



## Desenvolvimento moral no ensino médio: Concepções de professores e autonomia dos alunos

*Moral development in High School: Teachers' conceptions and autonomy of students*

Juliana Castro Benício de Carvalho<sup>[a]</sup>, Sandra Francesca Conte de Almeida<sup>[b]</sup>

<sup>[a]</sup> Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal (SEDEST), Mestre em Psicologia, Brasília, DF - Brasil, e-mail: castrojuli28@yahoo.com.br

<sup>[b]</sup> Doutora em Ciências da Educação (Psicologia), Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia e em Educação Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF - Brasil.

---

### Resumo

Para viver em sociedade, o ser humano precisa seguir algumas regras que irão nortear seu comportamento, o que é proporcionado, sobretudo, pelo desenvolvimento moral, que leva à autonomia do sujeito. Partindo dessa premissa, a pesquisa investigou as concepções de professores do ensino médio sobre desenvolvimento moral e sua relação com a prática pedagógica e o nível de julgamento moral de seus alunos. Utilizou como referencial teórico principal a teoria de desenvolvimento do julgamento moral, de Kohlberg. O método foi qualiquantitativo, com análise de conteúdo e análise frequencial dos dados. O contexto escolhido foi uma escola particular do Plano Piloto, Distrito Federal, e os sujeitos 15 professores do ensino médio e 100 alunos do 3º ano. Aos professores foi aplicado questionário com perguntas abertas, sobre suas concepções acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem, da adolescência, do desenvolvimento moral e da autonomia. Para os alunos foi aplicado o Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), de J. Gibbs, que avalia o nível de julgamento moral dos sujeitos. A partir da análise dos dados, verificou-se que os professores têm a concepção de que desenvolvimento moral é uma condição decorrente de contínuo aprendizado. O julgamento moral dos alunos situa-se no nível convencional (estágios 3 e 4), típico da fase adolescente. Como consideração final, acentuou-se a importância da formação continuada dos professores, incluindo análise da prática pedagógica, reflexões sobre aspectos importantes do desenvolvimento humano e julgamento moral, especificamente na adolescência, e implicações dos meios de mediação na promoção da autonomia dos alunos.

**Palavras-chave:** Autonomia. Professor. Adolescência.

## Abstract

*To live in society, human beings need to follow some rules that will govern their behavior, which is provided mainly by moral development, which leads to the autonomy of the subject. From this premise, the research investigated the views of secondary school teachers on moral development and its relationship to teaching practice and the level of moral judgment of his students. It used Kohlberg's the main theoretical development theory of moral development. The method was qualitative and quantitative, with content analysis and Frequency analysis of the data. The venue chosen was a private school in the Pilot Plan, Distrito Federal, and were 15 high school teachers and 100 students from 3 years. Teachers questionnaire was applied to open questions about their conceptions of human development and learning, adolescence, moral development and autonomy. The pupils were applied SROM - Sociomoral Reflection Objective Measure of J. Gibbs, which evaluates the level of moral judgment subjects. From the data analysis, it was found that teachers have the view that moral development is a condition caused by continuous learning. The trial morale of the students is located in the conventional level (stages 3 and 4), typical of the adolescent stage. As a final consideration, was stressed the importance of continuing education of teachers, including analysis of teaching practice, reflections on important aspects of human development and moral development, in adolescence, and implications of measuring instruments in promoting pupil's autonomy.*

**Keywords:** *Autonomy. Teacher. Adolescence.*

## Introdução

O desenvolvimento psicossocial do ser humano depende da qualidade das interações entre o sujeito e os vários contextos sociais nos quais ele se encontra inserido. Para viver em sociedade, é preciso seguir alguns princípios e regras que irão nortear o comportamento. Esse norte é importante, pois possibilita que as pessoas coloquem em prática seus projetos de vida sem prejudicar outros sujeitos. Ninguém nasce sabendo como viver em sociedade, mas, no decorrer do ciclo vital, a criança e o adolescente, por meio do desenvolvimento e da aprendizagem, irão internalizar regras que possibilitarão tal convivência. Para tanto, a família e o professor, como educadores, exercem um papel essencial. Este último irá proporcionar à criança e ao adolescente as condições para que compreendam e elaborem, do ponto de vista cognitivo-afetivo, como é viver e conviver em um local que abriga pessoas que não pertencem à sua família. Trata-se de um processo longo e delicado, mas que permite o desenvolvimento moral do sujeito, cujo objetivo final é a autonomia dos indivíduos.

A autonomia permite que as pessoas sigam as normas da sociedade, respeitando os outros nos seus direitos, porém possibilita, também, uma leitura crítica do que ocorre à sua volta. O sujeito autônomo não aceita tudo de forma passiva, mas reflete sobre o

que lhe é apresentado e formula uma opinião própria sobre cada situação.

Por educador entende-se a pessoa adulta que tem como uma de suas tarefas fundamentais auxiliar o outro, geralmente criança e/ou adolescente, no seu processo de desenvolvimento biopsicossocial, por meio de uma relação de troca mútua. A família é o primeiro contexto social em que tal situação acontece. Os pais ou seus substitutos, enquanto educadores, exercem essa tarefa primordial.

Outra instância fundamental de transmissão educativa é a escola. Essa é uma instituição que privilegia o processo de ensino e de aprendizagem, na qual o professor, ofício exercido por aquele que se preparou e se qualificou para o exercício dessa função, ocupa a posição de educador. Se a escola tem como função “formar” pessoas, a transmissão de conhecimentos é apenas um dos seus objetivos principais. No processo relacional de ensinar e aprender (Almeida, 1993), no qual o professor não é o detentor do saber e sim um mediador do processo de desenvolvimento dos alunos, sua postura e atitudes em sala de aula são essenciais. É por meio delas que ele pode ou não favorecer o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos.

Nessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa cujo objetivo principal foi o de verificar as concepções de professores do ensino médio acerca do

desenvolvimento moral e da autonomia e se tais concepções influenciavam suas práticas pedagógicas. Investigou-se, ainda, o nível de desenvolvimento moral dos alunos desses professores, para identificar as fases do desenvolvimento moral em que se encontravam. Com isso, foi possível inferir se as concepções e as práticas do professor influenciavam o desenvolvimento moral de seus alunos adolescentes. Outro aspecto considerado na investigação foi o contexto social em que os alunos vivem. Levando-se em consideração que os adolescentes interagem com fatores e situações diversas e diferenciadas, conforme as características e condições específicas do contexto sociocultural, e que isto interfere de maneira distinta no curso de seu desenvolvimento, aplicou-se o estudo em uma escola particular, para averiguar o desenvolvimento moral de adolescentes da classe média, alunos do ensino médio.

