

<sup>1</sup>Mestranda em  
Educação pela  
Universidade Federal  
de Santa Catarina, na  
linha de pesquisa  
Educação, História e  
Políticas. E-mail:  
va\_lyra@yahoo.com.br

Correspondência:  
Rua João José Cabral  
nº 127 - apto. 201  
Bairro Balneário -  
Florianópolis - SC  
Cep: 88075-535

# O DESENVOLVIMENTO MORAL HUMANO: perspectivas e contribuições da teoria de Lawrence Kohlberg

## HUMAN MORAL DEVELOPMENT: perspectives and contributions of the theory of Lawrence Kohlberg

Vanessa Bellani Lyra<sup>1</sup>

### Resumo

Falar-se em ética/moral talvez nunca tenha sido um tema tão atual. Em uma sociedade onde por muitas vezes é questionado o verdadeiro significado do que vem a ser valores morais, quais os principais meios de transmiti-los e apreendê-los, Lawrence Kohlberg nos apresenta o ser humano em suas possibilidades de agente e sujeito, ou seja, constituinte e constituído pelo longo processo de aquisição de comportamentos morais. Sendo este, para Kohlberg, um caminho que perdura resignificando-se até o fim da vida do ser humano, o autor retoma o modelo piagetiano de desenvolvimento moral e o aperfeiçoa. O presente estudo buscou realizar uma breve revisão acerca da Teoria do Desenvolvimento Moral defendida pelo autor, pontuando seu ideário, mecanismos de efetivação, bem como breves aproximações e distanciamentos ao modelo do qual é originário.

### Abstract

Speaking of ethics/morals has perhaps never been such a current theme. In a society, where the true meaning of what turns out to be moral values is often questioned; as well as what are the main means of transmitting and learning these moral values, Lawrence Kohlberg shows us the human being in his potential as agent and subject, i.e. constituent and constituted by the long process of acquisition of moral behaviors. Given that Kohlberg sees this as a process which is continually taking on new meaning throughout the life of

Artigo recebido em:  
31/08/2007  
Aprovado em:  
24/10/2007

the human being, the author takes up Piaget's model of moral development and refines it. The present study gives a brief review of the Theory of Moral Development, defended by the author, pointing out his ideas, mechanisms of practical implementation, and some points of convergence and divergence with the model which gave rise to it.

### **Palavras-chave**

Desenvolvimento moral humano; Estágios e níveis de desenvolvimento; Raciocínio moral.

### **Keywords**

Human development; Stages and levels of development; Moral reasoning.

## **Kohlberg e o valor educativo dos dilemas morais - uma breve introdução**

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

De acordo com Ruiz (2003), o ideário de Jean Piaget foi seguido de perto por Lawrence Kohlberg, psicólogo e filósofo americano, contemporâneo de Piaget. Esse autor dedica-se a estudar o desenvolvimento moral do ser humano, retomando e aperfeiçoando o modelo piagetiano.

Segundo Biaggio (1997), Kohlberg iniciou publicamente seus trabalhos sobre julgamento moral com sua defesa de tese de doutorado, em 1958, na Universidade de Chicago, tendo alguns anos depois se fixado na Universidade de Harvard, até sua morte em 1987, aos 59 anos de idade. No decorrer de seu doutorado, Kohlberg realizou estudos longitudinais nos Estados Unidos acerca do tema, utilizando-se de dilemas morais, aos quais expunha indivíduos que entrevistava, utilizando-se do método

clínico, como Piaget, em suas pesquisas. Apresentava tais dilemas e pedia aos sujeitos que apontassem soluções sempre justificando seus dizeres. A seguir, analisava e categorizava as informações que obtinha considerando as justificativas, o valor moral intrínseco e os argumentos apresentados pelo sujeito participante da entrevista. Dilema moral, no conceito de De Vries e Zan (1998, p. 98), caracteriza-se por ser uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados. As autoras ainda caracterizam o dilema sob duas visões: os dilemas hipotéticos e os dilemas que retratam a vida real, ambos apresentando vantagens no desenvolvimento do pensamento e reflexão morais. Dilemas hipotéticos, definem as autoras, não possuem uma carga emocional tão grande quanto dilemas relacionados à vida real, uma vez que, nesse caso, não se está envolvido pessoalmente na situação. Existe algum distanciamento emocional entre o indivíduo e a história, sendo tidas essas questões impessoais como um tanto mais simples de serem resolvidas. Sabe-se com elas que ninguém sofrerá pessoalmente uma consequência real, independente da decisão que for tomada. A razão nesse tipo de dilema é visivelmente predominante.

