

**Participação e Consciência Social.
O Orçamento Participativo de Porto Alegre e a *demopedia*.**

**Seminário Internacional *Inovações Locais*
*frente a Inseguranças Globais:***

Brasil e Espanha (CIDOB-IBEI e EBAPE/FGV)

Universidade Autônoma de Barcelona, 5 e 6 de Março de 2007.



Luciano Fedozzi*

**[prelo livro CIDOB – Centro de investigação, docência, documentação e divulgação de
Relações Internacionais e Desenvolvimento de Barcelona. www.cidob.es]**

* Doutor em Sociologia, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do Gabinete de Planejamento na gestão que implantou o Orçamento Participativo na Prefeitura de Porto Alegre (1989-92).

Participação e consciência social. O Orçamento Participativo de Porto Alegre e a *demopedia*¹.

Introdução

O tema da participação na instância local de governo vem ocupando lugar de destaque na agenda política nacional e mundial nos últimos quinze anos. A ampliação da importância desse tema ocorre no contexto histórico de profundas mudanças socioeconômicas, políticas e culturais que impactaram diversas dimensões da vida social, tanto nos países capitalistas centrais, como na periferia do sistema. Aos limites intrínsecos à democracia representativa somaram-se outros déficits relacionados com os efeitos das transformações nas esferas produtiva, social e familiar, as quais modificaram as bases fundamentais em que se assentavam os poderes governamentais. O mercado e o poder econômico subjacente a ele foram globalizados, enquanto as instituições representativas e o poder que delas emana segue sendo, em grande parte, ancorado no território (Subirats, 2005).

É nessa etapa de retrocessos, mas, também, de resistências e de êxitos, que vêm emergindo e se ampliando de forma acelerada no mundo experiências de participação local e de invenção de novas formas de democracia². Efetivamente, a esfera local propicia - na vida cotidiana e na interação entre governantes e atores da sociedade civil - oportunidades de ação e de aprendizagens coletivas e individuais que podem adquirir conteúdos universais, tanto materiais como normativos. Não obstante, como demonstram inúmeras investigações, a participação local, assim como a descentralização, não significam *per se* mais democracia e/ou aumento da igualdade material e subjetiva da cidadania. Assim, a participação e a descentralização deixam de ser portadoras de *fini democrático em si mesmo*, uma vez que a elas correspondem relações de poder que transformam os Municípios em territórios de disputas e de incertezas quanto aos reais efeitos da participação em termos de justiça

¹ “O único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores do século passado chamavam de *activae civitatis* [cidadania ativa]; com isso, a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática – a *demopedia*” (Bobbio, 1989, p. 31).

² Este *revival* participacionista se insere, porém, em contexto distinto daquele densamente ideologizado pelos movimentos sociais dos anos 60, inseridos que estavam nas lutas libertárias que polarizavam os embates da época. A participação tornou-se, hoje, palavra-chave quase banalizada e se apresenta com significados distintos e estratégias de atores tão diversificados tais como o Banco Mundial e organizações marxistas e trotskistas.

distributiva, de eficácia governamental, de controle social sobre o Estado e de transformação da consciência social dos participantes em termos emancipatórios³.

O tema do presente artigo sobre o Orçamento Participativo de Porto Alegre (OP), parte de conclusões de estudos anteriores que demonstraram efeitos positivos do OP para a asserção da cidadania, nas dimensões institucionais e redistributivas (Fedozzi, 1997, 2000) – frente ao modelo de gestão sócio-estatal caracterizado historicamente no Brasil pelos padrões autoritários, patrimonialistas e excludentes, conforme aborda a literatura clássica sobre a formação da sociedade brasileira (Holanda, 1993; Faoro, 1958; Schwartzman, 1988).

Tão importante quanto conhecer impactos materiais e institucionais de modelos de democracia participativa (acesso à infra-estrutura e serviços e democratização do Estado) é conhecer possíveis efeitos educativos para a cidadania, que só podem ocorrer por meio da própria prática da democracia - a *demopedia* (Bobbio, 1989). No caso específico do OP – que perdura 18 anos em Porto Alegre – essa tarefa assume especial importância, pois se realiza em um país marcado pelo profundo o *autoritarismo social*, enraizado na matriz histórica de ordenamento da sociedade brasileira (Carvalho, 1990; Paoli, 1992; Dagnino, 1994; Chauí, 1994; Sales, 1994; Telles, 1994)⁴. A transformação desse autoritarismo social exige que a participação, para além da democratização do Estado, produza a *democratização societária*. Esta, por sua vez, exige transformações na *consciência social* dos indivíduos e grupos compatíveis com uma cultura democrática. Ora, dado que no discurso de diversos atores sociais o OP é visto como uma “Escola de Cidadania”, a investigação objetivou perceber se as inovações no modelo de gestão sócio-estatal trazidas pelo OP são acompanhadas de *aprendizagens* relativas à consciência de cidadania. Em síntese, pretende-se contribuir para encontrar respostas para as seguintes perguntas: esta nova *esfera pública de co-gestão* dos fundos municipais se constituiu efetivamente como espaço-tempo favoráveis à construção de novos sujeitos (novo Eu’s) portadores de consciência social autônoma, ancorada em princípios universais de justiça e na ética da solidariedade? Ou a experiência estaria sendo

³ Apesar dos processos de descentralização, a persistência das práticas patrimonialistas e clientelistas na gestão de Municípios de vários países da América Latina (Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia) foi apontada ainda no início da década de 1990, por investigação conjunta de instituições desses países. Segundo Nunes (1990), a continuidade de tais práticas deve-se a peculiaridade do desenvolvimento desses países e, antes de relações atávicas, são coerentes com a dialética da inclusão/exclusão dos setores populares nos sistemas de poder vigentes. Sobre o caráter conservador da "ideologia municipalista" na história do Brasil ver Melo (1993a).

⁴ Diz Dagnino (1994, p.103-115): "profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, esse autoritarismo social se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos *lugares* na sociedade. Essa noção de lugares sociais constitui um código estrito, que pervade a casa, a sociedade e o Estado".

vivenciada, ao longo do tempo, com significados que denotam a reprodução de padrões subjetivos tradicionais: sejam de tutela e de submissão, da cultura do *favor* e do *pedir* (que representam a heteronomia social); sejam eles representativos da ética instrumental da troca ou da visão de justiça restrita aos laços de pessoalidade (ética da cordialidade, na acepção de Holanda). Enfim, padrões de competências cognitivo-morais insuficientemente descentradas, que representam um nível de consciência ainda propenso à reprodução do autoritarismo social – o não reconhecimento do Outro – e da condição de heteronomia moral⁵.

A idéia da democratização societária, ensejada pelas perguntas acima, encontra sustentação na teoria da ação comunicativa de Habermas e sua decorrente teoria da democracia deliberativa⁶. Diferentemente das teorias elitistas, realistas e pluralistas da democracia, a teoria habermasiana permite compreender o caráter prático-moral da política moderna assentado no conceito “intersubjetivo de racionalidade”. Esse subsiste nas formas de ação próprias do mundo da vida – caracterizadas pelo ato de partilhar regras e torná-las reflexivas pelos atores sociais. Nessa perspectiva a democracia adquire uma dimensão prático-moral que vincula as redes geradoras de comunicação na esfera pública e de integração social no cotidiano com o processo político e o mundo sistêmico (Avritzer, 1996).

A teoria do agir comunicativo é multi-dimensional e interdisciplinar. Ela inclui uma dimensão cognitiva (visões de mundo), uma dimensão normativa (desenvolvimento moral), e uma dimensão subjetiva (estruturas de personalidade e identidades crescentemente complexas) (Krischke, 2001). Essas dimensões supõem – e, ao mesmo tempo, requerem - o desenvolvimeto moral/cognitivo como aprendizagem social e individual.

Essa concepção teórica tem determinado abordagens proficuas para a análise de processos societários de democratização, como mostram estudos sobre o caso brasileiro de transição à democracia (Avritzer 1993, 1995; Costa, 1994 e Krischke, 2000). Não obstante, parte considerável dos estudos sob esse enfoque teórico não ampliam, suficientemente, as

⁵ Dentre outros estudos que abordam os efeitos do OP na dimensão da consciência social se destacam Abers (1996) e Baiocchi (2001). O presente estudo sociológico difere desses na abordagem teórica, que por sua vez, requerer os métodos genético e diacrônico (medições quantitativas com a variável *tempo de participação no OP*), sem, com isso, negligenciar a dimensão sincrônica e qualitativa do objeto estudado.

⁶ A noção de democracia deliberativa designa as teorias democráticas (de caráter republicano-radical ou mesmo liberal), que têm em comum a **idéia da democracia como uso público da razão dialógica**, com transformação, por meio da argumentação, das posições iniciais dos agentes. Esse conceito vem sendo adotado desde os anos 90, a fim de se contrapor à noção liberal ou utilitarista da democracia como “agregação de interesses privados”. Além de Habermas, destacam-se os nomes de Benhabib, Fraser, Elster e Rawls.

investigações para além da dinâmica política e partidária⁷ ou, quando o fazem, não se utilizam do instrumental metodológico atinente à abordagem teórica citada. Ora, entende-se que o enfoque teórico aberto pela interpretação habermasiana da democracia possibilita suplantar (incorporando) a noção de *cultura política* pela concepção mais ampla de *consciência moral*, entendida como aspecto central da visão de mundo dos indivíduos, em termos de direitos, danos e justiça, constituindo-se como *núcleo da consciência social dos indivíduos*.

O desenvolvimento da consciência moral relaciona-se com as aprendizagens de competências interativas e dialógicas, que se processam nos domínios do mundo da vida (Eu e os Outros) e na tensão - mediada pela esfera pública – entre esse e os aparatos sistêmicos (Estado e mercado). Ou seja, presume-se que a evolução, em sentido civilizatório, requer a formação de sujeitos com consciência moral *pós-convencional*, isto é, baseada em princípios éticos universais, resultante de aprendizagens simultaneamente individual e social.

O desenvolvimento da consciência moral – e sua tradução teórica em tipos sociológicos de consciência de cidadania, como será visto adiante - foi adotado como fio condutor da análise sobre a hipótese de transformação da consciência social dos participantes do OP. O OP não pode ser interpretado como prática de democracia deliberativa, embora haja nele alguns desses elementos⁸. Não obstante, presume-se que ao longo do *tempo de participação no OP* sejam criadas aprendizagens condizentes à consciência de cidadania.

Na primeira parte do artigo, serão abordados, sinteticamente, os elementos que constituem a teoria psicogenética da moralidade, de Piaget e de Kohlberg (um dos sustentáculos da teoria comunicativa e da noção de democracia deliberativa de Habermas). Posteriormente, serão apresentados os resultados da investigação empírica.

Cultura democrática e desenvolvimento da consciência moral

A síntese teórica empreendida por Habermas, que resultou na *teoria da ação comunicativa*, serviu-se, dentre outras correntes teóricas, da epistemologia genética piagetiana

⁷ Os limites das abordagens tradicionais da ciência política não significam menosprezo de seu valor heurístico. Investigar, por exemplo, os índices de adesão à democracia, assim como as opiniões, atitudes e valores relacionados ao sistema político é de inquestionável relevância. Entretanto, as abordagens centradas na “cultura política”, em geral, reduzem a abrangência suscitada pelo conceito de “cultura”, ao campo da atividade política. Além disso, ao não utilizar métodos que permitam penetrar no cotidiano das interações dos indivíduos, no mundo da vida, elas se mostram limitadas para explicar as ações intersubjetivamente construídas pelos atores.

⁸ Para uma discussão conceitual do OP em Porto Alegre crítica às interpretações ideológicas e mitificadoras dessa prática (tais como “esfera pública não-estatal”, “democracia direta”, “auto-regulação”) ver Fedozzi (2000).

– ainda que, por vezes, de forma não manifesta – e dos trabalhos de reformulação do modelo piagetiano do desenvolvimento moral realizados pelo psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg. Habermas explicita a sua adesão ao modelo psicogenético de Piaget e de Kohlberg na obra *Para a reconstrução do materialismo histórico* (1983). Nessa obra, o autor estabelece, pela primeira vez, um paralelo entre a ontogênese e a sociogênese, procurando identificar algumas homologias estruturais em ambos os processos. A homologia consistiria no fato de que, tanto na ontogênese quanto no processo evolutivo das concepções de mundo, *o desenvolvimento conduziria a uma constante descentração do sistema interpretativo*⁹.

Como afirma Freitag (1985, p. 128), Habermas percebeu que a conceituação piagetiana da formação da inteligência da criança, fundamentada essencialmente na *ação*, poderia fornecer o substrato antropológico e biológico de sua teoria da ação comunicativa¹⁰. O autor alemão também encontrou na teoria do desenvolvimento da consciência moral de Kohlberg um horizonte comum do que ele denominou de “ciências reconstitutivas”, isto é, *o esforço de reconstrução teórica de aspectos da realidade para os quais existem evidências empíricas* (Habermas, 1983, 1989)¹¹. Na medida em que a teoria da consciência moral de Kohlberg exige uma dupla fundamentação, a explicação causal (baseada em evidências empíricas) e a implicação (deduzida dos princípios filosóficos), ambas as teorias estariam a serviço da reconstrução da gênese da consciência moral e dos seus mecanismos e princípios de funcionamento. A existência de sujeitos competentes sob o ponto de vista cognitivo, lingüístico e moral, para participar de discursos práticos e teóricos, ou a possibilidade

⁹ A tese da homologia estrutural entre psicogênese e sociogênese defendida por Habermas é polêmica inclusive entre autores ligados à epistemologia genética. Para Freitag (1985, p. 154-55; 1992, p. 263), os estudos interculturais e as análises que a própria autora realizou sobre o contexto brasileiro confirmam a tese piagetiana e habermasiana da *interdependência* entre estruturas cognitivas individuais e condições sociais estruturais, mas não se confirma a tese da homologia entre o individual e o social, estabelecida seja de forma orgânica, mecânica ou lógica”. Para Freitag é equívoco estabelecer homologias entre o desenvolvimento das estruturas individuais e as coletivas, pois (...) em vez de estudar as relações dialéticas entre indivíduo e sociedade, ele extrapola para a sociedade os conhecimentos unilaterais adquiridos sobre o indivíduo ou vice-versa” (Idem, 1985, p. 154-55).

¹⁰ Diz Habermas: “Desde la perspectiva de la teoría sociológica he tratado de demostrar, valiéndome de los trabajos de G. H. Mead, Max Weber y E. Durkheim, cómo en este tipo de teoría planteada a la vez em términos empíricos y em términos reconstitutivos se entrelazan inextricablemente el trabajo filosófico y de análisis conceptual y el trabajo más bien propio de una ciencia empírica. *La teoría genética del conocimiento de J. Piaget es el mejor ejemplo de esta división del trabajo* (Habermas, 1999, vol. II, p. 557). (grifos meus).

¹¹ Para Habermas, a teoria de Kohlberg abona a “a afirmação de que as ciências sociais podem se tornar conscientes de sua dimensão hermenêutica, permanecendo fiéis, no entanto, à tarefa de produzir um saber teórico”, sendo a teoria de Kohlberg um exemplo para uma divisão de trabalho entre a reconstrução racional de intuições morais (filosofia) e a análise empírica do desenvolvimento moral (psicologia) (Habermas, 1989, p. 49).

universal de sua formação, através de processos de aprendizagens, teria sido confirmada pelos estudos empíricos interculturais realizados por Piaget e, posteriormente, por Kohlberg¹².

Interessa aqui abordar, sinteticamente, aspectos centrais da teoria do desenvolvimento da consciência moral de Piaget e, principalmente, de Kohlberg, com o intuito de apresentar o marco teórico da investigação sobre aprendizagens relacionados à consciência social no OP.

O desenvolvimento da consciência moral: de Piaget a Lawrence Kohlberg

No mundo do olho por olho, dente por dente,
seremos todos cegos e banguelas¹³

De forma sintética, pode-se caracterizar o trabalho do epistemólogo suíço Jean Piaget, sobre a investigação em torno da questão de “como o conhecimento se torna possível”, isto é, qual é sua gênese e processo de desenvolvimento, por meio dos seguintes elementos:

a) Piaget construiu a teoria do desenvolvimento cognitivo, assim como a teoria sobre a moralidade, contrapondo-se a duas correntes anti-téticas e homólogas, na psicologia e na filosofia. Na psicologia, trata-se de um lado, do behaviorismo (Watson, Skinner) e da teoria da gestalt (Rogers); e por outro lado, da corrente inatista, do etólogo Konrad Lorenz. Na filosofia do conhecimento, trata-se do antagonismo entre o empirismo (Locke e Hume) e o apriorismo (Leibniz). O ponto comum a essas correntes, criticado por Piaget, é a suposição do *caráter passivo do sujeito no processo de conhecimento*, que iniciaria ou no sujeito (inatismo e apriorismo) ou no objeto (behaviorismo e empirismo). Para ele, ao contrário, *a inteligência provém da ação do sujeitos*. A bagagem genética e o meio social são fundamentais, mas desde que tomados como possibilidades e não como realização espontânea, automática ou determinista. A abordagem piagetiana, por isso, é radicalmente interacionista e dialética.

b) A gênese e a evolução das estruturas cognitivas e morais obedece a uma estruturação invariante de estágios sucessivos: trata-se da passagem de uma situação egocêntrica/heterônoma (na qual ainda inexistente a diferença entre Eu e o mundo) para níveis cada vez maiores de descentração cognitiva e moral. Esses fornecem competências para

¹² Guardando as devidas diferenças, poder-se-ia lembrar do entusiasmo de Marx e Engels quando conheceram o trabalho “*A origem das espécies*” de Darwin. Para Marx – que quis dedicar a obra *O Capital* para Darwin, o qual recusou a oferta – o estudo de Darwin viria reforçar o caráter científico do materialismo histórico.

¹³ Frase inspirada em Gandhi pintada em mural da Union Square, NY, após o ataque de 11 de setembro de 2001 (Cf. relato de Roger Cunha, brasileiro residente em NY). Na mesma reportagem: “Ouvi outro dia no rádio um deputado dizendo ‘azar que se mate civis inocentes. Se eles matam os nossos nós temos o direito de matar os deles’, ou ainda ‘eles não têm direito de continuar vivos’”. Porto Alegre, *Jornal Zero Hora*, 18/09/2001.

resolver determinadas classes de problemas empírico-analíticos ou moral-práticos. A teoria de Piaget sustenta o *paralelismo entre a lógica e a moral*. Ou seja, a natureza genética da razão diz que a razão teórica (pensamento lógico) e a razão prática (consciência moral) são dois lados de uma mesma moeda. Os juízos lógicos sobre a verdade e os juízos morais sobre a validade de uma regra variam de acordo com os estágios em que se encontram os sujeitos (Freitag, 1991, p. 67). Esse paralelismo mostra que aos estágios *sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e lógico-formal*, do pensamento lógico-formal, correspondem os estágios de *pré-moralidade, heteronomia, semi-autonomia e moralidade autônoma* (Piaget e Inhelder, 1972)¹⁴. Os fatores biológicos, culturais, sociais e de equilíbrio, que explicam a psicogênese são, também, os fatores explicativos da dimensão moral.

c) O estágio ulterior cognitivo é o lógico-formal. Ele distingue-se radicalmente do pensamento operatório-concreto. Significa que o movimento e as ações do pensamento passam a acontecer no plano dos possíveis, superando as ações extraídas apenas do real (operações manipuláveis reais ou imediatamente imagináveis). Torna-se possível racionar sobre enunciados verbais, proposicionais, que permitem, por sua vez, manipular hipóteses e racionar a partir do ponto de vista de um outro, controlando ao mesmo tempo, o seu próprio modo de pensar. Constitui, uma reflexão da inteligência sobre si mesma e uma inversão das relações entre o possível e o real (operações de segunda ordem) (Piaget, 1978, p. 238-40).

d) Piaget discordou de Durkheim que explicava a autonomia como interiorização de normas sociais e aderiu à tese de Bovet sobre a moral¹⁵. Para esse, a gênese da moral se origina primeiro no respeito unilateral (relações desiguais) que a criança tem pelas pessoas adultas ou mais velhas. A moral resultante é a *heterônoma* (ou do dever). Ela exige obediência e é determinada exogenamente à consciência do sujeito. Já o respeito mútuo, nascido das relações mais igualitárias, consiste na capacidade de se colocar racionalmente no ponto de vista das outras pessoas (descentração)¹⁶. A autonomia seria, assim, a capacidade de

¹⁴ A passagem de um estágio a outro é explicada pelos conceitos de abstração reflexionante e de tomadas de consciência. Esse último “é um processo de conceituação que transita, partindo dos primórdios da função simbólica, pelo pré-conceito, pela intuição dominada pela percepção (estágio pré-operatório), até chegar, finalmente, à representação de ordem operatória, primeiramente concreta e posteriormente formal (pensamento hipotético-dedutivo)”. “A aprendizagem deve ser entendida como um processo de *progressivas tomadas de consciência mediante abstrações reflexivas*” (Becker, 1997, p. 100).