## Desenvolvimento moral

### Jean Piaget

O suíço Jean Piaget, com sua epistemologia psicogenética construtivista, estudou o desenvolvimento cognitivo, buscando saber como o ser humano desenvolve o pensamento e constrói o conhecimento. Para Piaget, ocorre uma interação entre as estruturas cognitivas biologicamente determinadas e os estímulos provenientes do ambiente social no qual o sujeito está inserido. Paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, ele afirma que ocorre o desenvolvimento do julgamento moral (Dallegrave, 2000). Na concepção piagetiana, o desenvolvimento do raciocínio moral acompanha o desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito, e os aspectos afetivos ocupam um lugar secundário, embora sua importância não tenha sido descartada por Piaget. Para o autor, “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1977, p. 11). Ao dedicar-se ao estudo do julgamento moral, Piaget analisou os efeitos da coação de adultos em problemas relativos a mentiras, roubos e outros “deslizes” cometidos pelas crianças e observou que, diante de situações de danos intencionais, as crianças julgavam o ato do personagem (sua intenção) e o prejuízo causado. A partir daí, concluiu que todos os seres humanos passam por estágios de desenvolvimento

quanto ao julgamento moral, iniciando-se pela *anomia*, passando pela *heteronomia* e atingindo a *autonomia*, independentemente da cultura da qual fazem parte.

Ao organizar os estágios do raciocínio moral, Piaget (1932/1994) afirma que as primeiras formas de consciência do dever, pela criança, são heterônomas (estágios 2 e 3). A partir das relações de cooperação com o outro, a conquista da autonomia moral torna-se possível.

No primeiro estágio do desenvolvimento moral, em Piaget, está presente a *anomia*. Na faixa etária compreendida entre 0 e 2 anos, as crianças exercitam seus sentidos e movimentos sem que sigam propriamente regras estabelecidas. Já o segundo estágio é *egocêntrico* (2 aos 6 anos de idade), no qual a criança percebe que outras pessoas seguem determinadas regras e que estas são sagradas e imutáveis, advindas de uma autoridade. O respeito unilateral das regras foi denominado *heteronomia*. Com relação ao terceiro estágio (7 aos 12 anos), as crianças percebem a necessidade da existência das regras e da importância de que elas sejam respeitadas e seguidas, proporcionando um ambiente de respeito mútuo entre as pessoas (Piaget, 1932/1994).

No último estágio (12 anos em diante), ocorre uma compreensão acerca da natureza arbitrária das regras. Estas não são mais seguidas de maneira literal, mas começam a ser questionadas, o que foi denominado por Piaget de *autonomia*. Nessa perspectiva, as relações de coação vão sendo substituídas por relações de cooperação.

A escola possui papel primordial na promoção do desenvolvimento moral de seus alunos. Por meio de intervenções educativas, em que prevaleçam relações de cooperação e respeito mútuo, o educador pode propiciar que crianças e adolescentes desenvolvam o julgamento moral em direção à autonomia e à consciência crítica de si e do mundo.

### Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg baseou-se nas ideias de Piaget e aprofundou os estudos sobre o desenvolvimento moral. Ele enfatiza o caráter universal dos estágios, afirmando, assim como Piaget, que nem todas as pessoas atingem os estágios mais elevados. Também se utiliza dos conceitos de heteronomia-autonomia, porém postula seis estágios de desenvolvimento (Biaggio, 2006).

Outro ponto de convergência entre os autores é o entendimento de que a maturidade moral é percebida pelas razões que a pessoa apresenta para resolução de um dilema. Uma mesma ação pode ser executada por duas pessoas que têm níveis de desenvolvimento moral diferenciados.

*Enquanto uma pessoa poderia dizer que enganar é errado porque seria descoberto, uma outra poderia dizer que roubar é errado porque tal ato faz diminuir a confiança necessária ao convívio social. Existe aqui uma diferença óbvia, significativa, na maturidade do processo de raciocínio e nas razões dadas* (Duska & Whelan, 1994, p. 54).

Kohlberg organizou os seis estágios do desenvolvimento do julgamento moral em três níveis. No primeiro nível, denominado *pré-convencional*, estão incluídos os estágios 1 e 2. É aí que está incluída a maioria das crianças menores de 9 anos, alguns adolescentes e muitos criminosos adolescentes e adultos. As normas morais e expectativas compartilhadas não são entendidas e compartilhadas, ficando externas a essas pessoas (Kohlberg & Hersh, 1977).

Já no segundo nível é onde se encontra a maioria dos adolescentes e adultos da sociedade ocidental, chamado *convencional*. Nesse, do qual fazem parte os estágios 3 e 4, os indivíduos identificam-se ou internalizaram as regras sociais, especialmente quando estas provêm de uma autoridade. No terceiro nível (estágios 5 e 6), nomeado *pós-convencional*, alcançado por uma minoria dos adultos, as regras da sociedade são aceitas, desde que princípios morais gerais sustentem essas regras. Caso contrário, as normas apresentadas são questionadas e nem sempre seguidas à risca, daí seu caráter autônomo.

Quanto aos estágios, eles foram caracterizados da seguinte forma (Kohlberg & Hersh, 1977):

#### **- Estágio 1: orientação para a punição e a obediência**

O importante nesse estágio são as consequências físicas do ato em si. Busca-se evitar a punição pela desobediência às regras. Dessa forma, elas são seguidas não por serem consideradas importantes em si mesmas, mas por serem impostas por uma figura de autoridade.

#### **- Estágio 2: hedonismo instrumental relativista**

Aqui a ação justa é aquela que satisfaz a própria necessidade e, ocasionalmente, a dos outros. Existe uma relação de troca em que o sujeito ajuda a outro, desde que também tenha algum tipo de ganho.

#### **- Estágio 3: moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais**

As pessoas desse estágio agem para serem aceitos e aprovados pelas outras pessoas. São simpáticas e gentis, e a boa intenção das ações é importante.

