

Desde os tempos mais remotos o homem, vivendo em sociedade, estabeleceu regras de conduta impondo limites a fim de levar em conta o seu semelhante. A partir do momento em que estabeleceu um conjunto de regras tidas como incondicionalmente válidas, precedidas de larga tradição oral, estava criada a moral.

Um dos temas centrais da Psicologia do Desenvolvimento diz respeito ao desenvolvimento moral da criança. Por moralidade entendemos “o conjunto de regras culturais que foram internalizadas pelo indivíduo” (Biaggio, 1983, p. 176). A moralidade permeia todo o campo de ação do homem e o comportamento moral é aquele que obedece às regras de conduta social internalizadas. Lalande (1993) define moral (adjetivo) como “referente quer aos costumes, quer a regras de conduta admitidas numa sociedade determinada” e moral (substantivo feminino) como “conjunto de regras de conduta admitidas numa época ou por um grupo de homens”... “conjunto das regras de conduta tidas como incondicionalmente válidas”... “teoria arrazoada do bem e do mal. Ética. A palavra, neste sentido, implica sempre que a teoria em questão visa conseqüências normativas” (p. 704705). Moral e Ética se complementam, sendo que Moral se refere aos costumes e Ética geralmente é definida como a ciência que se ocupa dos objetos morais - a Filosofia Moral. Embora não seja fácil uma distinção entre os sistemas morais, que é o objetivo de estudo da Ética, e o conjunto de normas e atitudes de caráter moral predominantes em uma sociedade num dado momento; geralmente, se limita o estudo da Ética às idéias de caráter moral que têm uma base filosófica (Mora, 1988). A definição de moral acima sugere algumas questões: como o homem criou determinadas regras de conduta que visam a sua ação em relação ao seu semelhante? Que limites foram impostos para que pudesse sobreviver em sociedade? Com certeza houve necessidade de que algumas regras básicas existissem para garantir a sobrevivência individual, da prole e do grupo.

Para sobreviver às condições adversas dos primórdios da humanidade, o homem precisou desenvolver certas habilidades e adaptar o ambiente às suas necessidades. Por exemplo, ao observar que as sementes caíam na terra e se transformavam em novas plantas, passou a plantar e iniciou o processo de agricultura (Taylor, 1997; Tannahill, 1983), isto só foi possível porque o ser humano tem um intelecto que o capacita a estabelecer relações causais entre diversos fenômenos. Das espécies vivas, somente o homem tem a capacidade de modificar a natureza para as suas necessidades ou prazer, criando a cultura. Certas regras básicas de conduta deveriam ser observadas para garantir a própria sobrevivência, estas regras se

transmitiam de geração para geração e se internalizaram, tornando-se válidas em todos os aspectos (ex. tabu do incesto). Desta forma, a moralidade é um requisito básico para que a sociedade possa existir, ou seja, a natureza humana é dotada da capacidade de agir moralmente; de outra forma, nossa espécie já estaria destruída. Assim, a humanidade do homem depende da moralidade. Seguindo esta linha de raciocínio, passamos a estudar o desenvolvimento moral, que procura explicitar como a capacidade de fazer julgamentos morais e agir moralmente são internalizados pelo sujeito. O desenvolvimento da moralidade implica em responder primeiramente como as regras são interiorizadas (consciência). Em segundo lugar, não basta que a criança conheça as regras, ela deve ser capaz de seguir as regras internalizadas inibindo os impulsos contrários às mesmas e finalmente, deve aprender a fazer julgamentos morais, ou melhor, ter a capacidade para fazer julgamentos morais. Por outro lado, para que as regras sejam internalizadas, devem ter algum valor para o sujeito, caso contrário ele apenas as seguirá com medo da punição.