Por outro lado, dizem as autoras, os dilemas da vida real também oferecem certas vantagens para a discussão. Geralmente ocorrem de maneira espontânea, no próprio meio de convívio do indivíduo, tornando, na maioria das vezes, as situações familiares para este. Entre os atores envolvidos na história, encontra-se o próprio indivíduo, tendo as situações de maneira geral consequências diretas sobre sua vida, de modo que este apresenta uma preocupação genuína sobre o que pode vir a acontecer. Esse tipo de dilema também oferece a vantagem de ter consequências que o próprio indivíduo pode reconhecer e avaliar com relativa facilidade.

Geralmente os dilemas expostos por Kohlberg expunham os entrevistados a situações limites, o que remetia a profundas dúvidas sobre a opção mais correta que se deve tomar. A fim de explorar o raciocínio da criança a respeito de um problema moral difícil, como o valor da vida humana ou as razões para fazer coisas “certas”, Kohlberg criou diversos dilemas, sendo um de seus mais famosos, o chamado “O Dilema de Heinz”, apresentado abaixo por Bee (1984, p. 103):

Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo específico de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de rádio que um farmacêutico da mesma cidade

havia descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que ele lhe custava na fabricação. Ele pagava 200 dólares pelo rádio e cobrava 2000 dólares por uma pequena dose do remédio. O marido da mulher doente, Heinz, procurou todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente 1000 dólares, a metade do preço do remédio. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar o restante depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar muito dinheiro com ele”. Então Heinz ficou desesperado e assaltou a farmácia para roubar o remédio para sua mulher.

Outro de seus famosos dilemas seria o dilema de Jane, apresentado, por sua vez, por Fontana (1998, p. 254):

A mãe de Jane promete que ela poderá ir ao baile no sábado se lavar a louça durante a semana inteira. Jane lava a louça, mas chegando o sábado, sua mãe diz ter mudado de idéia, e não a deixará ir ao baile. Jane sai escondida de casa e vai ao baile, confiando o segredo à sua irmã Mary. Mary deve contar o fato para a mãe?

“Não existe uma solução claramente correta ou incorreta para o dilema”, apontam De Vries e Zan (1998, p.103). Kohlberg examinou os argumentos por trás das respostas das pessoas para as questões sobre o que o personagem do dilema faria. Ele afirma, segundo as autoras, que as pessoas podem defender a mesma ação por razões muito diferentes, que representam distintos estágios do raciocínio, dos quais serão falados no decorrer deste estudo.

“Somos constantemente levados a tomar decisões” – afirma Montenegro (1994, p. 68)- e estas decisões são profundas, peculiares a cada indivíduo, e influenciam o caminho da sua própria existência. Para que o indivíduo possa assumir seu processo de desenvolvimento em geral, e moral em particular, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas condições favoráveis para que tome iniciativas próprias e decisões adequadas; responsabilize-se pelas decisões assumidas; saiba criticar a si e aos outros, avaliando adequadamente os aspectos que o levaram a tomar sua decisão. Essas decisões tomadas pelo indivíduo o definem, mesmo que sejam direcionadas por situações eventuais do meio em que vivem. O autor ainda expõe que a resposta moral é fruto das próprias experiências da pessoa e não exclui as causas externas do comportamento. Elas devem ser analisadas, criticadas, conhecidas e aprendidas, e não apenas introjetadas, pois agir de acordo com as regras, quando se as entendeu e se sabe porque foram aceitas, é expressão de

uma escolha moral, o que remete ao homem a possibilidade de assumir-se como sujeito de seu acontecer.

