

### 3. Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg

Sérgio Rego

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

REGO, S. Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. In: *A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, pp. 75-102. ISBN 978-85-7541-324-1.  
<https://doi.org/10.7476/9788575413241.0005>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# 3

## Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg

*O homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis. (Piaget apud La Taille, 1992: 12)*

Já tivemos a oportunidade, até esse momento, de apresentar as reflexões de sociólogos sobre o processo de socialização, configuradas na teoria da construção social da realidade de Berger e Luckmann, aquelas originadas da psicologia behaviorista, com ênfase especial no desenvolvimento conferido por Bandura com a incorporação de elementos da educação e, conseqüentemente, uma visão mais ‘palatável’ do behaviorismo. Todas elas representam um caminho para explicar como o indivíduo estabelece relações com os outros indivíduos na sociedade, como determina seus princípios morais e passa a adotá-los e, finalmente, como se relaciona com outros indivíduos da sociedade tendo seus princípios morais como referência.

Recordando-nos de que é nossa intenção identificar os elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da capacidade humana em reconhecer valores morais, julgar comportamentos e comportar-se moralmente, estabelecendo juízos de valor, escolhendo entre tantas alternativas a que seja capaz de identificar em uma determinada situação, resta ainda uma última teoria para completarmos o nosso objetivo – a teoria do desenvolvimento moral. Após nossa imersão nesta concepção teórica sobre o desenvolvimento moral, estaremos em condições de analisarmos os resultados de nossa pesquisa e refletir sobre as possibilidades educativas que podem ser apresentadas para as escolas médicas no campo da educação moral ou, como é mais habitual ser referido neste espaço social, do ensino da ética.

Piaget dedicou praticamente toda sua vida acadêmica às investigações sobre como se processa o desenvolvimento cognitivo, como se desenvolvem o

pensamento e o conhecimento. Ele discutiu a interação entre estruturas cognitivas, biologicamente vinculadas, e a estimulação ambiental. Nesta perspectiva, identificou estágios dessa evolução, que ocorreriam em uma seqüência invariante (Biaggio, 1998a). Piaget publicou, em 1932, sua obra *O Julgamento Moral na Criança*, na qual argumentava que o julgamento moral evolui passando por etapas semelhantes àquelas por ele identificadas anteriormente, quais sejam: estágio sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e o de operações formais.

Para o correto entendimento da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, é necessária uma breve revisão de seus pressupostos, que estão na teoria piagetiana<sup>41</sup> e na filosofia de Kant.

## Estágios de Desenvolvimento em Piaget

Piaget identificou, mediante a realização de inúmeras pesquisas<sup>42</sup> com crianças, quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, conforme já assinalamos. A classificação cronológica do início e do fim de cada estágio é obviamente variável, de acordo com a evolução de cada criança, sendo as faixas etárias usualmente apontadas interpretadas como meramente indicativas. Nos dias de hoje, inclusive, é muito comum que alguns conteúdos escolares relacionados com a estrutura do pensamento característico de algumas fases sejam aparentemente antecipados, já que o estímulo ao desenvolvimento das capacidades cognitivas torna isso possível.

No primeiro estágio, que é o sensório-motor e duraria até aproximadamente os dois anos, a criança não possui capacidade de abstração e sua atividade intelectual é de natureza sensorial e motora. Já nesta fase, é enfatizada a importância dos estímulos ambientais para o desenvolvimento da criança, uma vez que estaria relacionada com a interação ambiental. Em contrapartida, Biaggio (1998a) afirma que há um limite para a atuação do ambiente, o que seria mais bem expresso quando Piaget subdivide este estágio em outros seis

---

<sup>41</sup> A apresentação da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget está baseada em Piaget (1983, 1990), Biaggio (1998a, 1998b), Duska & Whelan (1994) e Sternberg (2000).

<sup>42</sup> Segundo Biaggio (1998a), o método de pesquisa utilizado por Piaget foi fundamento para a crítica ao seu trabalho durante muito tempo, por não ser apoiado em bases estatísticas. Piaget estudou poucos casos durante longos períodos de tempo, tendo fundamentado seus trabalhos iniciais na observação de seus próprios filhos. Ele se baseava em suas entrevistas clínicas, mas só recentemente seus seguidores passaram a utilizar, com frequência, métodos quantitativos.

níveis,<sup>43</sup> assim, ficaria manifesta a maturação progressiva das estruturas cognitivas, ainda que persistindo as mesmas características interacionistas.

Este primeiro estágio se constitui em um dos momentos mais significativos do desenvolvimento humano, no qual a criança, que inicialmente apresenta um comportamento centrado no próprio corpo e reativo ao ambiente e passa a desenvolver sua linguagem e a “descentralizar as ações em relação ao corpo próprio, em considerar este como objeto entre os demais num espaço que a todos contém e em associar as ações dos objetos sob o efeito das coordenações de um sujeito que começa a se conhecer como fonte ou mesmo senhor de seus movimentos” (Piaget: 1983: 8). Ele compara esta transformação a uma verdadeira ‘revolução copernicana’.<sup>44</sup>

O estágio subsequente é o pré-operatório, com duração até os seis anos e, por sua vez, subdividido em dois níveis. Nesta fase, a criança já não depende unicamente das suas sensações e movimentos e passa a identificar um significado do significado, desenvolvendo assim sua capacidade simbólica. Esta fase, de vasto desenvolvimento lingüístico para a criança, caracteriza-se pelo egocentrismo (incapacidade da criança de ver-se do ponto de vista de uma outra pessoa),<sup>45</sup> pela incompreensão da reversibilidade de fatos ou operações ( $2+3 = 5$ , logo,  $5-2 = 3$ ; o vapor é a água em estado gasoso e pode voltar ao estado líquido), pelo animismo (atribuição de vida a seres inanimados) e antropomorfismo (atribuição de características humanas a seres não humanos).

Os dois níveis em que está dividido o estágio pré-operatório correspondem às idades até quatro anos e de quatro a seis anos. Esta subdivisão do estágio, segundo Piaget, é necessária, uma vez que “a passagem da ação ao pensamento ou do esquema sensório-motor ao conceito não se realiza sob a forma de uma revolução brusca, mas, ao contrário, de uma diferenciação lenta e laboriosa, que se relaciona às transformações da assimilação” (Piaget, 1983: 13). Assim, para o indivíduo chegar a uma semiologia, passa por um subperíodo em que as primeiras ‘funções constituintes’ não estão ainda elaboradas.

---

<sup>43</sup> Os níveis descritos por Piaget são: 1. Reflexo; 2. Reação circular primária; 3. Reações circulares secundárias; 4. Coordenação de esquemas secundários; 5. Reações circulares terciárias; 6. Início do simbolismo.

<sup>44</sup> Copérnico contradisse a teoria do geocentrismo que preconizava que a Terra era fixa e que os outros astros é que se movimentavam em torno dela. Ele desenvolve a teoria do heliocentrismo e atribui a alternância entre dias e noites à rotação da Terra em torno de seu próprio eixo.

<sup>45</sup> Piaget realizou experiências em que, sentado à frente da criança, solicitava a ela que dissesse o que estava vendo – a criança descrevia Piaget. Solicitada a descrever o que Piaget via, a criança voltava a descrever o que ela própria via, não assumindo o ponto de vista de seu interlocutor. Verificou-se igualmente na pergunta a uma criança sobre quantos irmãos ela tinha, sendo respondido que um e, ao perguntar-lhe quantos irmãos o seu irmão tinha, a criança respondia que nenhum.

No estágio seguinte, de operações concretas (de sete aos 12 anos), estas questões estão resolvidas para a criança e ela se torna capaz de raciocinar logicamente se tiver apoio de objetos concretos. Adquire a noção de conservação (por exemplo, que a quantidade de água transferida de um copo para outro de formato diferente mantém-se a mesma) bem como a compreensão de composição de elementos, associatividade e identidade.

O último estágio descrito por Piaget foi chamado de estágio de operações formais, inicia-se aos doze anos de idade e caracteriza-se pela capacidade de abstração e da testagem de hipóteses. A partir dessa idade, as crianças já se tornam capazes de adotar outras perspectivas além das próprias, mesmo quando não estão trabalhando com objetos concretos. O exemplo que classicamente representa a capacidade da criança nessa idade é a compreensão e utilização dos princípios relacionados com a análise combinatória.