#### **- Estágio 4: orientação para a lei e a ordem**

A orientação está para a autoridade, as regras estabelecidas e a manutenção da ordem social. Existe o desejo de seguir essas normas, da maneira como são apresentadas, no sentido de realizar o próprio dever.

#### **- Estágio 5: orientação para o contrato social**

Nesse contexto, as regras socialmente constituídas começam a ser questionadas quanto à sua aplicabilidade em determinados contextos. O justo é analisado levando-se em consideração valores e opiniões pessoais. Existe possibilidade de mudança das regras (o contrário do que ocorre no estágio 4), a partir de considerações racionais de utilidade social.

#### **- Estágio 6: princípios universais de consciência**

Estão presentes princípios abstratos e éticos: princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade de direitos, de respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Com isso, as regras sociais nem sempre são as melhores e são reconstruídas.

Vale ressaltar alguns aspectos importantes dessa perspectiva teórica. No desenvolvimento do

juízo moral, o sujeito segue a sequência dos estágios, conforme foi apresentada, não sendo capaz de compreender o raciocínio moral de estágios posteriores ao que se encontra. Esses estágios são qualitativamente diferentes entre si. Outro fator importante a observar é a tendência que as pessoas possuem em buscar raciocinar em um nível superior ao que se encontram. Caso esteja no estágio 2, o sujeito será atraído a raciocinar segundo o estágio 3. A partir de dilemas morais, cria-se um desequilíbrio cognitivo, ou seja, os recursos cognitivos existentes não são suficientes para o enfrentamento do dilema. Com isso, a pessoa adapta-se a uma nova estrutura que possa resolvê-lo, ocorrendo desenvolvimento quanto ao juízo moral. Essa sequência ocorre de maneira universal, independente da cultura na qual o sujeito se encontra (Crain, 1985).

O desenvolvimento moral é propiciado pelas interações sociais vividas pelo sujeito, nos mais variados contextos. Um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento moral é a escola, principalmente na escolarização e educação de adolescentes. Kohlberg afirma que existe uma atmosfera moral nos ambientes que oferecem as condições para esse crescimento. Essas condições, conforme Power, Higgins e Kohlberg (1989, p. 102<sup>1</sup>), são:

- discussão aberta com o foco na justiça e na moralidade;
- estimulação de conflitos cognitivos, pela exposição de diferentes pontos de vista e raciocínio em um estágio superior;
- participação na construção de regras e o exercício da autoridade e responsabilidade;
- desenvolvimento comunitário como um estágio superior.

Essas condições criam e mantêm a atmosfera moral na escola, ressaltando a hipótese de que a cultura escolar tem um forte impacto no desenvolvimento do adolescente. Sousa (2006) relata que o nível convencional, estágios 3 e 4 do desenvolvimento do juízo moral, é o predominante nos adolescentes. O professor, então, tem papel fundamental neste contexto, já que, como figura de autoridade, tem a chance de proporcionar as condições necessárias para

o desenvolvimento moral de seus alunos. Porém, o que se observa, atualmente, é a valorização do individual em detrimento do coletivo, desmoralizando a ideia da lei e dos ideais sociais, o que cria pessoas inseguras e ansiosas (Paulo & Almeida, 2006).

## Método

A pesquisa utilizou tanto o método qualitativo quanto o quantitativo, pois ambos se complementam e fornecem as bases de análise necessárias à discussão dos dados. Como objetivo geral, buscou-se verificar as concepções de professores do ensino médio sobre desenvolvimento moral e sua relação com a prática pedagógica e o nível de juízo moral de seus alunos.

Para tanto, participaram da investigação 15 professores e 100 alunos do 3º ano do ensino médio, de uma escola particular do Distrito Federal, que aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Livre Consentimento Esclarecido. A amostragem do estudo foi não probabilística, ou seja, intencional, de conveniência, em que os sujeitos foram escolhidos de acordo com a conveniência ou facilidade do pesquisador (Mattar, 2001).

A opção por procurar uma escola particular deveu-se ao fato de que muitas pesquisas com foco nessa temática privilegiam, sobretudo, o contexto das escolas públicas. Ao se escolher a escola particular, pretendeu-se oferecer dados e subsídios importantes sobre os professores que atuam em instituições privadas de ensino, de modo a dar maior visibilidade às suas concepções e práticas pedagógicas.

Aos professores foi aplicado um questionário, formulado pelas pesquisadoras, com questões abertas relacionadas aos objetivos da pesquisa, ou seja, investigar as concepções sobre desenvolvimento moral e autonomia. Aplicou-se análise de conteúdo (Bardin, 2004) no tratamento qualitativo dos dados, de modo a compreender as respostas de forma mais ampla, indo além dos significados imediatos. A partir da análise de conteúdo das respostas, foi possível organizar os dados em temas. Como cada questão do questionário já remetia a um tema específico, as respostas foram organizadas em categorias para

<sup>1</sup> Todos os textos originalmente em inglês foram traduzidos livremente pela primeira autora do artigo.

que seu conteúdo fosse analisado e interpretado. Respostas semelhantes foram agrupadas e em seguida interpretadas, segundo a categorização temática correspondente, à luz do referencial teórico adotado.

Já em relação aos alunos, o instrumento utilizado foi o Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), criado por J. Gibbs (1984) e adaptado no Brasil por Biaggio, no ano de 1989. Trata-se de um instrumento de múltipla escolha, com 16 itens sobre dois dilemas morais kohlbergianos. Ele permite que se obtenha do respondente o estágio de desenvolvimento moral, conforme Kohlberg. O instrumento é composto por dois dilemas morais; em relação ao dilema 1 existem dez perguntas e ao dilema 2, seis questões. Vale ressaltar que somente as questões que apresentam alternativas que variam de “a” a “f” foram utilizadas na correção do instrumento; as demais têm o objetivo de preparar o respondente para analisar o dilema apresentado. Para cada uma das seis alternativas de respostas existe uma correspondência a um dos estágios do desenvolvimento do julgamento moral, postulado por

Kohlberg (1 a 5). O último estágio não está presente no instrumento, pois na época de sua formulação Kohlberg e seus colaboradores desacreditavam da validade do conceito de estágio 6. Pouco antes de morrer, Kohlberg voltou a defender a ocorrência do estágio 6 (Koller et al., 1994). A sexta alternativa consiste de uma resposta rebuscada e sem sentido, uma pseudoresposta, servindo para detectar mentira ou descuido do respondente. Mais de duas pseudorespostas ou respostas em branco anulam o teste. Essas alternativas se apresentam em ordem variada. A pontuação final pode variar de 100 (estágio 1) até 500 (estágio 5). Para cada item existe uma pontuação. Essa pontuação é somada, dividida por 16 e multiplicada por 100, o que indica o estágio de desenvolvimento moral do respondente.

