamente, afirmou que “o ato moral ou atitude não podem ser definidos por critérios puramente *cognitivos ou motivacionais*” (p. 16). “Uma observação geral e sistemática do comportamento moral, atitudes ou conceitos...da moralidade” ele diz, “atravessa as usuais e bem arrumadas distinções entre conhecimento moral ou crenças de um lado e comportamento moral ou motivação do outro, desde que um ato moral ou atitude não podem ser definidos por critérios puramente *cognitivos* ou puramente *motivacionais*” (p.16). Jean Piaget (1976) afirmou o mesmo ponto: “Os mecanismos afetivo e cognitivo são inseparáveis, embora” ele diz, “sejam distintos: o primeiro depende da energia e o último depende da estrutura”. (p. 71)

O dito de Piaget (1976) é muito instrutivo quando se pensa na mensuração. Embora ele esteja convencido de que os aspectos afetivo e cognitivo do comportamento humano sejam “inseparáveis”, ele diz que eles são “distintos”, isto é, que eles são passíveis de ser distinguíveis por algum meio de observação ou mensuração. Mas sendo inseparáveis, significa que eles não podem ser tomados a parte como componentes, e, portanto, não podem ser medidos usando-se diferentes conjuntos de comportamentos, mas devem sim, ser medidos como aspectos do *mesmo* conjunto de comportamentos. Assim, o que Piaget e Kohlberg, ao menos em suas respectivas teorias, querem dizer por afeto e cognição é fundamentalmente diferentes do que Jim Rest (1984) e

<sup>11</sup> Há um corpo crescente de evidências de que crianças com cinco a seis anos de idade de fato possuem princípios morais universalizáveis, e podem distingui-los de meras regras convencionais (veja, por exemplo Turiel, 1983; Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Nucci & Lee, 1993).

<sup>12</sup> Para uma excelente crítica do que chamei de abordagem “externalista” para a definição e medida do comportamento moral, veja, de um ponto de vista psicométrico Pittel e Mendelsohn (1966) e, mais recentemente, de um ponto de vista filosófico, Thomas Wren (1993).

Gibbs e Schnell (1985) descreveram como modelo componencial do comportamento moral.<sup>13</sup>

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

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

Entretanto, integração e consistência não significam rigidez ou insensibilidade para o tipo de dilema em consideração. A competência do juízo moral altamente desenvolvida também significa um alto nível de diferenciação. Como Kohlberg (1958) insiste, “a solução [do dilema moral] deve fazer justiça àquilo que o indivíduo acredita e também satisfazer a situação em questão. Assim, a escolha é difícil no sentido... de fazer justiça a todos os valores que o indivíduo acredite serem importantes e verdadeiros... O correto significa assegurar um valor aceito sob todas as condições e fazer a escolha ou decisão que faça justiça à situação particular.” (pp. 128-129)

Portanto, não devemos esperar que uma pessoa moralmente madura, raciocine em todos e cada dilema

no mesmo “estágio” de princípios morais. Há dilemas com os quais, mais ou menos obviamente, deve-se lidar no nível de princípios morais universalizáveis. Mas há, também, muitos dilemas na vida, os quais são mais adequadamente tratados com estágios mais baixos, isto é, invocando-se a lei e ordem social, ou convenções ou regras tipo “*olho por olho, dente por dente*”.

Para a mensuração isso implica, a) que consistência do juízo moral não pode ser esperado em todos os sujeitos, mas apenas naqueles que são altamente desenvolvidos; e, b) que consistência deve ser definida *com relação* a alguns critérios bem estabelecidos. Um destes critérios poderia ser que as pessoas podem apreciar um certo princípio moral independentemente do fato de estar ou não de acordo com sua opinião em um assunto em particular. Por exemplo, se alguém diz que o valor da vida é incondicionalmente válido e universalmente assegurado, deve-se dizer que esse alguém é “inconsistente” se ameaçar a vida de uma outra pessoa tentando impor esse valor. Certamente, por esse critério, os ativistas Pró-Vida, que assassinaram médicos e enfermeiros que trabalhavam em clínicas de aborto, não poderiam ser chamados de moralmente maduros, porque não agiram consistentemente.

Finalmente, Piaget (1976) e Kohlberg (1984) afirmaram que a oportunidade de exercício de papéis mais do que impulsos biológicos ou genéticos encorajam o desenvolvimento moral-cognitivo. Provavelmente devido aos exageros dos behavioristas, algumas vezes Piaget e Kohlberg foram céticos sobre a aceleração do desenvolvimento moral através de intervenções específicas. Mas ambos, explicitamente, advogaram a educação como um meio de promover a moralidade. Infelizmente, seus postulados de um “desenvolvimento lógico” deixou-os acreditar que a seqüência do desenvolvimento moral era *invariavelmente crescente*. A crença de Kohlberg neste postulado era tão profunda que, como já aponte, ele tomou a idade cronológica como um critério para qualquer medida do desenvolvimento moral. Este é uma das poucas pressuposições a respeito das quais Kohlberg e seus associados estão profundamente enganados (Lind, 1993).