As principais críticas já elaboradas à Teoria de Piaget nos possibilitam igualmente situar um dos porquês de termos apresentado anteriormente as concepções teóricas do aprendizado social e da construção social da realidade: o papel e a importância atribuída ao ambiente social e seus estímulos. Embora Piaget não negue (ao contrário, afirma) o papel das influências ambientais no desenvolvimento cognitivo, ele “sustentava que são os processos maturativos internos, em vez dos contextos ou eventos ambientais, que determinam a seqüência da progressão do desenvolvimento cognitivo” (Sternberg, 2000: 380). Os estudos realizados posteriormente, especialmente aqueles relacionados com contextos culturais diferentes, demonstraram diferenças no ritmo ou na seqüência de estágios, opondo-se às predições de Piaget.

Nesta linha de desacordo na pequena ênfase atribuída por Piaget aos estímulos ambientais encontramos Lev Vygotsky.<sup>46</sup> Este autor, embora não esteja nas referências conhecidas do trabalho de Berger e Luckmann, parece tê-los influenciado significativamente, como veremos adiante. Vygotsky “postula que o desenvolvimento procede enormemente de fora para dentro, pela internalização – a absorção do conhecimento proveniente do contexto” (Sternberg, 2000: 384), o que confere às influências sociais, em vez das biológicas, o caráter central em sua teoria. Embora Berger e Luckmann e Vygotsky estejam enfocando aspectos diferentes do ‘aprendizado’, compreendem este processo de maneira semelhante, a partir da internalização das realidades objetivas.

---

<sup>46</sup> Para maiores informações sobre divergências e convergências entre os postulados teóricos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, ver Castorina et al. (1998).

Outra grande contribuição de Vygotsky para a Psicologia do Desenvolvimento é seu constructo da zona de desenvolvimento proximal. Ela é considerada como “a amplitude de capacidades entre o nível de capacidade observável (desempenho) de uma criança e a capacidade latente (competência) da criança, a qual não é diretamente óbvia” (Stenberg, 2000: 384).

Para Vygotsky, o ambiente não é nunca uma realidade ótima para que o sujeito demonstre sua competência, uma vez que impõe a ele limites ao seu potencial. Uma demonstração prática da questão é a apresentação de um determinado problema para duas crianças e nenhuma delas conseguindo solucioná-lo. Uma delas, porém (ou eventualmente as duas, é claro), pode se beneficiar de instruções adicionais para achar sua solução. Vygotsky permite vislumbrarmos a possibilidade de que sejam investigados elementos além das capacidades observáveis em determinado momento.

Piaget identificou também um padrão de desenvolvimento da capacidade de julgamento moral das crianças. Seu trabalho consistiu em identificar as diferentes formas como as crianças, ao longo de suas fases de desenvolvimento cognitivo, se comportavam do ponto de vista do julgamento moral. Partiu do pressuposto de que nenhuma realidade moral é completamente inata e que “o que é dado pela constituição psicobiológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo – componentes do ‘respeito’ –, as raízes instintivas da sociabilidade, da subordinação, da imitação etc. e, sobretudo, certa capacidade indefinida de afeição, que permitirá à criança amar um ideal como amar a seus pais e tender ao bem de seus semelhantes.

Mas, deixadas livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas, como afirmou Piaget introduzindo uma exposição sobre a necessidade da educação moral (Piaget, 1996). Alguns comentários se fazem necessários aqui em relação à compreensão de que, ao menos em parte, a moralidade é inata e sobre a tendência ao bem.

Ao contrário do que pode parecer em uma leitura apressada desta proposição de Piaget, este não negligencia a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo ou moral. Suas reflexões sobre a doutrina da autoridade moral de Durkheim conferem destaque à sua compreensão sobre a interação social no desenvolvimento infantil, como veremos a seguir.

Durkheim, como um coletivista e, no que se refere à educação moral, um kantiano,<sup>47</sup> considera “toda moral como imposta pelo grupo ao indivíduo e pelo adulto à criança” (Piaget, 1994: 254). Para ele, existem dois tipos de sociedades: as conformistas, cuja solidariedade entre seus membros é segmentária ou mecânica; as diferenciadas pela divisão do trabalho social, caracterizada pela solidariedade orgânica.

Esta proposição de Durkheim sugeria que ele fosse propor que os sentimentos morais se apresentassem de duas formas praticamente opostas, segundo estivessem ligadas à heteronomia de um conformismo obrigatório ou à autonomia própria da personalidade, nas sociedades diferenciadas e orgânicas (Piaget, 1994: 255). Piaget aponta que, em suas outras obras, Durkheim reduz à unidade explicativa suas diferentes análises sobre a moralidade – a cooperação e a coação, sob a determinação desta. Piaget, por sua vez, entendia que esta solução não era a ideal.

De fato, Durkheim possuía uma proposta mais ampla: ele não se limitava a analisar a realidade, mas propunha uma verdadeira engenharia social, acreditando no desenvolvimento de uma sociedade baseada na solidariedade orgânica e apostando que o indivíduo assimilaria não a moral da sociedade que se apresenta, mas a daquela que é ou tende realmente a ser. Ou seja, em seu entendimento, uma sociedade baseada na solidariedade orgânica possibilitaria ao indivíduo assimilar a moral ‘necessária’ para o funcionamento equilibrado da sociedade.

Para a moral de Durkheim, “era preciso dar razão às grandes consciências contra a opinião reinante, quando se produzia um conflito” (Piaget, 1994: 257). Portanto, seria necessário dar razão às grandes personalidades da sociedade, ainda que não expressassem a moral da sociedade, mas uma moral desejada. Dessa forma, a sociedade avançaria e superaria os aspectos morais que essas grandes personalidades considerassem negativos para o seu desenvolvimento. É claro que o funcionamento da sociedade não se dá dessa maneira. Assim, Piaget contrapôs-se afirmando a necessidade de se fazer uma escolha teórica, que considerasse

que a sociedade é una, e todos os processos sociais, incluindo a cooperação, são assimiláveis só à coação, mas então o bem se reduzirá, fatalmente, à

---

<sup>47</sup> Kant defende a idéia de que “um dos maiores problemas da educação é conciliar sob uma coação legítima a submissão e a faculdade de se servir de sua própria liberdade. Pois a coação é necessária! Mas, como cultivar a liberdade pela coação? É preciso que eu acostume meu aluno a usufruir a liberdade pela coação, e que, ao mesmo tempo, o instrua a fazer bom uso de sua liberdade. Sem isso, haveria nele apenas puro mecanismo; o homem privado de educação não sabe se servir de sua liberdade. É necessário que, desde cedo, sinta a resistência inevitável da sociedade, a fim de aprender a conhecer como é difícil bastar-se a si mesmo, suportar privações e adquirir o necessário para se tornar independente” (Kant apud La Taille, 1996: 143).

opinião reinante e ao uso tradicional; ou é preciso distinguir a sociedade de fato e sociedade ideal, isto é, a ‘opinião’ e a sociedade tal como ‘tende realmente a ser’, mas então somos levados, necessariamente, a distinguir a coação e a cooperação, de modo a situar os valores morais acima da razão de Estado. (Piaget, 1994: 257)

Piaget não aceitava a idéia do bem moral como algo externo ao indivíduo. Para ele, admitir que tanto o bem externo como o dever “derivam do sentimento do ‘sagrado’, sendo o ‘sagrado’ imperativo e desejável ao mesmo tempo, como a própria sociedade da qual não é senão o reflexo”, como preconiza Durkheim, nos levaria a admitir que não há boas ações sem um elemento de obrigação (Piaget, 1994: 261), o que seria incompatível com uma compreensão dos indivíduos como sujeitos morais autônomos.

Se para Durkheim a autoridade e a repressão são os determinantes na formação do caráter do indivíduo, para Piaget, a obediência a regras impostas leva a um cumprimento de regras pelo temor da punição, não conformando uma expressão autônoma do indivíduo. Essas divergências ficam mais claras quando ambos abordam a questão da educação moral.

Se de um lado Durkheim admite inclusive os castigos físicos para impor o respeito à autoridade representada pelo professor que, em sua concepção, tem a missão de apresentar as regras aos estudantes; de outro, Piaget defende que o professor seja um colaborador no processo, acreditando que quanto mais as crianças forem capazes de negociar as suas regras, melhor compreenderão as regras da sociedade e mais aptos estarão para o exercício da cidadania. Assim, para Piaget, a relação com a sociedade promove o desenvolvimento moral, mas não porque ela impõe, pura e simplesmente, suas regras morais às crianças, mas porque possibilita, das inter-relações que se estabelecem, que os sujeitos reflitam sobre as regras, produzam um consenso sobre elas, levando-os, progressivamente, a um comportamento autônomo. Em relação às leis da sociedade, a autonomia consistiria “em compreender o porquê das leis que a sociedade nos impõe e que não somos livres de recusar” (Piaget, 1994: 265).