A Psicologia deu uma grande contribuição à educação ao discutir a moral de um ponto de vista do desenvolvimento do ser humano. Podemos distinguir três linhas de raciocínio que nos darão explicações diferentes, de acordo com pressupostos teóricos diversos: 1) Para Freud, a criança desenvolve a moralidade a partir da resolução do Complexo de Édipo, através do processo de identificação, que é o processo de incorporação, em sua totalidade, das regras pelas quais os pais operam (maturacionismo). 2) Se considerarmos o enfoque da aprendizagem, os trabalhos enfatizam quase que inteiramente o estudo do Comportamento moral e de seus antecedentes e não sobre as regras internalizadas. 3) Os autores que seguem uma linha de desenvolvimento cognitivo estão interessados em estudar os julgamentos morais (Bee, 1977) e, neste sentido, Piaget se torna fonte de referência obrigatória ao lançar a fundamentação para as pesquisas sobre desenvolvimento e julgamento moral, ou seja, o desenvolvimento das cognições sobre “questões morais - suas compreensões das regras, suas crenças e julgamentos” (Mussen, Conger, Kagan e Huston, 1995, p. 403). Para ele, a base cognitiva na qual se desenvolvem as demais possibilidades de interação entre a criança e o mundo é inata e se apresenta organizada em estágios nos quais um é pré-requisito do outro. Desta forma o indivíduo pode passar por todos e atingir o mais elevado, ou então se fixar em algum e não atingir os subseqüentes. Assim, o desenvolvimento se dá em estágios que representam transformações de estruturas cognitivas primárias aplicadas ao mundo externo e, no curso desta aplicação, elas se acomodam. Ele diz que:

“1. Os estágios implicam diferenças qualitativas distintas das crianças no modo de pensar ou de resolver os mesmos problemas em diferente idades.

2. Estas diferentes formas de pensar formam uma seqüência, ordem ou sucessão invariável no desenvolvimento do indivíduo. Enquanto os fatores culturais podem apressar, atrasar ou parar o desenvolvimento eles não modificam sua seqüência.

3. Cada uma destas diferentes e seqüenciais formas de pensamento formam um ‘padrão estruturado’. Um dado estágio de resposta (a given stage response) numa tarefa não representa uma resposta específica determinada pelo conhecimento e familiaridade com tal tarefa ou tarefas similares: mais que isso, representam uma organização de pensamento subjacente...

4. Os estágios cognitivos são organizações hierárquicas. Os estágios formam uma ordem de estruturas progressivamente diferenciadas e integradas para completar a mesma função” (Piaget, 1960, apud Kohlberg, 1972, p. 4, tradução livre).

Segundo Piaget, a moralidade na criança caminha do realismo moral ou moralidade heterônoma (em torno de 3 a 10 anos) para a moralidade de cooperação ou moralidade de reciprocidade (após 9 ou 10 anos) ou seja, da heteronomia para a autonomia. No primeiro período, a criança acredita que as regras morais são fixas, imutáveis e eternas, ainda não consegue entender a relatividade das regras morais, aplicando o mesmo raciocínio das regras dos jogos àquelas. A característica principal desta fase é o julgamento pelas conseqüências, com absolutismo dos julgamentos a consideração de uma conexão incondicional entre fazer algo errado e a punição. Com o avanço da idade este tipo de raciocínio dá lugar ao estágio que Piaget denomina de moralidade de cooperação ou moralidade de reciprocidade, no qual a criança passa a compreender que as regras são mantidas por algum tipo de acordo social e podem ser mudadas. O declínio do egocentrismo é progressivo e dá lugar à compreensão de que pode haver vários pontos de vista para um dado assunto e que a punição não significa que a ação seja intrinsecamente certa ou errada, seus julgamentos já incluem a intenção e não apenas as conseqüências.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Kohlberg (1963, 1968, 1971, 1972 A, 1972 B, 1976) se dedicou ao estudo do desenvolvimento, julgamento e educação moral. Ele postula que, tal como o desenvolvimento cog-

nítive, o desenvolvimento moral se dá em estágio ordenados; criando uma base inata que dotaria o sujeito com a capacidade de julgar moralmente, a cultura criaria a especificidade na qual o desenvolvimento moral aconteceria a os julgamentos morais seriam efetivados. Kohlberg validou esta teoria com estudos longitudinais e transculturais, sua abordagem cognitivo-comportamental possui algumas pressuposições básicas que se contrapõem ao relativismo moral, que são:

1. Frequentemente tomamos decisões diferentes e mantemos os mesmos valores morais básicos.

2. Nossos valores são originados internamente (gerados dentro de nós mesmos) enquanto processamos nossa experiência social.

3. Em toda cultura e sub-cultura do mundo, os mesmos valores morais básicos e os mesmos passos em relação à maturidade moral são encontrados. Enquanto o meio social produz diretamente crenças específicas (por exemplo fumar é errado, comer porco é errado) elas não geram diferentes princípios morais básicos (por exemplo considerar o bem estar dos outros; tratar as pessoas igualmente, etc).