### O Teste de Juízo Moral (MJT)

Nós desenvolvemos o *Teste de Juízo Moral*, ou MJT, com o objetivo de estreitar a brecha entre significado e mensuração no campo do desenvolvimento e educação moral. Seu primeiro propósito, que não exclui outros, é prover um critério para o teste de teorias que pretendam guiar, ou que realmente guiem, o planejamento e aplicação

<sup>13</sup> “A despeito de sua inseparabilidade teórica”, Gibbs e Schnell (1985) explicam, “afeto e cognição podem, em muitos momentos, ser úteis como termos distintos... Em contextos onde a intensidade da experiência, necessita, ou o temperamento é forte e impulsivo (“quente”), nós podemos chamar o evento psicológico de afetivo, reservando o cognitivo para eventos psicológicos em geral menos intensos e mais complexos (e.g., hipótese racional) (p. 1078). Deve estar claro que Gibbs e Schnell presumem que afeto e cognição podem ser atingidos separadamente.

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

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

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

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

Nosso *Teste de Juízo Moral*, entretanto, é muito diferente da “abordagem de entrevista clínica” de Piaget, e da atitude tradicional de testes. Primeiro, a teoria na qual sua construção é baseada é estabelecida de forma antecipada explicitamente e não *post hoc*. A tarefa moral que é crucial para se trazer à tona a competência moral do sujeito pode ser claramente estabelecida: para obter um alto escore, o sujeito deve ser capaz de demonstrar por seu comportamento de julgar que aprecia a *qualidade moral* de um dado argumento a despeito do fato desse argumento estar completamente em desacordo com sua opinião sobre a solução do dilema em consideração.

Note que este critério de uma alta competência do juízo é *logicamente independente* do estágio de raciocínio moral que o sujeito perceba como o mais adequado para resolver o problema. Esta independência lógica da avaliação da

competência moral em relação à avaliação das atitudes morais, tem muitas vantagens. Entre outras, garante que apenas *uma* norma esteja envolvida no processo de mensuração, precisamente, a norma da competência moral cognitiva, nenhuma outra norma pertencente a valores morais ou atitudes estão envolvidas; Assim o MJT é culturalmente, etnicamente e individualmente imparcial pela virtude de seu projeto. A independência lógica dos dois conjuntos de escores torna possível estudar as inter-relações entre cognições morais e atitudes morais sem utilizar indicadores indiretos duvidosos para um dos conjuntos de variáveis. No passado, estivemos presos em um paradoxo. De um lado, Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987) afirmava que sua Entrevista de Juízo Moral trazia uma verdadeira medida cognitiva do juízo moral, de outro lado ele e seus colegas usavam este instrumento como um indicador do aspecto afetivo do juízo moral quando eles estudavam o *paralelismo* entre as hipóteses de Piaget e Kohlberg.

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

$$\begin{array}{l}
 \text{Med} \quad \text{Con} \quad \text{Estágio 6} \\
 \text{SS total} = \sum_{i=\text{tra}, j=\text{pro } m=\text{estágio } 1} \sum \sum x_{ijm}^2 \\
 \text{MSS} = \frac{(\sum x_{im})^2}{24} \\
 \text{SS desvio} = \text{SS total} - \text{MSS} \\
 \text{SS estágio} = \left[ \sum_{m=\text{estágio } 1}^6 \left( \sum_{i=\text{Tra}}^{\text{Med}} \left( \sum_{j=\text{Pro}}^{\text{Con}} x_{ijm} \right) \right)^2 \right] / 4 - \text{MSS} \\
 \text{MJT escore de competência} = \frac{\text{SS estágio}}{\text{SS desvio}} * 100 = r_{\text{estágio}}^2 * 100
 \end{array}$$

Figura 1. Fórmula para computar o índice C do MJT

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

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

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

Opinião	Dilema do Operário		Dilema do Médico		x	(x) <sup>2</sup>
	pro 3 Tra-pro	con Tra-con	pro Med-pro	con -2 Med-con		
estágio 1	-1	-4	-4	1	-8	64
estágio 2	-1	-4	-3	2	-6	36
estágio 3	0	-3	-2	2	-3	9
estágio 4	1	-2	-2	3	0	0
estágio 5	3	1	-1	4	7	49
estágio 6	4	0	1	4	9	81
=	6	-12	-11	16	(x estágio 1-6) <sup>2</sup> /4 =	59,75
	(xpro) <sup>2</sup> =	484	(xcon) <sup>2</sup> =	529	Escore de Competência do MJT	
SS Total=	159		SSestágio=	59,7	r <sup>2</sup> estágio (%)=	37,6
SS Média=	0		SSpro/con=	84,4	r <sup>2</sup> pro/con (%)=	53,1
SS Desvio=	159				r <sup>2</sup> Remanescente (%)=	9,4