Piaget chegou a essas conclusões a partir do estudo de crianças de diferentes idades durante práticas lúdicas, como o jogo de amarelinha e de bola de gude. Destaque-se que ele se propôs a estudar o juízo moral e não os comportamentos ou sentimentos morais. Seu método tratava de, inicialmente, saber o que vinha a ser o respeito à regra, do ponto de vista da própria criança. Para isso, partiu da análise das regras do jogo social, na medida em que são

obrigatórias para a consciência do jogador honesto. Das regras do jogo, passou para as regras morais, prescritas pelos adultos, buscando identificar a imagem que a criança faz a ela própria desses deveres. Por último, nas palavras de Piaget, “estudamos os princípios provenientes das relações das crianças entre si, e escolhemos a idéia de justiça como tema especial de nossas conversas” (Piaget, 1994: 21). Assim, identificou os seguintes estágios relativos à prática das regras dos jogos, que podem ser sistematizados, de forma simplificada, assim:<sup>48</sup>

1. Motor e individual (até os dois anos) – no qual a criança brinca sozinha em função de seus próprios desejos e hábitos motores.
2. Egocêntrico (dos dois aos cinco anos) – no qual a criança já recebe do exterior regras para o jogo, mas joga sozinha sem se preocupar em arrumar parceiros e, quando os tem, jogam cada um para si, possibilitando que o mesmo jogo tenha vários vencedores.
3. Cooperação (inicia-se por volta dos sete ou oito anos) – quando “cada jogador procura, doravante, vencer seus vizinhos, donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras” (Piaget, 1994: 33), embora ao inquiridos sejam capazes de apresentar informações muito diferentes sobre as regras.
4. Codificação das regras (inicia-se aos onze, doze anos) – quando as regras são elaboradas às minúcias e toda a comunidade as conhece.

Estava claro para Piaget que uma coisa era a consciência sobre as regras, e outra, sua prática, ou seja, o porquê de se cumprirem as regras. Como pode ser verificado nas faixas etárias que ele sugeriu para cada fase, Piaget reconhecia uma certa defasagem entre a prática e a manifestação verbal que expresse a consciência sobre o porquê dessa prática.

O comportamento infantil sobre a prática das regras foi classificado por Piaget em três estágios, no qual o segundo se inicia no decorrer da fase egocêntrica e o terceiro abrange do fim do estágio da cooperação ao conjunto daquele da codificação de regras, assim descritos:

1. No primeiro estágio, a regra não é coercitiva, “seja porque é puramente motora, seja (início do estágio egocêntrico) porque é suportada a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória” (Piaget, 1994: 34).

---

<sup>48</sup> Mais uma vez deve ser feito o alerta que o próprio Piaget já fazia: o de que as faixas etárias e os próprios estágios são meramente descritivos, uma vez que “é cômodo, para as necessidades da exposição, distribuir as crianças em grupos de idade ou em estágios, mas a realidade se apresenta sob os aspectos de uma continuidade sem interrupção”, que “nada tem de linear” (Piaget, 1994: 34).

2. Durante o segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação), a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna, sendo toda modificação considerada uma transgressão.
3. No terceiro estágio, ela é “considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja consenso geral” (Piaget, 1994: 34).

Resumindo, Piaget acreditava que a criança evolui em seu comportamento em relação às regras do ignorar regras, à autonomia, passando necessariamente por uma fase heterônoma. A autonomia, para Piaget, “se refere à liberdade do constrangimento causado pela heteronomia” (Duska & Whelan, 1994: 21), ou seja, a compreensão das regras e sua aceitação mediante o entendimento de seus fundamentos.

O cumprimento puro e simples das regras impostas pelas autoridades ou que não sejam baseadas no respeito recíproco não assegura uma adesão do sujeito a essas regras e, conseqüentemente, não representa uma capacidade de julgar e questionar a própria regra. Embora alguma ênfase seja dada a este aspecto da teoria de Piaget – de que o que se deve atingir é o respeito às regras – e isto seja supostamente passível de uma atribuição de uma certa apologia ao conformismo em sua teoria, na verdade, a proposta piagetiana pode ser entendida de forma rigorosamente oposta, uma vez que a autonomia e a reflexão sobre as regras permitirão seu questionamento.

Entretanto, isso não nos impede de também compreender esta evolução na compreensão das regras e de seu papel através da teoria de Berger e Luckmann, entendendo que, à medida que as crianças crescem e se submetem à socialização secundária, vão percebendo que o mundo possui diversas realidades subjetivas e diversas realidades possíveis, passando então a ter a necessidade de empreender estas negociações quanto às regras dos jogos para que seja possível jogá-los. Isto, entretanto, não explicaria as diferentes compreensões da noção de justiça, que Piaget associou a dois tipos diferentes de respeito e, conseqüentemente, a duas morais – a da coação, ou heterônoma,<sup>49</sup> e a da cooperação, ou autônoma.

---

<sup>49</sup> Heteronomia: condição de pessoa ou de grupo que receba de um princípio estranho à razão, a lei a que se deve submeter. Ver Ferreira (2000).

Também neste campo as crianças evoluem de uma concepção de justiça subordinada a uma autoridade adulta que decide ou de quem emanam as regras, na qual a punição expiatória é aceita a um equalitarismo progressivo, no qual há uma predominância da concepção de igualdade entre as crianças, até um estágio em que a idéia de equidade passa a fundamentar os julgamentos infantis.<sup>50</sup> Neste processo, há um progressivo abandono da concepção de que existe uma justiça imanente, característica, segundo Piaget, das sociedades mais primitivas. Aliás, suas considerações sobre a justiça imanente mereceriam uma abordagem mais ampla, que deixaremos de fazer pelos limites que nos impomos neste livro.

Assim, como assinalou La Taille (1992: 11),

o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem não existe.

## A Teoria de Lawrence Kohlberg

O psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg deu prosseguimento aos estudos de Piaget, não apenas no que se refere à teoria em si e aos experimentos, mas também à faixa etária estudada, passando a contemplar crianças a partir dos 10 anos de idade até os 16 (Biaggio, 1998b).

Assim como Piaget, Kohlberg estabeleceu em sua teoria um diálogo intenso com a de Durkheim, embora, diferentemente de Piaget, manifestasse de forma mais recorrente sua concordância com o sociólogo francês, como veremos mais adiante, quando abordarmos a ação educativa no campo da moral (Kohlberg, 1981). Embora sua teoria seja identificada como fundamentada na teoria de Piaget, este nunca se manifestou favorável à elaboração de testes psicológicos para diagnóstico/identificação/classificação do estágio de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, preferindo sempre a utilização

---

<sup>50</sup> A importância do trabalho de Piaget é inegável para todos os que se dedicam a compreender os fundamentos das ações morais dos indivíduos. Piaget foi um pesquisador cuidadoso, atento aos inúmeros problemas que seu método de investigação trazia e empreendendo ações específicas para controlar possíveis problemas dele decorrentes. A leitura de seus trabalhos deveria inspirar mais aqueles que seguem seu caminho teórico a observar cuidados semelhantes ou, no mínimo, a demonstrarem quais os cuidados relativos ao método foram observados.

da entrevista clínica, interpretada teoricamente e usada para examinar as hipóteses existentes. Embora este fato – ter ou não um teste específico – seja motivo de divergência intensa entre piagetianos e kohlbergianos, o próprio Kohlberg só buscou a criação de um teste cerca de uma década e meia depois da formulação inicial de sua teoria (Kohlberg, 1981).

O trabalho deste autor pode ser dividido em duas fases: a inicial, compreendendo desde a criação de sua tese de doutorado, quando elaborou pela primeira vez sua teoria, em fins da década de 50, até seus trabalhos posteriores de avaliação metodológica de sua teoria (quando suas pesquisas passaram a incluir adolescentes e adultos jovens, inclusive, indivíduos de outros países) e a do desenvolvimento e aperfeiçoamento de seu teste. Seus últimos trabalhos, como veremos ao final do capítulo, demonstravam um refinamento de sua teoria, seja reconceituando o último estágio, seja admitindo outros enfoques para o estudo do chamado domínio moral.

Kohlberg estudou, fundamentalmente, o raciocínio moral dos sujeitos.<sup>51</sup> Sua preocupação não estava em discutir a prática moral dos indivíduos, mas sua capacidade cognitiva de avaliar, argumentar e refletir sobre aspectos morais. Sempre esteve claro para ele que a prática moral envolve outros elementos que não apenas a capacidade do indivíduo de análise cognitiva da questão, excluindo aspectos como o controle de impulsos e o caráter: “[O] que nós conceituamos como raciocínio moral é uma competência cognitiva, necessária, mas não suficiente para determinados tipos de motivação e conduta” (Kohlberg, 1981: 6).