Fazendo um paralelo com a teoria piagetiana de desenvolvimento moral, (o que considera-se de extrema relevância, uma vez que Kohlberg teve seus próprios estudos baseados nesta) o que o autor acima citado refere-se como “causas externas apenas introjetadas e não refletidas”, Piaget denomina, em seus estudos, de **Moralidade Heterônoma**. Esta, segundo o próprio autor, em sua obra **O Julgamento Moral na Criança**, está ligada ao realismo moral e às restrições impostas pelos adultos, que implicam a unilateralidade nas relações, exigindo o respeito pela autoridade. De La Taille (1994, p. 76), complementa as afirmações acima com seus estudos sobre Piaget, onde este diz que a essa imposição corresponde um tipo de relação social chamada *coerção*. Embora esse tipo de relação seja, naturalmente, a primeira por que passa a criança, nascendo, portanto, no seu seio a consciência moral, ela não é suficiente para levar à autonomia, ao contrário, a coerção reforça a heteronomia moral e seu egocentrismo correspondente.

“A educação moral, na perspectiva de Kohlberg, consiste mais em promover o raciocínio moral do que propriamente em ministrar conteúdos”. Essa afirmação de Montenegro (1994, p. 52) é complementada por outra, de sua própria autoria, que afirma a importância de causas externas serem analisadas, criticadas, conhecidas e aprendidas, possibilitando, assim, ao homem “assumir-se como sujeito de seu acontecer”. Novamente, comparando-se com a teoria piagetiana, define-se esse comportamento pelo termo **Moralidade Autônoma**. A autonomia, segundo Piaget (1977, p.69), está ligada à cooperação e à responsabilidade subjetiva, que considera as intenções e motivos subjacentes aos atos e que tem no respeito mútuo uma característica de autonomia moral. A esse novo tipo de relação, Piaget chamou *cooperação*, dando a ela a responsabilidade pela consciência da criança de passar por uma relação social a ser constituída, e na qual deverá colocar-se do ponto de vista alheio para garantir o acordo e respeito mútuos. A coerção, por sua vez, responsabiliza-se por ser uma relação já constituída, na qual a consciência só encontra o espaço da submissão ou da fuga, ambas as atitudes incompatíveis com a reciprocidade. De La Taille (1994, p. 77) complementa, expondo que na cooperação, as normas passam a ser entendidas como normas sociais cujo objetivo é regular as relações entre os homens. A obediência passiva a imperativos inquestionáveis sucede a

obediência ativa decorrente do respeito mútuo. Considera-se que esse processo de transição do realismo à autonomia moral ocorre em todas as crianças, a não ser que o desenvolvimento seja interrompido ou, possivelmente, revertido por coerção incomum dos pais ou da cultura, a qual resulta em extrema privação de experiências de interação social mútua e recíproca. (CARMICHAEL, 1978)

A teoria kohlberguiana de desenvolvimento moral adquire forma e é ilustrada em um de seus trabalhos chamado **A Escola Cluster**, uma experiência do modelo do que ele chamava de “comunidade justa”, o qual nos será apresentado neste estudo pelas autoras Ângela Maria Biaggio (1997) e Maria José Ferreira Ruiz (2003).

## A Escola Cluster – Uma experiência do modelo de “comunidade justa”

Nas décadas de sessenta e setenta, começaram a surgir escolas alternativas que refletiam os temas de protestos nos Estados Unidos. Em 1974, um grupo de pais e professores pediram a Kohlberg que assessorasse uma escola alternativa em Cambridge. Kohlberg que vinha procurando uma oportunidade desse tipo, aceitou o encargo e foi criada a escola alternativa conhecida como Cluster. O objetivo dessa proposta era promover o desenvolvimento moral, utilizando-se de um local privilegiado por sua dimensão social: a escola, local este onde crianças, jovens, professores, enfim, toda a comunidade escolar faz uso da vida comum.