¹⁵ Conforme a conhecida obra *O Julgamento Moral da Criança* (1932).

¹⁶ Segundo Piaget o processo de passagem de um a outro estado “é questão de dosagem e de qualidade (...) *Nunca há coação pura*, portanto nunca há respeito puramente unilateral.(...) Inversamente, *nunca há cooperação inversamente pura*: em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios, ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade. A cooperação aparece como o termo-limite, como o equilíbrio ideal para o qual tende toda relação de coação”. (Piaget, 1977, p. 78) (grifos meus).

coordenação de diferentes perspectivas sociais, para o qual o respeito recíproco é pressuposto para o entendimento. Piaget supera a filosofia da consciência e a metafísica do imperativo categórico kantiano (que supõe a existência de uma lei absoluta e transcendental a orientar a consciência moral do sujeito racional), pois entende que é por meio da prática cooperativa das regras, isto é, pela *razão dialógica*, que são construídas as bases cognitivas necessárias à superação da heteronomia moral e do egocentrismo intelectual: “a verdade da regra não está na tradição [e nem é ditada por outros], mas no acordo mútuo e na reciprocidade. “Só um poder legislativo concedido à razão explicará a autonomia” (Piaget, 1977, p. 83 e 331).

e O processo de “descentração reúne dois movimentos concomitantes e complementares: o envolvimento crescente do indivíduo pelo grupo (socialização), traduzido em seu pensamento e sua linguagem socializada, e o distanciamento consciente do indivíduo com relação a seu grupo e às normas que regulamentam sua interação, traduzido numa crescente individualização e autonomização (conscientização)” (Freitag, 1985, p. 134). Esses dois movimentos representam um único processo, de conhecimento da realidade e de si mesmo (Eu), representado pela permanente conquista do “real” através da *ação do sujeito*.

A consciência moral segundo Lawrence Kohlberg

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget foi adotada e seguida por vários pesquisadores na Europa, nos EUA e na América Latina. Entretanto, no que diz respeito ao desenvolvimento moral, foi o psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg (1927-1987) quem mais se destacou na inovação teórica e empírica da psicogenética piagetiana, desde sua tese de doutorado, em 1958 (Chicago). Kohlberg (e seus colaboradores de Harvard, onde se fixou), popôs reformulações na metodologia de investigação e ampliou a pesquisa intercultural sobre a moralidade¹⁷. Diferentemente de Piaget, ele aborda o problema moral baseando-se no critério de *justiça crescente*, relacionando-o às questões de igualdade, equidade e reciprocidade na perspectiva sócio-moral dos sujeitos em relação aos Outros.

Segundo Kohlberg (1981), a hierarquia de formas de julgar no sentido da *justiça crescente* se sustenta nas seguintes teses¹⁸: 1) O ato de julgar moralmente repousa sobre um

¹⁷ Kohlberg e sua equipe realizaram estudos nos mais diversos contextos culturais e socioeconômicos, tais como nos Estados Unidos, no Canadá, no México, em Taiwan, na Turquia e em Israel.

¹⁸ A reformulação da teoria do desenvolvimento moral, compreendida agora como uma “reconstrução racional da ontogênese do raciocínio de justiça” deriva tanto de Piaget, como das definições neo-kantianas de Hare. Para esse, os princípios de justiça são o centro da moralidade deontológica (conforme o imperativo categórico de Kant de respeito pelas pessoas: “tratar cada pessoa como um fim e não um meio”). Para Kohlberg, o método que

processo de *role taking* (assumir um papel social no sentido de G.H. Mead); 2) Em cada estágio, o ato de julgar aponta para uma nova estrutura lógica, correspondente aos estágios lógicos das operações mentais segundo Piaget; 3) A estrutura pode ser concebida como *estrutura-de-justiça*; 4) Como tal, em cada estágio seguinte ela é mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais diferenciada e equilibrada do que no estágio anterior.

Kohlberg construiu e consolidou um modelo composto por seis estágios da moralidade, reformulando os estágios propostos pela teoria do desenvolvimento moral de Piaget. Essa reformulação decorreu principalmente da evidência empírica constatada nas pesquisas e da opção metodológica de ampliar o limite de idade dos sujeitos observados, concentrando-se nos adolescentes e jovens adultos com idade até aproximadamente 25 anos, cuja consciência, julgamento e comportamento moral apresentavam diferenças em relação às crianças (com idade até 12 a 13 anos) estudadas por Piaget e seus colaboradores.

Na formulação inicial de Kohlberg, em 1958, “os estágios eram avaliados em termos dos *conteúdos* das respostas dos sujeitos” através da técnica de entrevistas sobre dilemas morais hipotéticos (Biaggio, 1998, p. 45). No sistema desenvolvido posteriormente, é a *forma ou estrutura* das respostas que importam (Colby e Kohlberg, 1987). Kohlberg procurou mostrar em *The Philosophy of Moral Development (1981)*¹⁹ que o processo de equilibração progressiva da ontogênese do juízo moral, postulado pela teoria do desenvolvimento cognitivo, pode ser concebido como *hierarquia de formas da integração moral*. Os estágios refletem, portanto, *a maneira de raciocinar dos sujeitos (estrutura) em relação ao princípio de justiça crescente*. Enquanto o conteúdo diz respeito à escolha de atitudes, crenças, julgamentos e comportamentos, a forma refere-se ao *raciocínio subjacente a esse conteúdo*. É por isso que na técnica de investigação elaborada por ele (MJI – *Moral Judgment Interview*) - o que importa não é a resposta ao dilema moral proposto (por exemplo, no clássico “Dilema de Heinz”, se o marido deve ou não roubar o remédio do farmacêutico para salvar a vida de sua mulher), mas, sim, a estrutura do pensamento (o raciocínio moral) que o respondente utiliza para justificar a sua resposta, que pode ser tanto a favor como contra a ação de roubar.

As propriedades que caracterizam os estágios são as seguintes:

orienta a última versão do Manual de Avaliação de Entrevista de Julgamento Moral (Colby e Kohlberg, 1987) é resultante de uma combinação da psicometria com a hermenêutica. Para Habermas, trata-se de *objetivismo hermenêutico*, diverso do reconstrucionismo hermenêutico, baseado na empatia, e do hermeneuticismo radical, que nega a pretensão de objetividade e aceita o relativismo moral (Biaggio, 1988, p. 41-2)

¹⁹ Trata-se do estudo *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press, New York 1971 que, juntamente com o tratado complementar *Justices as Reversibility*, de 1978, contituem a essência de sua obra *Philosophy of Moral Development*, de 1981.

a) Estágios implicam uma distinção qualitativa nas estruturas (modos de pensamento) que servem à mesma função, por exemplo, à inteligência em vários pontos do desenvolvimento; b) Essas estruturas formam uma seqüência invariante. Embora os fatores culturais possam acelerar, retardar ou frear o desenvolvimento, eles não alteram sua seqüência; c) Cada um desses modos ou seqüências de pensamento formam um todo estrutural. Uma resposta não é específica a uma tarefa, mas representa uma familiaridade com um grupo de tarefas; d) Os estágios são integrações hierárquicas. Cada estágio superior integra as estruturas encontradas em estágios inferiores (Biaggio, 1998, p. 43).

Rest (1973), um dos maiores colaboradores e seguidores da obra de Kohlberg, mostrou como os sujeitos pesquisados por ele compreendiam todos os estágios abaixo do seu próprio estágio, mas não entendiam o raciocínio localizado em *mais do que um* estágio acima do seu próprio estágio (*apud* Biaggio, 1998, p. 44). Isso demonstra a possibilidade universal de desenvolvimento da competência moral, como construções racionais do sujeito em interação social. O nível ou estágio de raciocínio ou juízo moral é o indicativo mais importante de maturidade moral” (Keunecke, Bardagi e Biaggio, 1994, p. 17). Mas a construção cognitivo-moral é delimitada por condições que dependem de certas condições de ordem biológica pessoal (maturação) e de *ordem social* (exposição a experiências sócio-morais) que podem *facilitar* ou *bloquear* o desenvolvimento moral dos sujeitos. Por isso, coerentemente com as abordagens construtivistas, a construção de novos patamares de maturidade moral sempre se dá a partir do estágio em que se encontra o sujeito, assim como de ambientes estimuladores. A evolução cognitivo-moral resulta dos conflitos sócio-morais experimentados pelo indivíduo.

Níveis e estágios da consciência moral

Na versão da teoria consolidada nas décadas de 1970 e 80 (Kohlberg, 1971; 1981, 1984; Kohlberg et alii. 1983; Colby e Kohlberg, 1987, vol. 1), Kohlberg construiu um modelo de análise do desenvolvimento moral composto por três níveis e dois estágios em cada um deles: **pré-convencional** (estágios 1 e 2), o **convencional** (estágios 3 e 4) e o **pós-convencional** (estágios 5 e 6) (**Figura 1**). Cada nível reflete uma determinada orientação moral e um certo modo de distinguir, coordenar e hierarquizar as diversas perspectivas ou valores em confronto, conforme as principais características de cada um dos níveis.

O nível **pré-convencional** corresponde à perspectiva do indivíduo que ainda não internalizou a idéia de reciprocidade, bem como as normas e as expectativas sociais. Se e

quando as reconhece, considera-as externas a si (corresponde à moralidade heterônoma de Piaget). A maioria das crianças até 9 anos e alguns adolescentes se encontra nesse nível, assim como muitos delinquentes juvenis e adultos (Colby e Kohlberg, 1987, p. 16).

O nível **convencional** é o nível da internalização das normas. Nele, o indivíduo se identifica com as normas e expectativas dos grupos primários ou da sociedade em geral, ou seja, o indivíduo já se apropriou de determinados parâmetros sociais e históricos e os sente como “seus”. O indivíduo acredita no valor daquilo que julga como certo e acha que se deve fazê-lo em nome da *amizade*, da *aceitação pelo companheiros* ou do *respeito à ordem* estabelecida. A maioria dos adolescentes e adultos da sociedade americana se encontra neste nível de moralidade segundo inferências de pesquisas de Kohlberg (Colby e Kohlberg, 1987).

Figura 1: Níveis e estágios de consciência moral de L. Kohlberg

Pré-Convencional	1 - Orientação para a punição e obediência
	2 - Individualismo hedonista
Convencional	3 - Orientação “Bom Moço” e “Boa Moça”
	4 - “Lei e Ordem” - Preservação do Sistema
Pós-Convencional	5 – Contratualismo democrático ou de Utilidade
	6 - Princípios éticos universais

Fonte: Kohlberg (1981)

No nível **pós-convencional**, o indivíduo compreende o significado e a importância das normas sociais, mas tem consciência de suas limitações em face de princípios morais de justiça que se sobrepõem a elas. Nesse estágio, há o esforço visível de definir valores e princípios morais que tenham validade *independentemente* da autoridade dos *grupos* ou *pessoas* que os sustentam e *independentemente da identificação do sujeito com essas pessoas ou grupos*. O julgamento com princípios morais universais exige, portanto, a superação do estágio operatório-concreto e o ingresso em uma nova etapa cognitiva do desenvolvimento lógico-formal que possibilita o raciocínio abstrato e a plena *reversibilidade* do *role taking*.

Os estágios dos níveis de consciência moral

Nível pré-convencional: Estágio 1 – Orientação para a punição e a obediência

Nesse estágio, as crianças ou sujeitos ainda não estão, via de regra, em condições de realizar operações mentais concretas, no sentido da *reciprocidade lógica* e, respectivamente, da *reversibilidade* postuladas por Piaget. Já que isso é um pressuposto necessário, embora ainda não suficiente, para a *reciprocidade do juízo moral*, as crianças também ainda não estão em condições de conceber “justiça” como reciprocidade concreta da troca (de dádivas ou prestações) entre diversos indivíduos. A perspectiva sócio-moral adotada é egocêntrica. Uma pessoa nesse estágio não considera os interesses dos outros, nem reconhece que diferem dos seus interesses, tampouco relaciona dois pontos de vista. As ações são julgadas antes em termos das conseqüências físicas do que em termos dos interesses psicológicos dos outros. *A perspectiva da autoridade é confundida com a própria perspectiva.*

É verdade que as pessoas esperam que ações más tenham efeitos ruins, ou seja, castigo; mas elas, de certa forma, definem esta “justiça” não como troca, no sentido da igualdade e reciprocidade, mas no sentido de uma “ordem social”, na qual os fracos devem obediência aos fortes e como decorrência atos de desobediência têm como conseqüência o castigo por parte dos fortes (Kohlberg, 1981, p.147). A obediência está ligada ao medo das conseqüências imediatas da infração às regras e ao medo do poder dos que enunciam regras. As figuras de autoridade são temidas pelo seu poder de punir e recompensar. Por isso, agir bem é obedecer cegamente às prescrições para evitar punições e sofrimentos corporais.

Nível pré-convencional: Estágio 2 – Individualismo hedonista

Os indivíduos, nesse estágio, segundo Kohlberg, estão em condições de executar operações mentais concretas, no sentido da *reciprocidade* e, respectivamente, da *reversibilidade lógica*. Correspondendo a esta pré-condição mental, ainda que isso não seja suficiente, os indivíduos também estão em condições de definir justiça, de certa forma, no sentido da *reciprocidade concreta da troca* de dons ou de serviços e, portanto, no sentido da troca de agrados, favores ou, inversamente, agressões mútuas. **A perspectiva sócio-moral adotada é individualista e concreta.** Uma pessoa nesse estágio separa os interesses e pontos de vista próprios dos interesses e pontos de vista de autoridades e de outros. A pessoa está cônica de que todos têm interesses individuais a perseguir e que estes estão em conflito, de tal modo que o direito é relativo (no sentido individualista concreto). Poder-se-ia falar de uma concepção *ingênuo-instrumental*, ou *ingênuo-estratégica* da essência da justiça e da polidez (*fainerss*). Mas isso corresponde a uma visão concreta da reciprocidade: “não devo fazer mal a outras pessoas porque elas também poderão me fazer mal”, ou “é certo tratar os outros como

eles me tratam, se alguém me bate, é justo que eu devolva o golpe” (Kohlberg, 1981, p.148)²⁰. A ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa. O conceito de justiça torna-se pragmático frente à percepção de que cada indivíduo deseja atingir seus próprios objetivos: justo é aquilo que maximiza a satisfação de necessidades, minimizando conseqüências negativas (Hutz e Dell’Aglío, 1995, p. 278-279). A reciprocidade consiste em trocas concretas de valores iguais entre pessoas para a obtenção de benefícios atuais ou futuros. São, por isso, equivalentes às relações no mercado:

As relações humanas são vistas em termos similares às relações de mercado. Estão presentes elementos de *fairness*, de reciprocidade e de distribuição igual, mas sempre interpretados de modo físico-pragmático. *A reciprocidade não é uma questão de lealdade, gratidão e justiça* (Habermas, 1983, p. 60) (grifos meus).

Esse estágio pode ser representado pela noção de “justiça como vingança” ou reparação de más ações, como por exemplo, no preceito da *Lei de Talião* “olho por olho, dente por dente”. Também a chamada regra de ouro da Bíblia “trata os outros assim como tu *gostarias* de ser tratado”, é compreendida, nesse estágio, apenas no sentido da reciprocidade concreta de igual tratamento: “trata os outros como tu de fato *és* tratado por eles”.

Nível convencional: Estágio 3 – Orientação do “bom moço”. Estágio das expectativas interpessoais mútuas, dos relacionamentos e da conformidade social.

No estágio 3, os indivíduos estão, pela primeira vez, em condições de realizar o *role taking* (assumir papéis sociais); isto é, eles podem agora *transferir-se simultaneamente para dentro de dois diferentes papéis, relacionados um com o outro*. Correspondentemente, também se entende agora a “regra de ouro” da Bíblia de forma concreta, ou seja, no sentido da reciprocidade ideal da fórmula “O que não queres que se faça a ti, também não o faças a outro”, ou “trata os outros assim como tu *gostarias* de ser tratado” (e não como tu *és* tratado).

Uma pessoa neste estágio está cônica de *sentimentos, acordos e expectativas compartilhados, que adquirem primazia sobre interesses individuais*. Por isso, os indivíduos do estágio 3, pela primeira vez, *estão em condições de sobrepor o perdão à vingança* (Kohlberg, op. cit., p. 149). Por exemplo, os indivíduos do estágio 3 podem antecipar, a partir de seu *role taking*, que o ato de revidar os golpes recebidos vai levar a que o outro torne a bater, e assim por diante, não conduzindo a uma desejável relação de reciprocidade. No entanto, o *role*

²⁰ O “Dilema de Heinz”, que Kohlberg emprega como tarefa-padrão para a solução de problemas referentes aos estágios, já é entendido e respondido por sujeitos do estágio 2, do seguinte modo: quando se trata de saber se Heinz deve furtar um medicamento que ele não pode pagar, quando ele assim - e apenas assim - pode salvar a vida de sua esposa ou de um amigo, ele deve fazê-lo *porque um dia ele poderia precisar da esposa ou do amigo, para fazerem o mesmo por ele* (Apel, 1994, p. 237).

taking ainda é limitado aos papéis estereotipados de um grupo concreto de relações, como o da família, dos amigos e conhecidos. Por isso, a perspectiva moral adotada é classificada como a moralidade do conformismo a estereótipos e das relações pessoais. Nesse estágio, a obediência às regras do grupo social e à autoridade está vinculada ao desejo de corresponder às expectativas dos portadores de funções que são próximos, no sentido de um sistema convencional simples de virtudes, como, por exemplo, ser “bonzinho/boazinha” (bom filho/boa filha). Ser moralmente correto é agir conforme a aprovação dos outros.

Os sujeitos do estágio 3 têm por objetivo a manutenção da lealdade e da confiança entre os indivíduos de grupos de referência primária. A operação de reciprocidade gera uma consciência de obrigação como dívida: o indivíduo sente gratidão, lealdade ou obrigação. Predominam, portanto, as regras oriundas das relações pessoais. Os indivíduos ainda não adotam a perspectiva sócio-moral do “sistema social”, cujo conjunto de regras e normas subjetivas e universais exigem ultrapassar as relações pessoais dos grupos mais próximos. Ainda não se concretiza plenamente a exigência da reversibilidade, no sentido da igualdade originária de direitos de todas as funções e papéis humanos” (Apel, 1992, p. 250-1).

Nível convencional: Estágio 4 – Lei e Ordem.