Caso uma resposta fique em branco, a divisão é feita por 15. Se o resultado final for um número intermediário, como 390, aproxima-se o sujeito do estágio 4. Segue a Tabela 1, que apresenta a pontuação correspondente a cada nível de desenvolvimento moral:

**Tabela 1** - Pontuação referente aos estágios de desenvolvimento moral

Intervalo	Estágios de desenvolvimento moral
	<b>Nível 1: nível pré-convencional</b>
100 - 199	Estágio 1 puro: orientação para a punição e a obediência.
200 - 299	Estágio 2 puro: hedonismo instrumental relativista.
	<b>Nível 2: nível convencional</b>
300 - 399	Estágio 3 puro: moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais.
400 - 499	Estágio 4 puro: orientação para a lei e a ordem.
	<b>Nível 3: nível pós-convencional</b>
500	Estágio 5 puro: orientação para o contrato social.

Em seguida foi realizada a análise estatística dos dados, possibilitando maior compreensão sobre o tema abordado.

## Resultados e discussão dos dados

### Professores

Dos 15 professores participantes, 6 (40%) eram do sexo masculino e 9 (60%) do sexo feminino. Geralmente, verifica-se o predomínio de

professores do sexo feminino na educação infantil e no ensino fundamental, porém, por meio dos dados coletados, percebeu-se que no ensino médio, na escola pesquisada, existia uma distribuição de gênero mais igualitária, com participação significativa de homens e mulheres. Sobre a idade dos professores, foi identificado que eram relativamente jovens, pois 33% estavam na faixa etária compreendida entre 25 e 29 anos, 40% na faixa etária entre 30 e 35 anos e 13% tinham entre 45 e 50 anos. Somente 13% não responderam acerca de sua idade. Os professores, sujeitos desta pesquisa, apresentaram formação

acadêmica diversificada, incluindo Ciências Exatas e Humanas.

Sobre o tempo de exercício profissional no magistério, observaram-se diferenças entre o tempo de docência, de forma geral, e o tempo de trabalho no ensino médio. Sobre o tempo de docência, em geral, a maioria (81%) apresentou período de trabalho de até quinze anos. Já em relação ao tempo de exercício no ensino médio, 40% atuavam como professores de seis e dez anos. Em outras palavras, o tempo de experiência no ensino médio é menor, o que leva a inferir que muitos professores iniciaram sua carreira nas séries anteriores a esse período escolar. Em relação ao regime de trabalho, 47% apresentaram carga horária semanal compreendida entre 21 e 39 horas, ficando em segundo lugar a carga horária semanal de 40 horas (27%). Vale ressaltar que a grande maioria dos professores (87%) compunha sua carga horária semanal trabalhando em mais de uma escola.

A maioria dos professores (87%) indicou em suas respostas que percebiam o *desenvolvimento humano* como um processo de crescimento psicossocial presente ao longo de toda a vida do ser humano. Somente 7% indicaram em sua resposta que o desenvolvimento humano relacionava-se com respeito e educação, e outros 7% que o desenvolvimento humano englobava as esferas das ciências, artes, ética e filosofia.

A concepção majoritária dos professores, de certa forma, é referendada pelas definições de desenvolvimento encontradas frequentemente na literatura, pois segundo Huffman, Vernoy e Vernoy (2003), a maioria dos psicólogos adota a perspectiva interacionista do desenvolvimento, em que este emerge da história genética de cada indivíduo e de experiências individuais em um dado contexto, acontecendo ao longo do ciclo vital do sujeito.

Para Coll et al. (2004), a psicologia evolutiva (ou seja, psicologia do desenvolvimento) estuda as mudanças psicológicas que ocorrem nas pessoas desde o seu nascimento até a sua morte. Ou então, como afirma Biaggio (2003), desenvolvimento está relacionado a processos intraorganísmicos e a eventos ambientais que conduzem a mudanças comportamentais. Mais uma vez fica clara a relação entre a maioria das respostas dos professores e as concepções usualmente adotadas na literatura estudada.

Em relação à *aprendizagem*, a maioria afirmou que este é um processo contínuo de construção do conhecimento (87%), que também acontece ao

longo da vida das pessoas. É interessante notar a expressão “construção do conhecimento”, pois Piaget (1973/2007) afirma que a aprendizagem é um processo de construção individual, em que o sujeito realiza uma interpretação singular da realidade (conforme apontado por 13% dos professores), ocorrendo mudanças qualitativas em suas estruturas cognitivas. Novamente a concepção dos professores está de acordo com a perspectiva adotada por importante referencial teórico da literatura especializada. Já os demais apontaram que aprendizagem é a capacidade de interagir o conteúdo com práticas cotidianas (7%) ou que está relacionada com a capacidade de compreender a realidade (7%).

Vale ressaltar que, a partir do momento em que o professor afirma que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, ele se inclui na situação como facilitador dessa construção.

Sobre concepções acerca da *relação entre desenvolvimento e aprendizagem*, a maioria dos professores (80%) também afirmou que desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes. Tal concepção é igualmente corroborada pela literatura, desta feita por Vigotski (2003), ao afirmar que existe uma estreita relação entre desenvolvimento e aprendizagem, desde os primeiros dias de vida da criança. Na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, o aprendizado inicia ou incita o processo de desenvolvimento, que progride mais lentamente, porém de forma inter-relacionada à aprendizagem.

Alguns sujeitos (13%) responderam que esses processos ocorrem de maneira paralela, sem conexão entre si, o que caracteriza a concepção naturalista do desenvolvimento. Segundo essa concepção (Coll et al., 2004), discutida por Rousseau e Kant no século XVIII, o humano possui determinadas características que são inatas, como a bondade natural das crianças (Rousseau) e a existência de categorias inatas do pensamento, como as de tempo e espaço (Kant).