4. Embora os valores básicos difiram, isto é grandemente porque nós estamos em diferentes níveis de maturidade em pensamento sobre padrões morais e sociais básicos. O contato com os outros mais maduros nos ajudam a estimular a maturidade em nossos próprios processos de valoração. Somos, entretanto, seletivos em nossas respostas aos outros e não incorporamos automaticamente os valores dos mais velhos e autoridades importantes para nós. (Kohlberg, 1972, p. 34-35, tradução livre)

Dentro da visão cognitivo-desenvolvimental, a Psicologia Educacional postula que o professor tem um papel importante como aquela pessoa que irá facilitar o processo de desenvolvimento moral da criança (e do aluno em geral) colocando questões que estejam dentro da sua compreensão e possibilidade de julgamento. Além disso, a aprendizagem e o desenvolvimento infantis deveriam ser realizados no contexto de uma ideologia educacional ligada a uma filosofia da educação aliada à ética filosófica. Todo professor deveria ter conhecimento dos princípios éticos e Psicológicos a fim de transformar a educação num processo de desen-

volvimento global do ser humano e não apenas no desenvolvimento cognitivo. A educação moral não deve ser confundida com educação religiosa nem com doutrinação pois, assim estaria traindo seu objetivo principal que é a estimulação em direção a julgamentos mais maduros, que culminam com um entendimento claro dos princípios universais de justiça seguindo a seqüência natural de cada criança e não o desenvolvimento intelectual moral por mera aceleração. A educação que estimula o desenvolvimento infantil não é imposta, ela simplesmente impulsiona para o novo patamar que naturalmente está sendo construído dentro da capacidade do educando. Para isso, o professor deveria ter conhecimento dos estágios de desenvolvimento moral e cognitivo, estimulando a transição para o próximo estágio, antes que ele se fixe naquele em que estiver (Kohlberg, 1972). Como já foi dito, desenvolvimento não significa mudança ao longo do tempo, é somente transformação que é seqüencial ou ordenada, mais diferenciada, adaptativa, e assim por diante (Kohlberg, 1968). O desenvolvimento em estágios implica no seguinte critério:

- 1. A mudança é irreversível. Uma vez que tenha ocorrido, não pode ser desfeita, esquecida ou substituída sob condições normais.*
- 2. A mudança é geral, sobre um conjunto de respostas e situações.*
- 3. A mudança é uma transformação em forma, padrão ou qualidade de resposta, não meramente na frequência de sua correção de acordo com um critério externo.*
- 4. A mudança é seqüencial; ela ocorre numa série invariável de passos.*
- 5. A transformação é hierárquica, isto é, formas mais tardias de resposta dominam ou integram as formas mais primitivas (Kohlberg 1972 p. 13, tradução livre).*

Os estágios de desenvolvimento moral podem ser comparados aos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, pois seguem a mesma abordagem, além disso, é postulado que a cognição é importante para seu pleno desenvolvimento.

A tabela abaixo compara os estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget aos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg: (1972, p. 45, tradução livre), que postula uma correspondência entre o desenvolvimento cognitivo e o moral. Para o desenvolvimento moral é necessária uma base cognitiva, mas a recíproca não é verdadeira.

Estágio lógico	Estágio moral
Pensamento intuitivo, simbólico	Estágio 0. O bom é o que eu quero e gosto
Operações concretas: Sub-estágio 1: Classificação categorial	Estágio 1 Orientação punição obediência
Operações concretas: Sub-estágio 2: Pensamento concreto reversível	Estágio 2. Hedonismo instrumental e reciprocidade concreta
Operações formais: Sub-estágio 1: Relações envolvendo o inverso do recíproco	Estágio 3. Orientação para relações interpessoais de mutualidade
Operações formais: Sub-estágio 2	Estágio 4. Manutenção da ordem social, regras fixas e autoridade
Operações formais: Sub-estágio 3	Estágio 5A: Contrato social, perspectiva utilitária da estrutura legal
	Estágio 5B: Orientação para superioridade da lei e consciência
	Estágio 6. Orientação para princípios éticos universais

Embora a teoria de Kohlberg tenha sido replicada e obtido resultados que a referendem, não ficou imune às críticas e as mais sonoras foram as que