Preservação do sistema social e da consciência

Esse estágio diferencia o ponto de vista societário dos motivos interpessoais. Uma pessoa que se encontra nesse estágio supera a perspectiva das relações pessoais, próprias dos grupos primários, adotando o ponto de vista do sistema social, o qual define papéis e regras tipicamente relacionados com um ordenamento estatal, social e jurídico. Consideram, portanto, as relações individuais em termos do lugar no sistema. *A relação recíproca de direitos e deveres é agora intermediada e limitada, de certa forma, pelo sistema social.* Conseqüentemente, a reciprocidade positiva da justiça não se situa mais na troca interpessoal de bens e serviços (de agrados ou favores), *mas na troca de prestações e recompensas entre os indivíduos e o sistema.* Conseqüentemente, também a reciprocidade negativa da justiça não mais consiste na vingança e reparação entre pessoas ou famílias (“justiça pessoal”), mas – segundo a medida da igualdade perante a lei – em pagar o seu débito ou restituir à sociedade o mal feito a ela. Poder-se-ia aludir aqui ao conceito de “direito restitutivo” de Durkheim (1960), como *medium* da solidariedade orgânica própria das sociedades mais complexas, nas quais, segundo a teoria durkheimiana - em decorrência da divisão social do trabalho e do aumento da densidade social - ocorreu uma diferenciação entre a consciência individual e a

consciência coletiva²¹. A lei, portanto, é um novo componente, *mais geral e racional*, a ser considerado no julgamento moral dos sujeitos. Por isso, a definição-chave do estágio 4 se situa numa *law-(or rule) and order-maintaining perspective* (Kohlberg, op. cit. p. 151).

A moral do estágio convencional 4 se identifica com o senso-comum da *moralidade-do-dever*, pois nessa a manutenção das normas legais depende da estrutura de autoridade, da hierarquia e da disciplina, para evitar o “caos” do sistema social. O interesse individual se torna ilegítimo quando não for consistente com a manutenção do sistema sócio-moral.

No estágio da *Law and Order*, não se trata mais da obediência aos superiores imediatos do círculo pessoal (pais, professores, patrões). Trata-se de uma relação *impessoal* representada pelas “autoridades” e pelas leis que compõem o ordenamento estatal e jurídico do sistema social. A obediência não se dá por medo da punição (estágio 1), nem pelo desejo da recompensa (estágio 2), ou pela aprovação social ou deferimento à pessoa que exerce a autoridade (estágio 3), mas, sim, por *lealdade à ordem social do status quo* (estágio 4).

Nível pós-conveccional: Estágio 5 – Contratualismo democrático ou de Utilidade

A definição-chave do estágio 5 consiste em que, pela primeira vez, a *lawmakers perspective* (perspectiva do legislador) é tomada em consideração (Kohlberg, op. cit., p. 152). Nessa perspectiva, recorre-se ao direito natural dos indivíduos de fundamentar a ordem social na qual querem viver ou de modificá-la, se preciso. Para Kohlberg, ao contrário do estágio 4, onde a justiça é, para cada um, uma questão de defesa da própria ordem social (*Law, Nation and God*) contra seus adversários internos e/ou externos, no estágio 5, a atenção se transfere da defesa da lei e da ordem para *o problema da legislação, necessária para maximizar o bem-estar dos indivíduos*. A função das leis é mediar, na qualidade de árbitro, entre os direitos de propriedade e os demais interesses de grupos e conflitantes” (Kohlberg, op. cit., p. 153-4 *apud* Apel, 1992, p. 240). *A autoridade é apenas um instrumento e não se constitui mais como um valor “em si”*. Ela é vista como parte do contrato social, necessariamente subordinada aos princípios do bem comum e da proteção aos direitos de todos.

²¹ De acordo com a sociologia durkheimiana, as duas formas de coesão da ordem social (solidariedade mecânica e solidariedade orgânica) decorrentes da divisão social do trabalho e do aumento da densidade social, podem ser simbolizadas por duas espécies de Direito: o direito “repressivo” e o direito “restitutivo”. O primeiro, a exemplo do direito penal, reflete a *solidariedade mecânica* das sociedades simples, que possuem pequena diferenciação entre as consciências coletiva e individual. Já a *solidariedade orgânica*, forma de coesão social das sociedades mais complexas (onde há maior diferenciação social e distanciamento maior entre as consciências coletiva e individual, a exemplo das sociedades burguesas surgidas com a revolução industrial), seria representado pelo direito “restitutivo”. Ou seja, os indivíduos devem restituir à sociedade os danos que venham a ser causados a ela. Modernamente esta forma de direito seria representada pela especialização, a exemplo do direito comercial, tributário, administrativo, cível, de família, trabalhista, etc. Ver Durkheim (1960).

Uma expressão de tal posicionamento “são os arranjos procedurais da *democracia constitucional*, como, por exemplo, a representação igual dos interesses de todos os indivíduos, como meio de formação de consenso e uma *Bill of Rights* como proteção das liberdades individuais e dos direitos naturais, que precedem as leis e o ordenamento da sociedade” (Kohlberg *apud* Apel, 1992, p.240) (grifos do autor). Segundo Kohlberg, o ponto de vista da *utilidade* deve ser entendido no sentido do *utilitarismo regulador*, e não no sentido do utilitarismo clássico. E o ponto de vista do utilitarismo regulador tem de ser qualificado através da constatação de que as regras válidas e respectivas leis não são, como no estágio 4, pressupostas como *sacrossantas*, mas fundamentadas, em comparação com outras regras, como mais úteis para os indivíduos (Idem, p. 153). A ação justa tende a ser definida em termos de direitos individuais gerais e de *standarts* que foram criticamente examinados e aprovados pela sociedade em seu conjunto. Assim, o estágio pós-convencional 5 fundamenta, segundo Kohlberg, um ponto de vista “pré-societário”, não no sentido de um individualismo exacerbado, mas no sentido de que o ponto de vista, grupalmente ou estatalmente relacionado da moral interior é superado pelo pensamento sobre os direitos à liberdade de todos os homens e pela exigência de fundamentação do direito através de contratos livres.

Kohlberg observou, inicialmente, que o estágio pós-convencional 5 corresponderia à moral “oficial” do Governo e da Constituição Americana (Kohlberg, 1971, p. 165). Posteriormente, ampliando a sua observação histórica, entendeu que a filosofia moral crítica pós-convencional e a democracia constitucional “nasceram juntas no mundo ocidental..., primeiro em Atenas, depois no tempo da Reforma Européia” (Kohlberg, 1971, p. 165).

Nível pós-convencional: Estágio 6 - Princípios Éticos Universais

O estágio 5, entretanto, ainda não pode ser considerado o estágio mais elevado de desenvolvimento da competência do juízo moral, pelo fato de que nesse estágio ainda não está disponível *o moral point of view* e, com isso, o princípio moral, a partir do qual o indivíduo, no questionamento sobre lei e direito, pode orientar-se em suas ações. Essa tese foi elucidada por Kohlberg com base tanto nos resultados de seus testes empíricos, como numa discussão filosófico-crítica do *utilitarismo regulador*, ante o pano de fundo de um ponto de vista filosófico orientado em Kant e mais precisamente em Rawls (Apel, 1994, p. 241). Como ocorre nos testes de Kohlberg relacionados à competência de juízo, não importa o conteúdo das respostas ao dilema moral (pois se pode chegar ao mesmo resultado). Importa, sim, a

forma estrutural da resposta. Empiricamente Kohlberg se valeu, por exemplo, da resposta, dada por um estudante (do estágio 5), à pergunta: “antes da guerra civil americana era correto infringir a lei e auxiliar escravos negros na fuga”. Constatando o conflito existente entre a legalidade e o *moral point of view*, o estudante entende que a escravidão representa uma injustiça, porque trata as pessoas como “animais”. Defende, portanto, o direito moral dos indivíduos a tal opinião e sua correspondente *decisão de consciência*, autorizando-os a incorrer em desobediência civil. Mas esse ponto de vista moral não é fundamentado por *princípios intersubjetivamente válidos* [que exigem reversibilidade completa] e sim pelo direito da *consciência subjetiva* [de infringir a lei e auxiliar a fuga de escravos]. (Ibidem, p. 242). Para o juízo moral do estágio 6, a defesa da desobediência civil se justificaria pelo argumento de que a *escravidão é injusta em si mesma*, independentemente da forma como são tratados os escravos por seus proprietários (se “como animais” ou não).

Os princípios morais do estágio 6 são para Kohlberg *apartidários e universalmente válidos*, em sentido diverso e mais radical do que aquele exigido na perspectiva legislativa do estágio 5. Eles constituem não apenas uma condição *formal* e, respectivamente, *procedural*, para a gestação de normas e leis que, como tais, podem ser situacionalmente relativas e por isso materialmente diversas. Como princípios formais e deontológicos, eles expressam simultaneamente “princípios morais substanciais”, porque, como “princípios plenamente universalizáveis, fundamentam deveres válidos para qualquer pessoa, como, por exemplo, o de conservar a vida humana ou o de nunca usar uma pessoa humana apenas como meio” (Apel, 1994, p. 248). Diferentemente dos estágios inferiores, cujos princípios são *relativizáveis*, no estágio 6 a operacionalização dos princípios exige *a plena reversibilidade do role taking*. Essa, resultando na necessária correlação entre deveres e direitos universais, torna-se fundamental, pois sem isso pode ocorrer uma falsa interpretação do princípio da universalização, no sentido de um retrocesso a estágios inferiores de consciência moral.

Trata-se do princípio kantiano de que pessoas, como seres de fim autônomo (*Selbstzweckwesen*), possuem um valor moral incondicional, e o princípio, de todo correspondente, da *igualdade formal de direito de todas as pretensões (jurídicas) das pessoas em todas as situações*. De forma diversa de todas as maneiras de agir mais ou menos *úteis* e de modo diverso a todas as *expectativas de função*, deriváveis de contratos sociais implícitos, os dois princípios morais logicamente equivalentes, são sempre vinculatórios para cada ‘ser de razão’, como ‘ator moral ideal’ e, sob este aspecto, simplesmente universalizáveis. Eles se posicionam acima de toda lei jurídica positiva, ‘porque as pretensões de validade das leis e contratos jurídicos podem ser deles deduzidos’ (Kohlberg, p. 164 *apud* Apel, 1994, p. 248).

A comprovação da existência empírica desse último estágio revelou um reduzido número de pessoas que teriam atingido tal raciocínio moral – entre 3% a 5% nos EUA e em

porcentagens ainda menores nas populações turca, chinesa e mexicana, assim como em grupos sociais que possuem baixos níveis de escolaridade numa mesma sociedade. Também, em muitas amostras, não apareceu nenhum indivíduo com juízo moral representante do estágio 6. Essas dificuldades chegaram a gerar dúvidas, no próprio Kohlberg e em outros pesquisadores, sobre a real validade de manutenção no modelo²². Não obstante, alguns pesquisadores entendem que a ausência dos estágios pós-convencionais na maioria da população de todas as sociedades, classes sociais e culturas não significa, como afirma Freitag, uma prova empírica da falsidade da teoria. “*Essa ausência empírica fornece, sim, um instrumento poderoso de crítica de tais sociedades, pois demonstra que sua estrutura e organização bloqueiam o acesso aos níveis superiores do pensamento e da moralidade autônoma a frações significativas de sua população*” (1992, p. 212). Poder-se-ia acrescentar que “restrito” é o interesse de classes e grupos sociais, dominantes ou não, de criar as condições para que o maior número de cidadãos atinjam esse nível da consciência moral.

Desenvolvimento lógico-formal e desenvolvimento moral

Como visto, Kohlberg, assim como Piaget, entende haver uma homologia estrutural entre o desenvolvimento lógico-formal e o desenvolvimento moral dos indivíduos. Para ele, entretanto, o pleno desenvolvimento do pensamento lógico-formal é uma condição necessária, *mas não suficiente* para o atingimento dos níveis máximos de maturidade moral (pós-convencional). Segundo o psicólogo de Harvard, isso ocorre porque o equilíbrio moral, no nível pós-convencional, pressupõe duas condições ou processos que estão ausentes no pensamento lógico-formal “puro”: “Primeiro, o julgamento moral impõe a necessidade do *role taking*, isto é, da *tomada do ponto de vista dos outros*, concebidos como sujeitos, e da coordenação desses pontos de vista”. E, segundo, “os julgamentos morais equilibrados envolvem princípios de justiça ou *fairness*” (*apud* Freitag, 1992, p. 20).

Segundo Freitag (1992, p. 207), em lugar de um paralelismo ou homologia, a plenitude da consciência moral impõe uma nova qualidade que pressupõe estruturas lógicas novas e mais complexas do que as estruturas do pensamento formal. Kohlberg atribuiu à consciência moral pós-convencional, orientada pelo princípio da justiça, *um valor moral superior ao pensamento lógico-formal*. Para ele, trata-se de um raciocínio mais complexo e diferenciado do raciocínio lógico. A avaliação estruturalista do juízo moral é uma teoria de

²² Assim como Piaget, Kohlberg sustenta a universalidade do desenvolvimento cognitivo e moral, tese essa amparada por diversos estudos interculturais. A tese universalista suscita críticas a partir de posições relativistas e/ou culturalistas. Para discussão a esse respeito ver Freitag (1992, p. 165-229) e Biaggio (1999).

reconstrução racional da ontogênese do raciocínio sobre a justiça, a qual se distingue da racionalidade do juízo técnico, estratégico ou também estético (Apel, 1994, p. 253). Essas conclusões são de suma importância. Deduz-se que a maturidade moral - a ação reflexiva com plena reversibilidade do *role taking* – necessita de recursos cognitivos lógico-formais²³.

Mas, a competência conceitual aberta pelo estágio do pensamento lógico-formal (posterior ao estágio operatório-concreto), não substitui os significados particulares ou pessoais que coisas, idéias ou fatos possam ter para cada indivíduo. A história social e pessoal, assim como a cultura dão a cada objeto ou acontecimento um *significado pessoal*, mas que supõe o significado conceitual que se originou da ação do indivíduo no meio. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo *não determina o conteúdo do pensamento, mas condiciona em grande parte a construção de formas de pensamento que requerem menor ou maior complexidade e possibilidades de reflexividade* (Ramoschi-Chiarottino, 1994, p. 107).

Entretanto, do ponto de vista ontogenético, a competência cognitiva não é suficiente para a construção plena da consciência moral baseada em princípios universais de justiça.

Não parece difícil encontrar guarida a essa conclusão quando se observa a realidade brasileira. Basta observar (ou vivenciar) as práticas egocêntricas e autoritárias no interior do campo acadêmico, no qual presume-se existir grande acúmulo de capital cultural e escolar. Além disso, quantos líderes fascinosos, totalitários e corruptos que, provavelmente, teriam atingido o pleno desenvolvimento do pensamento lógico-formal, a história conheceu e continua conhecendo nos dias de hoje? Para a construção da racionalidade pós-convencional é necessário, portanto, a construção de outro processo cognitivo e sócio-moral – ao mesmo tempo individual e social - qualitativamente diverso e mais complexo do que o nível formal-abstrato. Esse atributo seria baseado na descentração da perspectiva sócio-moral dos indivíduos, representada pelos *princípios universais de justiça, de igualdade e de autonomia*. A objetivação social dessa consciência moral é representada, entre outras formas societárias, pela criação contínua de novos direitos humanos (e seus correspondentes deveres) e pelas lutas para a ampliação de cada um em direção à universalidade de sua validade.

Percebe-se, portanto, a complexidade teórica e empírica da tese postulada pela teoria psicogenética de Piaget e de Kohlberg sobre o desenvolvimento do pensamento lógico-formal

²³ A tese da homologia estrutural entre o desenvolvimento psicogenético lógico-formal e o desenvolvimento moral é polêmica, inclusive no seio daqueles que compartilham o paradigma construtivista-genético. Exponentes da teoria psicogenética, como é o caso de Freitag, entendem que a teoria de Piaget não teria considerado suficientemente outras expressões do pensamento abstrato, a exemplo da arte e da música, isto é, outras formas de expressão que também poderiam representar competências cognitivas do pensamento lógico-formal.

e sua relação com o desenvolvimento da maturidade moral. Kohlberg aceita a tese do paralelismo sustentada por Piaget. Mas, entende que ela é insuficiente para explicar o desenvolvimento pleno da moralidade. Ao mesmo tempo, a construção das estruturas formais de consciência (cujo desenvolvimento é também condicionado pelas condições socioeconômicas e por razões individuais de ordem biológica e emocional), tem profundas implicações sócio-políticas, ao possibilitar ou não a construção de *competências necessárias* à formação de sujeitos descentrados, capazes de abstraírem seu próprio ponto de vista. Freitag, em *Sociedade e Consciência* (1993) - estudo sociológico clássico para a compreensão dos condicionamentos sociais da desigualdade relacionada à exclusão do sistema escolar no Brasil – aponta para essas implicações em consequência da decalagem vertical encontrada no pensamento lógico-formal entre estudantes com idade de 12 a 16 anos, de classe média, e um grupo de jovens moradores de favelados em São Paulo. Indo além da discussão sobre o papel ideológico da escola, a autora investigou os processos de bloqueio, na idade decisiva das crianças, para “o desenvolvimento de suas competências básicas que lhe permitirão ou não, em sua vida adulta, participar ativamente de forma crítica na sociedade, contribuindo possivelmente na construção de uma sociedade democrática” (Freitag, 1993, p. 233). Os resultados confirmaram a hipótese de associação entre estágios de moralidade mais elevados entre adolescentes escolarizados em relação aos não escolarizados *de diferentes origens socioeconômicas*. Ou seja, *controlando o fator escolaridade, as diferenças entre jovens de origens socioeconômicas distintas não foram significativas*. A grande decalagem vertical em prejuízo dos jovens favelados *sem experiência escolar* sugere que o capital escolar abre possibilidades para compensações das desigualdades sociais no que tange ao desenvolvimento cognitivo e moral (Freitag, 1992, p. 214)²⁴. Em síntese, o bloqueio ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da consciência dificulta – embora não de forma absoluta - que o

²⁴ Outros pesquisadores vinculados às descobertas psicogenéticas, também reconhecem que esse desenvolvimento não é suficiente para a formação da consciência social crítica, daí porque entendem a possibilidade, teórica e prática, de complementaridade pedagógica das teses psicogenéticas piagetianas com a teoria sócio-pedagógica de Paulo Freire, especialmente quanto aos níveis de consciência social. Segundo Freire há níveis de consciência diferenciados: a “semi-intransitiva” (que seria predominante nos países latino-americanos), a “ingênuo-transitiva” e a “transitivo-crítica” (Freire, 1979). Nessa última, ao “contrário das anteriores (...) o sujeito é um ser de relações e não apenas de contatos, faz cultura e tem consciência histórica desta sua ação (...) cria e recria o real na consciência das dimensões espacial, temporal e causal deste e decide sobre a ação. Numa palavra, é *sujeito, não mais objeto*” (Becker, 1997, p. 81). A analogia é clara com o sujeito autônomo de Piaget e o sujeito pós-convencional de Kohlberg, como aponta Becker, ao aproximar Freire e Piaget: “Pensamos que a educação problematizadora, conscientizadora, proposta por Freire, realizada numa relação dialógica e concretizada por um método – ‘o método Paulo Freire’- (...) pressupõe, ao mesmo tempo que reivindica, a construção do pensamento formal no sentido de Piaget”. A teoria da ação de Piaget ‘realiza-se’ integralmente na pedagogia do oprimido – conscientizadora, dialógica, da práxis – de Freire (Becker, 1997, p. 114)

indivíduo transcenda a perspectiva imediata própria do pensamento operatório-concreto, pois, para isso, é necessário que seja capaz de pensar a realidade social e a relação com outros (classes, grupos, cultura e sistema) de forma abstrata e crítico-reflexiva, operação essa facilitada, não *per se*, pela estrutura do pensamento abstrato-formal ou hipotético-dedutivo (operação sobre proposições). Essa é uma condição para competências comunicativas, em termos verdadeiramente dialógicos, sobre as pretensões de validade nos mundos objetivo, social e subjetivo, conforme Habermas (1983, 1989, 1999).