Atualmente, há uma tendência entre os pesquisadores do desenvolvimento humano a não referendarem essa posição teórica, visto que pesquisas científicas comprovam justamente o contrário, isto é, indicam existir uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem, embora possam os autores divergir quanto à compreensão acerca da natureza dessa relação. A partir desses dados, pode-se afirmar que a maioria dos professores percebia que o aprendizado em sala de aula influenciava e favorecia o desenvolvimento de seus alunos, numa perspectiva claramente

interacionista. Provavelmente, concebiam suas ações e intervenções educacionais como sendo importantes, e elaboravam e preparavam suas aulas levando em conta esse aspecto. Mas não se pode afirmar qual seria a natureza da interação a que estavam se referindo, já que os próprios professores não tinham clareza acerca dessa questão.

Em relação às *concepções sobre a adolescência*, a maioria (87%) apontou características e aspectos indicados por estudiosos do assunto: a adolescência é caracterizada como um período do desenvolvimento humano que apresenta características específicas, tal como em Mussen et al. (2001). Como foi dito anteriormente, o desenvolvimento é um processo contínuo, inteiramente relacionado com o contexto social, o que inclui a escola. Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor lida com pessoas que apresentam características específicas, geralmente diferenciadas dos adultos, e que buscam afirmação da própria identidade num caminho que pode propiciar sua autonomia.

Apenas 13% dos sujeitos afirmaram que esses jovens precisam ser controlados, pois dar aulas para adolescentes significa interagir com pessoas que estão numa fase do desenvolvimento de intensas mudanças psicossociais, apresentando-se muitas vezes de modo intempestivo e desafiador aos adultos. O que os professores apontaram talvez refira-se à necessidade de impor limites na educação dos jovens, o que se relaciona com o desenvolvimento moral dos adolescentes. A maioria, no entanto, reconheceu que a adolescência apresenta peculiaridades, sem afirmar que existe necessidade de uma ação/intervenção direta sobre essas características. Esta situação corrobora a discussão desenvolvida por Paulo e Almeida (2006), que afirmam que, atualmente, em nossa cultura, os adultos têm dificuldades de assumir uma postura de autoridade diante de seus filhos e alunos adolescentes, ficando estes totalmente livres e sem referência relativa à lei.

A concepção da grande maioria dos professores (93%) em relação ao *desenvolvimento moral* também estava de acordo com o apresentado na literatura: que esse é um processo contínuo que tem como objetivo a autonomia dos sujeitos (Piaget, 1977; Menin, 1996). Piaget (1932/1994) afirma que a moralidade está relacionada a um sistema de regras, sendo que o essencial é o respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Levando em consideração que as regras são apresentadas ao sujeito pelo

contexto cultural no qual está inserido, pode-se dizer que a internalização dessas regras possibilita melhor inclusão e interação social nesse meio. Mas, ao mesmo tempo, pode-se afirmar que essa internalização só é possível como consequência da interação social, em um processo dialético e contínuo.

Conforme discutido anteriormente, existe uma relação de interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento moral é impulsionado por situações de aprendizagem que levam, progressivamente, ao amadurecimento de funções psicológicas do sujeito que possibilitam a compreensão e a internalização das regras da cultura da qual faz parte. A qualidade dessas situações de aprendizagem influencia de forma significativa o grau de internalização desse sistema de regras.

Retomando a concepção da maioria dos professores, estes afirmaram que o *desenvolvimento moral* é impulsionado por contínuo aprendizado. Com isso, fica clara a importância da figura do professor ao longo desse desenvolvimento, já que ele mesmo concebe que estimular seus alunos em situações de aprendizagem influencia e permite o desenvolvimento moral dos adolescentes. Tal concepção indica que eles percebem a importância de sua função educativa, mas não se pode afirmar, com certeza, se conseguiam ou não implementar ações pedagógicas coerentes com essa perspectiva, no cotidiano da sala de aula. A caracterização da amostra indicou que esses professores possuíam uma significativa carga horária de trabalho semanal e que muitos lecionavam em mais de uma escola. Esse fator pode interferir de norma negativa na qualidade das aulas, mas essa questão não pôde ser confirmada.

Somente 7% dos professores afirmaram que a moralidade é uma condição inata do ser humano. Com isso, sua responsabilidade para com o desenvolvimento da moralidade do adolescente era percebida como nula ou irrelevante, pois a concepção inatista do desenvolvimento humano e, por conseguinte, do desenvolvimento moral, atribui pouca ou nenhuma importância aos processos de aprendizagem social.

Muitos professores (67%) se viam como *modelo de identificação* dos alunos adolescentes. A consciência dessa situação por parte dos professores é interessante, visto que, no universo estudado, a maioria dos docentes se percebia como alguém importante no processo de desenvolvimento de seus alunos, sendo um dos responsáveis por incentivar e apoiar o desenvolvimento moral dos adolescentes.

No universo estudado, a maioria dos docentes se percebia como alguém importante no processo de desenvolvimento de seus alunos, sendo um dos responsáveis por incentivar e apoiar o desenvolvimento moral dos adolescentes. Como 87% desses professores percebiam a adolescência como uma etapa do desenvolvimento psicossocial que possui características peculiares, pode-se inferir que é grande a possibilidade de eles se preocuparem com o desenvolvimento moral de seus alunos, de forma a facilitar sua inserção na vida adulta.

Outra forma de contribuir para a *formação moral* dos alunos, segundo 33% dos professores, seria por meio da ampliação do conteúdo da disciplina, relacionando-o com situações do cotidiano em que vivem. Nesse grupo, o professor não se colocava de forma direta como modelo de identificação, conforme discutido no parágrafo anterior, mas contribuía para o desenvolvimento moral a partir do momento que apresentava elementos da cultura a seus alunos, mediando essa relação. Dessa forma, o adolescente teria a possibilidade de, a partir de situações de aprendizagem, compreender regras sociais e, com o tempo, internalizar esses códigos culturais.

Nas duas concepções, os professores percebiam que é possível promover o desenvolvimento moral em sala de aula, mesmo que de formas distintas. Tal dado entra em contradição com os 7% da amostra que afirmaram que a moralidade era inata e não precisava ser estimulada e desenvolvida. Dos professores que participaram da pesquisa, 87% se viam como pessoa fundamental que estimulava o *desenvolvimento da autonomia* dos adolescentes. Essas respostas corroboram as concepções que apontam o professor como figura importante no desenvolvimento moral dos jovens. No entanto, 13% dos professores se percebiam como tendo pouca influência no desenvolvimento da autonomia dos alunos, fato que merece algumas considerações.

