

Removendo as Rodinhas de Treinamento



Os pais de crianças que estão aprendendo a andar de bicicleta frequentemente colocam rodinhas de treinamento para ajudar a evitar acidentes. Para se tornar um bom ciclista é necessário remover as rodinhas de treinamento. Ao adaptar esta analogia à educação adventista, alguns pais e educadores adventistas do sétimo dia insistem que faculdades e universidades “mantenham as rodinhas de treinamento” para os alunos. Querem, acima de tudo, que o ensino superior mantenha os alunos seguros – emocional, espiritual e academicamente.

Ao mesmo tempo em que as rodinhas de treinamento provêm segurança, elas podem também dar ao aprendiz inexperiente a ilusão de que realmente está andando de bicicleta e o sentimento de que é igual “aos meninos grandes” enquanto na verdade pedala um triciclo.

Uma criança pode aprender a pedalar, frear e mudar de marcha com as rodinhas de treinamento. É por isso que “rodinhas de treinamento” são perfeitamente apropriadas para crianças menores, pois provêm estabilidade e segurança confortável e necessária.

Mais cedo ou mais tarde, no entanto, as “rodinhas de treinamento” devem ser removidas para os alunos mais velhos se

os educadores universitários estiverem comprometidos em ajudá-los a crescer por completo. O ensino médio pode ser um importante período de transição também, mas isto é assunto para outro artigo. No ensino superior é importante reforçar e estimular o desenvolvimento moral através da promoção de pesquisas acadêmicas e da reavaliação de regulamentos institucionais de controle externo. Consideraremos, a seguir, alguns resultados de pesquisas que apóiam um programa acadêmico adequado ao desenvolvimento do aluno, equivalente a remover as rodinhas de treinamento de uma bicicleta.

Facilitando o Desenvolvimento Moral

As pessoas responsáveis pela educação no ensino superior devem determinar o melhor modo de estruturar o ambiente acadêmico da instituição para cumprir a missão da educação superior adventista. De acordo com a última pesquisa de Lawrence Kohlberg¹, os regulamentos de uma instituição educacional podem facilitar ou impedir o desenvolvimento moral e pessoal de seus alunos e professores. A pesquisa apóia os amplos princípios e as diretrizes oferecidas por Ellen White no livro *Educação*².

Lawrence Kohlberg³ e Carol Gilligan⁴ oferecem critérios que podem ajudar os educadores ao tentarem nutrir os alunos e transformá-los em pessoas maduras moral e eticamente. Os estudos longitudinais de 20

No ensino superior é importante reforçar e estimular o desenvolvimento moral através da promoção de pesquisas acadêmicas e da reavaliação de regulamentos institucionais de controle externo.

Steve Pawluk, René Drumm e Katherine Pawluk

anos de Kohlberg da população da Turquia, Israel e dos Estados Unidos indicam que tanto homens como mulheres progredem através de uma “seqüência invariável de estágios, indiferente da variação cultural nas normas morais e crenças”.⁵ Kohlberg também cita resultados de outras pesquisas que obtiveram resultado semelhante na Índia, Turquia, Taiwan, Zâmbia e outras sociedades ocidentais para apoiar a sua afirmação de que o desenvolvimento de habilidades de raciocínio moral ocorre na mesma progressão, independente das diferenças culturais.⁶ Enquanto teóricos diferem um pouco no modo que acreditam que estes estágios se manifestam, todos eles concordam que é proveitoso aspirar níveis mais maduros de desenvolvimento moral.

As declarações de missão das instituições adventistas de ensino superior geralmente identificam o desenvolvimento moral como seu alvo principal. Ellen White identificou o desenvolvimento moral e pessoal como a principal razão para investir na educação adventista.⁷ Ela escreveu: “Intelectos cultos são agora necessários na causa de Deus, pois principiantes não podem fazer o trabalho de modo aceitável. Deus planejou nosso colégio como um instrumento para o desenvolvimento de obreiros de quem Ele não Se envergonhará.”⁸ “O grande objetivo da educação é habilitar-nos a usar as faculdades que Deus nos deu, de maneira a expor melhor a religião da Bíblia e promover a glória de Deus.”⁹

A orientação de Ellen White é bem apoiada pela pesquisa sobre o desenvolvimento de habilidades de raciocínio moral. Limitações de espaço impedem uma discussão completa sobre a formulação de Kohlberg, no entanto, os parágrafos a seguir delineiam os três níveis de desenvolvimento identificados por Kohlberg e Gilligan, bem como resultados de pesquisas de outras pessoas sobre como ambientes de aprendizado podem ajudar ou impedir o crescimento moral.