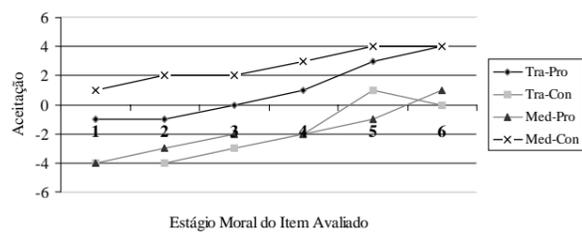


Figura 2. Gráfico das respostas do sujeito A para os itens do MJT

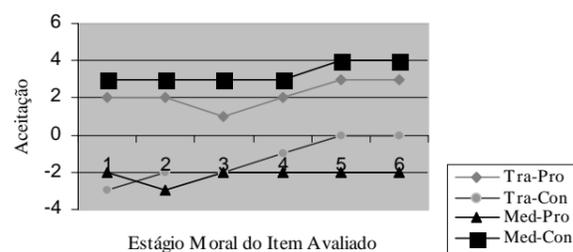


Figura 3. Gráfico das respostas do sujeito B para os itens do MJT

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

Opinião	Dilema do Operário		Dilema do Médico		x	(x) <sup>2</sup>
	pro 3	con	pro	con -2		
estágio 1	Tra-Pro 2	Tra-Con -3	Med-Pro -2	Med-Con 3	0	0
estágio 2	2	-2	-3	3	0	0
estágio 3	1	-2	-2	3	0	0
estágio 4	2	-1	-2	3	2	4
estágio 5	3	0	-2	4	5	25
estágio 6	3	0	-2	4	5	25
=	13	-8	-13	20	(x estágio 1-6) <sup>2</sup> /4 =	13,5
	(xpro) <sup>2</sup> =	1089	(xcon) <sup>2</sup> =	441	Escore de Competência do MJT	
SS Total=	146		SSestágio=	7,5	r <sup>2</sup> estágio (%)=	5,4
SS Média=	6		SSpro/con=	121,5	r <sup>2</sup> pro/con (%)=	86,8
SS Desvio=	140				r <sup>2</sup> Remanescente (%)=	7,9

Terceiro, e mais importante, até onde eu conheço, nosso *Teste de Juízo Moral* é o único teste que atinge a essência da estrutura, precisamente as relações entre as respostas do indivíduo, ao invés de ignorar essas informações ou classificá-las sob o rótulo de “erro de medida” ou “não confiáveis”. A este respeito, ele difere de todos os outros testes construídos sob as bases de padrões de testes tradicionais, isto é, do MJI de Kohlberg, o DIT de Rest e a maioria, senão todos outros testes de comportamento e desenvolvimento moral.

De acordo com nosso modelo dual, o MJT pode ser avaliado de dois modos diferentes. De um lado, o MJT prevê medidas para as atitudes do sujeito em direção a cada um dos seis estágios de raciocínio moral como originalmente definidos por Kohlberg. Estes escores são

calculados como escores de testes tradicionais de atitudes, com taxas médias de aceitação. De outro lado, o MJT permite-nos calcular escores para aspectos cognitivos do comportamento de julgar moralmente. Geralmente, apenas um índice é calculado, precisamente o índice para a competência do juízo moral. Este índice varia de 0 a 100, indicando diferentes graus de habilidade para julgar itens consistentemente sobre as bases de sua qualidade moral mais do que sob quaisquer outros critérios, como concordância com a própria opinião do sujeito. Este escore para a competência do juízo moral é uma medida verdadeiramente estrutural porque reflete o padrão total de juízo do sujeito, isto é, caracteriza as *relações* entre as respostas mais do que sua direção ou número ou força.

### Achados Experimentais

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

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

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

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

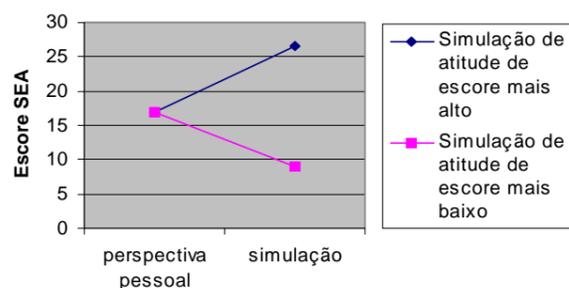
teoricamente válida da competência do juízo moral, estão contidos em nossos achados com relação a três hipóteses centrais da teoria estrutural cognitiva do desenvolvimento e educação moral. (Devo mencionar que todos achados os quais eu reporto aqui são estatisticamente significativos, fato, entretanto, que em si não seria absolutamente significativo. Mais importante do que isso, a maioria dos achados são *praticamente* significativos, isto é, eles mostram resultados de dimensões importantes, fator que verdadeiramente nos interessa.)<sup>14</sup>

A primeira hipótese é de que a competência de juízo moral é realmente uma habilidade ou proficiência mais do que uma atitude. Essa hipótese tem sido provada pelos achados do MJT de três modos:

(a) *Os escores do MJT não podem ser falsificados para melhor.*

Em uma replicação dos estudos experimentais por Nicolas Emler, Renwick e Malone (1983), encontramos que os sujeitos com baixo nível de competência do juízo moral não poderiam simular ter uma competência superior (veja Figura 5). Emler havia mostrado que o indicador DIT para o desenvolvimento moral, o *p*-escore, poderia ser simulado usando as mesmas instruções. Ele concluiu que os escores do DIT não refletiam propriedades estruturais-cognitivas no juízo moral mas antes, aspectos atitudinais ou ideológicos da moralidade. Similarmente, Meehan e colaboradores (1979), usando o *Inventário de Raciocínio Ético* de Robert Hogan (1995), encontrou que estes escores poderiam ser simulados mais altos. Obviamente, ambos os instrumentos atingiram, ao menos em parte, *atitudes* morais, as quais podem ser facilmente falsificadas, e não *competências* morais. Assim, estes experimentos não desmentem a teoria cognitivo-evolutiva, mas demonstram a inadequação das ferramentas de medida usadas.