Muitas vezes a moralidade é vista somente como regras que devem ser seguidas, já que são vistas como o melhor para a sociedade. Essa característica pode ser classificada, segundo a teoria de Kohlberg, como o estágio 3 ou como o estágio 4, ambos no nível convencional. É aí onde as regras são reconhecidas e seguidas, quer seja para manter a boa aparência perante a sociedade (estágio 3), quer por acreditar que essas regras devem ser seguidas à risca, sendo o melhor para todos (estágio 4) (Kohlberg & Hersh, 1977). Mas ao se falar em autonomia, faz-se

referência ao nível pós-convencional, em que regras são aceitas e seguidas se respeitarem valores universais de justiça e igualdade. Caso contrário, essas precisam ser reformuladas. O nível convencional seria uma preparação para o nível seguinte, já que a internalização das regras possibilita que estas sejam questionadas depois.

A hipótese para os 13% dos professores que disseram ter pouca influência na promoção da autonomia dos adolescentes é a de que eles são capazes de perceber que o desenvolvimento da moralidade leva à autonomia do sujeito. Talvez a moralidade seja entendida conforme o nível convencional, como regras a serem seguidas para um maior ajustamento da pessoa à sociedade, e não como um processo que estimula o pensamento crítico e a valorização da responsabilidade pelas próprias escolhas e ações. Dessa forma, o trabalho pedagógico provavelmente não objetiva o aprendizado da autonomia, como forma de viver melhor em sociedade, mas sim a compreensão e aprendizado dos conteúdos escolares, com outras finalidades, dentre elas a de se obter sucesso no vestibular. Vale ressaltar, no entanto, os 87% dos professores que se concebiam como responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos adolescentes.

Em relação ao modo de *promoção da autonomia* em sala de aula, 73% dos sujeitos afirmaram que estimulavam a cooperação nas relações sociais e a expressão da própria opinião dos alunos, possibilitando que refletissem sobre as consequências, em longo prazo, de suas ações. A prática de estimular a autonomia dos adolescentes ratifica o que está posto na literatura, pois, como afirmam Power, Higgins e Kohlberg (1989), existe uma atmosfera moral nos ambientes que oferece as condições para o desenvolvimento da autonomia, que inclui a estimulação de conflitos cognitivos propiciados pela exposição de diferentes pontos de vista. Afirmam, ainda, que a estimulação da cooperação entre adolescentes é uma das formas de construção da moralidade autônoma. Levando em consideração que 87% dos professores se percebiam como pessoas fundamentais para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos e 67% se viam como modelo de identificação para os jovens, pode-se inferir que a maioria da amostra docente investigada atuava em sala de aula de modo a propiciar o desenvolvimento moral dos adolescentes e a criar condições para que adquirissem uma postura mais autônoma na vida.

Outros professores, 13% responderam que promoviam a autonomia dos alunos relacionando o conteúdo de sua disciplina às situações reais do cotidiano, possibilitando maior reflexão dos jovens acerca das regras estabelecidas e das condutas e valores morais vigentes na sociedade atual.

Outra concepção relatada foi a facilitação do autoconhecimento por parte do aluno (7%) e a exigência de qualidade nas tarefas realizadas (7%). Esse grupo de professores parecia não saber ao certo como podia promover a autonomia dos alunos, em sala de aula. Possivelmente tais ações podem ajudar o jovem a ser mais autônomo, mas de forma mais indireta. O autoconhecimento pode levar a questionamentos interessantes sobre seu lugar no mundo, incentivando uma visão mais crítica a respeito de si e do outro; a realização de tarefas, conforme as expectativas escolares e sociais, pode facilitar a internalização de regras culturais. Mas estas são apenas algumas possibilidades, entre muitas.

Em todas as categorias temáticas foram analisadas as concepções dos professores em relação a seus alunos, indicando suas possíveis implicações. Vale ressaltar que fatores individuais, sociais e familiares do adolescente interferem na interação professor-aluno, assim como questões institucionais, não sendo possível atribuir apenas ao esforço docente a responsabilidade pelo desenvolvimento da moralidade e da autonomia de seus jovens alunos, embora se possa afirmar, pelos resultados desta pesquisa e de outros estudos, o importante papel e a influência das concepções, práticas, ações e atitudes dos professores no desenvolvimento de seus alunos, aí incluindo o desenvolvimento moral.

No questionário aberto dirigido aos professores, uma das questões perguntava se os alunos desses professores eram sujeitos autônomos. Como resposta obteve-se o seguinte: 33% disseram que sim, 47% afirmaram que não, 13% responderam que são em parte e 7% não responderam. Portanto, apenas um terço dos sujeitos atribuiu a seus alunos a qualidade da autonomia.

Segundo o que foi analisado nas categorias apresentadas na pesquisa, o desenvolvimento moral foi concebido, pela grande maioria dos professores, como um contínuo aprendizado que possibilita melhor convivência social, sendo que praticamente todos os docentes se percebiam como pessoas capazes de contribuir com esse

desenvolvimento. Entretanto, os jovens, vistos como sujeitos em processo de desenvolvimento por seus professores, foram considerados pela maioria como pessoas que não possuíam ainda autonomia ou autonomia plena. Os professores pareceram atribuir à autonomia a meta final do desenvolvimento da moralidade. Nessa concepção, o adolescente, “ainda em desenvolvimento”, caminha para a aquisição da autonomia, na concepção da maioria dos professores.

Para aqueles que responderam que os alunos já são pessoas autônomas (33%), cabe dizer que estes reconheciam as particularidades e especificidades da fase adolescente, mas não conseguiam explicitar, com clareza, comportamentos e atitudes de autonomia próprios dos alunos adolescentes. Os professores afirmaram que a adolescência apresentava modos de agir e de pensar peculiares, mas não souberam definir que agir e pensar eram esses. Os 7% que não responderam indicaram que tinham dificuldade em relacionar aspectos de comportamento autônomo com o contexto escolar.

## Alunos

Em relação aos alunos, todos os que participaram da pesquisa eram estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola particular, num total de 124 sujeitos. Porém, observando-se o critério de que duas ou mais respostas em branco ou nula invalidavam o instrumento empregado – SROM – teve-se que 24 questionários ficaram nessa situação. Em outras palavras, obteve-se, efetivamente, a participação de 100 sujeitos, ou seja, 81% do total de alunos participantes. Nesse universo, 54 alunos eram do sexo feminino e 46 do sexo masculino.