...disseram que Kohlberg na verdade não está falando sobre todos os aspectos do 'raciocínio moral'. Em vez disso, como o próprio Kohlberg reconheceu em seus escritos posteriores (Kohlberg e colaboradores, 1983), ele está falando sobre o desenvolvimento do raciocínio acerca da justiça e honestidade. E o que podemos dizer sobre o raciocínio moral a respeito de fazer o bem, o raciocínio baseado em alguma ética diferente da justiça, tal como uma ética baseada na preocupação com os outros e os relacionamentos? (Bee, 1996, p. 357)

O trabalho de Kohlberg tem uma aplicabilidade muito grande se for relacionado às questões sexuais. Pois sexo é mais que genitalidade (Araujo, 1985, 1995, 1997) e torna-se necessário que se encare o homem num sentido holístico, onde as variáveis que interferem no seu comportamento são múltiplas, sendo que aquelas ligadas ao raciocínio moral tornam-se muito importantes pois os relacionamentos interpessoais estão diretamente ligados à sexualidade. Questões ligadas ao gênero, à liberdade, à violência física e psicológica, à cidadania, à ética, dentre outras, são pontos importantes a serem considerados ao se trabalhar com este tema e fazem parte dos

parâmetros curriculares, nos quais a sexualidade e a ética são tratados de forma transversal. Se considerarmos os questionamentos ligados à sexologia clínica, da mesma forma teremos que levar em consideração os relacionamentos interpessoais e seus desdobramentos, fatalmente passando pelas mesmas questões mencionadas anteriormente.

Os dilemas morais são frequentes em todos os trabalhos com sexualidade humana (Kohlberg, 1972 A), sejam eles na clínica, na educação ou em projetos sociais. Por exemplo: Como é possível exercer a sexualidade para o crescimento e realização pessoal sem levar em conta o outro? Que limites nós temos enquanto seres sexualizados e livres e, portanto, responsáveis pelas nossas escolhas?

Temas controvertidos tais como: aborto, virgindade, sexo seguro, controle da natalidade/planejamento familiar, etc. suscitam dilemas morais e não podem ter soluções impostas. Além disso, extrapolam os limites do indivíduo para se inserir num campo mais amplo que é o da educação, saúde e políticas públicas. Exemplificando: como harmonizar o novo papel sócio-sexual da mulher sem infra-estrutura familiar e doméstica? Em outras palavras: o que fazer com os filhos pequenos quando se precisa ou quer trabalhar fora? Além disso, não foi só o papel sócio-sexual feminino que mudou mas também o masculino. Qualquer trabalho em educação ou terapia sexual que não passe pela discussão dos papéis sócio-sexuais está fadado ao fracasso. Como discutir papéis sócio-sexuais sem (re)pensar a sexualidade (e não apenas sexo/genitalidade)? Como falar de sexo/sexualidade para crianças pequenas? Que tipo de material utilizar? Como orientar os professores que lidam com crianças para abordarem temas sexuais, ou responderem às perguntas de seus alunos? As perguntas são muitas e necessita-se de mais estudos nesta área com embasamento psicológico, filosófico, antropológico e sociológico.

Por outro lado, a tradição cultural brasileira evidencia uma estrutura verticalizante onde a moral não foi discutida e sim imposta por instâncias superiores (Estado/Igreja). Nossa crítica se refere não à religião em si nem ao Estado enquanto poder, mas à ação tuteladora que impediu a discussão ética entre nós em tempos passados. Ora, como foi dito acima, na problematização da sexualidade isto se torna evidente até porque os dilemas morais existem de forma muito concreta e a liberdade com responsabilidade e compromisso se torna um alvo difícil de atingir no país do “jeitinho”. O assunto é de tanta relevância que a Ética é um dos temas que estão presentes nos parâmetros curriculares e a orientação sexual também se insere como um dos pontos importantes que devem ser tratados. Questões simples tais como o conhecimento e funcionamento do próprio corpo, às vezes se tor-

nam carregadas de tabus impedindo que muitas pessoas tenham acesso à informação correta ou a distorçam envolvendo os próprios valores na educação. Em outro trabalho (1997) discutimos a formulação da moral sexual no Brasil e como o sexo deixou de possuir o sentido de existência para se transformar em matéria, sinônimo de pecado, resultando ao longo dos séculos, numa visão restritiva de sexo genitalizado e reprodutivo.