Em conclusão pode-se dizer que o acesso às estruturas da consciência moral dos indivíduos, proporcionado pela epistemologia genético-estruturalista, permite conhecer – por inferência e aproximação - *as camadas mais profundas da topologia da consciência social dos indivíduos*. Ao contrário da maior parte das explicações sociológicas e psicológicas, que consideram a *internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral* (perspectiva de Durkheim, de Freud e do behaviorismo - Almond e Verba, na ciência política, por exemplo), para Kohlberg a formação das estruturas da consciência, incluindo a consciência moral – núcleo da consciência social - é uma *construção*, conforme mostrou pioneiramente Piaget. As estruturas da consciência resultam da *ação do sujeito* sobre os objetos e da interação permanente entre o indivíduo (sua história de vida, suas experiências, seus diferentes saberes) e a estrutura social (com suas coerções normativas e sociais - econômicas, políticas, culturais). Essas *condições* podem facilitar, atrasar, ou bloquear o desenvolvimento cognitivo-moral. A maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a abstratividade e a generalidade da lei é importante na convivência social, mas não deve ser confundida com a justiça. Esse suposto construtivista rejeita, portanto, as explicações sobre a moralidade como resultante de fatores individuais *a priori*, ou de um processo espontâneo de escolhas mais ou menos “livres” dos indivíduos, como se pode depreender dos supostos teóricos e metodológicos do individualismo metodológico e/ou de certas versões da teoria da escolha racional, apoiados no utilitarismo.

A rejeição ao fatalismo das consciências e da ação, por fatores internos ou externos aos sujeitos, concede margem para que os indivíduos e os grupos organizados tomem em mãos o seu próprio destino, conforme se depreende da teoria estrutural-genética de Piaget e de Kohlberg. O tema da consciência social requer, assim, o encontro inter-disciplinar entre a psicologia, as ciências sociais e a filosofia, como tenta fazer a teoria social de Habermas.

Implicações da teoria psicogenética para a investigação sociológica sobre a consciência de cidadania e a cultura democrática na realidade brasileira.

Os pressupostos da teoria da democracia habermasiana e da teoria psicogenética das estruturas da consciência de Piaget e de Kohlberg fornecem elementos profícuos para a compreensão e a investigação sociológicas sobre os processos de construção da consciência de cidadania e, como tal, da formação de uma cultura democrática. Mas, para tal, faz-se necessário verificar, teoricamente, a relação de *compatibilidade* ou de *incompatibilidade* dos diversos estágios de consciência moral *com a noção de cidadania*. Além disso, faz-se necessário contextualizar o significado dessa relação para o caso específico brasileiro.

Como visto, a característica comum entre os dois estágios que compõem o nível **convencional** (estágios 3 e 4), é o processo de internalização das normas e de expectativas sociais pelos sujeitos, como início do distanciamento do forte egocentrismo do nível anterior. No **estágio 3**, trata-se da internalização das expectativas dos grupos primários (parentesco, amizades, colegas de trabalho, etc.). O **estágio 4** (Lei e Ordem), a referência moral é dada pelas normas e pelas expectativas do sistema social. Mas, embora a forma de consciência do nível convencional represente avanços democráticos no sentido do reconhecimento do outro, há uma diferença entre as perspectivas dos estágios 3 e 4 com implicações sociológicas importantes: enquanto a consciência do estágio 3 (“Bom Moço”) se caracteriza pela **pessoalidade** como concepção de justiça, o estágio 4 (Lei e Ordem), requer níveis de generalização e de abstração da perspectiva sócio-moral que supõem a **impessoalidade**, representada pela noção abstrata do sistema social em seu ordenamento estatal e jurídico.

Habermas, ao tratar das contribuições da teoria de Kohlberg para o agir comunicativo, (*Desenvolvimento da Moral e Identidade do EU*, 1983)²⁵, parece não ter compreendido suficientemente essa diferença entre esses dois estágios do nível convencional. É equivocada a idéia de que ambos os estágios da moralidade convencional estejam amparados nos pressupostos cognitivos do “pensamento concreto-operacional” da psicogênese piagetiana (Ibidem, p. 63). Em contraste com o estágio 3, a perspectiva sócio-moral do estágio 4, requer maior grau de abstração, representado, por exemplo, pela compreensão do conceito de “lei” e do seu caráter de impessoalidade, que sustenta o ordenamento do sistema social²⁶.

²⁵ Texto publicado na obra *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. São Paulo: Brasiliense (1976).

²⁶ Talvez essa interpretação se deva ao fato de que a sociedade alemã e, em regra, os países de formação anglo-saxônica, sejam marcados por uma cultura rígida de respeito às leis e às normas sociais e, também, porque - frente ao caráter conservador do estágio 4, se visto como ponto máximo da consciência moral - interessava ao

É possível dizer que a *consciência do nível pré-convencional é incompatível com a noção de cidadania*, pois a perspectiva sócio-moral egocêntrica e individualista desse nível - baseada nas relações autoritárias de tutela, mando e sujeição (o *pedir* e o *favor*, como relação de heteronomia) ou nas trocas concretas e instrumentais (a barganha e o clientelismo como método de mediação sócio-política)- está aquém dos requisitos necessários ao reconhecimento dos outros, representado pela igualdade de direitos que caracteriza a noção básica de cidadania. O nível pré-convencional da consciência moral é compatível com práticas e concepções historicamente presentes na formação autoritária da sociedade brasileira, tanto nas relações heterônomas de *mando* e de *tutela*, por meio do *pedir* e do *favor* (no caso do estágio 1, por exemplo), como nas relações baseadas na *esperteza* (típicas do estágio 2), representadas de forma emblemática no Brasil pela conhecida “Lei de Gerson”, segundo a qual o “negócio” é “levar vantagem em tudo”²⁷. Em termos gerais, a consciência típica do estágio 2 é *incompatível* com a noção de cidadania (por isso, é situa-se como *pré-cidadania*), pois as práticas patrimonialistas de apropriação privada e particularista de bens públicos (que caracterizam a ausência da noção republicana na formação histórica da sociedade brasileira), e a busca da satisfação privada (quase naturalizada em pequenas atitudes do cotidiano ou em grandes “barganhas” do poder político ou econômico) são justificadas por um ponto de vista moral relativizado e pragmático, orientado por ações estratégicas e instrumentais, que podem ser representadas pelos princípios: “uma mão lava a outra” ou “é dando que se recebe”.

Por outro lado, não é difícil perceber que a consciência moral correspondente ao estágio 3 enseja possibilidades de interações sociais *tradicionais* de dominação legítima, patrimonialistas e/ou carismáticas, pois nela prevalece a noção de justiça como lealdades pessoais, tomadas como critérios de justiça. A especificidade da sociedade brasileira é tratada classicamente por autores que sustentam o caráter “afetivo” e pessoalizado de nossa identidade a partir da gênese sócio-cultural de nossa formação social. Para Holanda (*Raízes do Brasil*, 1993) o “homem cordial” representava a influência do “patrimonialismo patriarcal” (predominância do sentimento e da mentalidade dos laços primários, de afeto e de sangue), daí porque, segundo o autor, o brasileiro “*desconhecia qualquer forma de convívio que não seja ditada por uma ética de fundo emotivo*” (1993, p. 127). O Estado fez-se como extensão

autor ressaltar a consciência moral pós-convencional, no âmbito da teoria psicogenética, a fim de sustentar a factibilidade da teoria da ação comunicativa nascente (publicada em 1981).

²⁷ A “Lei de Gerson” ficou assim conhecida após o jogador de futebol Gerson, da seleção brasileira tri-campeã em 1970, participar de um anúncio de cigarros na TV com o seguinte argumento: “*O brasileiro gosta de levar vantagem em tudo, certo?*” O anúncio parece ter traduzido um aspecto marcante da “alma” nacional.

privada da casa. Essa perspectiva é congruente com o famoso “jeitinho brasileiro” praticado por todos os segmentos da estrutura social brasileira (DaMatta, 1990)²⁸, com forma de driblar a ausência de igualdade, mas, também, de obter vantagens extra-legais. Veja-se na formação histórica do Brasil as práticas do velho coronelismo, do compadrio, do paternalismo, a deferência a autoridades, o nepotismo, o personalismo e as relações clientelistas e prebendárias. Enfim, relações que expressam a nossa “identidade nacional”, que *tem na pessoa, e não nas leis, o sujeito normativo* (DaMatta, 1990; 1994)²⁹. Tudo isso a demonstrar as dificuldades dos brasileiros em conviver com o princípio formal da igualdade de direitos.

Efetivamente esse é um dos nós górdios dos caminhos para a construção da consciência de cidadania no Brasil. É com razão que alguns autores, através de pesquisas realizadas com instrumentos de Kohlberg, especialmente na área da psicologia cognitiva, têm levantado a hipótese de que o caráter “afetivo” e “pessoalizado”, característico de nossa híbrida “identidade social”, esteja relacionado com a predominância da consciência equivalente ao estágio 3, em comparação com a moralidade baseada na internalização das normas do sistema (estágio 4 – Lei e Ordem) que caracteriza, em especial, os países anglo-saxônicos (Biaggio, 1975, 1976; Bzuneck, 1975; Lazari, 1979)³⁰. Frente à singularidade da sociedade brasileira, as relações entre os estágios 3 e 4 da moralidade convencional, tornam o tema do desenvolvimento da consciência bem mais complexo do que supõem autores e pesquisadores ambientados em outras sociedades, especialmente aquelas de capitalismo tardio, que possuem tradição democrática e que historicamente construíram a formacidadania. A complexidade advém do fato de que, se por um lado, supõe-se que o estágio 3 seja o estágio que melhor retrata a “moralidade dos brasileiros”, por outro lado, o estágio 4 (Lei e Ordem) representa uma perspectiva eminentemente conservadora e, como tal, insuficiente para a construção de uma consciência social de justiça e autônoma. Mas, apesar do caráter conservador do estágio 4 (frente à idéia da transformação social), atingir a consciência moral equivalente a ele, no caso brasileiro, parece ser de fundamental importância para a construção da consciência de cidadania. Essa exige a superação da noção de justiça

²⁸ Ver o minucioso estudo de Barbosa (1992).

²⁹ É conhecida a ilustração trazida por Da Matta ao discutir as diferentes perspectivas quanto ao critério de igualdade civil comparando-se Brasil e EUA, respectivamente por meio das seguintes frases em situações de conflito: “você sabe com quem está falando?” (Brasil) e “Quem você pensa que é?” (EUA) (Da Matta, 1990)

³⁰ Dâmaso e Nunes (1998), ao estudarem a participação do público em episódios do programa “interativo” de TV *Você Decide*, concluíram pelo predomínio da moralidade do estágio 2 (busca egoísta da satisfação pessoal) e do estágio 3 (reconhecimento social por conformismo). Resultados semelhantes aos encontrados nos enredos de telenovelas (*Vale Tudo*, *Tieta* e *Salvador da Pátria*) por Caminom et alii (1989, 1990, 1994) (Nunes, 1998).

particularista e casuística modelada por relações pessoais e sua substituição por uma consciência baseada nos direitos igualitários e universais e, portanto, em normas impessoais³¹.

No caso específico da sociedade brasileira, que historicamente não logrou o contrato social (em sentido sociológico) e nem a cultura democrática (direitos e deveres), que requerem o respeito ao Outro, por meio das leis (o próprio Estado Democrático de Direito é recente), o atingimento do estágio 4 poderia representar avanços civilizatórios, no sentido amplo de Elias (1994). E isso, tanto na interação social que se processa no mundo da vida, como nas formas de coordenação da ação sistêmica, próprias do poder político (e do Mercado). Basta observar as práticas cotidianas – mas não menos importantes para a sociabilidade democrática – de desrespeito e de intolerância com o Outro³². Da mesma forma poder-se-ia falar das práticas comuns no *modus operandi* do sistema sócio-político brasileiro que impõem bloqueios estruturais à emergência da forma-cidadania, conforme se analisou em outra oportunidade (Fedozzi, 1997). Essas questões convivem de forma funcional com a ausência da consciência dos direitos já inscritos na ordem legal, especialmente por parte das classes subalternas, com pouco capital escolar. Sabe-se que o cumprimento das leis no Brasil depende muito do poder de articulação social e política e da influência na opinião pública³³.

Um dos dramas da sociedade brasileira, decorrentes do seu caráter híbrido, ao mesmo tempo tradicional e moderno, é a necessidade de criar uma consciência de cidadania crítica - possível somente com a superação da consciência típica do estágio 4 - sem ter ainda construído estruturas de igualdade social e transformações políticas e culturais compatíveis com a consciência da ordem racional-legal. Esse dilema não fortuitamente acompanha a história social e política do país, pois tudo faz crer que o desafio da construção material da cidadania no Brasil, especialmente quanto à realidade dos direitos sociais, se situa na

³¹ Apel, ao comentar criticamente o exemplo kantiano de universalização do dever de não mentir, indica duas **conseqüências morais** da aplicação estrita dessa perspectiva: seria positiva, no exemplo do combate à corrupção na aplicação do estado de direito; e negativa, no caso do Estado nazista, em que o comportamento moral exigia a transcendência do princípio da Lei e da Ordem plasmado na noção de “coragem civil”. O autor concorda com Kohlberg sobre o fato de que o uso que Kant faz, nessa oportunidade, do seu princípio de universalização, o rebaixa a um *common sense*, de conservação da lei do estágio 4 (Apel, 1994, p. 249).

³² Pode-se citar a conhecida prática de “furar” filas, burlando a ordem de chegada das pessoas; a difícil convivência entre vizinhos de apartamentos ou condomínios; o desrespeito às normas que reservam lugares nos ônibus para passageiros especiais; o comportamento egocêntrico dos condutores de veículos no trânsito; o descaso com o espaço público (entendido como espaço privado, pois “não pertence a ninguém”); a discriminação velada em termos raciais, de gênero, de opção sexual (apesar da legislação), etc.

³³ Dentre inúmeras situações que poderiam ilustrar a dissociação real entre direitos inscritos e ausência da consciência dos direitos pode-se citar a recente notícia veiculada pelo *Jornal Nacional*, da rede Globo, mostrando que apenas 10% dos aposentados por invalidez, percebem os 25% a mais dos rendimentos da previdência social, a que têm direito desde 1960, para casos que exigem acompanhamento de outra pessoa.

contramão de uma época histórica que suprime direitos arduamente conquistados pelos movimentos das classes subalternas durante o século XX nos países centrais do capitalismo.

Por outro lado, a ausência da consciência compatível com o estágio 4, apesar da existência de estruturas jurídico-políticas aparentemente modernas, parece ensejar maior flexibilidade à adoção da *pós-convencional*. Supostamente, a “plasticidade” e a “criatividade” dos brasileiros, seriam fatores facilitadores para a construção de uma nova consciência, no qual a lei instituída não seria o ponto máximo do critério de justiça³⁴. Esse caminho, entretanto, parece trilhar “o fio de uma navalha”, pois juízos e práticas tidas como pós-convencionais – na medida em que diferenciam o arcabouço legal da perspectiva de justiça – podem, em verdade, reproduzir a subterrânea força da tradição representada, no caso brasileiro, pela perspectiva da personalidade que confere “relatividade” frente à lei.

Diferenças entre os estágios 3 e 4 da consciência moral e implicações para a consciência de cidadania no caso brasileiro.

Da discussão até agora realizada pode-se concluir que, do ponto de vista sociológico, o divisor de águas para pensar a relação entre a consciência moral e a consciência de cidadania, não está demarcado apenas pelas diferentes perspectivas dos três níveis de maturidade moral preconizados pela teoria psicogenética (*pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*).

Faz-se necessário demarcar claramente os dois estágios de consciência moral do *nível convencional* kohlberguiano (3 e 4), quanto à sua possível relação com a consciência de cidadania. Os elementos do estágio 3 não são suficientes para a construção da consciência de direitos igualitários e universais – base da cidadania. Por isso, essa perspectiva sócio-moral situa-se numa **consciência de pré-cidadania**. Diversamente, pode-se pensar que a estrutura da consciência do estágio 4 – por apresentar uma perspectiva sócio-moral do sistema social – já enseja possibilidades de construção de uma consciência de cidadania, baseada na consciência dos direitos e deveres individuais e coletivos e das normas impessoais como critério de justiça. Esse estágio da consciência, entretanto, é no máximo compatível com o que se poderia chamar de **cidadania conformada ou “conformista”**, pois embora tenha alargado a perspectiva de justiça para outros que estão fora dos círculos primários, não é capaz ainda de

³⁴ Biaggio, em estudo comparativo entre universitários brasileiros e norte-americanos, constatou que, enquanto dentre os brasileiros predominaram os estágios 3 e 5, dentre os norte-americanos houve predominância do estágio 4. Essa diferença, segundo a autora, “coincide com observações informais que sugerem que o brasileiro típico é menos rígido na observância das leis do que o americano típico” (Biaggio, 2000, p. 233).

uma descentração tal da perspectiva sócio-moral, que consiga sobrepor a *justiça* necessária, ao *ordenamento jurídico-político* ou aos valores e normas sociais dominantes na sociedade.

Já o nível pós-convencional da consciência moral, como visto anteriormente, revela o seu caráter democrático e transformador, tanto porque valores como *justiça, liberdade e igualdade* adquirem prioridade sobre os *direitos de propriedade*, como, também, porque o nível pós-convencional supõe a adoção de regras de procedimentos imparciais, como ocorre na democracia constitucional sustentada por correntes neo-contratualistas. Tal nível de descentração cognitivo-moral supõe o exercício da tolerância para com Outros, da alteridade e do reconhecimento mútuo de todos os indivíduos como *portadores de direitos em si mesmo*.

A consciência pós-convencional exige a formação de sujeitos competentes, autônomos e descentrados frente ao sistema convencional das leis e das normas morais, capazes de diferenciar, entre a perspectiva egocêntrica dos interesses puramente pessoais, a perspectiva do sistema legal vigente e a perspectiva de justiça (baseada em princípios éticos universais), condição para o exercício da democracia, da solidariedade e da ética da responsabilidade em todos os níveis societários, e não apenas no âmbito do sistema político em sentido estrito. Por isso, a moralidade pós-convencional é compatível com a **consciência de cidadania crítica**.

Nesse tipo de consciência de cidadania, ficam para trás as noções de subordinação e de tutela, que caracterizam a *dádiva*, o *pedir* e o *favor*, assim como a troca pragmática de favores e o *jeitinho*. Também supera a moralidade da Lei e da Ordem, não por negar a sua importância civilizatória, mas por compreender seus limites frente à justiça universal. A moralidade pós-convencional supõe que, a partir de um patamar civilizatório mínimo, complementado pela noção subjetiva da “consciência dos direitos”, o conteúdo e o significado da cidadania tornam-se indeterminados, pois seu *status* “substancialmente enriquecido de direitos”, imaginado em cada sociedade, como afirmara Marshall (1967), está sempre em construção histórica. Como afirmavam os gregos antigos e posteriormente Rousseau, a autocriação das sociedades exige cidadãos, ou *Émiles* [personagem de Rousseau], capazes de desvendar a auto-ocultação que caracteriza a heteronomia das sociedades. Portanto, a cidadania não se limita às conquistas legais ou formais, embora essas sejam fundamentais, como atesta a supressão de direitos, desde os anos 1980, a partir da vaga neoliberal advinda juntamente com a nova fase de acumulação capitalista mundial que caracteriza a globalização.

A consciência de **cidadania crítica** é, por isso, francamente aberta à transformação social porque orientada por princípios universais de justiça e pela reciprocidade completa do

role taking. Eis o cerne da contribuição que a teoria de Piaget e de Kohlberg oferece às ciências sociais: o suposto de que “todo o indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente” (Biaggio 1997, p. 43). Esse ponto central da teoria reconstrutiva de Kohlberg, como afirma Habermas (1989), representa um terreno comum com teorias sociológicas e filosóficas orientadas pelo tema da emancipação humana. Em conjunto, essas abordagens possibilitam construir um referencial teórico capaz de examinar empiricamente os tipos de consciência de cidadania e as condições sociais – nos processos políticos e culturais - que bloqueiam ou que incentivam essa possibilidade universal de construção da consciência social.

A discussão acima obriga a retomar a **Figura 1**, que trata dos estágios de consciência moral kohlberguianos, relacionando-os com os possíveis tipos de consciência de cidadania aqui propostos como modelo teórico adotado para a investigação do Orçamento Participativo.

Figura 2 – Estágios de consciência moral e tipos de consciência de cidadania

NÍVEIS	ESTÁGIOS DE CONSCIÊNCIA MORAL	TIPOS DE CONSCIÊNCIA DE CIDADANIA
Pré-Convencional	1. Orientação Punição Obediência 2. Hedonismo Instrumental	Pré – Cidadania
Convencional	3. Bom Moço ou Boa Moça	
	4. Lei e Ordem	Cidadania Conformada
Pós - Convencional	5. Contratualismo Democrático 6. Princípios Éticos Universais	Cidadania Crítica

ORÇAMENTO PARTICIPATIVO:

Escola de construção da consciência de cidadania?