a) Experimento de Meehan e cols. (1979)



b) Experimento de Emler e cols. (1983)

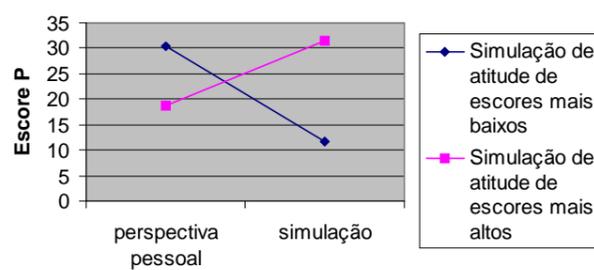
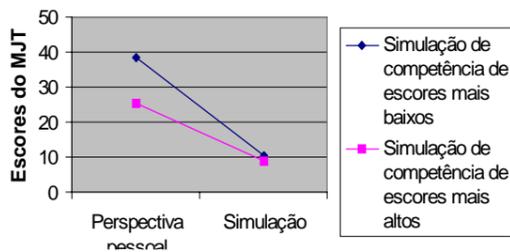


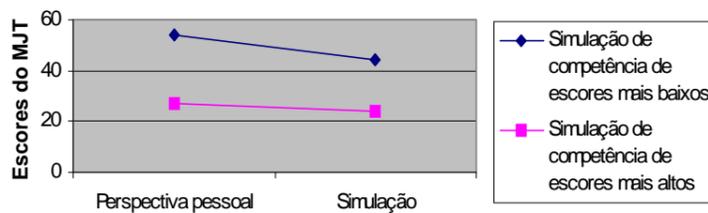
Figura 4. Simulação de atitudes morais

<sup>14</sup> Para uma recente consideração a respeito do sentido da significância estatística, veja Carver (1993).

c) Experimento de Lind (1993)



d) Experimento de Wasel (1993)

Figura 5. Simulação da competência do juízo moral <sup>15</sup>

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

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

*Moral* de Kohlberg de outro lado. Isso, entretanto, é baseado em duas pressuposições muito questionáveis: a primeira é, que o MJI mede as atitudes morais ou motivos, contradizendo a afirmação de Kohlberg de que é uma medida do aspecto *cognitivo* do juízo moral. A segunda é, que ambos os aspectos, afetivo e cognitivo podem ser medidos usando-se dois conjuntos distintos de tarefas, contradizendo a suposição básica de que são aspectos inseparáveis. Além do mais, os achados sobre essa hipótese não tem sido tão claras quanto poder-se-ia desejar.

Devido ao fato do *Teste de Juízo Moral* prover escores simultaneamente para ambos os aspectos, a hipótese do paralelismo poderia ser adequadamente testada com o MJT em vários estudos de larga escala. As Figuras 4 e 5 retratam apenas uma pequena seleção deles. Os achados *todos* apoiam a hipótese do paralelismo de um modo surpreendentemente claro e de modo consistente. Os escores do MJT para a competência do juízo moral do sujeito correlaciona-se de modo sistemático com as atitudes dos sujeitos em relação aos seis estágios de raciocínio moral como definidos por Kohlberg, isto é, a grosso modo, pessoas com uma alta competência do juízo moral tendem a preferir o estágio 6 de raciocínio e rejeitar estágios mais baixos, do que pessoas menos competentes fazem (veja Figura 6). A correlação da competência do juízo moral com atitudes positivas em relação ao raciocínio moral principiado dos estágios 5 e 6 de Kohlberg é altamente positiva (entre  $r = 0,20$  e  $0,50$ ); e com aceitação de raciocínio pré-convencional é altamente negativa (entre  $r = -0,45$  e  $-0,65$ ).

Além desse *paralelismo correlacional* parece haver também um *paralelismo descompassado no desenvolvimento*, isto é, a aquisição de afetos morais parece preceder o desenvolvimento da estrutura moral-cognitiva (Lind, no prelo). O forte paralelismo correlacional é o mais importante para testes de atitudes morais, ou testes mistos de atitudes morais e cognição. Isso significa que tais testes possuem, de modo geral, uma alta validade empírica ou

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

- a) No experimento de Meehan e cols. (1979), a instrução para os sujeitos era a de assumir o papel de um participante de um grupo ativista encabeçado por liberais em um caso e por conservadores em outro caso.
- b) No experimento de Emler e cols. (1983) o DIT - *Defining Issues Test* de Rest (1986) foi aplicado e também uma instrução foi dada. "Metade dos sujeitos foram solicitados a completar o DIT como eles imaginavam que um estudante com um ponto de vista liberal responderia e a outra metade dos sujeitos foram solicitados a responder como um estudante com um ponto de vista conservador responderia." (p.1076)
- c) No experimento de Lind (1993) as mesmas instruções do experimento b foram dadas, mas os sujeitos preencheram o MJT - Moral Judgment Test elaborado por Lind (Lind & Wakenhut, 1985), que provê um medida da competência do juízo moral.
- d) O MJT também foi usado no experimento de Wasel (1993). Aqui as instruções forma alteradas de um modo importante: os sujeitos deveriam imaginar as respostas que seriam dadas por pessoas reais que eles conhecessem pessoalmente e não por pessoas abstratas chamadas de liberais ou conservadoras. O grupo alvo foi dividido entre alta e baixa competência de acordo com os escores do MJT.