Nível Pré-convencional

No nível pré-convencional de desenvolvimento moral, as pessoas obedecem para evitar a punição. Alunos neste estágio respondem bem a regras e conseqüências claras e abrangentes. Sistemas educacionais organizados em torno de recompensas e punições são eficientes e organizados, mas tendem a encorajar os alunos a permanecerem no nível pré-convencional de desenvolvimento. Este nível provê um sentimento de conforto e segurança para os pais e educadores, mas deixa os alunos

dependentes de confirmação exterior ao tomarem decisões morais. Isto, por sua vez, aumenta a probabilidade de que adotarão normas culturais inapropriadas, e diminui a habilidade de julgarem valores por si mesmos.¹⁰

Administradores e educadores que buscam promover níveis mais elevados de desenvolvimento moral devem examinar as atividades de aprendizado estabelecidas, bem como os controles externos aplicados à vida dos alunos. Ao mesmo tempo em que controles externos são úteis em alguns estágios do desenvolvimento humano, de acordo com White¹¹, assim como Kohlberg,¹² eles são uma força retardadora para outros.

Nível Convencional

As pessoas no nível convencional de desenvolvimento moral buscam cumprir certas expectativas sociais na esperança de reciprocidade. Compreendem que regras e normas são necessárias para o bem maior da instituição e para o funcionamento eficaz de uma comunidade diversificada, e escolhem fazer um tipo de contrato social com os outros. Alunos que operam neste nível vêem a moralidade como um bem comum e agem de acordo com as regras, mesmo sem recompensas exteriores e punições. Estão movendo de uma moralidade controlada exteriormente para uma moralidade adotada intrinsecamente. Educadores podem facilitar este progresso criando ambientes que permitem aos alunos terem oportunidades de fazer escolhas dentro da estrutura de uma comunidade.



As pessoas responsáveis pela

educação no ensino superior devem

determinar o melhor modo de

estruturar o ambiente acadêmico da

instituição para cumprir a missão da

educação superior adventista.

As pesquisas de Kohlberg e de outros¹³ indicam que quando educadores são excessivamente governamentais retardam o desenvolvimento de alguns tipos de aprendizado estudantil. Um ambiente com controle mínimo ajudará o aluno a incorporar importantes princípios de moralidade em seu sistema de valor pessoal. Ellen White nos lembra que: “Não é propósito de Deus que espírito algum seja dessa maneira dominado. Os que enfraquecem ou destroem a individualidade, assumem uma responsabilidade de que apenas podem resultar males. Enquanto sob a autoridade, as crianças podem assemelhar-se a soldados bem disciplinados; faltando, porém, esse governo, notar-se-á a falta de força e firmeza no caráter.”¹⁴

Ela também advertiu que: “Para o observador superficial o seu trabalho pode não mostrar verdadeiro valor; poderá dei-

de ser estimado em tão grande conta como o daquele que retém o espírito e a vontade da criança sob uma autoridade absoluta; entretanto, os anos vindouros demonstrarão o resultado do melhor método de ensino.”¹⁵

Ao falhar em desafiar o pensamento do aluno sobre questões complexas, ao negligenciar em lhes expor a uma diversidade de pensamentos, ou falhar em permitir um nível cuidadosamente calculado de ambigüidade e incerteza, os educadores permitem que os alunos permaneçam satisfatoriamente emperrados no nível convencional de desenvolvimento. Para aplicar o conselho de Ellen White que a verdadeira obra da educação é produzir pessoas pensantes,¹⁶ precisamos considerar seriamente como podemos usar nosso currículo, regulamentos, e ensino para ajudar nossos alunos a operarem no nível pós-convencional.

Nível Pós-convencional

As pessoas que alcançaram o nível pós-convencional (ou baseado em princípios), fazem, conforme as palavras de Kohlberg, “um esforço claro para definir valores e princípios morais que possuem validade e aplicação à parte da autoridade dos grupos ou pessoas que mantêm esses princípios.”¹⁷ Ele acrescenta: “O certo é definido pela decisão da consciência em acordo com princípios éticos escolhidos por si mesmo que apelam à compreensão lógica, universalidade, e representatividade.”¹⁸ As pessoas que alcançaram o nível pós-convencional aplicam os princípios de justiça e igualdade, e respeitam a dignidade das pessoas, indiferente da posição, relacionamento, etnia, religião ou outra característica. Como adventistas do sétimo

dia, podemos definir o pensamento e a vida pós-convencional como a consistente aplicação da Regra Áurea para todas as pessoas sob todas as circunstâncias, ou o fazer escolhas tendo como base o amor ágape demonstrado por Jesus, mesmo para com os que O torturaram e O mataram.