A Cluster tinha 64 alunos, seis professores e pessoal administrativo que se encontravam em reuniões de grupo duas horas por dia. Cluster ficava dentro da Cambridge High School, uma escola pública grande, e os alunos da Cluster tinham aulas na “escola-mãe”. Embora os estudantes passassem mais tempo na Cambridge, eram mais identificados com a Cluster e se consideravam “de fora” na primeira. Uma vez por semana todos os alunos e professores se encontravam para uma “reunião da comunidade”. Nessas reuniões, todas as questões de regras e manutenção de regras eram decididas por meio de discussões e predominava o voto

da maioria, sendo que todos, alunos e professores, tinham um voto cada um. A agenda das reuniões era feita em conjunto entre Kohlberg e mais alguns alunos voluntários. Kohlberg defendia que dessa forma, o poder e a responsabilidade das decisões, assim como as conseqüências destas, estaria nas mãos dos diretamente envolvidos. Nesses momentos de tomadas de decisões, dentro das perspectivas kohlberguianas, acontecia a assunção de papéis, onde os participantes eram convocados a assumir o papel do outro, para tentar dimensionar as reivindicações vendo do prisma da pessoa diretamente envolvida.

As decisões de tais assembléias deveriam ser sempre de forma a se preocupar com a justiça e com a comunidade como um todo. Solidariedade, confiança, responsabilidade coletiva e participação, eram virtudes imprescindíveis a serem desenvolvidas nos indivíduos de tal comunidade, sem as quais a tendência seria tornar a comunidade em um aglomerado de pessoas, cada qual interessada em suas individualidades.

Estando a comunidade envolvida nas tomadas de decisões, no estabelecimento de normas e regras, na avaliação de necessidades e reivindicações, a tendência seria uma responsabilidade e um cuidado muito maior no momento de aferir julgamentos, uma vez que o que está em jogo é a própria existência da comunidade. A questão da manutenção das regras era preocupação de toda a comunidade, e a violação destas era tratada como uma violação da comunidade.

As decisões sobre punições de alunos eram feitas numa comissão de professores e alunos. O ato de punir era visto não como um ato de vingança retributiva, mas como uma maneira simbólica de reafirmar a autoridade democrática do grupo e de “curar as feridas” feitas à comunidade. A teoria da comunidade justa enfatiza que não pode haver um exercício eficaz de autoridade sem a presença de uma comunidade viável à qual todos os membros têm o sentimento de pertencer.

Kohlberg, ao propor a “comunidade justa”, acreditava que tal comunidade seria local onde os alunos exercitariam as virtudes necessárias para a vida em sociedade, desenvolvendo o hábito do diálogo, da assunção de papéis, de habilidades racionais e de julgamento moral, o que, conseqüentemente, remeteria a autonomia moral tão proclamada por Piaget.

Power, um dos colaboradores de Kohlberg no trabalho da “comunidade justa”, empenhou-se em desenvolver uma maneira de avaliar a atmosfera

moral da escola. Há um considerável número de pesquisas sobre o desenvolvimento moral de indivíduos, mas não de grupos. Especificamente, esse autor se interessava por duas questões: em primeiro lugar, o grau em que os membros de uma escola compartilham normas e estão comprometidos com sua manutenção e, em segundo lugar, o estágio moral dessas normas e valores compartilhados.

Estágios de desenvolvimento moral, foi algo exaustivamente estudado por Kohlberg. Se mais uma vez comparado a Piaget, nesse campo, Kohlberg deu muitos passos além. Considerava que Piaget estava correto em assinalar uma ligação entre o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio moral. Porém, ele considerava o processo muito mais longo do que Piaget propusera. Ao invés de uma única mudança, da moralidade heterônoma para a moralidade autônoma, Kohlberg considerou que havia muitos estágios, a começar nos 6 ou 7 anos, estendendo-se até a idade adulta. O processo estaria dividido em três níveis de desenvolvimento, com dois estágios cada um.

Como praticamente todas as pesquisas mais recentes acerca do tema desenvolvimento moral, baseiam-se na teoria dos estágios de Kohlberg por justamente apresentar-se mais completa e profunda, este estudo inclui-se nessa estatística. A seguir, os autores Eduardo Luiz Lopes Montenegro, Ângela Maria Biaggio e Maria José Ruiz apresentarão os referidos estágios da teoria kohlberguiana de desenvolvimento moral.

## Níveis e Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

### **Nível I - Pré-convencional ( de 2 a aproximadamente 6 anos)**

Nível pré-convencional corresponde, em termos gerais, à moralidade heterônoma estudada por Piaget. Neste nível, a criança interpreta as questões de certo e errado, bom e mau, em termos das consequências físicas ou hedonistas da ação. Toda ação punida é vista como má e toda ação premiada é moralmente correta. Portanto, este nível de moralidade reduz-se a um conjunto de normas externas, a que se obedece para evitar o castigo, a punição, ou para satisfazer desejos e interesses estritamente individualistas.