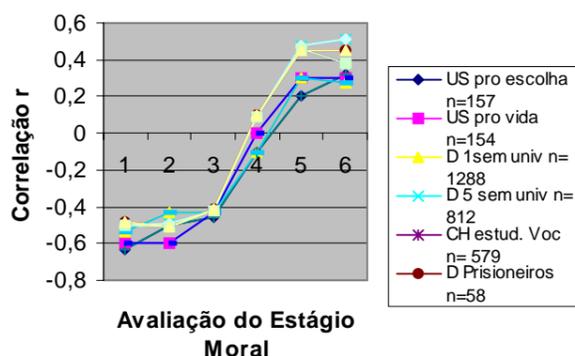


Figura 6. Paralelismo: Correlações entre competência moral e atitudes morais

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

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

atitudes morais e competências morais pode ser consideravelmente pequena se o teste é usado, por exemplo, com objetivo de seleção. Nestes momentos, os testes de atitude moral podem ter uma validade empírica muito menor porque, como já mostramos acima, seus escores podem ser falsificados para melhor. Testes de competência moral teoricamente válidos, como o MJT, não são afetados por tais mudanças empíricas.

A terceira hipótese é de que a competência do juízo moral é principalmente uma função de processos educacionais na família, escola e em contextos vocacionais, mais do que uma função da maioria dos outros fatores estudados até o momento. Esta hipótese tem dois corolários: o primeiro é de que a competência do juízo moral está altamente correlacionada com a extensão (e qualidade) de educação recebida, e o segundo, de que o juízo moral se correlaciona negativamente com a idade se os indivíduos não participaram de processos educacionais. Parece que a educação provê as oportunidades para o exercício de papéis e reflexão direcionada, necessárias para o desenvolvimento cognitivo-moral (Kohlberg, 1984; Sprinthall, 1994).

Tabela 5. Desenvolvimento Moral e Nível de Educação

Estudo Medida	Kohlberg MJI (WAS)*	Rest DIT (escoreP)**	Lind MJT (escore C)***
N	40	145	566
7º a 9º graus	—	30,3	19,8
10º a 12º graus	331	33,8	24,5
Alguma experiência universitária	361	—	—
Quatro anos de universidade	369	50,5	43,2
Graduados	423	55,5	49

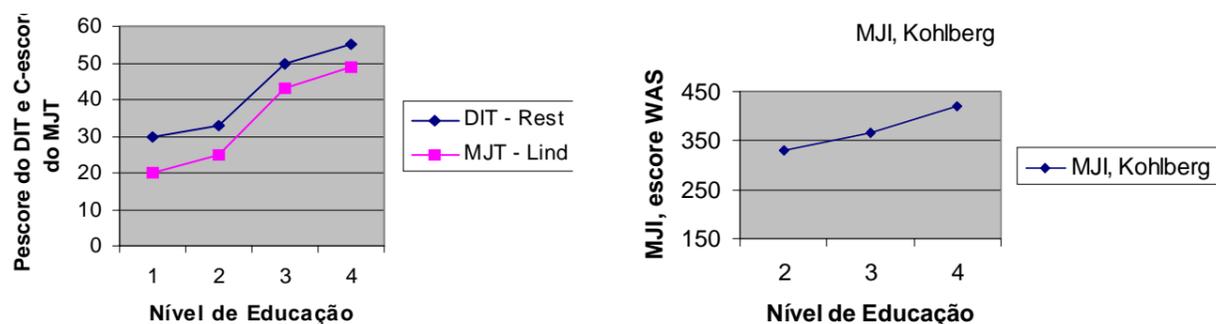


Figura 7. Desenvolvimento moral e nível de educação

Por níveis de educação entenda-se:

- 1 - 7º ao 9º graus da escola americana, o que corresponde aproximadamente ao Ensino Fundamental no Brasil, séries 5ª a 8ª.
- 2 - 10º ao 12º graus da escola americana, o que corresponde aproximadamente ao Ensino Médio no Brasil.
- 3 - Quatro anos de Universidade.
- 4 - Graduados

Notas relativas à Figura 7:

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

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

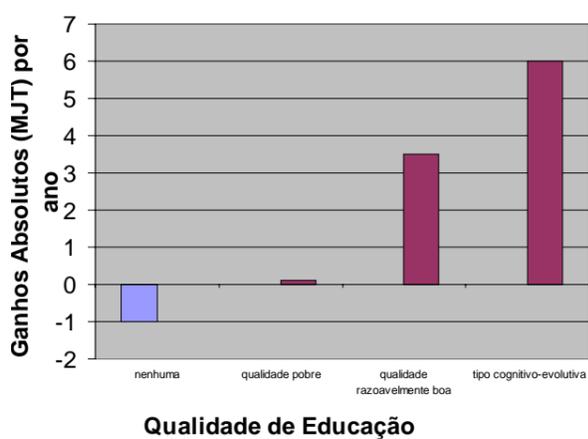


Figura 8. A significância da educação para o desenvolvimento moral

Nota: Esses números são estimados baseados em vários estudos de intervenção, representativos, cross-seccionais, compreendidos por mais de 2000 sujeitos, usando o *Moral Judgment Test* (versão padrão) ou testes similares de competência do juízo moral. Todos os escores de ganho foram padronizados sobre um ano de educação, a despeito da real duração da escolaridade. (escala variando de 0-100 pontos). Para maiores detalhes, veja Lind (1993, no prelo) e Lind e Wakenhut (1985).