Estimulando o Desenvolvimento Moral

Creemos que os alvos da educação cristã adventista do sétimo dia são melhores alcançados através da direção de energia, pelo menos no nível universitário, a fim de estimular o desenvolvimento moral pós-convencional. Isto significa ajudar os alunos a desenvolver princípios de justiça escolhidos por si mesmos, a desfrutar da riqueza da diversidade, a reconhecer e lidar com nuances morais, e a equilibrar preocupações sociais e individuais. Isto também significa auxiliá-los a raciocinar através dos problemas, usando princípios morais e religiosos derivados de suas experiências nos estágios anteriores, e através de exame franco da verdade.

Gilligan salienta que para mulheres, em especial, a moralidade requer a preservação de relacionamentos humanos de valor e a integração das necessidades da pessoa e dos outros.¹⁹ Kohlberg e seus associados²⁰ defendiam a idéia de que homens e mulheres raciocinavam de modo semelhante sobre questões morais, mas que, em sua reação inicial, as mulheres tinham a tendência de pensar em termos das “obrigações especiais” de relacionamentos íntimos, enquanto os homens focalizavam em um dever mais geral para se fazer justiça.

Professores que querem guiar seus alunos a níveis pós-convencionais de raciocínio moral verão cada vez mais sua função como bem informados facilitadores de debates, em vez de disseminadores de “respostas”. Proverão seus alunos com oportunidades para analisar as aplicações dos princípios morais. Esses professores também convidarão os alunos a observá-los pensando em voz alta na sala de aula sobre assuntos complexos e a ajudá-los a considerar pontos de vista alternativos, enquanto explicam por que preferem um ponto de vista em particular.

Neste estágio, as rodinhas de treinamento já foram tiradas, aumentando o risco de que os alunos tomarão decisões pobres e se envolverão em comportamentos arriscados. Mas é assim que adquirem habilidade e confiança para chegar às suas próprias conclusões, que podem ser muito diferentes das conclusões da sociedade na qual vivem.

Se a principal preocupação da igreja e pais é a segurança em vez do crescimento, os administradores evitarão dar aos alunos a liberdade necessária para construir sistemas de valores internos. Mas isto aumenta o risco de que farão escolhas pobres ao saírem do ambiente de apoio do colégio, ou que se sentirão contentes em passar a vida inteira no estágio convencional ou tendo que atuar no nível pós-convencional sem qualquer ajuda do ambiente de apoio de uma instituição cristã.

Os estudos, citados a seguir, identificam pelo menos dois fatores que impedem a construção de controles internos, e outro que parece facilitá-la. As variantes negativas são (1) a presença de fiscalização de controle e (2) colocar controles externos supérfluos no comportamento. Por outro lado, enquanto oferecem guia e apoio, as escolas podem facilitar o crescimento dos alunos envolvendo-os em um processo que os ajude a avaliar várias escolhas e voluntariamente escolher uma resposta moral.

Afinal, normalmente não é boa idéia levar a pessoa que está aprendendo motocross para o topo de uma montanha e mandá-lo para baixo sem instruí-lo. Ao contrário, o instrutor ensina a partir da habilidade inicial do ciclista de trafegar em estradas pavimentadas e de terra, e provê prática supervisionada e instrução enquanto encoraja o ciclista a experimentar trilhas cada vez mais desafiadoras. É necessário tempo e prática para desenvolver tais habilidades.

Pesquisadores perceberam que quando alunos experimentam fiscalização intencionada a controlar suas ações, sua motivação intrínseca diminui.²¹ A instrução, no entanto, não enfraquece sua motivação intrínseca. Isto corresponde à afirmação de Ellen White de que nossos “...jovens são beneficiados se se deposita neles confiança. Muitos, mesmo dentre os pequeninos, têm um elevado senso de honra; todos desejam ser tratados com confiança e respeito, e eles têm direito a isto. Deve-se ter cuidado de que eles não pressintam não poderem sair ou entrar sem ser vigiados. A suspeita desmoraliza, produzindo os mesmos males que procura evitar.”²² Os educadores precisam atuar como mentores, compartilhando sua jornada de fé.²³ Não devem ser pessoas que compelem, mas aprendizes companheiros que oferecem sua experiência e conselho para auxiliar os jovens a tomar decisões.