Assim, ao estudar a capacidade de raciocínio moral, ele identificou seis estágios que classificou como seqüenciais e invariantes, relacionados com a maturidade das estruturas cognitivas (Biaggio, 1998a). Isto significa que, uma vez atingido um determinado estágio, ou seja, a capacidade de compreender e formular determinados tipos de argumentos relacionados a uma maturidade biológica, não seria possível uma regressão a estágios anteriores, uma vez que ninguém desaprenderia ou perderia uma capacidade cognitiva e, finalmente,

---

<sup>51</sup> A totalidade dos trabalhos brasileiros neste campo utiliza a expressão ‘juízo moral’ quando o sentido do texto faz-nos crer que Kohlberg teria utilizado *moral reasoning*. Nos dois livros originais de Kohlberg aos quais tivemos acesso, quando ele se refere a *moral judgement*, o faz distinguindo-o de *moral reasoning*, o que é bastante coerente com a perspectiva cognitivista (Kohlberg, 1981: 4). O *Oxford American Dictionary* (1982) define *reason* como “um motivo ou causa ou justificação de algo; a habilidade de pensar e entender e formular conclusões; bom senso ou juízo, o que é certo ou prático ou possível”. Embora, a rigor, a tradução por ‘juízo moral’ não deva ser considerada como errada, e reflita o enfoque de Kohlberg em seus últimos trabalhos, entendo que a tradução ideal para *moral reasoning* seja ‘razoamento moral’ ou ‘raciocínio moral’, entendido razoamento como “raciocinar; defender, advogar uma causa” e raciocínio como “ato ou efeito de usar a razão para conhecer, para julgar a relação das coisas; deduzir razões” (Ferreira, 2000), optamos por ‘raciocínio moral’ por considerá-la a expressão que mais enfatiza os referenciais cognitivos do autor.

que esta capacidade de raciocinar possui um seqüenciamento que poderíamos tornar mais claro comparando-o aos degraus de uma escada – é necessário atingir um degrau para passar ao outro, não sendo possível ‘pular’ um degrau ou estágio.

Antes de apresentarmos os seus estágios de desenvolvimento moral, é necessário que apresentemos dois de seus pressupostos, que influenciarão tanto sua definição de estágios como o desenho de seus testes. Em primeiro lugar, ele acredita na universalidade dos princípios morais, o que significa crer que, independentemente do povo ou de suas culturas específicas, existe um conjunto de princípios morais que são aceitos como válidos. O outro é que ele atribui uma hierarquia valorativa à seqüência de estágios, sendo que ele considera o sexto o melhor (Kohlberg, 1981).

Estas duas premissas influenciam decisivamente toda sua obra, pois ela pressupõe um ideal a alcançar e este ideal está configurado na aceitação de um princípio universal de justiça definido por ele – que o fez, obviamente, seguindo a sua compreensão de justiça, que por sua vez foi determinada por sua formação acadêmica e sua cultura, em seu sentido mais amplo. Ou seja, este princípio é definido por Kohlberg como universalizável. Mas deixemos as observações críticas sobre a teoria para mais adiante e passemos para a definição dos estágios, que faremos tendo como principal referência uma tabela elaborada por ele próprio, na qual é apresentada uma visão geral e resumida dos seis estágios divididos em três níveis, identificando o que é certo em cada estágio, as razões para fazer o que é certo e a perspectiva social do estágio (Kohlberg apud Power et al., 1989: 8-9).

Os três níveis<sup>52</sup> foram chamados de ‘pré-convencional’, ‘convencional’ e ‘pós-convencional ou baseado em princípios’, sendo que cada um deles possui dois estágios. Em um estudo posterior, Kohlberg identificou um sétimo estágio, chamado de 4 1/2, que apresentaremos ao final desta descrição:

- Nível 1 – Moralidade pré-convencional

Estágio 1: moralidade heterônoma – chamados por muitos autores de ‘estágio de autoridade-punição’. Nele, o que é certo é evitar infringir as regras garantidas pela punição. Verifica-se a obediência para garantir o próprio bem-estar e evitar-se o dano físico a pessoas ou propriedades. A razão para fazer o que é certo é o medo da punição e o poder superior das autoridades. Evitar a punição e obedecer ilimitadamente são os valores em si mesmo. O indivíduo tem um ponto de vista egocêntrico, não considerando os interesses de outros

<sup>52</sup> Notemos que a classificação de Kohlberg parte de níveis a estágios, enquanto Piaget tinha uma estrutura inversa, de estágios em níveis dentro desses estágios.

ou que eles diferem dos atores, não relacionando dois pontos de vista. As ações são consideradas tão-somente pela perspectiva das conseqüências físicas.

Estágio 2: individualismo – é um estágio de propósitos instrumentais, egoísticos e de trocas. O que é considerado correto neste estágio é qualquer coisa que atinja os interesses próprios (pessoais) da pessoa, permitindo que os outros façam a mesma coisa. O certo também pressupõe um senso de equidade em termos de trocas iguais entre partes, por acordos. Por exemplo: “o que é bom para mim” e “o que você fizer para mim eu farei para você”. As razões para fazer o que é certo é atingir suas necessidades, embora reconheça que os outros têm seus interesses também. Esta é uma perspectiva individualista concreta e situacional, logo, o que é certo é sempre relativo – dependendo sempre da situação concreta e dos interesses pessoais que estão em jogo.

- Nível 2 – Moralidade convencional

Estágio 3: expectativas interpessoais mútuas, relacionamentos e conformidade interpessoal. O que é certo é o que geralmente é esperado por pessoas próximas ao indivíduo ou o que pessoas esperam das pessoas em seu papel como filho, irmão, amigo etc. ‘Ser bom’ é importante e significa ter motivos bons, demonstrando preocupação com os outros. Também significa manter relações mútuas, como confiança, lealdade, respeito e gratidão.

A perspectiva é a do indivíduo em relação com outros indivíduos, atento a sentimentos compartilhados, acordos e expectativas que têm primazia sobre outros interesses individuais, não considerando ainda a perspectiva de um sistema generalizado.

Estágio 4: sistema social e consciência – envolve uma preocupação pela ‘manutenção’ da sociedade e uma orientação consciente na qual o que uma pessoa faz está de acordo com seus deveres e contribui para o bem-estar do grupo inteiro, instituição ou sociedade. O certo é definido em termos do que mantém suavemente o funcionamento da sociedade e que evita uma ‘quebra’ do sistema se todos fizerem isso. As leis devem ser apoiadas exceto em casos extremos nos quais elas entrem em conflito com outros deveres sociais fixos. Neste estágio, o indivíduo leva em consideração o ponto de vista do sistema, que define papéis e regras. As relações individuais são consideradas em termos de seu lugar no sistema.

- Nível 3 – Moralidade pós-convencional ou baseada em princípios

Estágio 5: contrato social ou utilidade e direitos individuais. Neste estágio, o indivíduo mostra-se atento ao fato de que as pessoas possuem uma

variedade de valores e opiniões, e que a maioria dos valores e regras são relativas ao seu grupo. Estas regras devem ser normalmente apoiadas, mas no interesse da imparcialidade<sup>53</sup> e porque elas são parte do contrato social. Alguns valores e direitos não relativos, como vida e liberdade, entretanto, devem ser apoiados em qualquer sociedade e a despeito da opinião majoritária. Neste estágio, as razões para se fazer o que é certo repousam em um senso de obrigação à lei por se configurar em um contrato social que implica fazer e conformar-se, pela lei, ao bem-estar e proteção de todos os direitos individuais. Existe um sentimento de compromisso contratual, livremente assumido para a família, amizade, confiança e obrigações de trabalho, demonstrando uma preocupação relacionada ao fato de que as leis e deveres estejam baseados em um cálculo racional de utilidade global, 'o melhor para o maior número de pessoas'.

Neste estágio, a perspectiva fundamental é a de considerar primeiro as necessidades da sociedade, em que o indivíduo racional mostra-se atento aos valores e direitos primeiro para contratos e acordos sociais. Ele integra perspectivas por mecanismos formais de acordos, contratos, objetivos imparciais e obrigações processuais. Considera tanto os pontos de vista morais como legais, reconhecendo que eles, às vezes, estão em conflito e considerando isso difícil de conciliar e integrar.