Depreende-se da discussão anterior que determinados processos de socialização dos indivíduos possam oportunizar a plena construção das estruturas da consciência sócio-moral, necessárias à formação de uma consciência de *cidadania crítica* (pós-convencional), ou podem *retardar e bloquear* esse processo, perpetuando a reprodução da heteronomia. Como visto o desenvolvimento cognitivo-moral não é proporcionado somente pela experiência escolar, embora essa socialização primária seja muito importante. Já a socialização secundária se refere “a qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo social e objetivo de sua sociedade. Ela exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina. São também adquiridas compreensões tácitas, avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos. As realidades parciais, embora mais ou menos coerentes, dessa socialização secundária se caracterizam por componentes *normativos, afetivos e cognoscitivos*” (Berger e Luckmann, 2001, p. 185).

A dinâmica de funcionamento de novas instituições alternativas de socialização, como as formas de democracia participativa, a exemplo do OP, (ou ao *self-governement* de Piaget³⁵ e à *Comunidade Justa*³⁶ de Kohlberg), podem proporcionar efeitos positivos sobre o desenvolvimento da consciência social dos participantes, compatíveis com a consciência de cidadania crítica e com a formação de uma cultura radicalmente democrática.

Isso porque os sujeitos que ingressam no OP em geral passam a vivenciar novas experiências de sociabilidade que incluem o aumento das interações com os outros (aspecto, em geral, ressaltado como positivo pelos participantes), além da oportunidade de construir e de trocar saberes sobre a realidade sócio-urbana, sobre a gestão administrativa local e política

³⁵ Por *self-governement* entende-se o método defendido por Piaget para promover a educação cívica, política e moral dos alunos (crianças e adolescentes) que se caracteriza pela responsabilidade desses na elaboração e administração das regras coletivas do grupo. Piaget entendeu que essa forma de organização, diversamente da forma coercitiva exercida pelos adultos, contribui para desenvolver ao mesmo tempo a personalidade do aluno e seu espírito de solidariedade (autonomia e não heteronomia). Ver Piaget, 1998 In: Parrat e Tryphon (1998).

³⁶ A noção de *Just Community*, em substituição à técnica de grupos, foi desenvolvida por Blatt e Kohlberg (1975), tendo como um dos seus objetivos responder às possíveis discrepâncias entre o juízo moral (desenvolvido com discussões em grupos) e a *prática real dos indivíduos*. Kohlberg e colaboradores passam a se preocupar mais com o *contexto social dos sujeitos* e dos ambientes em que foram desenvolvidos programas de educação moral. A noção de *atmosfera moral* foi introduzida para interpretar as condições sociais objetivas (ambiente físico e organizacional), o fator humano e a atmosfera social que intervêm, facilitando ou dificultando a moralidade dos grupos ou instituições, como escolas. A idéia de *comunidade justa* está ancorada: a) na elaboração coletiva das normas, entendidas como prescrição para a ação aceita por todos; b) no sentimento de pertencimento à comunidade e 3) no exercício da democracia igualitária (Biaggio (1997) e Freitag (1992).

local. São experiências densas que exigem tanto a cooperação e o consenso, como a resolução de contradições e de conflitos, na ação coletiva para a escolha de demandas, que obrigam os participantes a interagirem no interior de seus grupos comunitários e entre os vários grupos, assim como interagirem com os agentes governamentais do Executivo e do Legislativo.

Na dinâmica instaurada pelo OP, o caráter por vezes "inquestionável" e sagrado das demandas pré-estabelecidas por grupos de determinada rua, vila ou grupo específico é submetido ao crivo da argumentação pública dos demais grupos que, por sua vez, também têm demandas e opiniões legítimas, criando oportunidades de aprendizagens individuais e coletivas em termos de descentração da perspectiva sócio-moral e de competência interativa – embora não deterministicamente. Em outras palavras: é plausível supor que o nível de complexidade e de densidade da socialização ofertada pelo ambiente do OP enseje oportunidades de os sujeitos experimentarem *conflitos cognitivos-morais* - motor da transformação das estruturas da consciência (Piaget e Inhelder, 1972; Kohlberg, 1981) - obrigando-os a assumir os papéis dos outros (*role taking*) sobre questões de ordem moral, *a exemplo da tomada de decisões sobre a justiça das regras do jogo da participação e das regras para a distribuição dos recursos escassos entre as comunidades*. Essas oportunidades de socialização, provavelmente, não se apresentam com tamanha densidade, amplitude e complexidade em outras experiências vivenciadas pela maioria dos participantes, constituída majoritariamente por segmentos com baixo capital econômico e escolar.

Supõe-se, assim, que *quanto maior o tempo de participação no OP, maior seja o estágio de consciência moral dos indivíduos e, conseqüentemente, maior a consciência de cidadania*. Ou seja, trata-se de verificar a existência de relação entre o *tempo de participação no OP* e os *níveis de consciência moral*, como *indicadores dos tipos de consciência de cidadania*. Espera-se, dessa forma, encontrar diferenças significativas nos níveis de consciência moral entre os sujeitos **iniciantes** e os sujeitos **veteranos** no OP. Ao mesmo tempo, a existência de crescimento do nível de consciência *pós-convencional*, ao longo do tempo de participação do OP, pode indicar efeitos positivos sobre a consciência de *cidadania crítica*, que, como visto, é congruente com transformações sociais mais profundas.

Métodos e técnicas de investigação

A inexistência de dados no período inicial do OP (1989-1992) sobre o tema a ser investigado obrigou a utilização do método transversal (em lugar do longitudinal) para

operacionalizar a variável *tempo de participação no OP*. Foram constituídos quatro grupos representativos do *tempo de participação*: iniciantes (participação de até 1 ano); participantes com tempo entre 2 e 4 anos; entre 5 e 7 anos; e veteranos (tempo igual ou superior há 8 anos).

As variáveis capital escolar (Bourdieu, 1997) e *gênero* também foram consideradas. O capital escolar, conforme apontado, é *variável interveniente* no desenvolvimento cognitivo-moral. Assim, os grupos foram organizados mediante amostra intencional totalizando 229 participantes³⁷ e conforme três critérios: *tempo de OP*, *gênero* e *escolaridade*³⁸. A investigação utilizou-se de quatro procedimentos metodológicos. Nos dois principais (que serão aqui apresentados), os dados foram obtidos por meio dos dilemas morais, técnica utilizada por Kohlberg³⁹. No primeiro, foram aplicados dilemas morais individualmente. No segundo, dois Grupos Focais, representativos da condição de **iniciantes** e de **veteranos** do OP, discutiram um mesmo dilema hipotético. Os demais procedimentos, de caráter complementar, objetivaram reforçar ou não tendências encontradas com os dilemas morais⁴⁰.

Análise por meio dos dilemas morais

Os dilemas morais são estruturados para provocar o juízo do indivíduo frente a dilemas morais hipotéticos. A verificação do nível de consciência moral exige que os sujeitos façam um juízo a respeito do que deve ser feito numa situação dilemática apresentada e que justifiquem as suas respostas, *argumentando o porquê de sua escolha*. Além do método

³⁷ Os dilemas foram aplicados em instâncias o OP e em espaços comunitários autônomos (Cooperativa de Costureiras, Associações de Moradores, União de Vilas e Conselhos Populares). Quase todas as 16 regiões do OP foram representadas, a fim de diminuir possível viés decorrente das características territoriais do OP.

³⁸ Constituição da amostra: **Tempo de participação** - até 12 meses (61 casos e 26,6%); de 2 a 4 anos (55 casos e 24%); de 5 a 7 anos (46 casos e 20,1%); 8 anos ou mais (67 casos e 29,3%). **Escolaridade**: básica completa e incompleta (94 casos e 41%); segundo grau completo e incompleto (84 casos e 36,7%); superior completo e incompleto (51 casos e 22,3%). **Gênero**: homens (112 casos e 48,9%); mulheres (117 casos e 51,1%).

³⁹ A investigação com os instrumentos de Kohlberg foi orientada pela professora de psicologia Dra. Ângela Biaggio (UFRGS), pioneira nos estudos sobre moralidade no Brasil a partir da teoria kohlberguiana.

⁴⁰ Utilizou-se da análise de dados provenientes do banco de dados sobre o público do OP (amostra representativa com 8% dos participantes em 1998) (PMPA, Cidade e Baiocchi, 1999), além de entrevistas abertas nos anos 2000/01. O objetivo foi construir dados que pudessem *reforçar ou contrariar as tendências encontradas com a técnica dos dilemas morais*. Para tal, cinco quesitos foram analisados mediante as variáveis *tempo de OP* e *escolaridade*: 1) Conhecimento sobre o funcionamento do OP; 2) Motivações para justificar a participação; 3) Graus de envolvimento com a participação e formas de escolha dos representantes; 4) Associativismo e envolvimento cívico; 5) Competência comunicativa, como falar nas instâncias do OP. Ver Fedozzi (2002).

clínico criado inicialmente por Kohlberg, posteriormente foram desenvolvidos outros instrumentos⁴¹, como o DIT (*Defining Issues Test*), criado por Rest e colaboradores (1974).

Optou-se pelo uso do DIT, uma técnica indicada para amostras relativamente amplas e de fácil compreensão para os entrevistados. Ele contém em sua estrutura os 6 estágios do desenvolvimento moral e fornece o *score p*, que representa o *percentual de moralidade pós-convencional ou moralidade com princípios dos sujeitos* (estágios 5 e 6). Nessa técnica, são apresentadas em cada dilema moral 12 afirmações (representativas, em sua maioria, dos diferentes níveis de consciência moral), que o sujeito deve avaliar quanto ao grau de importância que ele dá a essas afirmações sobre o dilema proposto. Posteriormente deve escolher, dentre as 12 afirmações, as quatro mais importantes, hierarquizando-as. Para o estudo em questão, foram selecionados *três dilemas considerados clássicos*, por tratarem de aspectos cruciais das relações sociais, como *a vida, a propriedade e as leis*⁴².

A amostra constitui-se de elevado percentual de sujeitos que exerceram funções representativas no OP, sendo 76,5% como delegados e 30,3% como conselheiros (superior aos percentuais obtidos em pesquisas com amostra proporcional dos participantes do OP, respectivamente, 15,3% de delegados e 3,7% de conselheiros) (PMPA, Cidade e Baiocchi, 1999). A grande maioria dos investigados, portanto, possuía vínculos fortes com o OP.

Analizando os resultados

Dois conjuntos de análises complementares foram utilizados para testar a hipótese dos efeitos do OP na consciência social dos participantes:

a) níveis e estágios de consciência moral dos sujeitos mediante as variáveis *tempo de OP*, capital escolar e *situação de moradia*. O conhecimento do **estágio predominante de consciência moral dos sujeitos**, que compõem os grupos de *tempo de participação no OP*,

⁴¹ O MJI (*Moral Judgement Interview*), o SROM (*Sociomoral Reflection Objective Measure*) e DIT o (*Defining Issues Test*). Uma investigação comparativa sobre esses instrumentos utilizados no Brasil, inclusive com amostra empírica de 298 sujeitos, foi realizada por Koller, Biaggio, Lopes et alii (1994).

⁴² Sinteticamente os dilemas adotados foram: 1) O dilema de Heinz, o mais conhecido pela literatura e utilizado em inúmeras pesquisas. Ele trata da situação de um marido que frente à doença grave de sua mulher precisa decidir se rouba ou não o único remédio criado por um farmacêutico, já que esse lhe nega crédito ou outras possibilidades legais de adquirir a cara medicação para salvá-la. 2) a ocupação de uma empresa privada de Transporte Coletivo, por parte da comunidade de um bairro, insatisfeita com os serviços prestados por ela e cansada de tentativas de negociação frustradas; e 3) o dilema que trata sobre leis penais e justiça a partir da história de um foragido da prisão reconhecido por uma senhora trabalhando duro no bairro em que ela reside.

permite verificar a relação de compatibilidade ou de incompatibilidade dos estágios predominantes, em cada grupo de tempo, com os **tipos de consciência de cidadania**.

b) possíveis relações entre *tempo de OP* (e nível de *escolaridade*) e a construção da moralidade *pós-convencional* (baseada em princípios universais de justiça e compatível com a consciência de cidadania crítica - medida pelo *score p*), de cada indivíduo.

No primeiro bloco de análises se buscou investigar, portanto, a existência de associações estatisticamente significativas entre o *estágio predominante de consciência moral* (2, 3, 4, 4½, 5a, 5b e 6) e o *tempo de participação no OP* (até 1 ano, entre 2 e 4 anos, entre 5 e 7 anos e igual ou superior a 8 anos), além de descrever as freqüências percentuais observadas de sujeitos em cada estágio em função do *tempo de OP*. Em acréscimo, foram investigadas possíveis associações entre *nível de consciência moral* (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e o *nível de escolaridade* (1º, 2º e 3º graus completos), assim como entre *nível de consciência moral e situação de moradia* (regular ou irregular). Os procedimentos estatísticos foram freqüências e testes de associação categóricas (Qui-quadrado).

Para chegar-se ao *estágio predominante de consciência moral* cada sujeito teve seus escores de cada um dos estágios transformados em escores padronizados⁴³; o estágio no qual o sujeito apresentasse escore padronizado mais elevado (desde que maior do que 1), foi considerado o seu estágio predominante. Assim, 66,4% da amostra (152 casos) foram classificados, já que nem todos obtiveram um escore padronizado de estágio maior do que 1.

No segundo conjunto de análises, buscou-se verificar os efeitos do *tempo de participação no OP* e do *nível de escolaridade* na *consciência moral pós-convencional* (estágios 5 e 6), representada pelo *score p*. Contudo, deve-se reconhecer que, assim como no cálculo do estágio predominante, os sujeitos não realizam necessariamente juízos morais homogêneos. Seus raciocínios morais não são idênticos para todas as situações ou conflitos. Uma vez que o *score p* é uma medida da “quantidade” de *moralidade com princípios* dos indivíduos, optou-se por uma estratégia de análise que comparasse as médias do *score p* nos grupos formados pelo cruzamento das variáveis *tempo de OP* (4 grupos) e *nível de escolaridade* (três níveis), com o intuito de verificar a existência de possíveis diferenças entre estes grupos. O recurso de análise estatística utilizado foi a Análise de Variância (ANOVA).

⁴³ Escore padronizado é um escore transformado que permite verificar, em unidades de desvio-padrão, quão distante o escore está da média da amostra.

Testes t comparando os *escores p* de homens e mulheres em cada um dos 12 subgrupos resultantes do cruzamento das variáveis *escolaridade* (3 níveis) e *tempo de participação no OP* (4 intervalos de tempo) não revelaram diferenças estatisticamente significativa ($p > 0,05$ em todos os testes), o que tornou aceitável unir os resultados de homens e mulheres em análises subseqüentes. e não recomendável a realização de uma ANOVA que avaliasse simultaneamente as variáveis *tempo de OP x nível de escolaridade x gênero* (4 x 3 x 2)⁴⁴, justificável pelo fato de que estas interações não são alvo primordial da pesquisa.

Estágios predominantes de consciência moral e tempo de OP

Embora não se tenha verificado associação estatisticamente significativa entre *estágios predominantes* e *tempo de OP* (teste de associação de variáveis Qui-quadrado) o padrão de resultados observado sugere tendências que merecem discussão. A **Tabela 1** mostra a tendência de crescimento dos percentuais de moralidade *pós-convencional* (representados pela soma dos estágios 5a, 5b e 6), relacionados ao maior *tempo de participação no OP*. Se comparados apenas os grupos de **iniciantes** (até 12 meses) e **veteranos** (8 anos ou mais), o crescimento do percentual de sujeitos com *consciência pós-convencional* passa de 30,5% para 48,9%. Com exceção do terceiro grupo (5-7 anos), que apresenta pequena queda em relação ao grupo anterior⁴⁵, verifica-se tendência crescente dos percentuais de consciência moral *pós-convencional* (congruente à consciência de cidadania crítica), respectivamente para os quatro grupos de *tempo de OP* (soma dos estágios 5^a, 5b e 6): **30,5%, 37,5%, 31,1% e 48,9%**.

O percentual de 44,4% de sujeitos iniciantes (até 12 meses) com moralidade predominante no nível *convencional* (estágios 3 e 4), é considerado alto em relação a outras pesquisas realizadas no Brasil (Biaggio, 1975; Camino, 1994; Dâmaso e Nunes, 1998), especialmente para o estágio 4 (Lei e Ordem). É relevante também, que **30,5% dos sujeitos iniciantes no OP** tenham demonstrado predominância da **consciência moral pós-convencional**, embora nenhum deles tenha demonstrado consciência moral do estágio 6, o mais alto nível da moralidade. Como já mencionado, a moralidade *pós-convencional* é diminuta, mesmo nas sociedades que possuem altas taxas de escolarização da população. Segundo estimam pesquisadores, na psicologia e na sociologia, a consciência *pós-*

⁴⁴ ANOVA 4x3x2 significa aqui: 4 grupos de tempo de OP x 3 níveis de escolaridade x 2 tipos de gênero.

⁴⁵ Possivelmente esse efeito de queda deve-se a erro amostral, pois não foram encontradas explicações lógicas ou teóricas que justifiquem tal alteração brusca do juízo moral no grupo de tempo de 5 a 7 anos de OP.

convencional não ultrapassaria os percentuais de 3 a 5% dos indivíduos nessas sociedades, como é o caso dos EUA por exemplo (Freitag, 1992, Biaggio, 1988).

Tabela 1: Distribuição quanto ao *estágio predominante de moralidade* relacionada ao *tempo de participação no OP* (66,4% do total – 152 sujeitos)

Estágio	Tempo de OP									
	Até 12 meses		2 a 4 anos		5 a 7 anos		8 anos ou mais		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2	4	11,1	3	7,5	5	17,2	7	14,9	19	12,5
3	8	22,2	5	12,5	4	13,8	8	17,0	25	16,4
4	8	22,2	9	22,5	8	27,6	4	8,5	29	19,1
4.5	5	13,9	8	20,0	3	10,3	5	10,6	21	13,8
5a (*)	3	8,3	7	17,5	2	6,9	9	19,1	21	13,8
5b	8	22,2	6	15,0	6	20,7	6	12,8	26	17,1
6	0	0	2	5,0	1	3,5	8	17,0	11	4,8
Total	36	100,0	40	100,0	29	100	47	100,0	152	100,0

n = número de casos. (*) Os estágios 5a e 5b representam variações sobre a consciência moral pós-convencional, diferenciado-se pelo grau menor (5a) ou maior (5b) de descentração moral.

Por isso, também se pode considerar relevante - comparativamente às pesquisas realizadas no país e no exterior - o fato de quase a metade dos veteranos (48,9%) terem demonstrado um juízo moral predominante *pós-convencional* (estágios 5a, 5b, 6), inclusive com 17% deles expressando o estágio 6 da moralidade, baseada em princípios éticos universais, patamar mais elevado da consciência moral. Tomando-se isoladamente o estágio 6, também observa-se tendência relativa de crescimento conforme aumenta o *tempo de OP*: 0%, 5%, 3,5% e 17%, respectivamente para os quatro grupos de tempo de OP⁴⁶.

Os dados que demonstram alto percentual de participantes do OP com estágios elevados de consciência moral, não podem, entretanto, ser superestimados em sua inferência para a realidade da experiência. É esperada a obtenção de escores mais altos com instrumentos objetivos de aplicação dos dilemas, na medida em que uma proposição em

⁴⁶ O percentual de indivíduos com moralidade *pós-convencional*, em relação ao total dos entrevistados (desconsiderando-se a variável *tempo de OP*) situa-se em 35,7%, sendo 4,8% classificados no estágio 6. Esse último índice, como já citado na parte teórica, é compatível com os achados em países com maiores taxas de escolarização da população e estratificação social menos desigual do que a brasileira, mas abarcando todo o nível *pós-convencional* (estágios 5 e 6), e não somente para o estágio 6, como é o caso encontrado na investigação.

estágio superior pode ser compreendida e aceita, ainda que não utilizada espontaneamente pelo respondente (Koller, Biaggio, Lopes et alii, 1994, p. 12-13)⁴⁷.