As pesquisas também sugerem que na verdade, a repressão externa desnecessária aumenta o interesse em atividades proibidas. Em uma experiência com alunos

Administradores e educadores

que buscam promover níveis mais

elevados de desenvolvimento moral

devem examinar as atividades de

aprendizado estabelecidas, bem como

os controles externos aplicados à vida

dos alunos.

universitários, Wilson e Lassiter²⁴ ameaçaram dar penalidade por desonestidade em uma situação na qual os alunos tinham pouca motivação para colar. Nenhuma ameaça foi feita ao grupo sob controle. Vários dias depois, em um ambiente completamente diferente o grupo ameaçado colou muito mais que o grupo sob controle em um teste de inteligência. Os pesquisadores concluíram que quando as pessoas recebem razões extrínsecas para não se envolverem em uma atividade sobre a qual originalmente tinham pouca curiosidade, seu interesse aumenta. Parece que quando as pessoas têm tanto motivação intrínseca (eu não gosto) como motivação extrínseca (eu não devo fazê-lo), elas podem acabar desconsiderando o ponto inicial intrínseco. Isso as leva a desenvolver um interesse maior na atividade não desejada. É interessante que Ellen White sugere a mesma probabilidade.²⁵

Além de confiança e liberdade, os jovens necessitam que os educadores revelem atitude de colaboração. Pesquisadores descobriram que envolver pessoas na decisão de escolher hábitos saudáveis (motivação intrínseca) aumenta a probabilidade de que praticarão o comportamento desejado. Se as pessoas se sentirem coagidas, no entanto, o comportamento desejado diminui. Ellen White nos aconselha que “é melhor pedir do que ordenar”, pois assim “sua obediência é o resultado da escolha em vez de o ser da coação”.²⁶

Discussão

Sem as rodinhas de treinamento, os ciclistas aprenderão a andar com mais habilidade, mas também cairão ocasionalmente. Uma pessoa não pode aprender a correr de motocross ou realizar manobras sem cair. Conforme Ellen White nos advertiu, a avaliação não informada ou injusta da eficiência do educador naquele momento pode sugerir que o aluno e o instrutor são um fracasso.²⁷ No entanto, um observador criterioso sabe que se inclinar muito para a direita ou para a esquerda faz parte da lição, e que um cotovelo esfolado é normal, talvez até uma parte necessária do processo de aprendizado. O educador eficiente incentivará o motociclista a continuar tentando, enquanto provê incentivo e algumas sugestões baseadas na experiência.

Reconhecemos que nem todos alunos chegam à universidade com as mesmas habilidades de condução. As rodinhas de treinamento de alguns nunca foram retiradas. As rodinhas de outros foram retiradas algumas vezes, enquanto outros são alta-

mente capazes de dirigir uma bicicleta de duas rodas, e uns poucos dominam o monociclo. Portanto, educadores adventistas do sétimo dia precisam avaliar contínua e cuidadosamente o conteúdo e estilo de seu ensino para desafiar e motivar os alunos de modo adequado sem facilitar a negligência. As matérias para classes de formandos devem prover mais oportunidades para perguntas e discussão aberta de idéias controversas do que as matérias para o primeiro ano. O estudo na pós-graduação precisa ser qualitativamente diferente do estudo na graduação. Em todos os níveis, no entanto, o acompanhamento cuidadoso e a instrução cristã serão necessários.

Quando um ciclista aprender a desfrutar da liberdade do ciclismo, terá motivação e coragem para explorar. Os sucessos e fracassos provêm o fundamento necessário para continuar a investigar, mas não ignorar, os limites da bicicleta. Pouco aprendizado ocorrerá se a segurança for a única ou principal preocupação.

Não deveríamos nós desafiar nossos alunos a experimentarem novas idéias, ler textos e livros desconfortáveis, confrontar idéias controversas, considerar novas evidências, e tentar novas perspectivas? Ellen White propõe que “a educação que consiste no exercício da memória, com a tendência de desencorajar o pensamento independente, tem uma influência moral que é pouco tomada em conta. Ao sacrificar o estudante a faculdade de raciocinar e julgar por si mesmo, torna-se incapaz de discernir entre a verdade e o erro, e cai fácil presa do engano. É facilmente levado a seguir a tradição e o costume.”²⁸

Assim, professores comprometidos devem estabilizar o assento, dar um empurrãozinho nos jovens alunos na direção certa na devida trilha de ciclismo, e então esperar, ansiosos, conforme os jovens ciclistas navegam novas idéias a velocidades desconhecidas. Por vezes eles oscilam e param, apenas para serem novamente desafiados. Outras vezes, encontram uma desculpa para não tentarem. Mas os educadores e administradores precisam resistir à tentação de reinstalar as rodinhas de treinamento. Seu trabalho é criar desafios importantes, genuínos e apropriados para o novo ciclista, que venham testar e expandir suas habilidades acadêmicas, sociais e espirituais.