Estágio 6: é o estágio dos princípios éticos universais. O que é certo está de acordo com princípios éticos escolhidos pelo próprio indivíduo. Leis específicas e acordos sociais são válidos porque eles estão baseados nestes princípios. Quando a lei viola um desses princípios, o indivíduo age de acordo com o princípio. Os princípios aqui referidos são os princípios universais de justiça: a igualdade e o respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. O indivíduo faz o que é certo baseado na convicção, como ser racional, da validade dos princípios morais universais e no seu compromisso pessoal com eles. Na proposição de Kohlberg, neste estágio, o indivíduo racional reconhece a natureza da moralidade e que as pessoas são fins em si próprias e que devem ser tratadas como tais.

O chamado estágio 4 1/2 foi uma 'descoberta', fruto de pesquisas que se seguiram ao seu trabalho no doutorado, com o mesmo método, no qual Kohlberg encontrou estudantes universitários apresentando uma aparente regressão moral (teriam passado do estágio 4, de moralidade social, para o estágio 2, de egoísmo instrumental). A possibilidade desta regressão contrariava toda a estrutura de

---

<sup>53</sup> A busca da imparcialidade é motivada pela necessidade de se tomar decisões fundamentadas no interesse maior do grupo, quando ser imparcial torna-se uma necessidade objetiva.

sua teoria que, como vimos, pressupõe uma progressão permanente ou, no mínimo, um estacionamento em um dos níveis, representando, portanto, um sério problema de método ou da própria teoria. Reanalizando os casos em questão, Kohlberg admitiu “uma fragilidade em nossa habilidade no método clínico para lidar com indivíduos que estejam em estágios de transição”(Kohlberg, 1981: 2). Este fato, e a solução teórica dele, com a criação de um estágio de transição caracterizado por ser altamente relativista, egoísta e marcado pelo cepticismo, demonstrou também uma fragilidade teórica não admitida – a existência de estágios intermediários no desenvolvimento, em que hora prevaleceria um determinado modo de raciocínio moral e, em outras situações, outra. Outra possibilidade, também bastante razoável, para a explicação sobre os estágios intermediários, seria abandonarmos a imagem da evolução “em degraus de escada” e adotarmos a imagem de uma “rampa”, onde a passagem de um estágio a outro seria menos abrupta e mais dinâmica. No entanto, a solução definitiva dada por Kohlberg foi, como já observamos, o desenvolvimento de um teste específico que, pontuando respostas a dilemas, classificasse o indivíduo de acordo com a forma predominante de seu raciocínio moral.

Mais tardiamente, em um de seus últimos trabalhos publicados (Kohlberg et al. apud Rest et al, 1999: 13), Kohlberg reconheceu que seus estágios são limitados ao escopo da justiça e redefiniu o estágio 6 para tornar-se “respeito por pessoas”, no qual ele tentou incluir o princípio da benevolência<sup>54</sup> junto ao princípio da justiça. Esta foi uma tentativa de ampliar o escopo de moralidade coberta por seus seis estágios, uma vez ter sido apontado por vários filósofos morais a insuficiência do princípio da justiça como balizador do raciocínio moral. (Rest et al., 1999).

Um dos problemas da teoria de Kohlberg é apontado como uma decorrência da realização de inúmeras pesquisas utilizando-se tanto o teste de Kohlberg como o *Defining Issue Test* (DIT, de agora em diante) de James Rest: a falta de dados empíricos para os estágios 5 e 6. Ou seja, nos diversos estudos realizados que buscaram classificar os sujeitos nos vários estágios de desenvolvimento moral, praticamente não foram encontrados indivíduos que fossem classificados nos estágios relativos ao pensamento pós-convencional. Esta falta de evidência empírica, entretanto, não levou a um questionamento sobre a “justiça como valor universal”, apesar de Kohlberg ter retirado o estágio 6 de

---

<sup>54</sup> No original “benevolence”. Tanto pode ser entendido como benevolência, no sentido de tender a fazer o bem ao outro, como no de caridade. Devido ao uso tradicionalmente religioso ao termo caridade como equivalente a amor ou mesmo a amor cristão, optamos por benevolência.

seu sistema de escore e de Rest ter apresentado uma nova proposta de classificação, na qual a justiça continua se apresentando como princípio estratégico na avaliação.

Uma outra abordagem crítica à definição dos estágios de pensamento pós-convencional pode ser revelar também uma certa ‘armadilha’ retórica para seus críticos: ao explicitamente definir seu estágio 6 como sendo o de incorporação de princípios universais de justiça, implicitamente ele rechaça críticas à aceitação deste universalismo. Neste caso, aqueles que se manifestem contrários ao universalismo devem provavelmente enquadrar-se no máximo no estágio 5, não tendo ainda a capacidade cognitiva para compreender as razões que fundamentam o estágio 6. Com o estabelecimento dessa hierarquia de valores e de modos de raciocínio moral, sua aceitação implicaria na aceitação dos valores por ele definidos como universais.<sup>55</sup> Daí a preocupação de autores católicos como Duska & Whelan (1994), que buscam identificar, em cada estágio, uma reação do indivíduo à necessidade de Deus e da forma como estabelece sua relação com Ele e com a Igreja, concluindo que “se o mais elevado nível de raciocínio moral é o nível de princípio, se os princípios mais elevados são a justiça e o amor e se justiça e amor podem vir somente de uma escolha livre, então dificilmente se encontrará uma afirmação mais coerente de tais princípios do que aquela expressa no Novo Testamento” (1994: 102).

Estes autores também questionam, citando trabalhos de Kohlberg, que o sexto estágio seja efetivamente a última etapa do desenvolvimento moral. Preconizam um novo estágio, que seria fundamentado na resposta à pergunta que ficaria no estágio 6: “Por que meu comportamento deve ser moral?”. Sua resposta levaria o indivíduo a escolhas existenciais – adequar o raciocínio moral à ação moral (Duska & Whelan, 1994: 9-10). Está claro que esta proposição não tem respaldo na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, que, como afirmamos, não a concebeu fundamentado na ação moral, mas no raciocínio moral. Em contrapartida, em cada estágio foram apresentadas “as razões para fazer o que é certo”, que de nenhuma forma devem ser compreendidas como as razões pela qual o indivíduo agiu ou agirá. Existem diversos outros fatores agregados e relacionados com a ação moral, na qual o raciocínio é necessário mas não suficiente, como já havíamos assinalado.

---

<sup>55</sup> Nosso argumento foi na mesma direção da opinião de Popper sobre o freudismo e o marxismo, de que “não são teorias científicas porque nunca poderemos provar que são falsas, isto é os adeptos sempre podem dizer que são os opositores, seja na ilusão libidinal e que, por razões psicanalíticas, recalcam a psicanálise, ou na ilusão de classe que os faz desconhecer o verdadeiro motor da história” (Morin, 1996: 39). Nesta perspectiva, a teoria de Kohlberg com o seu estágio 6 também não o seria.

O próprio Kohlberg assinalou que o escopo de suas pesquisas ao longo do tempo havia se modificado “do estudo da moralidade limitada ao estudo do desenvolvimento moral, para se restringir ao estudo do julgamento moral (e sua ação correspondente) limitado ao julgamento cognitivo-estrutural do julgamento moral configurado nos julgamentos de justiça”, reconhecendo, todavia, “que o domínio moral é vasto e diverso, e nenhuma abordagem à sua conceitualização irá exauri-lo ou explicar sua variabilidade” (Kohlberg apud Rest et al., 1999: 9). Convenhamos que se, quase trinta anos depois de ter publicado seu primeiro trabalho sobre o tema, ele precisou fazer esta afirmação em um livro que discutia os consensos e divergências sobre sua teoria, no mínimo seu posicionamento não era claro até então, embora o mais provável é que ele próprio tenha se convencido de que não era possível limitar o estudo do domínio moral apenas pelo julgamento moral. Gilligan,<sup>56</sup> ex-aluna e colaboradora de Kohlberg, afirmou que sua teoria “era muito cerebral, deixando de considerar o ‘coração’ da moralidade” (Rest et al., 1999: 10). Rest e colaboradores referem-se a quatro processos que compõem o domínio da psicologia da moral: sensibilidade moral, julgamento moral, motivação moral e caráter moral, que eles utilizarão para a construção de sua proposta teórica.

## A Distinção entre Convenções Sociais e Conceitos Morais

Elliot Turiel introduz na discussão sobre desenvolvimento moral uma distinção entre o que é parte do domínio das convenções sociais do que é do domínio moral. Esta distinção, embora não aceita por alguns estudiosos deste campo do conhecimento (Rest et al., 1999), é, ao nosso ver, indispensável para o entendimento do desenvolvimento moral, especialmente para a compreensão das possibilidades de aplicação na educação.