Níveis de consciência moral e *capital escolar*

A investigação mostrou existir associação significativa entre *níveis de escolaridade* e *níveis de consciência moral* (teste Qui-quadrado). A análise de resíduos ajustados (indicados entre parênteses) mostrou que esse efeito se devia principalmente pelas associações mais estreitas existentes entre o nível de escolaridade *de primeiro grau* e o *nível convencional* (3,1), assim como entre a *escolaridade superior* e o *nível pós-convencional* (3,7).

Visando especificar ainda mais essa associação em termos dos *estágios predominantes de consciência moral* (seis), e não apenas relacionado aos três níveis de consciência, percebeu-se, por meio de outro teste Qui-quadrado, que o grupo com escolaridade primária estava mais fortemente associado ao estágio 3 (Orientação “Bom(a) Moço(a)” - do *nível convencional*) (resíduo 2,4), assim como o nível de escolaridade superior estava associado ao estágio 5a (Contratualismo Democrático, do *nível pós-convencional*) (resíduo 3,5).

Esses dados, além de revelarem a provável interveniência do *capital escolar*, sugerem padrões mais elevados de consciência moral do público do OP em relação a outros públicos estudados no Brasil, destacando-se especialmente o dado que mostra associação significativa entre o grupo com escolaridade básica e o *nível convencional* (por meio do estágio 3). Isso porque outras pesquisas no país mostram (além da associação entre baixa escolaridade e nível *convencional* do estágio 3), também associação entre esse público com escolaridade básica (e mesmo entre estudantes secundaristas), com o nível *pré-convencional* (por meio do estágio 2, Hedonismo Instrumental) (Biaggio, 1988; Koller, Biaggio, Lopes et alii, 1994).

Por sua vez, o destaque obtido pelo estágio 3 (associado ao público com escolaridade primária), é congruente com pesquisas realizadas no Brasil que apontam esse estágio como sendo o que, provavelmente, mais representaria a consciência moral predominante na sociedade brasileira, diversamente do estágio 4 (Lei e Ordem ou racional-legal), sempre mencionado como sendo o estágio representativo dos padrões morais vigentes em países de formação anglo-saxônica (Koller, Biaggio, Lopes et alii, 1994; Biaggio, 1985; 1975).

⁴⁷ Poder-se-ia aludir o exemplo das pesquisas eleitorais de opinião pública. Em geral, os percentuais obtidos pelos candidatos na forma da “pesquisa induzida” (na qual o nome dos candidatos concorrentes são visualizados pelo eleitor) é sempre maior do que os percentuais obtidos pelos candidatos na forma “espontânea”, isto é, quando o eleitor deve dizer em qual candidato votaria, sem o auxílio dos entrevistadores.

A interveniência do capital escolar na construção da perspectiva sócio-moral é reforçada quando outras variáveis, relacionadas ao perfil socioeconômico dos participantes, são analisadas. Observa-se associação significativa entre a *situação de moradia irregular* e o *nível convencional* (2,0) e a situação *regular* de moradia e o *nível pós-convencional* (3,0).

Tabela 2 – Frequência absoluta e percentual do nível de consciência moral conforme a situação de moradia

Situação de moradia	Consciência Moral		
	Pré-convencional	Convencional	Pós-Convencional
Regular	3 (4,2%)	31 (43,1%)	38 (52,8%)
Irregular	6 (13,3%)	28 (62,2%)	11 (24,4%)

Nota: os percentuais referem-se aos totais por tipo de situação de moradia

Esses dados reforçam a hipótese dos condicionantes socioeconômicos para desiguais oportunidades do desenvolvimento lógico-formal e sócio-moral, já constatados em estudos empíricos anteriores sobre a realidade da população moradora de favelas (Freitag, 1984). Moradores de áreas irregulares ou de subabitação, em geral, têm menor capital escolar e menor renda, comparativamente aos moradores de áreas integradas à cidade formal.

Consciência moral pós-convencional, tempo de OP e capital escolar.

O percentual de indivíduos com moralidade *pós-convencional*, em relação ao total dos entrevistados (desconsiderando-se o *tempo de OP*) situa-se em 35,7%, sendo 4,8% no estágio 6. Esse último percentual, como já citado, é compatível com os achados em países com altas taxas de escolarização e estratificação social menos desigual do que a brasileira, mas abarcando todo o nível *pós-convencional* (estágios 5 e 6), e não somente o estágio 6, como é o caso. Os *escores p* (médias da *consciência moral pós-convencional*) obtidos com a amostra mediante o *tempo de OP* é apresenta na **Tabela 3**⁴⁸. A **Figura 3** exibe o gráfico das médias.

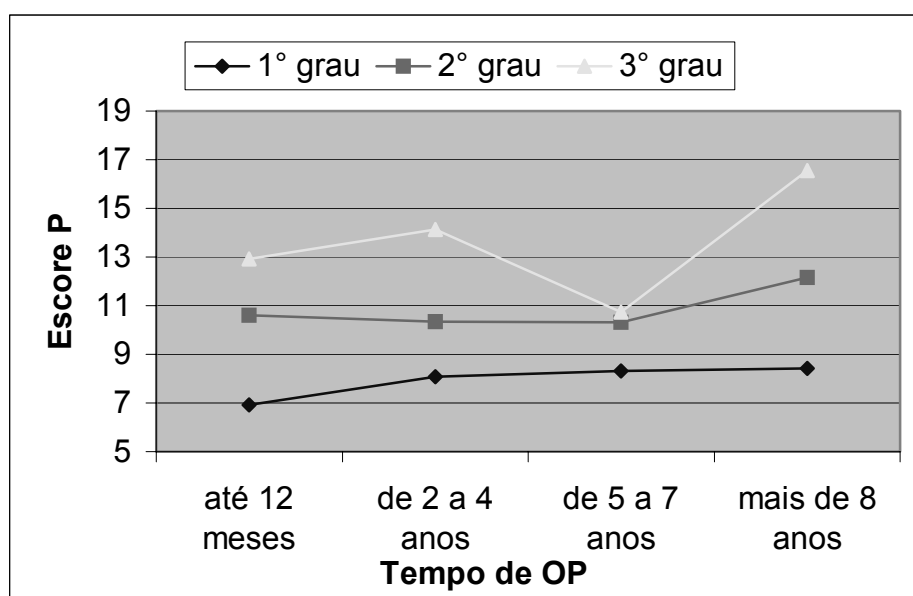
⁴⁸ Na Tabela 3, de cima para baixo, em cada célula, são apresentados os desvios-padrão, o número de observações em cada célula (n) e uma designação alfanumérica, a fim de facilitar os comentários sobre os resultados. T representa a variável *tempo de participação* (subdividido em quatro grupos, T1, T2, T3 e T4) e E a variável *escolaridade*, subdividida em três níveis (primeiro, segundo e terceiro graus, completos e incompletos).

Tabela 3: Médias do *score p*, tempo de participação (T) no OP e escolaridade(E)
Médias do *score p* X Tempo de participação (T)

Nível de escolaridade (E)	Até 12 meses	de 2 a 4 anos	de 5 a 7 anos	8 anos ou mais
1° grau	grupo T1E1 6,92 (3,40) n=26	Grupo T2E1 8,09 (4,45) n=23	Grupo T3E1 8,32 (5,46) n=19	Grupo T4E1 8,42 (5,44) n=26
2° grau	grupo T1E2 10,61 (4,48) n=23	Grupo T2E2 10,35 (5,10) n=17	Grupo T3E2 10,32 (5,31) n=19	Grupo T4E2 12,16 (5,21) n=25
3° grau	grupo T1E3 12,92 (3,70) n=12	Grupo T2E3 14,13 (5,96) n=15	Grupo T3E3 10,75 (3,15) n=8	Grupo T4E3 16,56 (4,99) n=16

Nota: os % entre parênteses referem-se ao desvio padrão

Figura 3: Gráfico de médias do *score p*



As variáveis *tempo de participação no OP* e *nível de escolaridade* são relevantes para explicar a variabilidade do indicador *score p* (consciência moral pós-convencional), com níveis de significância de $p=0,028$, para tempo de participação, e $p=0,001$, para níveis de escolaridade. Uma análise de variância 4×3 , considerando apenas as variáveis *tempo de*

participação no OP (4 grupos) e *nível de escolaridade* (3 níveis) foi então realizada para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as médias observadas. Os resultados são descritos sumariamente na **Tabela 4** abaixo.

Tabela 4: ANOVA *tempo de OP e nível de escolaridade*

Fonte de variação	SQ	g.l.	MQ	F	p
a – Tempo de participação no OP	218,47	3	72,82	3,09	0,028
b – Nível de escolaridade	1054,00	2	527,00	22,38	0,001
a x b	130,33	6	21,72	0,92	0,480
Erro	5111,04	217	23,55	-	-

Nota: SQ = soma dos quadrados; g.l.= graus de liberdade; MQ = média quadrática; F = Estatística F; p = nível de significância

Globalmente, existem diferenças significativas ($p < 0,05$) nos *escores p* (*consciência moral pós-convencional*) entre os **iniciantes** e os **veteranos no OP**, sendo que esses últimos obtiveram, em média, escores significativamente mais altos (Testes *a posteriori*, Tukey). O teste *a posteriori* também revelou *diferenças globais significativas* ($p < 0,05$) *entre os grupos com diferentes níveis de capital escolar*. Os sujeitos com escolaridade superior obtiveram, em média, *escore p* mais alto do que os de escolaridade secundária e estes, por sua vez, *escore superior* aos de escolaridade primária. O efeito da variável *nível de escolaridade* sobre o *escore p* pode ser claramente observado na **Tabela 3**. Nela se nota um aumento das médias do *escore p* em cada nível de escolaridade, dentro de cada categoria de tempo de participação (comparações verticais). Diversamente, o efeito do *tempo de participação* sobre o *escore p* é evidente *apenas quando são comparados os escores dos iniciantes com os dos veteranos* (comparações horizontais). Na comparação entre **iniciantes** e **veteranos** se percebe, nos três níveis de escolaridade, um aumento nas médias: de 6,92 para 8,42, no primeiro grau; de 10,61 para 12,16, no segundo grau, e de 12,92 para 16,56, no terceiro grau (**Tabela 3**).

Embora a análise não tenha indicado a presença de interação estatisticamente significativa entre as variáveis *tempo de OP* e *nível de escolaridade*, uma inspeção das médias sugere que o efeito do *tempo de OP* é mais evidente *no grupo de escolaridade superior*. Além disso, o padrão das médias também sugere que o *escore p* dos veteranos com escolaridade de 1º grau (8,4) se aproxima do *escore* dos iniciantes com escolaridade de 2º grau (10,6), assim como o *escore* dos veteranos com escolaridade de 2º grau (12,2) se aproxima do *escore* dos iniciantes com escolaridade de 3º grau (12,9) (**Tabela 3**).

Uma nova análise de variância incluindo apenas os **iniciantes e os veteranos (Tabela 4)** demonstrou que as diferenças entre os grupos representativos dos níveis de escolaridade foram maiores do que as diferenças entre os iniciantes e os veteranos, dentro de cada nível de escolaridade, como já indicado a **Tabela 3**. O sentido das diferenças é congruente com a hipótese de que os veteranos deveriam apresentar *escores p* mais elevados do que os iniciantes, mas – tomando cada nível de escolaridade isoladamente - estas diferenças não foram estatisticamente significativas, de acordo com um teste *a posteriori* (Tukey para grupos de tamanhos desiguais) usado para comparar todas as médias entre si⁴⁹.

Essa constatação talvez se deva ao fato de que as diferenças em cada nível de escolaridade, tomado isoladamente, tenham sido muito pequenas para serem consideradas significativas com este tamanho de amostra.

Tabela 5: ANOVA *tempo de OP e nível de escolaridade* – iniciante e veteranos

Fonte de variação	SQ	g.l.	MQ	F	P
a – Tempo de participação no OP	146,46	1	146,46	6,75	0,011
b – Nível de escolaridade	944,97	2	472,48	21,77	0,001
a x b	24,23	2	12,11	0,56	0,574
Erro	2647,89	122	21,70	-	-

Nota: SQ = soma dos quadrados; g.l.= graus de liberdade; MQ = média quadrática; F = Estatística F; p = nível de significância

OP, moralidade pós-convencional e consciência de cidadania

Considerando o conjunto dos resultados, pode-se concluir que tanto a variável *tempo de OP* como a variável *escolaridade*, mostraram-se relacionadas ao *escore p* (média da consciência moral pós-convencional), nos sujeitos investigados. Ou seja, quanto maior o *tempo de OP* e o *nível de escolaridade* maior tendeu a ser o nível de *consciência moral pós-convencional*. Não obstante, o efeito do *tempo de OP* tomado isoladamente, embora estatisticamente significativo, foi menos nítido, salientando-se de modo mais claro quando se contrastou os **iniciantes** com os **veteranos**. O efeito mais expressivo do *tempo de OP* ocorreu no grupo de *escolaridade superior*, o que de certa forma vai ao encontro da tese da homologia entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da consciência moral.

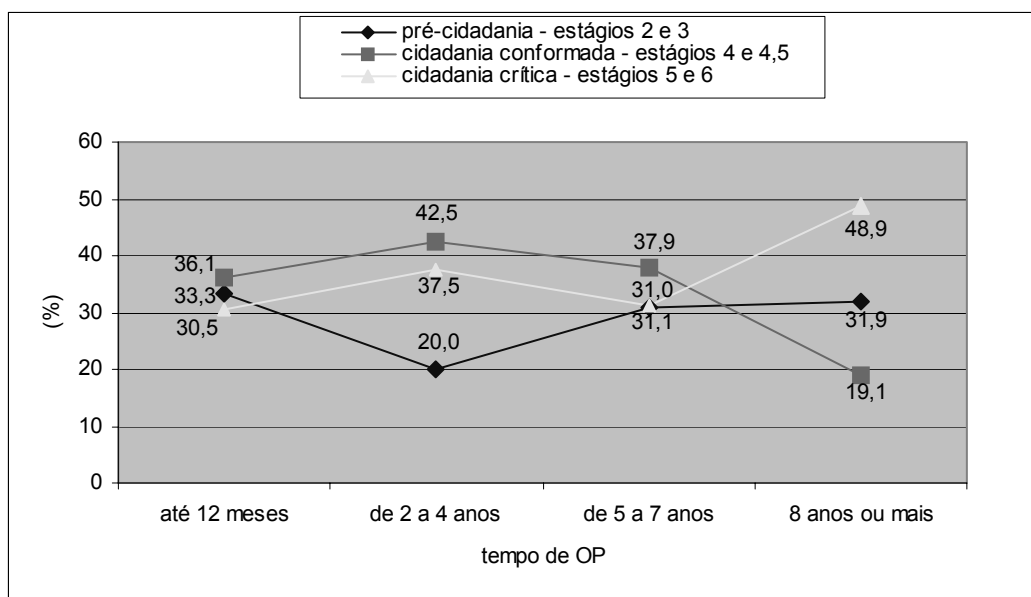
⁴⁹ Este último teste indicou que o grupo T4E3 (8 anos ou mais de OP e 3º Grau) obteve média significativamente superior ($p < 0,05$) às dos grupos T1E1 (até 1 ano de OP e 1º Grau), T1E2 (até 1 ano de OP e 2º Grau) T4E1 (8 anos ou mais de OP e 1º Grau). O grupo T1E1 (até 1 ano de OP e 1º Grau) apresentou ainda média inferior a dos grupos T1E3 (até 1 ano de OP e 3º Grau) e T4E2 (8 anos ou mais de OP e 2º Grau).

Esses resultados não invalidam a hipótese que previa a contribuição *do tempo de OP* para o desenvolvimento da *consciência moral* dos sujeitos (como núcleo da consciência social), nos limites comentados, pois *se observa um padrão consistente e semelhante de crescimento das médias do escore p nos três grupos de escolaridade, ao longo do tempo de OP*. Entretanto, se os dados apóiam a hipótese principal da investigação, na medida em que *o tempo de participação no OP* está relacionado com a elevação da *consciência moral pós-convencional (escore p)* dos sujeitos, a análise dos resultados obtidos **não permite conclusão favorável à hipótese secundária aventada, qual seja, um possível efeito “compensatório” de desenvolvimento da consciência moral, a ser proporcionado pelo OP, como instituição de socialização alternativa** para os sujeitos com menor capital escolar e que nele tenham participado por um tempo relativamente longo (em comparação com os que possuem instrução secundária ou superior, os quais, como visto, parecem obter maior "aproveitamento" da experiência de participação). Reforça essa suposição o fato de que não foram constatadas diferenças estatisticamente significativas entre veteranos de um nível de escolaridade inferior e iniciantes do nível de escolaridade imediatamente superior. Entretanto, analisando-se globalmente os dados é possível perceber um padrão de médias que sugere uma aproximação dos *escores p* entre os pontos de **saída** e de **chegada** de cada um dos *níveis de escolaridade*, distribuídos de acordo com a variável *tempo de OP*. Embora não significativo estatisticamente, esse padrão (efeito “escada” – **Tabela 3**), pode sugerir uma contribuição do OP na promoção, ainda que limitada, de um efeito equitativo no desenvolvimento da consciência de cidadania, entre participantes com desigual *capital escolar*.

Por fim, analisando globalmente os resultados conforme a construção da tipologia sociológica sobre a **consciência de cidadania**, chega-se à seguinte interpretação baseada fundamentalmente nos dados da **Tabela 1**:

- Dentre os **iniciantes** (até 1 ano), a distribuição foi quase equitativa, com 1/3 expressando consciência de *pré-cidadania* (33,3%); 1/3 compatível com a consciência de *cidadania conformada* (36,1%); e 1/3 com consciência de *cidadania crítica* (30,5%).

- Dentre os **veteranos** (8 anos ou mais de participação) a distribuição percentual variou. Por um lado, mantêm-se 1/3 expressando consciência de *pré-cidadania* (31,9%). Por outro lado, há queda percentual da consciência de **cidadania conformada**, de 37,9%, no grupo de 5 a 7 anos, para 19,1%, no grupo de 8 anos ou mais, e crescimento da consciência de **cidadania crítica**, de 1/3 para metade dos entrevistados (49,8%). (Figura 4).

Figura 4: Gráfico dos percentuais de consciência de cidadania por *tempo de OP*

Fonte: resultados dilemas morais (Tabela 1)

Embora essas diferenças verificadas no grupo com 8 anos ou mais de OP não sejam significativas estatisticamente, esse padrão de distribuição dos percentuais - pouca densidade no estágio 4 (moralidade convencional da “Lei e da Ordem”) e concentração simultânea nos estágios precedentes (estágio 2 e, em especial, no 3 - *consciência de pré-cidadania*), e nos estágios posteriores *pós-convencionais* (*consciência de cidadania crítica*), é coerente com pesquisas que indicam a dificuldade dos brasileiros para lidar com a ordem racional-legal, representada pelo estágio 4 (Biaggio, 1988; Koller, Biaggio, Lopes et alii, 1994). Ou seja, o efeito cascata não se efetivou, pois o percentual relativo à *consciência de pré-cidadania* se mantém ao longo do *tempo do OP*, enquanto que o percentual representativo da consciência equivalente ao estágio 4 (Lei e Ordem), altera-se em favor da consciência de cidadania crítica, que como se percebe na **Figura 4**, atinge o alto percentual de 48,9% nos veteranos.

Por sua vez, o destaque obtido pelo estágio 3 (associado estatisticamente ao público do OP com escolaridade de até o primeiro grau), é congruente com pesquisas realizadas no Brasil que, como visto, apontam esse estágio como sendo o que, provavelmente, mais representaria a consciência moral baseada na “pessoalidade” predominante na sociedade brasileira, diversamente do estágio 4 (Lei e Ordem), sempre mencionado como o estágio representativo dos padrões morais vigentes, especialmente nos países de formação sócio-cultural anglo-saxônica (Koller, Biaggio, Lopes et alii, 1994; Biaggio, 1985; 1975).