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

A segunda parte dessa hipótese não pode ser testada com as técnicas de mensuração de Kohlberg as quais já são inclinadas contra a regressão do desenvolvimento moral. Pesquisas com o DIT, entretanto, tem mostrado alguma regressão em adolescentes e jovens adultos que saíram do sistema escolar em idade tenra. (Rest, 1984). Como eu mencionei acima, geralmente, os escores do DIT podem ser tomados como indicadores empíricamente válidos do desenvolvimento moral. Portanto, esses achados não podem ser interpretados puramente como um sinal de “choque da praxes” ou adaptação ao clima anti-moral do local de trabalho.

Além disso, um estudo representativo do MJT sobre a competência do juízo moral de adolescentes que deixaram o sistema escolar precocemente, com aproximadamente 14 anos de idade, mostra que seu desenvolvimento moral regride (veja Figura 9; Lind 1993; Lind, no prelo). Parece que a competência do juízo moral erode se os processos educacionais param antes do adolescente ter alcançado um nível suficientemente alto, um nível de competência auto-sustentável (Lind, 1996b). Consequentemente, as hipóteses de seqüência invariante

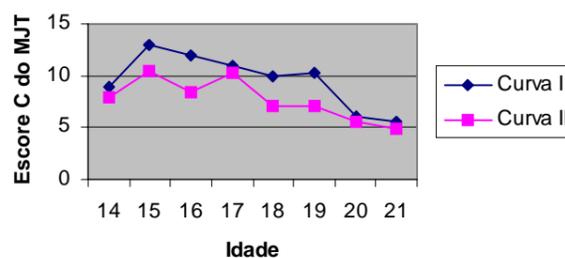


Figura 9. Regressão da competência moral em estudantes

Nota: Estudo representativo realizado na Alemanha Ocidental, em 1990, por Emnid Bielefeld, Alemanha. Curva I: “Hauptschule”; Curva II: “Realschule”. As médias são mais baixas do que o usual devido ao fato dos sujeitos desse estudo terem respondido ao teste sob pressão de tempo. Veja também Lind (1993).

de um teste de desenvolvimento. Eu assumo que na maioria dos casos, quando estudos reportam uma alta correlação do desenvolvimento moral com a idade cronológica, essa correlação seja esporádica e completamente explicada pela quantidade de educação recebida pelo adolescente!

Finalmente, sobre as bases de nossos estudos acumulados, incluindo experimentos de intervenção

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

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

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

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

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

### Conclusão

Eu iniciei esse artigo afirmando que precisamos urgentemente desenvolver uma nova metodologia estrutural-cognitiva para medir as competências morais. Eu mostrei que o barco metodológico de Kohlberg deixou o curso que ele planejara em sua teoria. Enquanto ele e seus colegas tentaram satisfazer os críticos

psicométricos, eles realmente diminuíram a validade teórica de sua metodologia. O ganho enorme na assim chamada, confiabilidade, não compensou a perda na criatividade teórica quando a Entrevista de Juízo Moral tornou-se um tipo de teste fundado no eroso empirismo.

O *Teste de Juízo Moral*, mesmo precisando ainda de melhora, provê um novo, valioso instrumento para medir o aspecto cognitivo ou de competência do juízo moral. Nossa pesquisa provê bastante evidência empírica de que seu escore C explora a competência do juízo moral de modo puro, mais do que atitudes morais ou uma mistura de ambos. Além disso, o MJT provê escores puros do aspecto afetivo, isto é, atitudes morais. Ainda, o MJT, e não outros testes, pode simultaneamente atingir ambos os aspectos do juízo moral: o afetivo e o cognitivo sem misturá-los. Pesquisas usando o MJT também indicam que a competência do juízo moral é a tão procurada ponte entre as atitudes morais e os valores de um lado e o comportamento moral de outro (Lind, no prelo). Possuir princípios morais é condição necessária mas não suficiente para a tomada de boas decisões morais, necessita-se também a capacidade para aplicar esses princípios de modo consistente e diferenciado e integrá-los onde eles implicam cursos de ação que conflituam uns com os outros. Assim, nossa afirmação é de que com o MJT, temos um instrumento de medida significativo e teoricamente válido que nos permite testar adequadamente hipóteses centrais da teoria cognitivo-evolutiva.

A pesquisa do MJT fortemente sustenta a hipótese da *competência*, que eu considero a mais importante e mais revolucionária contribuição para a psicologia e educação morais de Piaget e Kohlberg. Pesquisas com o *MJT* mostram que a moralidade e o desenvolvimento moral têm também um forte componente de competência e não podem ser reduzidos a atitudes morais e socialização respectivamente. Esse componente de competência abre uma nova perspectiva para pesquisa e prática da educação moral (Damon, 1995; Oser & Althof, 1992). Nós não precisamos mais relacionar educação moral à mera mudança de atitudes morais (o que Kohlberg criticou como “doutrinação”), a qual é também uma noção de educação incompatível com a democracia. Ao invés disso, devemos pensar na educação moral como um processo de aprendizagem e desenvolvimento como em qualquer outro domínio de aquisição de uma habilidade. O desenvolvimento moral prossegue em um ritmo inferior em relação à mudança de atitude e requer uma assistência profissional por educadores e professores mais do que força física ou psicológica.