Ao longo de nossa história, a educação moral significou passar para a criança e para o jovem a idéia de que a elevação moral estaria ligada à virtude. Se considerarmos a educação sexual, este posicionamento fica ainda mais claro. Somente no século XX, com os trabalhos de Piaget, na Psicologia, e Dewey, na Educação, procurou-se repensar o ser humano como tendo uma capacidade de se desenvolver em interação dinâmica física, intelectual e moral. Porém, temos uma tradição cultural que nos leva a perceber como as crenças e valores em relação à sexualidade estão carregadas da visão de que o sexo se justifica pela procriação e, portanto, o prazer não precisa fazer parte da educação. Apenas para ilustrar, lembremos que até bem pouco tempo, quando se falava em educação sexual o discurso era invariavelmente ligado às doenças sexualmente transmissíveis, fecundação e gravidez (Araujo, 1995, 1997). A medicina endossou posicionamentos pseudo-científicos a deu um *status* de ciência ao discurso moralista (Costa, 1983, Araujo, 1985, 1995, 1997), como exemplo, citaríamos trabalhos de dois médicos que reafirmam posicionamentos moralistas com ares de ciência. José de Albuquerque, publicou em 1930 um livro que se chama *Moral sexual*. Ele afirma:

A função sexual, quando realizada dentro dos preceitos da boa ética, sem ser desviada de sua verdadeira finalidade, sem ser transformada em objeto de prazer, respeitando a todos os preceitos da moral sexual, (...) nada tem de imoral, como nenhuma imoralidade existe em qualquer função do organismo, quando orientadas, conforme já vimos, de acordo com os preceitos da fisiologia e da higiene.

O fim de todas as funções é o mesmo, garantir a conservação do organismo, tendo além deste, a função sexual um outro, que é o de garantir a conservação da espécie. (p. 19-21)

Neste livro a questão sexual não é vista como a possibilidade de interação entre duas pessoas, mas sim como uma forma de aliviar uma necessidade premente nos homens, porque, segundo o autor, as mulheres que são honestas não têm tais necessidades. Ele compara a sexualidade a

qualquer atividade fisiológica, tal como a digestão. Além disso, repete Santo Agostinho dizendo que o sexo não deve ser praticado por prazer. Sua posição não fica coerente quando diz que, em períodos nos quais a esposa não pode se relacionar com o marido ele deve procurar uma prostituta, pois não é saudável reprimir a função sexual, ou seja, a masturbação é um dos comportamentos mais abobináveis, segundo o autor. Outro médico, José Gonzaga Franco Filho, apresentou uma tese em 1946 da qual transcrevemos um pequeno trecho apenas para ilustrar seu discurso:

...o pecado contra a Castidade é, sem dúvida, a maior e mais perniciosa fonte dos males que minam a saúde e a vida da Humanidade () A virtude cristã, muito sabiamente, costuma indicar com grandes, incalculáveis proveitos físicos e morais para todos da família, os seguintes tempos de viverem como irmãos, guardando a nobreza da continência conjugal

1° Os dois primeiros meses de casados. (...)

2° Aos Domingos e Dias Santos de guarda. (...)

3° Durante o tempo da Quaresma, isto é, de Quarta-feira de Cinzas até a Páscoa. (...)

4° Durante as quatro semanas do Advento, isto é, do Primeiro Domingo até o Natal. (...)

5° Nas temporadas de Pentecostes e nas de Setembro, isto é, nos dias de Quarta-feira, Sexta-feira e Sábado da Semana depois de Pentecostes ou dia do Divino e da Semana depois da Exaltação da Santa Cruz, 14 de Setembro. (...)

6° Nos três dias de Rogações ou Ladainhas que precedem o dia da Gloriosa Ascensão do Senhor. (...)