Os resultados mostram que, se por outro lado, houve, ao longo do tempo, um crescimento da consciência compatível com a da **cidadania crítica**, pois, praticamente a metade dos veteranos apresentou a consciência *pós-convencional*; por outro lado a pouca densidade do estágio 4, levanta dúvidas sobre as reais aprendizagens proporcionadas pelo OP em relação à importância, para a integração social, da ordem legal e da própria noção abstrata do que ela representa no sistema social. Como já ressaltado, a moralidade do estágio 4, apesar de se caracterizar por uma consciência de **cidadania conformada**, exige um grau importante de descentração da perspectiva sócio-moral relativa à noção geral e abstrata do Outro, como princípio que desvincula a justiça da pessoalidade. A noção de direitos e deveres, como cerne da cidadania moderna, exigiu a superação das ordens tradicionais baseadas na pessoalidade. O respeito às normas de trânsito, por exemplo, significam a adesão dos indivíduos a uma forma de reciprocidade com os Outros (portadores de direitos e deveres, incluindo-se os pedestres), representados abstratamente por essas normas. Como afirmado anteriormente, a descentração exigida pelo estágio 4 poderia, assim, assumir papel civilizatório frente à tradição egocêntrica e particularista da sociedade brasileira, baseada nos valores da "vantagem", da esperteza e das "lealdades" pessoais (como critérios máximos de justiça), assim como na consciência heterônoma ou, no máximo, semi-autônoma, em relação às formas de regulação social.

Os resultados mostram que, se por outro lado, houve, ao longo do tempo, um crescimento da consciência compatível com a da **cidadania crítica**, pois, praticamente a metade dos veteranos apresentou a moralidade *pós-convencional*; por outro lado, é duvidosa a aprendizagem relativa aos aspectos mais abstratos e generalizáveis do sistema social.

Análise com dilemas morais por meio dos Grupos Focais

A técnica de Grupos Focais é pouco usual para mensuração dos níveis de consciência moral⁵⁰. A literatura relata que as discussões em grupo, no âmbito da teoria kohlberguiana, são utilizadas apenas para fins de educação moral, como o fez Kohlberg em seu programa de *Just Community* nos EUA. No estudo em questão procurou-se promover a discussão sobre um

⁵⁰ Os Grupos Focais foram utilizadas, pela primeira vez nas ciências sociais, por Merton, Fiske e Kendall, em uma investigação sobre o potencial de persuasão pela propaganda, durante a Segunda Guerra Mundial e resultou no trabalho clássico *The Focused Interview* (1956). Após o uso dessa técnica, nos últimos trinta anos, pela Psicologia Social e pela Mercadologia (Westpahl, Bógus e Faria, s/d.), ela passou a ser adotada pelas pesquisas epidemiológicas em saúde e na educação. Mais recentemente, as ciências sociais passaram a valorizar a técnica, em especial na antropologia e na ciência política (processos eleitorais).

dilema moral em dois grupos compostos por **iniciantes** (com até 1 ano de OP), e outro por **veteranos**, (que participam há 8 anos ou mais), a fim de identificar, nos argumentos utilizados, os estágios de consciência moral de cada participante dos dois grupos. Os objetivos visaram comparar os estágios de moralidade predominantes em cada grupo a fim de verificar a hipótese que relaciona maior *tempo de OP* a *níveis mais elevados de consciência moral* e, respectivamente, da consciência de cidadania. Os resultados visaram a reforçar ou contradizer – na forma coletivamente refletida proporcionada pelos grupos – os dados obtidos por meio dos dilemas morais aplicados anteriormente de forma individual (DIT I).

Em não se tratando de amostragem proporcional, *capital escolar* e *gênero* foram tomados como variáveis-guias que orientaram a formação dos grupos, sobretudo, para evitar a homogeneização dos mesmos⁵¹. Não foram incluídos sujeitos com militância partidária orgânica, a fim de diminuir o viés ideológico e os rituais próprios à ação de partidos.

O dilema “dirigindo bêbado”⁵² mostrou-se propício para o objetivo. O tema e o contexto em que se desenvolve a estória narrada trata de um problema de amplo conhecimento da sociedade brasileira, além de sugerir o posicionamento dos sujeitos frente a valores como “dever”, “sentimento”, “leis”, “jeitinho”, “solidariedade”, “universalismo”, “particularismo”, “responsabilidade”, entre outros valores e normas importantes.

Na análise dos resultados com a técnica dos Grupos Focais, a classificação do estágio de consciência moral de cada indivíduo se dá pela observância do *estágio mais utilizado, ou utilizado pelo maior número de vezes por ele*, para justificar a sua posição sobre a estória em questão. Como já ressaltado, pela teoria psicogenética é a estrutura do raciocínio moral utilizada para justificar a opinião de cada indivíduo que é analisada, e não a resposta em si (o conteúdo) sobre qual deve ser a melhor atitude frente ao dilema em discussão. Um mesmo indivíduo pode se posicionar – e geralmente assim o faz – *por meio de raciocínios morais*

⁵¹ Foram convidadas 17 sujeitos para cada grupo. No grupo de iniciantes participaram 14. No grupo dos veteranos 16. Dentre os que manifestaram juízos morais na discussão, a escolarização foi a seguinte: **Iniciantes** - 66,6% primária (6 casos); 11,1% secundária (1 caso) e 22,2% superior (2 sujeitos). **Veteranos** - 40% com escolaridade primária (6 sujeitos), 53,3% (8 casos) secundária e 6,6% superior (1 caso). A diferença de capital escolar a favor dos veteranos não teve efeitos importantes nos estágios morais, já que os veteranos demonstraram estágios mais desenvolvidos em cada nível de escolaridade separadamente. A discussão dos grupos foi filmada e taquígrafada. A análise contou com o auxílio da professora de Psicologia, Dra. Janine Monteiro (UNISINOS).

⁵² O dilema moral discutido trata da estória de um motorista alcoolizado, cuja mulher estaria enferma, que é parado em uma via pública com altos índices de acidentes fatais por um policial que é seu amigo. Os participantes são instados a opinar justificando suas respostas para as seguintes perguntas: 1) As ações do policial deveriam ser ditadas por seus sentimentos ou pelo dever? Por quê? 2) Qual seria a razão mais importante para o policial comunicar a ocorrência? E a razão mais importante para ele não comunicar a ocorrência?

representativos de estágios diferentes sobre um mesmo dilema moral. Por isso, dentre os argumentos apresentados, *são classificados os que representam juízos morais emitidos durante toda a participação dos sujeitos na discussão, chegando-se a uma classificação final determinada pela verificação do estágio mais utilizado por ele.* Também são usadas formas para reconhecer um raciocínio moral que se situa entre um estágio e outro, a exemplo do "estágio $\frac{3}{4}$ ", significando raciocínio do estágio 3 com tendência para a forma do estágio 4.

Estágios de consciência moral: iniciantes e veteranos do OP

Os resultados obtidos por meio da técnica dos grupos focais deixaram transparecer com maior nitidez as diferenças de competências sócio-morais, cognitivas e lingüísticas entre iniciantes e veteranos. Talvez esse padrão observado tenha sido consequência da técnica qualitativa, menos sofisticada que a análise estatística, além do fato de não ter sido previsto, nos grupos focais, grupos representativos de tempo intermediário de participação no OP.

Em primeiro lugar, os grupos se distinguiram pelo número de sujeitos que interagiram *a partir de juízos morais* sobre a estória em questão: 9, dentre 14, no grupo de **iniciantes**, e quase todos os **veteranos** (15 dentre 16). Essa diferença, embora sutil, talvez indique competências distintas para participar de *discursos práticos*⁵³, ou seja, argumentações *sobre a pretensão de validade sobre a justeza de normas sociais* (Habermas, 1991, 1999).

A discussão demonstrou, de forma inequívoca, diferenças significativas nos estágios da moralidade e nas competências lingüísticas em favor do grupo de veteranos. Eles apresentaram, em geral, raciocínios com maior grau de complexidade e de abstração. A estrutura das argumentações, utilizadas pelos integrantes desse grupo para justificar as suas opiniões, demonstrou ser de maior abrangência, complexidade e de abstração, relativas a questões como: contextualização da estória, princípios normativos que devem guiar as relações humanas, analogias com outras situações dilemáticas presentes no cotidiano da vida, relacionado-as com a estória em discussão, enfim características de uma consciência social ampliada no que tange a visão de mundo e ao grau de descentração cognitivo-moral.

⁵³ Conforme a Teoria da Ação Comunicativa, os atos de fala se referem há pelo menos três aspectos da relação intersubjetiva entre dois ou mais atores (normas sociais, mundo objetivo e mundo subjetivo). O primeiro assenta-se na fundamentação sobre a justeza das normas sociais (discursos práticos); o segundo, sobre a validade de aspectos do mundo objetivo (discurso teórico); e o terceiro busca a fundamentação sobre a veracidade das afirmações por meio da comparação entre a ação prática e a fala.

Observou-se, também, na discussão sobre o dilema, evidências de aprendizagens oriundas da participação mais prolongada no OP, verificada, por exemplo, na trajetória de indivíduos que, após um período de experiência no OP, passaram a participar de outras instâncias de caráter mais complexo e mais abstrato, como é o caso do Conselho do Plano Diretor (reformulado com participação popular em 1999)⁵⁴. Esse processo de agregação de competências normativas, cognitivas e práticas (de difícil mensuração), assim como a superação da “vergonha” de falar em público, oportunizadas pelo OP, tornou-se visível na participação de alguns sujeitos do grupo dos veteranos, a exemplo do trecho abaixo:

“Eu sou Conselheiro do Plano Diretor pela Região do Planejamento 7, que é Partenon e Lomba. Sou Conselheiro do Orçamento Participativo. Eu gostaria de contribuir com a seguinte posição: está-se discutindo aqui uma ação isolada, um problema isolado. Tem que olhar a questão como um todo e analisar o que é para o bem da maioria. Então, o que é o Orçamento Participativo? Eu peguei junto, porque é um processo que vai ao encontro da maioria, aos mais necessitados. Não é diferente do Plano Diretor. Nós não podemos olhar, no Plano Diretor, para uma coisa isoladamente, porque existe um âmbito muito grande. Para vocês terem uma idéia, a região que eu participo tem por volta de 260 mil habitantes. Nós não podemos, de forma alguma, ter uma visão que não seja a vontade da maioria. E aí é que está uma visão holística de que devemos ver a questão de um âmbito global, e o que aquilo causa para o coletivo. **Por exemplo: especificamente, esta questão isolada, esse cidadão está rompendo com uma questão que deve ser um alerta a todos, para o bem de todos e para a segurança de todos. Como nós vamos beneficiar um só cidadão? E o resto? Houve um caso recente de um motorista que, dirigindo bêbado, matou 60 pessoas de um ônibus, e aí como fica? Temos de ver a situação de uma forma ampla, por exemplo, nós, que estamos trabalhando pela cidade temos que olhar pela cidade. (...) Acho que toda a pessoa tem de saber separar as coisas, o lado sentimental e a responsabilidade. A vida da gente tem regras. Temos de cumprir determinadas regras. A própria democracia diz que há regras a serem cumpridas, mas não quando vira uma ditadura ou uma baderna. Não pode ser uma coisa como a ‘tolerância zero’, mas a coisa tem de ser regrada. (13 anos de OP e escolaridade secundária)**

Comparativamente ao grupo de veteranos, no **grupo de iniciantes** a participação ocorreu, de forma geral, utilizando-se de argumentos menos complexos (quanto à reversibilidade do *role taking*) e, também, sem o exercício de relacionar, abstrata ou empiricamente, a estória em questão com outras situações da vida social. Isso também pode ser atribuído à inibição pessoal ou inexperiência de praticar a ação discursiva. Uma das argumentações mais amplas e complexas entre os **iniciantes** é ilustrada abaixo:

A razão mais importante [para o policial não comunicar a ocorrência] seria para o motorista não perder o emprego. Se ele [o motorista] tem um desvio de conduta, bebe, [o policial] comunicar seria fazer ele perder o emprego. Acho que esse policial deveria solicitar a ajuda de alguém para conduzir essa pessoa para casa, retivesse a

⁵⁴ Como se sabe, as decisões relativas aos Planos Diretores Urbanos não dizem respeito a obras ou projetos mais pontuais e objetivos, que oportunizam vislumbrar resultados imediatos sobre demandas concretas. Daí porque a participação nessas instâncias em geral é menos atrativa e bem mais complexa que os OP's. Em Porto Alegre, com a reforma do Plano, em 1999, passou a existir a representação eleita das regiões do OP (agrupando-se as dezesseis em oito regiões) e a instalação, ainda precária, dos Fóruns Regionais de Planejamento Urbano.

carteira de habilitação até o outro dia, quando fosse conversar com ele. Seria uma solução lógica. (1 anos de OP e escolaridade superior incompleta).

A análise comparativa da estrutura do raciocínio moral, utilizada pelos integrantes dos dois grupos na discussão, demonstrou que os **veteranos** do OP apresentaram estágios de consciência moral mais avançados. A maioria dos **iniciantes** expressou uma perspectiva sócio-moral equivalente à consciência de **pré-cidadania**, com predomínio do estágio 3 (44,4%). Outra parcela (1/3) adotou a perspectiva compatível com a consciência de **cidadania conformada** (Lei e Ordem). Nenhum dos iniciantes apresentou argumentos morais congruentes com a consciência de **cidadania crítica** (pós-convencional) (**Tabela 6**). Veja-se, a título de ilustração, algumas participações do grupo de iniciantes:

Iniciantes: Estágio 3

“Não seria o caso de prender. Aquele é um quadro diferente, porque ele conhece, sabe que tem um caso de doença na família, que o policial fizesse uma coisa mais discreta até mesmo com o conhecimento do comando dele, mas sem fazer toda aquela bronca, apreender o carro, prender o cidadão”. (1 ano de OP, escolaridade superior incompleta)

Iniciantes: Estágio 4:

“Se eu vou agir com o meu coração, eu não faço nada contra ninguém (...) O meu sobrinho eu mandei prender porque fumava maconha. A minha mãe colocou minha irmã na FEBEM porque não agüentou. Hoje em dia, a minha irmã é casada, tem três filhos e é bem empregada. Se ela não tivesse feito antes.....” (2 anos de OP, 1º Grau incompleto)

Dentre os **veteranos**, contrariamente não houve juízos morais compatíveis com a consciência de **pré-cidadania**. Embora a perspectiva identificada com a consciência de **cidadania conformada** tenha sido maioria (46,6%), parcela do grupo participou com formas compatíveis a da consciência de **cidadania crítica** (22,2%), conforme o exemplo abaixo.

Veteranos: Estágio 6

“Não sei se a minha compreensão seja um pouco curta, mas, na questão 1, há o sentimentalismo; e a outra é o aspecto profissional, o dever (...) Na minha opinião, aqui neste caso, não pode haver incoerência. Se eu achar que é dever, não pelo lado formalístico, mas por uma questão de consciência profissional, **a razão mais importante na questão 2, eu respondo o seguinte⁵⁵: a preservação da vida, o fator vida. Esse é o mote da coisa. Eu não vou puni-lo só porque eu sou policial, porque eu estou cumprindo com o meu dever. Não estou fazendo nada mais do que a minha obrigação. Mas estritamente com o aspecto que hoje, mais do que nunca, tem de estar presente, que é a vida. A vida não tem preço.** Em cima disso é que temos de chegar e dizer: “ Tu és meu amigo, eu te quero bem, que tu vivas.” Acho que, na minha opinião, a preservação da vida é a razão mais importante do

⁵⁵ Lembremo-nos que a discussão sobre o dilema moral “dirigindo bêbado” solicitava também aos participantes que respondessem as seguintes questões: 1) As ações do policial deveriam ser ditadas por seus sentimentos ou pelo dever? Por quê? 2) Qual a razão mais importante para o policial comunicar a ocorrência? e 3) Qual a razão mais importante para o policial não comunicar a ocorrência?

policial fazer isso. **O ato formalístico bem, disso estamos cheios. O mote principal é que ele viva e deixe as pessoas viverem**". (grifos meus).

(13 anos de OP, escolaridade secundária).

A análise relacionando nível de *escolaridade* e estágios de consciência moral, comparando-se os dois grupos (**iniciantes e veteranos**), indicou que *os veteranos, em geral, apresentaram estágios de consciência moral superiores, em todos os níveis de escolaridade*. No grupo com escolaridade primária, por exemplo, enquanto os iniciantes não apresentaram nenhum sujeito com moralidade predominante fora do nível *convencional* (estágios 3 e 4), os veteranos, além de não apresentarem nenhum caso do estágio 3 (pré-cidadania), apresentaram sujeitos com moralidade compatível com a consciência de **cidadania crítica** (estágio 5). Na comparação dos sujeitos com escolaridade secundária, enquanto parcela expressiva dos veteranos (37,5%) participou da discussão com posições equivalentes à consciência de **cidadania crítica** (estágio 5 – pós-convencional), entre os iniciantes, esse tipo de consciência não se fez presente. Por fim, a comparação dos sujeitos com escolaridade superior revelou os iniciantes com predomínio da consciência de **pré-cidadania** (estágio 3) e os veteranos, uma consciência de **cidadania conformada com tendência à cidadania crítica** (4/5).

Tabela 6: Grupos Focais: comparação dos estágios de consciência moral de iniciantes e de veteranos do OP. Dados relativos e absolutos.

Níveis de consciência moral	Estágios	Iniciantes	Veteranos	Tipos de Consciência de Cidadania
Pré-convencional	1	-	-	Pré-cidadania
	2	-	-	
Convencional	3	⁽⁴⁾ 44,4%		
	3/4	⁽²⁾ 22,2%	⁽³⁾ 20,0%	
	4	⁽³⁾ 33,3%	⁽⁷⁾ 46,6%	Cidadania conformada
Pós-convencional	4/5	-	⁽¹⁾ 6,6%	
	5	-	⁽⁴⁾ 26,4%	Cidadania crítica
	6	-	-	
Total		⁽⁹⁾ 100,0%	⁽¹⁵⁾ 100,0%	

CONCLUSÃO: O OP e a construção da consciência de cidadania

O estudo ora apresentado buscou explorar um campo ainda não suficientemente conhecido no caso do OP de Porto Alegre: os possíveis efeitos dessa forma de democracia participativa na *consciência social dos participantes*, considerando-se a tradição autoritária da sociedade brasileira. Partiu-se do pressuposto de que as mudanças na esfera da consciência são as mais difíceis de serem atingidas e, por isso, mais lentas em qualquer contexto sócio-cultural, pois associadas aos níveis mais profundos da topologia da consciência e exigem aprendizagens atinentes à competência cognitivo-moral dos indivíduos e grupos.

Globalmente os resultados obtidos (cuja tendência geral foi reafirmada pela análise de dados secundários não expostos no presente artigo), indicam aprendizagens nos termos definidos pelo estudo, mas com aspectos que *relativizam a hipótese principal*. Essa supôs relação positiva entre *tempo de participação no OP* e ganhos de *consciência social* compatíveis com a consciência de **cidadania crítica** (moralidade pós-convencional).

Isso porque os resultados sugerem a existência de um duplo efeito da participação no OP. Por um lado, verifica-se a permanência, ao longo do tempo de participação, de um público cuja consciência não é compatível com a noção de cidadania (situação que se denominou de consciência de **pré-cidadania**), pois se observou que os percentuais relativos aos estágios 2 (hedonismo instrumental) e 3 (“Bom Moço”), praticamente se mantém após longo *tempo de participação*, com 1/3 dos entrevistados, em especial os que têm menor *capital escolar* – o que não significa inexistência de outras aprendizagens importantes. Ao não ultrapassar o estágio da consciência social baseado na referência a grupos primários e aos laços pessoais, como critérios de justiça, esse nível de consciência se revela aquém das exigências mínimas de descentração da perspectiva sócio-moral necessária à consciência de cidadania, seja à cidadania conformada ao sistema social ou à cidadania crítica.