O SROM avaliou os estágios de desenvolvimento moral em que os sujeitos se encontravam. Conforme descrito no método, somente as questões que apresentavam alternativas que variavam de “a” a “f” foram utilizadas na correção do instrumento, já que as demais tinham o objetivo de preparar o respondente para analisar o dilema apresentado. Para cada uma das seis alternativas de respostas existia uma correspondência a um dos estágios do desenvolvimento do julgamento moral, postulado por Kohlberg (1 a 5) (Koller et al., 1994). A sexta alternativa consistia de uma resposta rebuscada e sem sentido, uma pseudoresposta, servindo para

detectar mentira ou descuido do respondente. Assim sendo, constatou-se que:

- 3% dos sujeitos estavam no estágio 2;
- 72% estavam no estágio 3;
- 25% estavam no estágio 4.

Vale lembrar que o estágio 2 e o estágio 1 encontram-se no nível pré-convencional, no qual as pessoas decidem o que é certo ou errado a partir de interesses próprios e individuais, e não em relação a uma coletividade. O estágio 2, especificamente, leva a um tipo de julgamento das situações em que o sujeito decide levando em consideração se vai ou não ser punido por outra pessoa. Já os estágios 3 e 4 pertencem ao nível convencional, em que as decisões são tomadas levando-se em consideração as convenções sociais ditadas por pessoas importantes, autoridades formalizadas ou instituições reconhecidas socialmente. No estágio 3 há uma grande preocupação em decidir segundo o que vai ser bem aceito por pessoas significativas, como pais, professores e chefes, enquanto que no estágio 4 existe uma preocupação em não ir contra o que já está estabelecido socialmente (Menin, 1996)

Os resultados encontrados confirmam os que se encontram na literatura. Sousa (2006), ao discutir o desenvolvimento moral na adolescência, afirma que o nível convencional, que compreende os estágios 3 e 4, seria próprio dos adolescentes. Em outra pesquisa, Pascual (2002) entrevistou 60 adolescentes do País Basco e de Aragão, comunidades autônomas da Espanha, que cursavam o ensino secundário. O nível de julgamento moral em que se encontravam era o convencional, típico das pessoas em desenvolvimento, no período de adolescência.

A divisão entre sexo masculino e feminino, no estudo de Pascual (2002), ocorreu da seguinte forma:

- *no estágio 2*: 67% dos sujeitos eram do sexo feminino e 33% do sexo masculino;
- *no estágio 3*: 57% eram do sexo feminino e 43% do sexo masculino;
- *no estágio 4*: 44% alunos eram do sexo feminino e 56% do masculino.

No estágio 2, a maior incidência ficou no sexo feminino, com 67% do total. Já nos estágios 3 e 4 a diferença entre os sexos foi pequena. Como

o total de sujeitos no estágio 2 é de 3%, os dados indicaram que o desenvolvimento moral ocorre de maneira semelhante entre os sexos feminino e masculino. Tal situação confirma a teoria de Kohlberg, de que os estágios são universais, ocorrendo entre homens e mulheres de diferentes culturas (Crain, 1985). O que pode ocorrer são diferenças nas condições e modos de aprendizagem entre as culturas, o que caracterizaria de forma diferente o estágio predominante nesses diversos contextos.

Segundo o que foi apontado pela análise das respostas dos professores, eles percebiam que o desenvolvimento moral é um processo de contínuo aprendizado e que a adolescência é uma etapa peculiar do desenvolvimento psicossocial. Dessa forma, ao classificar os alunos como pessoas não autônomas (47%) ou autônomas em parte (13%), eles confirmaram o que foi levantado pelo SROM, já que a grande maioria dos jovens está no nível convencional de julgamento moral, ou seja, caminhando para o nível pós-convencional ou autônomo. Com relação aos que responderam que os adolescentes já são pessoas autônomas (33%), pode-se inferir que sua concepção acerca da autonomia parece não ter relação necessária e/ou direta com o desenvolvimento moral dos adolescentes.

## Considerações finais

Na presente pesquisa, foram trabalhadas questões relacionadas ao desenvolvimento moral no ensino médio, incluindo na investigação as concepções de professores e nível de julgamento moral de seus alunos. Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a concepção dos professores era a de que existe uma relação de interdependência entre estes processos, mas não explicitaram com clareza qual a natureza dessa relação, isto é, como ela ocorre efetivamente.

Ao serem questionados sobre a adolescência, os professores indicaram, em suas concepções, que essa é uma fase do desenvolvimento humano que apresenta características peculiares, mas não citaram quais seriam essas características, apresentando grande dificuldade em descrever esses aspectos. Em relação ao conceito de desenvolvimento moral, a concepção da maioria (93%) foi a de que esta é uma condição decorrente de contínuo aprendizado, que permite o convívio social do sujeito. Sobre as possíveis contribuições dos professores ao desenvolvimento

moral dos alunos, a maioria afirmou ter relação direta com esse processo, colocando-se como modelos de identificação de seus alunos (67%). Os demais (33%) pontuaram que contribuíam de forma mais indireta com esse desenvolvimento.

Em relação à promoção da autonomia, a maioria dos professores se concebia como pessoa fundamental nesse processo (87%), sendo que outros (13%) afirmaram ter pouca influência sobre seus alunos. Essa diferença também foi verificada no que diz respeito à promoção da autonomia em sala de aula. Novamente, a maioria (73%) relatou que promovia a cooperação e a expressão da própria opinião, o que possibilitava ao aluno a reflexão sobre consequências em longo prazo. Essa estratégia de ação é relatada na literatura como um procedimento que permite às pessoas avançar em seu desenvolvimento moral rumo à autonomia. Os demais professores pontuaram que contribuíam de maneira indireta com a construção da autonomia, relacionando o conteúdo da disciplina com a realidade (13%), auxiliando no autoconhecimento (7%) e exigindo qualidade nas tarefas realizadas (7%).