7° Nas quatro vigílias principais, a saber: - 1° da véspera do Divino (Pentecostes); 2° da véspera da Assunção da Senhora; 3° da véspera de São Pedro a São Paulo e 4° da véspera de Todos os Santos... (p. 17, 52-53)

Em ambos observa-se que o discurso médico apenas referenda o discurso moralista da época, onde não havia uma fronteira clara entre posicionamentos morais e religiosos (no último o discurso é medieval). Embora nos países adiantados já se estivesse discutindo a moral de um ponto de vista social e não religioso, aqui ainda se repetia a velha fórmula de aliar a moral à virtude e ser bom seria observar alguns posicionamentos religiosos. A formulação da moral sexual de um ponto de vista de desenvolvimento do juízo moral é ainda bem recente entre nós e significa lidar-

mos com liberdade e responsabilidade para nos comprometermos corriqueiramente com nossas escolhas e discutirmos a noção de justiça, bem e felicidade enquanto meio e/ou fim do homem. Num mundo de dúvidas talvez tenhamos apenas uma certeza, que é a de que não podemos passar nossos valores como se fossem a única verdade, como foi feito outrora.

Do nosso ponto de vista, sexualidade se insere na totalidade que é o ser humano e sua relação com o mundo que o cerca, sendo, portanto, parte importante da socialização (Araújo, 1997), já que educação sexual significa, acima de tudo, lidar com valores incorporados pela família ao longo de gerações. Precisamos entender e explicitar como o ser humano age e pensa pois ao se falar em sexualidade estamos lidando não apenas com o comportamento sexual ou com a psicofisiologia da sexualidade, estamos, acima de tudo, lidando com tabus, preconceitos e toda a bagagem cultural do sujeito e do grupo. Isto não se aplica somente à criança e ao adolescente mas sim a todos que vivem em sociedade e convivem com o outro, daí a abrangência do nosso estudo e a necessidade de se repensar a sexualidade do ponto de vista do desenvolvimento moral. Porém, nos deparamos com algumas questões: se, por um lado temos uma capacidade inata de agir moralmente a fazer julgamentos morais, por outro lado, a cultura estabelece certos padrões de certo/errado (bem/mal) que nos são passados através de gerações pela tradição. A linguagem aparece, então, como forma de transmissão cultural, daí alguns autores estudarem-na como forma de controle (Foucault, 1980) ou como forma de transmissão de regras, que podem ser prescritivas ou proscritivas, expondo a estrutura lógica da linguagem na qual o pensamento é expressado (Hare, 1964, 1967) criando a especificidade (crenças e valores) na qual os julgamentos morais se desenvolvem; para ele, as normas morais são imperativos universalizáveis. Kant (1948) postulou que a natureza humana é dotada de uma capacidade inata de agir moralmente e que o ato moral é aquele que é executado por dever. Ele se tornou fonte embasamento e referência obrigatória para todos aqueles que lidam com a questão da moralidade e influenciou nitidamente Piaget, Kohlberg, Hare e outros pensadores recentes.

Por capacidade inata de agir moralmente, entendemos “o que é dado pela constituição biológica do indivíduo (...) as disposições, as tendências afetivas e ativas...” (Piaget, 1995, p. 2) ou seja, uma predisposição que capacita o ser humano a interagir com o outro estabelecendo uma relação de reciprocidade. O meio fornece a especificidade na qual suas tendências se desenvolverão, por exemplo, nascemos com a capacidade para falar, mas o meio nos proporcionará os estímulos para desenvolvermos a nossa linguagem oral, assim falaremos em português, francês

ou inglês, mas em qualquer idioma poderemos pensar e fazer juízos morais. Nossa relação com os semelhantes propiciará meios para resolvermos nossos conflitos e dilemas morais.

Schiavo e cols. (1997) analisaram programas de televisão aberta veiculados em horário nos quais as crianças assistem e observaram que os mesmos passam mensagens negativas e/ou depreciativas em relação ao papel sócio-sexual feminino, reafirmando os estereótipos de gênero. Embora já existam alguns que veiculem o tema de forma tendendo a ser adequada, e muito poucos realmente educativos, concluíram que deve haver uma seleção por parte da família, ou seja, uma postura crítica em relação ao material veiculado, pois a TV é um poderoso meio de comunicação de massa. Neste sentido, a televisão se tornou um importante veículo de transmissão de crenças e valores, pois entra nos lares difundindo as mais diversas mensagens, geralmente sem fins educativos, apesar de ter um potencial muito grande de promover excelente material de cunho educacional. Assim, deveria obedecer a critérios éticos e educacionais, valendo-se de uma consultoria especializada, sem deixar de ter seu lado comercial, caso contrário não seria viável.