### **Estágio 1 - Orientação para a punição e a obediência**

- a) **Orientação Moral:** Para a punição e a obediência.
- b) **Justificativa dos julgamentos:** Evitar o castigo e o exercício do poder superior que as autoridades têm sobre o indivíduo.
- c) **Perspectiva sócio-moral:** Não distingue nem coordena perspectivas. Apenas existe uma perspectiva correta, a da autoridade.

### **Estágio 2 - Hedonismo Instrumental Relativista**

- a) **Orientação Moral:** Orientação calculista e instrumental; pura troca; hedonismo e pragmatismo.
- b) **Justificativa dos julgamentos:** Servir a necessidades e interesses próprios em um mundo em que há outras pessoas com seus interesses.
- c) **Perspectiva sócio-moral:** Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista dos interesses individuais.

### **Nível II –Convencional (idade escolar)**

No nível convencional, o justo e o injusto não se confundem mais com o que leva à recompensa, ou ao castigo, à punição. Se define pela conformidade às normas sociais e morais vigentes. Assim, o indivíduo que está no nível de moralidade convencional é aquele que procura viver conforme as regras estabelecidas, com o que é socialmente aceito e compartilhado pela maioria, respeitando a ordem estabelecida. Portanto, há uma tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, respeito e consideração.

### **Estágio 3: Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais**

- a) **Orientação Moral:** Orientação para o bom menino e para uma moralidade de aprovação social e interpessoal.
- b) **Justificativa dos argumentos:** Precisa corresponder às expectativas alheias. Tem necessidade de ser bom e correto a seus olhos e aos olhos dos outros ( família, amigos...); importa-se com os outros: se trocasse de papel iria querer um bom comportamento de si próprio. Este é o estágio da regra de ouro: “aja com os outros como gostaria que eles agissem com você”.
- c) **Perspectiva sócio-moral:** do indivíduo em relação aos outros indivíduos.

### **Estágio 4: Orientação para a lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade**

a) **Orientação Moral:** Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social.

b) **Justificativa dos argumentos:** Manter o funcionamento das instituições como um todo, auto-respeito ou consciência compreendida como cumprimento de obrigações definidas para si próprio ou consideração das consequências dos atos. Pergunta-se: “o que acontecerá se todos fizerem o mesmo?”

c) **Perspectiva sócio-moral:** Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa imparcial, institucional e legal.

### **Nível III- Pós-convencional (adolescência)**

Valor moral das ações não está na conformidade às normas e padrões morais e sociais vigentes; está vinculado aos princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade e à justiça. Portanto, as normas sociais são entendidas na sua relatividade, cuja finalidade é garantir que estes princípios sejam respeitados. Caso isto não aconteça, as leis devem ser transformadas e até desobedecidas. Neste nível, a sociedade não teria sentido se não estivesse a serviço desses direitos individuais fundamentais, que sejam universalizáveis, reversíveis e prescritivos.

### **Estágio 5: A orientação para o contrato social democrático**

a) **Orientação Moral:** Orientação para o contrato social, para o relativismo da lei e para o maior bem para o maior número.

b) **Justificativa da argumentação:** Obrigação de cumprir a lei em função de um contrato social: protege seus direitos e os dos outros. Leis e deveres são baseados em cálculo do maior bem para o maior número de pessoas (critério da utilidade).

c) **Perspectiva sócio-moral:** Distingue perspectivas, coordena-as e começa a hierarquizá-las do ponto de vista de uma terceira pessoa moral, racional e universal.

### **Estágio 6: Princípios universais de consciência**

a) **Orientação Moral:** Orientação para os princípios éticos-universais, prescritivos, auto-escolhidos e generalizáveis.

b) **Justificativa da argumentação:** Como ser racional, percebe a validade dos princípios e compromete-se com eles.

**c) Perspectiva sócio-moral:** Distingue perspectivas, coordena-as de um ponto de vista ideal e hierarquiza-as segundo uma perspectiva moral, racional e universal.