Esse tipo de resultados significa possivelmente que a compreensão normativa do mundo social dessa parcela de participantes não se alterou no sentido da construção de novos valores democráticos, que resignificariam a participação para além da “demanda em si mesma. Esse nível de consciência é compatível com as formas tradicionais de autoritarismo social e com a cultura patrimonialista-clientelar no Brasil, ensejando possibilidades de reprodução das relações sociais de heteronomia e de subordinação paternalista, representadas pela cultura da dádiva, do *favor*, do *pedir* (voltadas ao interesse pessoal ou à lógica da esperteza e da troca instrumental, a exemplo da “Lei de Gérson” - estágio 2), ou ainda

orientadas pelas relações que têm na *pessoa* o critério máximo de justiça, a exemplo do *jeitinho* (estágio 3), demonstrando propensão às formas de dominação carismáticas e caudilhescas, o que se mostra coerente, como visto, com outros estudos realizados no Brasil baseadas na teoria kohlberguiana (Koller, Biaggio, Lopes et alii, 1994; Biaggio, 1985; 1975).

Pode-se depreender, sob a ótica dos tipos de consciência de cidadania propostos, a possibilidade - sobretudo entre os que participam há menos tempo do OP e que possuem pouco *capital escolar* - de reintrodução das formas tradicionais de interação entre governantes e setores comunitários, a exemplo do clientelismo e da política do favor na distribuição dos recursos. Isso torna-se possibilidade forte, quanto a esse público, tanto em função de que a participação é orientada por valores instrumentais, isto é, voltada para os resultados materiais (a demanda como valor em si mesma), não importando a natureza dos procedimentos, se democráticos ou não, como também porque a situação objetiva, em termos de carências em infra-estrutura e serviços persiste na lógica da fragmentação social e urbana.

Por outro lado, os resultados globais permitem inferir que o processo de socialização proporcionado pelo OP - instituição densa em desafios de interação com os Outros sobre problemas sócio-urbanos e das regras para enfrentá-los - ensejou oportunidades de aprendizagens da consciência social - isto é, de descentração da perspectiva sócio-moral e de ampliação da reversibilidade do *role taking* - para aquela parcela que nele tenha permanecido por *tempo prolongado* e/ou para os que possuem maior *capital escolar*. O fato de que quase a metade dos veteranos (48,9%) apresentou nível de consciência *pós-convencional*, equivalente à consciência de **cidadania crítica**, sendo 7% deles no estágio 6, o mais alto da maturidade moral, baseada em princípios éticos universais, é dado significativo, comparativamente às pesquisas realizadas no país e no exterior com o mesmo referencial teórico-metodológico.

Se a autonomia moral e a consciência *pós-convencional* são requisitos para formular ou questionar reflexivamente as pretensões de validade relativas à verdade (no mundo objetivo), à justiça das normas (no mundo social) e à veracidade (no mundo subjetivo), que caracterizam a formação de Eu's competentes para o agir comunicativo, pode-se inferir que a participação no OP e a *socialização daí advinda* contribuiu para que parcela considerável de participantes (cerca de 50% dos veteranos) construísse aprendizagens nesse sentido. Trata-se de efeitos que, ao possibilitarem a formação de sujeitos competentes para a ação intersubjetiva e dialógica (que pressupõe a inclusão do Outro), contribuem para contrarrestar o processo de fragmentação social e incentivar a formação da cultura democrática societária.

Presume-se, também, que essa parcela de indivíduos tenha adquirido competências que lhe permite resistir, individual e coletivamente, às tentativas de colonização instrumental do mundo da vida, especialmente pelos aparatos de reprodução política, assim como seja mais capacitado para interagir com a razão técnica e o poder administrativo. Da mesma forma, teriam capacidade de julgar situações de forma autônoma, não se deixando instrumentalizar pelos mais “fortes”, mais carismáticos ou mais espertos, relações que compõem o profundo autoritarismo social no mundo da vida e no modelo de dominação política no Brasil. Trata-se de contribuição significativa para a consciência social transformadora da realidade.

A análise dos dados, entretanto, dão margem a dúvidas quanto às reais aprendizagens referentes à perspectiva sócio-moral do *sistema social* representado pela ordem racional-legal (estágio 4 – Lei e Ordem). Esse tipo de consciência social, apesar de sua característica conservadora frente à necessidade de transformações sociais (equivalente à consciência de **cidadania conformada**) adquire importância para a superação da lógica particularista ou fundada nos laços pessoais (a ética da “cordialidade”), que caracterizam as concepções de justiça dos estágios anteriores. À exceção dos resultados obtidos com os dois Grupos Focais, que apresentaram percentuais elevados do estágio 4, os demais resultados não endossam possíveis aprendizagens relativas à perspectiva do sistema social e do seu ordenamento jurídico. Esse, como visto, representaria na realidade brasileira, certa evolução ou avanço no processo civilizatório, ao contemplar abstratamente o reconhecimento do Outro.

Cabe salientar, também, que a observação empírica durante os dezoito anos de existência do OP, mostra efeitos na esfera do reconhecimento e da auto-estima e grupos, especialmente de indivíduos pertencentes às camadas de baixa renda e de baixo capital escolar que se envolveram intensamente com a experiência. O sentimento de *reconhecimento* ocorre não só porque o Estado passou a tratar os setores excluídos como interlocutores legítimos para a tomada de decisões – num país que foi incapaz de produzir a noção de igualdade básica contida na cidadania moderna -, mas, também, porque foi oportunizado a indivíduos “comuns” o reconhecimento simbólico por parte dos outros moradores nos espaços do mundo da vida – expresso como o sentimento de “ser considerado alguém importante” pela sua comunidade. Esse efeito de caráter afetivo e moral relacionado à dignidade da pessoa humana – difícil de ser mensurado – contribui, sem dúvida, para o sentimento de pertencimento a um *mundo comum*, base da noção de cidadania como disse Arendt (1974). Em tempos de incertezas, fragmentação e individualismo exacerbado, trata-se de efeitos de alta relevância.

Por fim, é possível concluir que a socialização oportunizada pelo OP, apesar dos avanços verificados no plano da consciência social, obriga a relativizar – por ausência de provas empíricas taxativas - a interpretação dessa experiência como Escola de Cidadania. Como se pressupôs, aprendizagens referentes à *dimensão da consciência social* são as mais difíceis de serem alcançadas. Requerem tempo prolongado e superação das condições desiguais do ponto de partida relativo ao *quantum de capital escolar*, condição social facilitadora ou atenuante das possíveis aprendizagens de dimensão profunda.

Essa conclusão não diminui os efeitos positivos que mostram o crescimento da consciência social no OP e o alargamento da visão de mundo por parcela significativa das camadas sociais com baixo capital escolar e econômico que dele participam. Tal resultado – com tamanha escala e ampla mobilização social - provavelmente não seria alcançado sem a criação do OP. Outras aprendizagens importantes para a cidadania e a cultura democrática relativas às dimensões político-administrativa, orçamentária, ocupação e uso do espaço urbano, gestão das políticas públicas, formas de ação coletiva e de negociação de prioridades, além da elevação da auto-estima e do reconhecimento social, possivelmente tenham se efetivado de forma mais equânime entre os participantes. Todavia, na ótica da transformação social se situam em patamares menos profundos da topologia da consciência.

Os elementos evidenciados nesse estudo - certamente incompleto e carente de novas investigações sobre o tema - indicam que a suposta “pedagogia espontânea” desses processos, a exemplo do caso de Porto Alegre (apesar dos seus 16 anos sob direção do PT), mostra-se limitada para transformá-los efetivamente em processos promotores de aprendizagens emancipatórias, sobretudo no que diz respeito à superação da posição assimétrica ocupada no espaço social advinda do *quantum* de capital escolar dos participantes (a grande maioria do público do OP). A realidade heterogênea dos participantes que, como visto, interfere na construção da consciência social precisa ser reconhecida como fator chave das metodologias de funcionamento do OP, para além da panacéia do paradigma “assembleísta”. Pensar *pedagogicamente* os OP’s requer a adoção de métodos que reconheçam, como ponto de partida, não só a heterogeneidade social, mas também as assimetrias em termos de competências dos participantes, a fim de tornar as práticas de democracia participativa mais igualitárias em oportunidades. Referenciais teóricos para tal não faltam, como é o caso das teorias sócio-constructivista (Piaget-Vigotsky), da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, e dos supostos contidos na Teoria da Ação Comunicativa. Eles possuem elementos comuns calcados nas noções de intersubjetividade e na construção interacionista e dialógica das

pretensões de validade sobre os mundos objetivo, social e subjetivo. Esses elementos teórico-epistemológicos comuns os tornam compatíveis e complementares, conforme sustentam estudos atuais que transcendem as querelas acadêmicas ou disputas paroquiais de poder. Por isso, podem embasar um projeto pedagógico de educação popular voltado efetivamente para a construção de sujeitos históricos autônomos, capazes de consciência crítico-reflexiva e orientados pela ética da solidariedade, condições para a transformação social emancipadora.

BIBLIOGRAFIA

- ABERS, Rebecca. *Learning Democratic Practice: Distributing Government Resources Through Popular Participation in Porto Alegre, Brazil*. Los Angeles:UCLA,1996.
- ALMOND, G. A. & VERBA, S. *The civic culture*. Boston: Brown and Company, 1963.
- APEL, Karl-Otto. *Estudos de moral moderna*. Tradução Benno Dischinger. Petrópolis:Vozes, 1994.
- _____. Ética do discurso como ética da responsabilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Filosofia. *Cadernos de Tradução*.n.3, 1998.
- ARENDRT, Hannah. *Los orígenes del totalitarismo*. Madri: Taurus, 1974.
- ARRETCHE, M.T.S. Mitos da descentralização. Mais democracia e eficiência nas políticas públicas? São Paulo, *RBCS*, nº 31, ano 11,jun. 1996, p. 44-66.
- AVRITZER, L. *Transition to Democracy and Political Culture: an analysis of the conflict between civil and political society in post-authoritarian Brazil*. Constellations, v. 2, n. 2.
- _____. *A moralidade da democracia: ensaios em teoria habermasiana e teoria democrática*. SãoPaulo:Perspectiva; Belo Horizonte:Editora da UFMG, 1996.
- BAIOCCHI, Gianpaolo. *From militance to citizenship; The Worker's Party, civil society, and the politics of participatory governance in Porto Alegre, Brazil*. Departamento de Sociologia. Universidade de Wisconsin, Madison, 2001.
- BARBOSA, Livia.*O jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro:Campus, 1992.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J.Piaget e P.Freire*. Rio de Janeiro:DP&A e Palmarica, 1997.
- BENEVIDES, Maria V. M. *A cidadania ativa*. Referendum, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo:Ática, 1991.
- BENHABIB, S. "Models of public space: Hannah Arendt, the liberal tradition, and Jürgen Habermas". In: CALHOUN, Craig (org.). *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT, 1992.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BIAGGIO, Ângela M.B. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis:Vozes, 2000, 14ª edição
- _____. Um estudo intercultural sobre julgamento moral: comparação entre universitários brasileiros e norte-americanos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 27 (2), 71-81, 1975
- _____. A development study of moral judgment of Brazilian subjects. *Interamerican Journal of Psychology*, 1976.
- _____. Desenvolvimento moral: Vinte anos de pesquisa no Brasil. Porto Alegre. *Psicologia:Reflexão e Crítica*, 1988, v. 3, p. 60-69
- _____.Universalismo versus relativismo no julgamento moral. Porto Alegre. *Psicologia:Reflexão e Crítica*, 1999, v. 12, n. 1, p. 5-19.
- _____. Introdução à teoria de julgamento moral de Kohlberg. In: NUNES, Maria L. T. (org.) *MORAL E TV*. Porto Alegre:Evangraf, 1998, p. 29-63.
- _____. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. Porto Alegre. *Psicologia:Reflexão e Crítica*, 1997, v. 10, n. 1, p.47-69.
- _____. Discussões de julgamento moral – idiosincrasias do caso brasileiro. Brasília. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*. 1985, v. 1., n. 3, p. 195-204
- _____. Desenvolvimento de valores: um estudo piloto. Porto Alegre:*Educação e Realidade*, 1983, p. 25-33
- _____. Adaptação brasileira de uma medida objetiva de julgamento moral. Trabalho apresentado no *Congresso Interamericano de Psicologia*. Buenos Aires, 1989
- BLATT, M e KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, (4), 129-161, 1975.
- BOBBIO, Norberto.*O futuro da democracia - Uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1989.
- _____. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992
- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México:Siglo XXI, 1997

- BZUNECK, J.A. Julgamento moral de adolescentes delinquentes e não-delinquentes em relação com ausência paterna. Tese de Doutorado. *Universidade de São Paulo*, 1979
- CAMINO, C. et alii. A transmissão de valores morais em personagens de TV. Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1994, v. 7, n. 1, p. 29-46.
- CAMINO, C. e LUNA, V. Reformulação e adaptação do “Defining Issues Test” – DIT. Trabalho apresentado no XXII Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia, Buenos Aires, 1989.
- CAMINO, C.; LUNA, V.; CAVALCANTI, M. das G. Análise parcial do pensamento moral da novela Vale-Tudo. *Anais do Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico – Anepepp*. São Paulo:Águas de São Pedro, 1990, p. 95-102.
- CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas*. O imaginário da república no Brasil. São Paulo:Companhia das Letras, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. São Paulo:Cortez, 1994.
- _____. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, E. (org.) *Anos 90. Política e sociedade no Brasil*. São Paulo:Brasiliense, 1994, p. 19-30.
- COLBY, Anne.; KOHLBERG, Lawrence e outros. *The measurement of moral judgement*. Nova Iorque-Londres: Cambridge University Press, 1987, vol. 1: *Theoretical foundations and research validation*; vol. 2: *Standard issue scoring manual*.
- COSTA, S. Esfera pública, redescoberta da sociedade civil e movimentos sociais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo. março, nº 38, p. 38-52, 1994.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina(org). *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo:Brasiliense, 1994.
- DAHL, Robert. *Polyarchy: participation and opposition*. New Haven:Yale University Press, 1971
- DÂMASO K. H e NUNES, M. L. T. Julgamento moral e a televisão em Voce Decide. In: NUNES, Maria L. T. (org.) *MORAL E TV*. Porto Alegre:Evangraf, 1998, p. 64-87.
- DaMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis*. Para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro:Guanabara Koogan, 1990
- _____. *O que faz o Brasil Brasil?* Rio de Janeiro:Rocco, 1994
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo:Paulinas, 1989.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed., 1994. 2 v.
- FAORO, Raimundo. *Os donos do poder*. Porto Alegre:Globo, 1958
- FEDOZZI, Luciano. *Orçamento Participativo*. Reflexões sobre a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre:Tomo Editorial; Rio de Janeiro:FASE/IPPUR, 1997.
- _____. *O Poder da Aldeia*. Gênese e história do Orçamento Participativo de Porto Alegre. Tomo Editorial, 2000
- _____. A invenção permanente da democracia. Contribuições à discussão sobre o presente e o futuro do OP de Porto Alegre. In: VERLE e BRUNET *Construindo um novo mundo*. Porto Alegre:Guayí, 2002.
- _____. Orçamento Participativo e esfera pública. Elementos para um debate conceitual. In: MOLL, Jaqueline e FISCHER, Nilton. *Por uma nova esfera pública*. Petrópolis:Vozes, 2000, p. 37-82.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1979
- FREITAG, Barbara. *Itinerários de antigona*. A questão da moralidade. Campinas:Papirus, 1992.
- _____. O conflito moral. In: Jürgen Habermas: 60 anos. Rio de Janeiro. *Tempo Brasileiro*, 98, jul-set, 1989
- _____. *Piaget: encontros e desencontros*. Rio de Janeiro:Tempo brasileiro, 1985.
- _____. *Consciência e sociedade. Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo:Cortez, 1984
- _____. *O indivíduo em formação*. São Paulo:Cortez, 1994.
- _____. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. São Paulo:Universidade de São Paulo. *Tempo Social*, 1(2): 7-44, 2. Sem., 1989
- _____. *Piaget e a filosofia*. São Paulo:UNESP, 1991.
- GIBBS, J. C. et alii. Sex differences in the expression of moral judgement. *Child Development*, 55, 1040-1043. 1994
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Madri:Grupo Santillana de Ediciones, 1999
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 1989
- _____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo:Brasiliense, 1983.
- _____. *Direito e democracia entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro. Vols. I, II, 1997.
- _____. Três modelos normativos de democracia. *Lua Nova, CEDEC*, nº 36, 1995, p. 39-53
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro:José Olympio, 1993.
- KESSELRING, Thomas. *Piaget*. Petrópolis:Vozes, 1993.
- KEUNECKE, C. BARDAGI, M. e BIAGGIO, A. Desenvolvimento moral em estudantes de Ciências Jurídicas e Juízos de Direito. Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1994, v. 7, n. 1, p. 15-28
- KOHLBERG, Lawrence. Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In: *Handbook of socialization theory and research*. David Goslin. Ed. Rand Mc Nally e Company, EUA, 1969.
- _____. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: t.S. Mischel (Ed. K.) *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press, 1971
- _____. *Essays on Moral Development: Vol. 1 The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1981.

- _____. *Essays on Moral Development: Vol. 2. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1984.
- KOHLBERG, L.; LEVINE, G. & HEWER, A. *Moral stages: a current formulation and response to critics*. Nova York-Londres-Tóquio, Karger, 1983.
- KOHLBERG, L., BOYD, D. e LEVIN. The return of stage six. In: Modgil e C. Modgil (Eds.) *Lawrence Kohlberg – Consensus and Controversy*. 1990.
- KOLLER, S., BIAGGIO, A., LOPES, R. et alii. Uma investigação sobre instrumentos de medida de Maturidade de Julgamento Moral em uso no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1994, v. 7, n. 1, p. 5-14
- KRISCHKE, Paulo J. Regime ou cultura nos estudos de democratização. São Paulo: *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, n. 50, p. 113-132, 2000
- _____. Aprender a democracia na América Latina: notas sobre o aprendizado político e as teorias da democratização. *Modernidade crítica e modernidade acrítica*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001, p. 201-22.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1967.
- MELLO, M.A.B.C. Democracia, neolocalismo e mal-estar social: a geometria política da Nova República. *Agenda de Políticas Públicas*. Rio de Janeiro, nº 4, p.7-15, 1993.
- MOISÉS, José A. *Os brasileiros e a democracia*. São Paulo: Ática, 1995.
- MOROSINI, M. e BIAGGIO, A. O resgate do sujeito na transformação social. Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1986, v. 1, n. 1. P. 1-22.
- NUNES, Maria L. T. (org.) *Moral e TV*. Porto Alegre: Evangraf, 1998.
- PAOLI, Maria Célia. Movimentos sociais; cidadania e espaço público - anos 90. *Humanidades*. Brasília. v.8, n.4, p.498-504, 1992.
- PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: USP, 1977a
- _____. *O julgamento moral da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977b.
- _____. Problemas de psicologia genética. *Piaget. Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- _____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990
- _____. A educação da liberdade. In: PARRAT e TRYPHON, A. *Jean Piaget. Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. P. 153-159.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. *La psychologie de l'enfant*. Paris, PUF, 1972.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Presença, 1993.
- REST, J. R. et alii. Judging the important issues in moral dilemmas – na objective test of development. *Development Psychology*, 10, 491-501, 1974.
- SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo. V.9, n. 25, p. 26-37, jun. 1994
- SCHWARTZMAN, Simon. *As bases autoritárias do estado brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- SILVA, Ana Amélia. A luta pelos direitos urbanos: novas representações da cidade e da cidadania. *Revista Espaço e Debates*. São Paulo. nº 30, p. 28-41, 1990.
- SUBIRATS, Joan. *Democracia participativa: aprendiendo a participar y construyendo ciudadanía*. V Conferência Del OIDP. Donosti, 2005. (mimeo)
- TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994 p. 91-102.
- _____. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. *Tempo Social*, São Paulo, v.2, n.1, p.23-48, 1 sem. 1990.