Críticos do ensino superior adventista notarão atitudes erradas, alunos que desafiam o toque de recolher, orelhas furadas, e outros aparentes fracassos. Estas coisas não são sinais de fracasso educacional mais do que cair de uma bicicleta é sinal

Professores que querem guiar seus

alunos a níveis pós-convencionais de

raciocínio moral, verão cada vez mais

sua função como bem informados

facilitadores de debates, em vez de

disseminadores de “respostas”.

de que a pessoa é incapaz de andar. Não são também indicadores de rebelião do jovem mais do que a oscilação ocasional da bicicleta. São normais e necessárias.²⁹

Na realidade, freqüentemente não haverá um acordo fácil ou unânime em relação ao que constitui o devido equilíbrio entre risco e segurança. Existem colaboradores, administradores e professores que verão isto como nada mais do que o “enfraquecimento dos padrões”. Demonstrarão preocupação de que nossos alunos não se apresentem ou ajam do modo correto. Estarão preocupados que os colaboradores retirarão seu apoio financeiro da instituição. Discutirão que a obediência é o sinal de um cristão fiel. Estarão tanto certos como errados.

Pensar, soar, e parecer “correto” são, na verdade, indicadores de fidelidade, se a obediência vem do coração e é baseada em princípios. Alunos universitários que crêem ou agem de modo “correto” porque suas notas sofrerão ou porque serão penalizados podem apenas serem elogiados por ser seguidores submissos que se comportam bem *por causa* das limitações exteriores impostas pelas rodas de treinamento. Por outro lado, alunos universitários encorajados a considerar alternativas bem como respostas convencionais, mas não compelidos a crer ou agir de modo “correto”, farão escolhas pobres, de vez em quando. Esses alunos, porém, também desfrutarão da profunda satisfação de fazer escolhas sinceras que os definirão na vida. Essa resposta pessoal ao evangelho é o que as instituições adventistas do sétimo dia de ensino superior estão buscando. “Toda a verdadeira obediência vem do coração. Deste procedia também a de Cristo.”³⁰

Educadores que “removem as rodinhas de treinamento” precisam estar preparados para perguntas e falta de compreensão, e até mesmo crítica injusta, da parte de

colegas, colaboradores e administradores da igreja. A pressão das tendências financeiras e das matrículas tende a nos levar ao pragmatismo excessivo. Ao mesmo tempo em que não existe uma resposta simples, é importante que nós educadores mantenhamos nossa atenção claramente focalizada no que a psicologia do desenvolvimento e os princípios da inspiração dizem que é melhor para os nossos alunos.

Um diálogo sincero e contínuo precisa existir entre todos os que estão envolvidos no empreendimento da educação.

- Professores desfrutem de liberdade acadêmica e um bom grau de autonomia em relação ao conteúdo e aos regulamentos de seus cursos. Podem também moldar de modo significativo os regulamentos institucionais através da autoridade do corpo docente e da participação nas comissões do campus.

- Administradores da faculdade e universidade são líderes no desenvolvimento da visão, dos alvos e da marca de referência da instituição.

- Alunos podem se expressar através de avaliações das matérias, pesquisas para formando, associação dos estudantes, e senado estudantil.

- A curadoria pode estabelecer a direção e regulamentos fundamentais da faculdade ou universidade.

- As Associações Adventistas de Credenciamento definem os padrões e regulamentos que diretamente afetam o trabalho das faculdades e universidades.

É importante que todos esses grupos se envolvam, com base em princípios, num debate informado sobre os alvos de nossas instituições de ensino superior para suprir as necessidades de desenvolvimento dos alunos, servir a missão da igreja adventista do sétimo dia, e proteger o caráter particular de cada instituição enquanto fortalecem seu ambiente e sua eficácia.