Temos uma pesquisa que está em fase de análise de dados na qual se procura reavaliar a atitude e comportamento sexual de estudantes universitários realizada em 1985. Trata-se de importante material pois estamos usando o mesmo instrumento e procedimentos utilizados há 13 anos e temos evidência que aconteceram algumas alterações importantes. Os primeiros resultados já podem nos remeter a questões sérias relacionadas à atitude e comportamento sexual. Deixamos para um outro trabalho estas considerações, pois extrapolam os objetivos deste artigo.

Como foi dito acima, há uma grande aplicabilidade para os estudos tanto de julgamentos morais como de desenvolvimento e educação moral ligados à sexualidade humana e esperamos, em um futuro bem próximo, trazer os resultados dos trabalhos desenvolvidos no Mestrado em Sexologia da Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro.

Nosso trabalho foi norteado pela visão de que devemos lutar para que o debate ético seja ampliado em nossa sociedade, não ficando apenas no meio acadêmico, e que a educação seja planejada com a finalidade não apenas de desenvolvimento intelectual, mas que a Ética faça parte do crescimento global de professores e alunos. Além disso, cabe à universidade produzir um saber que procure suprir grande parte de nossas necessidades. Neste sentido somos pioneiros, pensando a sexualidade humana e debatendo-a no meio acadêmico, tendo a preocupação da nossa pesquisa atender à demanda da sociedade, desenvolvendo projetos de nítida relevância social.

Referências Bibliográficas

1. ALBUQUERQUE, J. *Moral sexual*. Rio de Janeiro, Tipografia Coelho, 1930.
2. ARAÚJO, M. L. M. *Moral sexual: um estudo sobre o pensamento católico e suas relações com a sociedade brasileira*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, 1995.
3. _____. M. L. M. *A sexualidade do universitário: uma pesquisa entre estudantes do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, 1985.
4. _____. M. L. M. *Sexo e moralidade: o prazer como transgressão no pensamento católico*. Londrina, UEL, 1997.
5. ALBUQUERQUE, J. *Moral sexual*. Rio de Janeiro, Tipografia Coelho, 1930.
6. BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. Tradução de Antônio Carlos Amador Pereira e Rosane de Souza Amador Pereira. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977.
7. _____. *A criança em desenvolvimento*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
8. BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1983.
9. COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
10. FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1980.
11. FRANCO FILHO, J. G. *A castidade nos três estados*. Fortaleza, 1946.
12. HARE, R. M. *The language of morals*. New York, Oxford University Press, 1964.
13. _____. *Freedom and reason*. New York, Oxford University Press, 1967.
14. INOUE, A. A., ABREU, A. R., NOGUEIRA, N. M. R. e cols. Parâmetros curriculares nacionais: convívio social e ética. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Ensino Fundamental. Versão preliminar, dezembro, 1995.
15. KANT, Emmanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra, 1948.
16. KOHLBERG, L. A cognitive-development approach to moral education. *The Humanist*, 1972-A, nov/dec, 13-16.
17. _____. L. Early education: a cognitive-developmental view. *Child development*, 1968, 39, 1013-1062.
18. _____. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: MISHEL, T. S., ed, *Cognitive development and epistemology*. New York, Academic Press, 1971.
19. _____. The concepts of developmental psychology as the central guide to education: examples from cognitive, moral and psychological education. In: REYNOLDS, M. C., ed. *Proceedings of the conference on psychology and the process of schooling in the next decade: alternative conceptions*. Washington, U. S. Office of Education, 1972-B.

20. _____. Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In: LICKONA, TH., ed. *Moral devepoment and behavior*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.
21. LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Tradução de Fátima Sá Correia et al. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
22. MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Barcelona, Alianza Editorial, 1988.
23. MUSSEN, P. H., A. CONGER, J. J., KAGAN, J., HUSTON, A. C. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo, Harbra, 1995.
24. PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
25. _____. Os procedimentos da educação moral, in MACEDO, L. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.
26. SCHIAVO, M. e cols. Erotismo, sexualidade e relações de gênero na programação infantil das emissoras de TV. *Scentia Sexualis*. Rio de Janeiro, UGF, nº 3, 1997.
27. TANNAHILL, R. *O sexo na história*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
28. TAYLOR, T. *A pré-história do sexo: quatro milhões de anos de cultura sexual*. São Paulo, Campus, 1997.