<sup>16</sup> Para os dois métodos educacionais e suas aplicações em escolas americanas, veja Clark Power, Ann Higgins e Larry Kohlberg (1987).

<sup>17</sup> Veja Lind e Althof (1992), Lind (1993, no prelo), Oser e Althof (1992), Oser (1996).

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

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

Em reação a minha conferência em 1995, na qual esse artigo é baseado, James Rest e seus colegas (Rest e cols., 1997) realizaram um grande estudo no qual tentaram demonstrar que o Escore C e o Teste de Juízo Moral (*MJT*) são menos úteis do que o *Defining Issues Test* (*DIT*) de Rest e seu P-escore. Para essa demonstração eles usaram dados apenas do *DIT* e um escore que eles acreditam ser equivalente ao escore C. Entretanto o “C escore do *DIT*”, como os autores o chamaram, tem um sentido completamente diferente do C-escore que eu construí para o *MJT*. O *DIT* não possui uma tarefa moral, e por isso nenhum de seus vários escores que Rest e seu grupo tem sugerido, apesar de bastante sofisticados, pode refletir a competência do juízo moral. O *DIT* não é um teste de competência do juízo moral mas um teste de atitudes morais. Mede, nas palavras de Rest e colaboradores, o grau em que o sujeito prefere o tipo de raciocínio pós-convencional. Portanto, seja o que for que o índice C do

*DIT* possa significar, conclusões baseadas nele, são completamente irrelevantes para o índice C do *MJT*.

Em contraste, como tratei neste artigo, o *MJT* parece conter uma tarefa moral realmente difícil e, por esta razão, pode ser usado para medir a habilidade de um sujeito para aplicar princípios morais em seu comportamento de julgar.

Quero enfatizar novamente que a despeito de meu ceticismo em relação ao *DIT*, eu não considero as pesquisas do *DIT* sem valor. Conforme argumentei em meu artigo, o fenômeno estudado aqui, desenvolvimento moral, parece ser tão difuso que diferentes métodos produzem resultados similares. Neste contexto, o estudo de atitudes morais pode ser de alto interesse. Entretanto, eu (ainda) considero a pesquisa do *DIT* bastante limitada por duas razões principais. Primeira: o *DIT* tem valor limitado para intervenções e avaliações de estudos porque, conforme os experimentos citados neste artigo têm mostrado, os resultados do *DIT* podem ser falseados para melhor quando há uma proposta neste sentido. Segunda: estudos com intervenção nos quais o *DIT* foi usado para medir os resultados, subestima, e muito, as reais dimensões dos efeitos das discussões de dilemas morais (Lind, 1996a). Enquanto estudos com intervenção usando a Entrevista de Juízo Moral de Kohlberg (*MJI*) ou o *MJT* reportam um média de efeitos de  $r = 0,40$ , estudos com intervenção usando o *DIT* reportam uma média de resultados com  $r = 0,05$  (adolescentes) e  $r = 0,28$  (jovens adultos). Além disso, esses achados sugerem que a educação moral é efetiva apenas na idade adulta. Esses achados também estão em desacordo com estudos usando o teste de competência para o comportamento de julgar (para maiores detalhes, veja Lind, 1993 e 1996a).