Se encorajarmos nossos alunos a impregnarem a sociedade com o evangelho da graça e a serem corajosos o suficiente para que “permaneçam firmes pelo que é reto, ainda que caiam os céus”³¹, precisamos também capacitá-los a desenvolver a imagem de Deus em seu caráter – “individualidade – faculdade esta de pensar e agir”.³² Tal poder não pode ser completamente desenvolvido no nível pré-convenção ou convencional. Duas declarações feitas pela fundadora do sistema educacional adventista nos motivam neste sentido:

“[Nossas crianças] não foram deixadas em situação de usarem o próprio juízo, na medida do possível; portanto, a mente não foi devidamente desenvolvida e fortaleci-

da.”

“Os que tornam seu objetivo educar os alunos de maneira que vejam e sintam estar neles próprios o poder de formar homens e mulheres de sólidos princípios, habilitados para qualquer posição na vida, são os mestres mais úteis e de êxito permanente.”³³

Steve Pawluk, Ed.D., é professor de administração e liderança na La Sierra University em Riverside, Califórnia, EUA. **René Drumm, Ph.D.**, é pesquisadora e diretora do departamento de assistência social e estudos da família na Southern Adventist University, em Collegedale, Tennessee, EUA. **Katherine Pawluk** é formanda do curso de História no Walla Walla College em College Place, Washington, EUA. Anteriormente trabalhou como assistente de pesquisa da Dra. Drumm.



NOTAS E REFERÊNCIAS

1. Lawrence Kohlberg, C. Levine, e A. Hewer, *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics* (Basel, Switzerland: S. Karger AG, 1983), p. 53-59.
2. Ellen G. White, *Educação* (Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira).
3. Lawrence Kohlberg, *Stages in the Development of Moral Thought and Action* (New York: Rinehart & Winston, 1969); Kohlberg, et al., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*.
4. Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982).
5. Kohlberg, et al., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, p. vii, 1, 71-79.
6. *Ibid*, p. 108-111.
7. White, *Educação*, p. 13.
8. _____, *Testemunhos Para a Igreja* (Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira), v. 4, p. 426.
9. _____, v. 3, p. 160.
10. _____, *Educação*, p. 288.
11. _____, p. 288, 289; _____, *Testemunhos*, v. 3, p. 132.

12. Kohlberg, et al., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, p. 59.
13. Isto inclui o trabalho de Kohlberg num reformatório Cheshire na década de 1970 e depois aplicado a três escolas de ensino médio por Power e Reimer e relatado por Kohlber (Kohlberg, et al., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, p. 54, 55), bem como pesquisado por W. S. Grolnick e R. M. Ryan, “Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation”, *Journal of Personality and Social Psychology* 47:5 (maio de 1987).
14. White, *Educação*, p. 288.
15. *Ibid*, p. 289.
16. *Ibid*, p. 17.
17. Lawrence Kohlberg, “Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education”, no livro de Brenda Munsay, ed., *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg* (Birmingham, Ala.: Religious Education Press, 1980), p. 92.
18. *Ibid*, p. 92, 93.
19. Carol Gilligan, “Moral Development in College Years” em A. Chickering, ed., *The Modern American College* (San Francisco: Jossey-Bass, 1981), p. 139-157.
20. A contribuição de Carol Gilligan foi reconhecida por Kohlberg, o qual integrou em sua teoria do raciocínio moral a ênfase da autora (Kohlberg, et al., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, p. 20-27).
21. M. E. Enzle e S. C. Anderson, “Surveillant Intentions and Intrinsic Motivation” *Journal of Personality and Social Psychology* 64:2 (fevereiro de 1993), p. 257-266.
22. White, *Educação*, p. 289, 290.
23. Bailey Gillespie, *Valuegenesis: Ten Years Later [Valuegenesis: Dez Anos Depois]* (Riverside, Calif.: Hancock Center Publication, 2004).
24. T. D. Wilson e G. D. Lassiter, “Increasing Intrinsic Interest With Superfluous Extrinsic Constraints” *Aumentando o Interesse Intrínseco Com Restrição Extrínseca Supérflua*, *Journal of Personality and Social Psychology* 42:5 (maio de 1982), p. 811-819.
25. White, *Educação*, p. 230.
26. *Ibid*, p. 290.
27. _____, *True Education* (Nampa, Idaho: Pacific Press Publ. Assn., 2000), p. 180.
28. _____, *Educação*, p. 230.
29. *Ibid*, p. 288-294.
30. _____, *O Desejado de Todas as Nações* (Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira), p. 668.
31. _____, *Educação*, p. 57.
32. *Ibid*, p. 17.
33. _____, *Testemunhos*, v. 3, p. 133, 134.