Seu entendimento é o de que

desde uma idade relativamente baixa, as crianças participam de grupos sociais e de organizações sociais. No processo dessas interações, as crianças desenvolvem uma orientação sociológica<sup>57</sup> através da qual elas constroem conceitos de cultura e de organização social. Um aspecto central da interação

---

<sup>56</sup> Pela importância das críticas de Gilligan, deixamos para apresentá-las, com maiores detalhes, adiante.

<sup>57</sup> No original, “sociological orientation”. Entendemos que o autor se refere ao desenvolvimento da capacidade de refletir sobre aspectos culturais e sociais, comparando-o com a disciplina sociologia – estudo das sociedades e suas instituições.

em sistemas sociais é a regulação normativa refletida nos comportamentos convencionalmente compartilhados; como parte de seu entendimento da organização social, as crianças desenvolvem conceitos de convenções sociais. Através de sua interação social elas também desenvolvem julgamentos morais, que são prescrições sobre comportamento. (Turiel, 1980: 69)

Sua abordagem também é considerada como estrutural e desenvolvimentista porque se baseia na análise da organização do pensamento e da ação e na transformação que as estruturas sofrem no desenvolvimento. Turiel entende que a construção de conceitos sociais se dá formando padrões organizados, fruto da interação do indivíduo com o ambiente. O desenvolvimento moral não é, para Turiel, um processo de internalização de comportamentos socialmente aceitáveis ou de valores culturais, mas é visto como a construção dos conceitos de certo e errado e de justiça, como resultado da interação com o meio social.

É cada vez menos freqüente que educadores defendam a transmissão pura e simples do conhecimento. A análise teórica que a teoria piagetiana sobre o conhecimento trouxe para este campo faz com que a maioria dos educadores recuse a idéia de que algo, e especialmente valores, possa ser internalizado de forma acrítica, duradoura, sem uma reflexão do indivíduo sobre essas questões. A ressalva de Turiel que assinalamos no parágrafo anterior deve ser vista como uma crítica às teorias clássicas da socialização e, possivelmente, a alguns modelos educativos baseados na transmissão heterônoma de valores. No Brasil, desde a divulgação dos trabalhos de Paulo Freire, especialmente o seu livro *Pedagogia do Oprimido*, que obteve grande repercussão acadêmica em nosso país e no exterior, aquela concepção de aprendizagem não é bem aceita nos meios acadêmicos. O que precisamos assinalar, na observação de Turiel, é que de fato é a interação com o meio social que possibilita o desenvolvimento moral, entretanto, é inegável que o meio onde o indivíduo está inserido também influirá na escolha de seus valores. Assim, o sujeito receberá, desde a socialização primária, influências de seus pais, professores, amigos etc. que reforçarão nele a importância de determinados valores, bem como o informarão das regras da vida em sociedade, com seus valores implícitos. Como veremos mais adiante, quando farei a proposta de distinção entre desenvolvimento moral e adesão a valores específicos, a opção por este ou aquele princípio moral não está relacionada com a capacidade de raciocínio moral do indivíduo.

Turiel apóia-se nos trabalhos do sociólogo Max Weber para diferenciar convenção social de moral. Ele identificou três categorias de ação social: costu-

mes, convenções e ética, sendo que os costumes não possuem o aspecto de ‘ordem legitimada’ que as convenções possuem. Assim, ele faz a distinção entre julgamento moral e outras formas de julgamentos sociais, especialmente dos julgamentos baseados nas convenções do sistema social. Em seu entendimento, as convenções sociais distinguem-se da moralidade por não serem estruturadas por um entendimento conceitual de justiça (Turiel, 1980).

Turiel, em seus primeiros estudos (1980), seguindo a tradição da psicologia cognitiva estrutural-desenvolvimentista de buscar identificar estágios para categorizar as diferenças observadas no desenvolvimento, também identificou os seus, neste campo. São sete níveis que demonstram a percepção dos conceitos socioconvencionais:

Quadro 2 – Principais mudanças nos conceitos socioconvencionais

Nível	Descrição	Idades Aproximadas
1.	Convenção como descritiva da uniformidade social	6 – 7
2.	Negação da convenção como descritiva da uniformidade social	8 – 9
3.	Convenção como afirmação do sistema de regras	10 – 11
4.	Negação da convenção como sistema de regras	12 – 13
5.	Convenção como mediada pelo sistema social	14 – 16
6.	Negação da convenção como padrões da sociedade	17 – 18
7.	Convenção como coordenação de interações sociais.	18 – 25

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Mas Turiel abandona posteriormente a tradição de estagiamento e concentra suas análises nas três estruturas de conhecimento social que, a seu ver, estão compreendidas no raciocínio moral: o pessoal, o convencional e o moral ou, como irá referir mais comumente, os três domínios (Sapiro, 2000).

O domínio pessoal é a área de desenvolvimento social na qual são construídos conceitos pertencentes ao *self*; é circunscrito a ações cujas conseqüências afetam principalmente o sujeito, sem que isso resulte em quebra de ordem social ou injustiça a outros; esse domínio é definido como a área de prerrogativa pessoal.

O domínio convencional refere-se à área na qual são elaboradas as normas de organização social compartilhadas pelo sujeito com o grupo, as quais são arbitrárias e contingentes à sociedade nas quais se desenvolvem, servindo basicamente para normatizar as ações sociais.

O domínio moral abrange conceitos derivados da necessidade de justiça e bem-estar social ou individual. Os conceitos morais derivados desse domínio dizem respeito às conseqüências intrínsecas das ações avaliadas. Esta área compreende princípios considerados universais, visto que quase todas as sociedades têm padrões para avaliar justiça com base nas conseqüências intrínsecas das ações. (Sapiro, 2000: 12)

Em suas publicações mais recentes (Turiel, 2002, por exemplo), a discussão sobre um eventual estagiamento evolutivo não é mais sequer mencionada, conferindo-se toda atenção aos processos de desenvolvimento da capacidade de julgamento social e moral.

## Uma Abordagem Neo-kohlbergiana

Recentemente, em 1999, James Rest, Darcia Narvaez, Muriel Bebeau e Stephen Thoma, professores do Centro de Estudo do Desenvolvimento Ético da Universidade de Minnesota, nos Estados Unidos, publicaram um livro onde sistematizam as críticas mais recorrentes e consistentes à teoria kohlbergiana e desenvolvem, tendo as críticas como referência, o que denominam uma “abordagem neo-kohlbergiana” (Rest et al., 1999). Esta ‘nova abordagem’, embora não negando toda a sua origem kohlbergiana, repensa e desenvolve uma nova proposta teórica para o problema do desenvolvimento moral do ponto de vista cognitivo.

É preciso que se entenda, antes de qualquer coisa, que esta proposta está fundamentada nos resultados obtidos por inúmeros pesquisadores que utilizam o DIT como teste que mede o desenvolvimento moral do indivíduo. Entre as diferenças deste teste para o teste elaborado por Kohlberg, talvez a mais significativa seja o fato de ser mais simples de ser aplicado. Esta simplificação possibilitou que um maior número de pesquisadores o utilizasse e buscasse seu aperfeiçoamento, num típico exemplo de racionalização científica. Enquanto o de Kohlberg dependeu por muito tempo de que as pessoas fizessem um curso específico para que pudessem aplicá-lo, por ser muito subjetivo, o de Rest é um teste objetivo no qual não é atribuível ao entrevistador o papel de provocar

interferências nas respostas, conferindo assim a este último grande poder de replicação e de comparação entre resultados. Lind,<sup>58</sup> por sua vez, os classifica como “testes que avaliam preferências e não desenvolvimento moral ou capacidade cognitiva de raciocinar” (Lind apud Rest et al., 1999: 109).

Como um breve resumo das principais propostas teóricas propugnadas por Rest e seus colaboradores, compatível com os limites deste trabalho, diríamos que estes autores:

- Não aceitam a definição de Kohlberg das estruturas cognitivas em termos de operações de justiça; embora mantenham sua noção de que as estruturas de julgamento moral são ativamente construídas pelos indivíduos.
- Reconhecem as limitações da teoria dos seis estágios de Kohlberg e afirmam que:
  - √ o julgamento moral não é o único componente psicológico do desenvolvimento moral em geral;
  - √ existe a necessidade de se estabelecer estágios intermediários;
  - √ a ênfase de Kohlberg na justiça não é um modelo aplicável em qualquer situação, lidando preferencialmente com a moralidade de relações não próximas;
  - √ os dilemas de Kohlberg não cobrem todo o domínio da moralidade.
- Não definem o pensamento pós-convencional como partidário de nenhuma corrente filosófica específica, ao contrário de Kohlberg, que é partidário da teoria de Kant e Rawls.
- Adotam o conceito de esquemas, o que Kohlberg chamava de estágios, reduzindo-os para três.