## Kohlberg, Piaget e algumas considerações

De acordo com Ruiz (2003), Kohlberg desenvolve um aparato metodológico através do qual faz um diagnóstico, detectando em qual nível a pessoa se encontra. Através do diagnóstico, propõe maneiras de intervir no intuito de fazer com que as pessoas caminhem de um nível de moralidade a outro subsequente.

Em relação ao desenvolvimento moral da criança, Montenegro (1994) descreve que os estudos de Piaget mostraram que até os sete ou oito anos a maioria das crianças incorporam no seu pensamento e ação moral elementos heterônomos e que, a partir daí, a autonomia moral começa a ocupar o lugar da heteronomia moral. Os estudos de Kohlberg, por sua vez, mostraram que há, ainda, profundas transformações no desenvolvimento moral a partir dos dez, onze anos, e que o indivíduo que está no nível pré-convencional tende a evoluir do estágio I para o estágio II e assim sucessivamente. Isto significa dizer que a seqüência de passagem de um estágio para outro é invariante, sendo que os fatores culturais podem variar a velocidade destas passagens, mas não se modifica a seqüência dos estágios.

De acordo com Bee (1984), para a maioria de nós, o estágio cinco caracteriza-se como o estágio “final” em nosso raciocínio moral e muitos adolescentes e adultos nem chegam a atingir esse estágio. A autora caracteriza o estágio quatro como a base mais comum de julgamento moral entre adultos. Segundo a autora, estudiosa das pesquisas kohlberguianas, muito poucas pessoas realmente operam segundo algo que lembra o estágio seis de desenvolvimento moral. Essa afirmação é confirmada na fala de Kohlberg, interpretada pela mesma autora: “Meu sexto estágio é basicamente uma construção teórica sugerida pelos escritos de figuras de “elite” como Martin Luther King; e não uma construção desenvolvimental empiricamente confirmada” (BEE, 1984, p. 104).

Kohlberg fez muitas afirmações a respeito dos estágios de desenvolvimento moral. Primeiro e principalmente, argumenta que eles são estágios verdadeiros, seguindo-se um ao outro numa ordem invariante e que cada estágio constrói-se sobre o precedente.

Destaca-se aí o pressuposto construtivista (associação entre a idade e certos níveis de desenvolvimento moral), por entender que o desenvolvimento moral resulta da atividade estruturante do sujeito na sua relação com o meio (BEE, 1984). Kohlberg considera que cada estágio de raciocínio moral novo só aparece quando o indivíduo dominou completamente o anterior. Portanto, complementa Montenegro (1998, p. 62), seu desenvolvimento resulta menos de acomodações passivas ao meio e mais de sua atividade assimilativa e construtora. Este pressuposto construtivista tem um forte vínculo com as questões educacionais, pois de acordo com essa perspectiva, o sujeito passa a ser um elemento ativo que constrói gradativamente seus esquemas de julgamento moral a partir de suas experiências de vida. A aprendizagem da moral passa a ser vista, nesta perspectiva, como um processo realizado pelo próprio indivíduo que aprende, e não mais como simples imitação de modelos adultos.

Retornando aos estudos de Bee (1984), têm-se que Kohlberg argumenta, também, que os estágios de raciocínio moral estão vinculados ao desenvolvimento cognitivo em aspectos importantes. Sua posição básica é que cada novo nível de funcionamento cognitivo é uma condição necessária, mas não suficiente, para o novo nível de raciocínio moral.

## Referências

- BEE, H. **A criança em Desenvolvimento**. 3 ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
- BIAGGIO, Â. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. In \_\_\_\_\_. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre.v 10. 19p. janeiro 1997.
- CARMICHAEL, L. **Manual de Psicologia da Criança**. v 9. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- DE LA TAILLE, Y. A Dimensão Ética na Obra de Jean Piaget. **Idéias**, São Paulo.n20.85p. 1994.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONTANA, D. **Psicologia para Professores**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MONTENEGRO, E. L. L. **A Educação Física e o Desenvolvimento Moral do Indivíduo numa perspectiva Kohlberguiana**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1994. 93p.

PIAGET, J. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932.

RUIZ, M. J. F. Reflexões sobre a Moralidade Infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Brasil, v.10, n 33, p. 1 – 20, 2003.