## Referências

- AERA, NCME & APA (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bloom, B. S., Engelhart, M.D., Hill, W. H., Furst, E. J. & Krathwohl, K. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Broughton, J. (1978). The cognitive-developmental approach to morality: A reply to Kurtines and Greif. *Journal of Moral Education*, 7, 81-86.
- Carver, R. P. (1993). The case against statistical significance testing - revisited. *Journal of Experimental Education*, 61, 297-292.
- Cizek, G. J. (1993). Rethinking psychometricians' beliefs about learning. *Educational Researcher*, 22, 4-9.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Vol. I & II. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Coombs, C. H., Dawes, R. M. & Tversky, A. (1970). *Mathematical Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cronbach, L. J. (1969). Validation of educational measures. Em Ph. H. DuBois (Org.), *Toward a theory of achievement measurement* (pp. 35-52). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Damon, W. (1995). *Greater expectations. Overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. New York: The Free Press.
- Ebel, R. L. (1961). Must all tests be valid? *American Psychologist*, 16, 640-647.
- Emler, N., Renwick, S. & Malone, B. (1983). The relationship between moral reasoning and political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1073-80.
- Gibbs, J. C. & Schnell, S. (1985) Moral development 'versus' socialization: A critique. *American Psychologist*, 40, 1071-1080.
- Gibbs, J. C., Widaman, K. F. & Colby, A. (1982). Construction and validation for a simplified, group-administrable equivalent to the Moral Judgment Interview. *Child Development*, 53, 895-910.
- Gross, M. (1995). Moral reasoning and ideological affiliation: A cross-national study. *Political Psychology*, 17, 317-338.
- Guttman, L. (1954). The basis of scalogram analysis. Em S. A. Stouffer (Org.), *Measurement and prediction*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hartshorne, N. & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character*. New York: Macmillan.
- Hogan, R. & Emler, N. (1995). Personality and moral development. Em W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, (Orgs.), *Moral development. An introduction* (pp. 209-227). Boston: Allyn and Bacon.
- Hogan, R. T. & Emler, N. P. (1978). *The biases in contemporary social psychology*. *Social Research*, 45, 478-534.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Tese de Doutorado não publicada. University of Chicago, Illinois, EUA.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. Em M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Orgs.), *Review of child development research* (Vol. I, pp. 381-431). New York: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Em T. Lickona (Org.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Reinhart and Winston, 1976.
- Kohlberg, L. (1981). *The meaning and measurement of moral development. The Heinz-Werner Memorial Lecture Series. Vol. 13*. Worcester, MA: Clark University Press. (Conferências realizadas em 1979).
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2. The Psychology of moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L., Higgins, A., Tappan, M. & Schrader, D. (1984). From substages to moral types: heteronomous and autonomous morality. Em L. Kohlberg (Org.), *Essays on moral development* (Vol. 2, pp. 640-651). The Psychology of moral development. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L. & Haan, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 97-188.
- Kurtines, W. M. & Greif, E. B. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 81, 453-470.
- Lind, G. & Althof, W. (1992). Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Moral Education Forum*, 17, 19-28.
- Lind, G. & Wakenhut, R. (1985). Testing for moral judgment competence. Em G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Orgs.), *Moral development and the social environment. Studies in the Philosophy and Psychology of moral judgment and education* (pp. 79-105). Chicago: Precedent.
- Lind, G. (1982). Experimental questionnaires: A new approach to personality research. Em A. Kossakowski & K. Obuchowski (Orgs.), *Progress in psychology of personality* (pp. 132-144). Amsterdam, NL: North-Holland.
- Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive judgment: A socio-psychological assessment. Em G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, (Orgs.), *Moral development and the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education* (pp. 21-53). Chicago: Precedents.
- Lind, G. (1989). Measuring moral judgment: A review of 'The Measurement of Moral Judgment' by Anne Colby and Lawrence Kohlberg. *Human Development*, 32, 388-397.
- Lind, G. (1993). *Moral und bildung. Zur kritik von Kohlbergs theorie der moralisch-kognitiven entwicklung*. Heidelberg: Asanger. Library of Congress Call n° BF723.M54 L555.
- Lind, G. (1985). *Inhalt und struktur des moralischen urteils*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Psicologia, Universidade de Konstanz, Konstanz, Alemanha.
- Lind, G. (1996a, Setembro). *The optimal age of moral education. A review of intervention studies and an experimental test of the dual-aspect theory of moral development and education*. Trabalho apresentado no SIG Moral Development and Education Meeting durante a AERA Convention. New York, NY, EUA.
- Lind, G. (1996b, Setembro). *Educational environments which promote self-sustaining moral development*. Trabalho apresentado no Meeting of AERA/Division E. New York, NY, EUA.
- Lind, G. (no prelo). *The psychology of moral competence*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports*, 9, 635-694.
- Lohman, D. F. & Ippel, M. J. (1993). *Cognitive diagnosis: From statistically based assessment toward theory-based assessment*. Em N. Frederiksen, R. J. Mislevy & I. I. Bejar (Orgs.), *Test theory for a new generation of tests* (pp. 41-71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meehan, K., Woll, S. B. & Abbott, E. D. (1979). The role of dissimulation and social desirability in the measurement of moral reasoning. *Journal of Research and Personality*, 13, 25-38.
- Miller, G. A. (1969). *Psychology, the science of mental life*. Harmondsworth: Penguin (Original publicado em 1962)
- Nucci, L. & Lee, J. (1993). Moral und personale Autonomie. Em W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Orgs.), *Moral und person* (pp. 69-103). Frankfurt, Germany: Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1333.
- Oser, F. (1996). Kohlberg's dormant ghosts: the case of education. *Journal of Moral Education*, 25, 253-275 .
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische selbstbestimmung. Modelle der entwicklung und erziehung im wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. & Schläfli, A. (1985). The thin line phenomenon. Em G. Lind, H. A. Hartmann & R. Waakenhut (Orgs.), *Moral development and the social environment* (pp. 155-172). Chicago: Precedent (New Brunswick: Transaction Books).
- Piaget, J. (1976). The affective unconscious and the cognitive unconscious. Em B. Inhelder & H. H. Chipman (Orgs.), *Piaget and his school* (pp. 63-71). New York: Springer
- Pittel, S. M. & Mendelsohn, G. A. (1966). Measurement of moral values: A review and critique. *Psychological Bulletin*, 66, 22-35.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Power, C., Higgins, C. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. Em W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 24-38). New York: Wiley.
- Rest, J. R., Thoma, S. J. & Edwards, L. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preferences and Stage Consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89, 5-28.
- Skinner, B. F. (1978). *Reflection on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. & Oja, S. N. (1994). *Educational Psychology. A developmental approach* (6. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: University Press.
- Wasel, W. (1994). *Simulation moralischer urteilsfähigkeit*. Tese de doutorado não publicada. Curso de Psicologia, University of Konstanz, Konstanz, Alemanha.

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

*Recebido em 20.01.2000*  
*Primeira versão em 02.03.2000*  
*Segunda versão em 08.06.2000*  
*Aceito em 20.06.2000*

Sobre o autor

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