O que se pode inferir do exposto é que, ao serem questionados sobre desenvolvimento moral e autonomia, a maioria dos professores tinha noção do que se tratava a questão e se percebiam como tendo influência no processo de desenvolvimento moral de seus alunos. Contudo, não souberam descrever as características e aspectos fundamentais desse processo. Mesmo assim, se viam exercendo influência sobre seus alunos adolescentes, ao lhes proporcionar situações de conflito cognitivo e de exercício do julgamento moral deles, embora não se possa afirmar se desenvolviam essas ações de forma sistemática e contínua em sala de aula. Essa influência pôde ser inferida ao se investigar o nível de desenvolvimento moral dos alunos, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino. A grande maioria encontrava-se no estágio 3 (72%) e um número considerável no estágio 4 (25%), ou seja, estavam no nível convencional, caminho para a autonomia. Vale ressaltar, entretanto, que a escola não é o único espaço que influencia o desenvolvimento moral, já que os alunos estão em constante interação com vários contextos culturais. Mas o ambiente escolar é, sem dúvida, um local privilegiado para a promoção do desenvolvimento moral dos adolescentes.

Nessa perspectiva, o estudo parece apontar para a existência de uma estreita relação entre as concepções dos professores e sua prática pedagógica,

bem como indica a possibilidade de o professor superar a dicotomia entre teoria e prática, perseguindo uma relação dialética entre conhecimento teórico e prático, de modo a implementar uma práxis pedagógica mais reflexiva, crítica e criativa.

No entanto, na presente pesquisa, a relação entre desenvolvimento moral e autonomia não pareceu clara para alguns professores. Da mesma forma, uns não souberam como relacionar desenvolvimento/raciocínio moral com a prática pedagógica em sala de aula. Seria interessante que, ao longo do percurso de formação continuada de professores, esse tema pudesse ser discutido nas perspectivas teórica e prática e desde as suas implicações no desenvolvimento dos estudantes. Quanto a estes, uma estratégia possível de promoção do desenvolvimento moral e da autonomia é a apresentação e o debate em torno de dilemas nos quais precisam se posicionar para a solução do problema apresentado. Outro procedimento pedagógico relevante consiste em promover ambiente de cooperação entre os alunos e entre professor e alunos, em que regras podem ser construídas e a responsabilidade de cada um, privilegiada, segundo o proposto por Power, Higgins e Kohlberg (1989). A postura do professor, de autoridade e não de autoritarismo, e o diálogo entre professor e aluno permitirão a construção de regras consensualmente compartilhadas. Dessa forma, é possível trabalhar conteúdos escolares de Matemática, Física ou História, por exemplo, e promover a autonomia dos alunos por meio da interação social e de trocas constantes. Como afirma França (2006), ao possibilitar o relacionamento cooperativo em sala de aula, evitando o uso excessivo e desnecessário da autoridade, o professor leva seus alunos a exercitarem a capacidade de pensar independentemente, construindo valores que levam em conta o que é melhor para todos e não apenas para um indivíduo.

A formação continuada de professores, importante para uma prática docente sempre renovada, constitui ainda um desafio a ser enfrentado, sobretudo na escola particular, tendo em vista a pesada carga horária de trabalho de grande parte dos professores e sua distribuição em mais de uma escola.

Quanto a pesquisas futuras, uma sugestão é a de investigar se existem diferenças significativas no desenvolvimento e julgamento moral de alunos adolescentes, nos contextos da escola pública e privada. No mais, espera-se que esta pesquisa tenha trazido algum conhecimento novo acerca das concepções de

professores do ensino médio sobre desenvolvimento moral e nível de julgamento moral e autonomia de seus alunos adolescentes.

## Agradecimento

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos à primeira autora.

## Referências

- Almeida, S. F. C. de (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Sociedade Brasileira de Psicologia**, (1), 31-44.
- Bardin, L. (2004). **Análise de conteúdo**. 3. ed. Portugal, Lisboa: Edições 70.
- Biaggio, A. M. B. (2006). **Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral** (2a ed.). São Paulo: Moderna.
- Biaggio, A. M. B. (2003). **Psicologia do desenvolvimento**. 9. ed. Petrópolis: Vozes.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2004). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed.
- Crain, W. C. (1985). Kohlberg's Stages of moral development. In W. C. Crain. **Theories of development** (pp. 118-136). New York: Prentice-Hall.
- Dallegrave, G. (2000). Desenvolvimento moral do adolescente. Caxias do Sul: EDUCS.
- Duska, R., & Whealan, M. (1994). **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: Um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola.
- França, M. L. R. (2006). O desenvolvimento moral na perspectiva construtivista: contribuições para a prática escolar. In J. G. Pascual & A. M. I. Dias (Org.). **Fragmentos: Filosofia, sociologia e psicologia: O que isso interessa à educação? Vol. III, Construtivismo e educação contemporânea** (pp. 10). Fortaleza: Brasil Tropical.
- Gibbs, J. C., Arnold, K. D., Morgan, R. L., Schwartz, E. S., Cavadgan, M. P., & Tappas, M. B. (1984). Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning. **Child Development**, 55, 527-536.
- Huffman, K., Vernoy, M., & Vernoy, J. (2003). **Psicologia**. São Paulo: Atlas.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. **Theory Into Practice**, 16(2), 53-60.
- Koller, S., Biaggio, A., Lopes, R. S., Neto, J. R., Camino, C., Dias, M. das G. et al. (1994). Uma investigação sobre os instrumentos de medida de maturidade de julgamento moral em uso no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 7(1), 5-14.
- Mattar, F.N. (2001). **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas.
- Menin, M. S. de S. (1996). Desenvolvimento moral: Uma reflexão com pais e professores In L. de Macedo (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (2001). **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra.
- Pascual, A. C. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral: Un estudio con adolescentes. **Anales de Psicología**, 18(1). Recuperado em: 25 abr. 2006, em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/167/16718107.pdf>
- Paulo, T. S., & Almeida, S. F. C. de (2006). Adolescência: que invenção é essa? **Encontro: Revista de Psicologia**, 10(3), 11-22.
- Piaget, J. (1977). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou.
- Piaget, J. (1994). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus (Originalmente publicado em 1932).
- Power, C. F., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). **Lawrence Kohlberg's approach to moral education**. New York: Columbia University Press.
- Sousa, P. M. L. de (2006). **Desenvolvimento moral na adolescência**. Retirado em: 15 jul. 2006, em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0296.pdf>
- Vigotski, L. S. (2003). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 10/03/2010

Received: 03/10/2010

Aprovado: 19/05/2010

Approved: 05/19/2010