Estes autores creditam a Barlett (apud Rest et al., 1999)<sup>59</sup> pelo uso do “termo ‘esquema’ para se referir a uma estrutura geral de conhecimento, residindo na memória de longa duração, que seria invocada (ou ‘ativada’) por configurações de estímulos atuais que se assemelham a estímulos prévios” (Rest et al., 1999: 136). A Teoria do Esquema se preocupa com a aplicação de

---

<sup>58</sup> Lind, por sua vez, desenvolveu um outro teste, o Moral Judgement Test, que busca verificar não apenas a decisão do indivíduo ao dilema do teste, mas sua capacidade de argumentação pró e contra sua opção.

<sup>59</sup> *A Study in Experimental and Social Psychology* (Barlett apud Rest et al., 1999).

conhecimento prévio genérico organizado para a compreensão de informação nova. Um esquema é, portanto, uma estrutura cognitiva que consiste na representação mental de algum fenômeno de estímulo, inclusive as relações entre os elementos. Os esquemas morais podem ser entendidos, portanto, como o acúmulo de experiências de um indivíduo, resultado de sua experiência de vida. Para esses autores, são os esquemas morais, em conjunto com as bases explicativas do desenvolvimento moral, a melhor forma de se explicar o processo de julgamento moral, do ponto de vista cognitivo.

## A Abordagem de Carol Gilligan

Entre as críticas mais significativas à teoria de Kohlberg, além dessas já enunciadas, está a elaboração teórica de Carol Gilligan. Esta estudiosa do desenvolvimento moral apresentou, em seu já clássico livro, *In a Different Voice: psychological theory and women's development* (Gilligan, 1998 – 1ª Edição em 1982), uma crítica à teoria kohlbergiana com uma abordagem pela perspectiva feminista. Sua crítica está fundada nas diferenças da inserção social das mulheres, sua socialização primária e secundária que teriam sido negligenciadas tanto por Piaget como por Kohlberg. Segundo sua posição, foram os séculos de construção social da identidade feminina submissa ao homem, sem a possibilidade de ter sua vontade, desejos e raciocínio socialmente legitimados e reconhecidos, que foram negligenciados, tendo sido adotada apenas a perspectiva masculina na construção daquelas abordagens teóricas.

Como um exemplo de sua abordagem crítica, tomemos o argumento de Piaget de que as crianças aprendem o respeito às regras necessárias para o desenvolvimento moral através da prática de jogos com regras e que foi complementado, por Kohlberg, com a afirmação de que este aprendizado é mais efetivo através das oportunidades para assumir papéis sociais no curso da resolução das disputas. Gilligan aponta que os jogos tradicionalmente femininos, como pular corda e a amarelinha, são jogos em que cada um tem a sua vez de jogar e em que a competição é apenas indireta, ou seja, o sucesso de um não implica necessariamente a derrota do outro. Dessa forma, a necessidade de arbitragem é menos provável que venha a ser necessária. “De fato, a maioria das meninas prefere encerrar o jogo quando ocorre algum desentendimento, ao invés de elaborar um sistema de regras para resolver a disputa. Meninas condicionam a continuação do jogo à conti-

nuação das relações” (Gilligan, 1998: 10). Outro aspecto observado por ela em relação às diferenças entre jogos infantis é que os jogos tradicionalmente masculinos ensinam tanto a independência como as habilidades organizativas necessárias para a coordenação de grandes e diversos tipos de grupos sociais. Participando em situações de competições controladas e socialmente aceitas, os meninos aprendem a jogar com inimigos e competir com amigos, tudo de acordo com as regras do jogo. Em contraste, as meninas tendem a brincar em grupos menores, muitas vezes com a melhor amiga, e em espaços privados. Negligenciar estes aspectos, segundo Gilligan, significa ignorar as diferenças fundamentais na socialização segundo gênero e privilegiaria as possibilidades de desenvolvimento que a alternativa mais comum entre meninos possibilita.

Essas são algumas das observações que Gilligan faz para assinalar as diferenças na socialização entre meninos e meninas e já sugerindo algumas das conseqüências sociais que surgem como resultado deste modelo educativo. À afirmação de Piaget de que os meninos são mais preocupados com as regras e as meninas com as relações, Gilligan afirma que estas situações levam a diferenças significativas no desenvolvimento moral de ambos: enquanto meninas se preocupariam mais com relações e se comportariam mais de acordo com a necessidade de cuidados, os meninos desenvolveriam um senso mais apurado de justiça. Notemos que Gilligan, neste momento parece estar, de fato, mais incomodada com o fato de a escala de desenvolvimento moral possuir valor agregado, o que gera estágios melhores do que outros e, portanto, atribuir um valor maior ao que seria o estágio possível de ser alcançado pelos homens do que aquele no qual seria classificado este raciocínio cuidador das mulheres.

Afirmar que existem pessoas mais bem desenvolvidas que outras, formas de raciocínio moral melhores que outras e homens melhores que mulheres, por serem mais desenvolvidos, é inaceitável para a perspectiva feminina, e com toda a razão. Trata-se de uma perspectiva discriminatória e preconceituosa. Por estarem mais preocupadas com as relações do que com as regras devido às experiências sociais que experimentaram desde a infância e pelos valores que lhes são informados como os mais importantes e melhores, durante a socialização, as mulheres estariam mais voltadas à acomodação de conflitos e ao cuidado com o outro do que a resolvê-los pela convicção sobre este ou aquele princípio moral.

Por um lado, a ênfase atribuída ao papel dos jogos é absolutamente pouco relevante nos dias de hoje, não podendo mais ser usada como argumento principal, senão para comparar com as origens teóricas de Piaget e Kohlberg. As mudanças no comportamento sociais das mulheres incluem uma mudança significativa no comportamento social da maioria das meninas contemporâneas. Por outro lado, embora já seja muito freqüente observar meninas participando de jogos que envolvem disputas diretas, como o ‘queimado’, o vôlei e mesmo o futebol, o brincar de boneca e de casinha ainda são brincadeiras prevalentes e socialmente valorizadas para a construção da identidade feminina. Poderíamos nos perguntar: haverá o dia em que as brincadeiras infantis não se distinguirão mais por gênero? Parece-nos pouco provável que, mesmo com todos os avanços obtidos com as novas técnicas de reprodução assistida e com todas as possibilidades que possamos imaginar, que a função social feminina em relação à maternidade, ao carregar o filho no ventre por uma gestação, em alimentá-lo em seu próprio seio, comportamentos que acentuam uma característica ‘cuidadora’ da mulher, as diferenças entre homens e mulheres venham a se extinguir, por mais que as discriminações sociais por gênero sejam reduzidas virtualmente a zero.

Embora o parágrafo anterior possa ser entendido como uma desaprovação à elaboração teórica de Gilligan, esta não era nossa intenção principal, mas sim fortalecer a crítica ao desenvolvimento moral ser entendido como uma mudança de algo, digamos, ‘menos bom’ para algo melhor, como pretende Kohlberg, onde este ‘melhor’ seja igual à aceitação de um determinado princípio como valor universal que orientaria toda decisão moral – a justiça. Como assinala Gilligan, as mulheres elaboram o problema moral de forma diferente daquela expressa por aquele autor. Para elas, “o problema moral surge por responsabilidades conflitantes ao invés de conflitos de direitos e requerem para sua solução um modo de pensar que é contextual e narrativo, ao invés de formal e abstrato”. Assim, “a moralidade dos direitos difere da moralidade da responsabilidade em sua ênfase na separação e não na conexão, na sua consideração do individual e não no relacionamento, como elemento primário”(Gilligan, 1998:19). Esta sim é sua crítica fundamental: Gilligan acredita que existam caminhos alternativos para o desenvolvimento moral e que estes caminhos derivam de uma ênfase na justiça ou no cuidado. É esta a sua contribuição principal, questionar a teoria do caminho único, da única possibilidade de desenvolvimento moral.

Como veremos de forma mais amíuade no próximo capítulo, nós defendemos tanto o multiculturalismo<sup>60</sup> como a compreensão de que a sociedade moderna reflete grande diversidade moral, mesmo entre pessoas que podem ser identificadas como integrantes da mesma sociedade. A diversidade moral, ainda que entre membros da mesma sociedade, *lato sensu*, é uma realidade inquestionável, e as teorias do desenvolvimento moral não podem ignorá-la. Mas abordaremos estas questões junto com a discussão dos nossos dados empíricos, no próximo capítulo.

## Radicalizando em uma Perspectiva Cognitivista

No nosso entendimento, a questão-chave para a análise do grau de desenvolvimento moral de um sujeito não deve ser a adesão a este ou aquele princípio moral específico. Podemos concordar ou discordar dos valores aceitos pelo indivíduo, e isso não está sendo questionado aqui, mas segundo a própria perspectiva cognitivista, o que precisaria ser considerado seria tão-somente a capacidade individual de analisar racionalmente os problemas morais, independentemente dos valores que ele assume como seus. Estaríamos, portanto, reconhecendo os testes de desenvolvimento moral como instrumentos de análise do desenvolvimento moral segundo um determinado indicador, ou vários deles. O teste será tão bom quanto sua possibilidade de detectar os múltiplos aspectos relacionados com o raciocínio moral e como este raciocínio é conduzido.

Em nosso entendimento, a justiça para Kohlberg, e o cuidado para Gilligan são como ‘indicadores’ que podem ser usados para a análise do desenvolvimento moral de um indivíduo, mas não são necessariamente os únicos, ou necessariamente os melhores, ou muito menos os verdadeiros ‘indicadores’ de desenvolvimento moral. O que determina o desenvolvimento moral de um indivíduo é sua capacidade de raciocinar, autonomamente, e decidir. A autonomia do indivíduo não deve ser tampouco entendida, com esta afirmação, como um

---

<sup>60</sup> Segundo Schramm (2001), “Charles Taylor (Taylor, C. *The Politics of recognition*. Princeton, UP, 1992), afirma que o multiculturalismo nasce da exigência dos grupos de serem reconhecidos e da necessária tolerância para as democracias pluralistas atuais, as quais devem equacionar os direitos da maioria e o respeito das minorias (caso contrário seriam ‘democracias’ autoritárias desrespeitosas dos direitos de primeira geração). O problema do multiculturalismo se distingue do relativismo pois este afirma, *mutatis mutandis*, que via de regra todos os comportamentos valem, inclusive a escravidão, etc., sendo portanto em última instância, um niilismo moral, ao passo que o multiculturalismo afirma que, apesar da pluralidade de visões de mundo e do universo dos valores, eu defendo esses, por essas razões, etc.. Essas duas vertentes nascem do fato da descrença sobre o valor do imperativo categórico e sobre o fundamento último da moralidade, mas propõem soluções radicalmente diferentes: a negação da moralidade e a pluralização e complexificação da mesma”.

princípio moral absoluto que deva ou possa ser confundido com um egoísmo ou com a possibilidade de se tomar decisões baseadas nas suas necessidades individuais. A autonomia aqui referida diz respeito ao processo de reflexão único, desenvolvido pelo indivíduo, levando em consideração todos os interesses relacionados com o problema em questão, que pode levá-lo a concluir por uma solução de interesse pessoal ou não, mas tendo sempre como ‘ pano de fundo ’ as relações interpessoais que ele empreende(u).

Estamos, assim, estabelecendo como única hierarquia valorativa no desenvolvimento moral o grau de autonomia do indivíduo expresso por sua competência de raciocinar moralmente. Em uma eventual escala, diríamos que o indivíduo de menor desenvolvimento moral e, portanto, o que receberia um valor menor, é aquele que não possui a capacidade de considerar os múltiplos aspectos relacionados com a decisão moral, inclusive os emocionais – reconhecidamente, não racionais. Um sentimento de solidariedade, reconhecido racionalmente como tal, e que seja decisivo em um processo de tomada de decisão, não representa uma decisão menos autônoma ou que deva ser menos valorizada que outra, baseada apenas em um balanço racional entre os interesses objetivos e subjetivos dos interessados, antes ao contrário – deve sempre ser considerada nos processos de decisão, o que não significa necessariamente submeter a racionalidade à emoção.

Além disso, como já assinalamos, a imagem da escada com degraus para simbolizar a evolução do desenvolvimento moral nos parece de todo inapropriada, sendo mais coerente imaginarmos uma rampa ou talvez, modernamente, a escada-rolante, através da qual a transição entre estágios é muito menos abrupta.

Atribuir no estudo do desenvolvimento moral a análise da adesão do indivíduo a este ou aquele valor significa entrarmos no domínio da ética. Ou, em outras palavras, sair da questão do que é, para a do que deve ser ou que gostaríamos que fosse. O raciocínio moral, *per se*, é um fato desprovido de valor. O que implica valor é a ação, pelas conseqüências dos atos para os outros como indivíduos ou coletividade, ao ambiente, ou mesmo ao cosmos.<sup>61</sup> Associar o desenvolvimento moral, ou seja, a capacidade de raciocinar autonomamente sobre as múltiplas razões, interesses, e conseqüências de um determinado fato, a um determinado princípio ou valor, significa a mesma coisa que avaliar a capacidade de um indivíduo de escrever (estar alfabetizado) pela sua correção

---

<sup>61</sup> Uma referência aos que, como Edgar Morin, vêm defendendo uma ética planetária.

gramatical ou pelo conteúdo do que escreve. Nesse sentido, ter competência moral não está relacionado a ser ético. O sujeito pode ser moralmente competente e agir coerentemente com sua análise racional, alcançando um resultado diferente daquele que a moralidade vigente percebe como aceitável ou recomendável.

Estamos, assim, efetuando uma distinção entre o campo do raciocínio moral e o campo da prática moral. Isso, obviamente, não nos impede de termos os nossos próprios princípios morais, mas não os estamos colocando em questão. Não é a adesão ao que nós entendemos como um ideal para a sociedade que determinará que alguém possui competência moral ou não. O que não impede de termos indicadores desta competência moral, por exemplo, através de testes como os de Kohlberg e Rest. Estes testes avaliam se o indivíduo é capaz de raciocinar moralmente tendo como referência um princípio moral. Assim, para esta moralidade instituída pelo princípio moral da justiça universal, eles podem ser bons testes. Mas estamos então fugindo ao exame da questão específica da capacidade cognitiva de pensar moralmente.

Poderíamos, por exemplo, construir um teste de avaliação de desenvolvimento moral aplicado ao campo da saúde segundo a capacidade do indivíduo de raciocinar tendo como referência o princípalismo bioético. Teríamos, então, indivíduos mais ou menos competentes, mais ou menos desenvolvidos moralmente, para lidar autonomamente com os princípios morais desta corrente teórica. Mas, de fato, ele, por esta razão, não deverá ser considerado mais ou menos competente moralmente se, por alguma razão, ele estiver convencido de que a justiça é um princípio moral fundacional.

A nós, e à nossa análise específica da formação moral dos estudantes de medicina, interessa tanto o entendimento de como se processa o desenvolvimento da capacidade de raciocinar moralmente como os valores que são transmitidos através da socialização profissional, seja por meio do currículo formal ou oculto, em experiências intra ou extramuros. A primeira, para que possamos estabelecer ou avaliar estratégias de ensino/aprendizagem; a segunda, para que possamos entender, questionar e, eventualmente, intervir, no já tão referido processo de transformação de jovens idealistas em cínicos, de pessoas preocupadas e motivadas pelo cuidado com o ser humano, em técnicos insensíveis que se preocupam mais com o sucesso e a efetividade da técnica, que pelo paciente no qual ela é aplicada. Pessoas que deveriam ter o cuidado e a responsabilidade pelo outro como valores fundamentais para sua prática e que, muitas vezes, são transformados em seres insensíveis e duros em seus relacionamentos

com a clientela de humanos e suas situações. É esta a discussão que iniciaremos no próximo capítulo, com a apresentação dos resultados de nossas observações em algumas faculdades de medicina e com entrevistas com estudantes inseridos em todos os momentos do curso.

Uma abordagem bastante interessante e que também avança na perspectiva cognitivista é a apresentada por Kottow & Schramm (2001), na qual eles propõem que o desenvolvimento moral tal como descrito por Kohlberg seria apropriado para descrever o processo de desenvolvimento até o início da idade adulta, quando então o indivíduo ‘estacionaria’ no estágio até então alcançado (em conformidade com a teoria original de Kohlberg). A partir de então, ocorreria um processo de ‘enriquecimento de juízo moral’, que consistiria em uma ampliação do âmbito moral da pessoa. Tal abordagem teórica encontra sua aplicação mais evidente nas discussões sobre a relação entre o julgamento e a ação morais e busca oferecer um caminho alternativo para a compreensão do juízo moral apenas baseado no princípio da justiça - que os autores denominam como o campo da ética cívica.