

Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola¹

Angela Maria Brasil Biaggio^{2,3}
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este trabalho descreve a técnica de educação moral intitulada "comunidade justa", proposta por Kohlberg e seus colaboradores da Universidade de Harvard, e que tem fundamento na teoria de julgamento moral do mesmo autor. Partindo da técnica anteriormente proposta, de discussão de dilemas hipotéticos em grupo, resume as observações feitas em programa do tipo "comunidade justa", realizado em cidade do meio-oeste americano e apresenta uma análise estatística em que se verifica o aumento dos escores de maturidade moral de alunos participantes do programa. Discute-se também a aplicação desses programas para o contexto brasileiro.

Palavras chave: julgamento moral, desenvolvimento moral, educação moral, comunidade justa cidadania

Kohlberg and the "Just Community": developing ethical sense and citizenship in the schools

Abstract

This article describes the "just community" technique for moral education, proposed by Kohlberg and his collaborators at Harvard University, which is based on this author's theory of moral judgment. Starting from the older technique of hypothetical moral dilemma discussions, the article goes on to summarize observations made in a "just community" program run in a midwest school, and presents a statistical analysis which reveals significant gains in moral maturity scores of the participants. The application of such programs to the Brazilian context is also discussed.

Key words: moral judgment, moral development, moral education, just community.

A moralidade tem sido estudada por psicólogos do ponto de vista afetivo (Psicanálise), do ponto de vista comportamental (behaviorismo, teoria de aprendizagem social) e do ponto de vista cognitivista (Piaget e Kohlberg). Uma apresentação dessas teorias está publicada no livro *Psicologia do Desenvolvimento*, de Biaggio (1975; 1988).

O pioneiro do ponto de vista cognitivista foi Piaget, que publicou o livro *O julgamento moral na criança* em 1932. Entretanto, este autor prosseguiu suas pesquisas sobre o desenvolvimento intelectual em geral, não tendo mais elaborado novas idéias sobre a moralidade. Outros pesquisadores têm usado seu quadro de referência em pesquisas, entre eles C. Camino (1980) e Lourenço (1990), mas a contribuição teórica de Kohlberg dominou os estudos sobre desenvolvimento moral nas últimas três décadas.

Este artigo focaliza programas de desenvolvimento de valores na escola a partir da noção de conflito cognitivo, utilizando as técnicas de discussão de dilemas morais e a chamada "comunidade justa" de Lawrence Kohlberg (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Para tanto, torna-se mister resumir os pontos principais de sua teoria.

Lawrence Kohlberg iniciou publicamente seus trabalhos sobre julgamento moral com sua defesa de tese de doutorado em 1958, na Universidade de Chicago, tendo alguns anos depois se fixado na Universidade de Harvard, até sua morte em 1987, aos 59 anos de idade.

A teoria de julgamento moral de Kohlberg é única pelo fato de postular uma seqüência universal, da qual os estágios mais altos (5 e 6) constituem o que ele chamou de pensamento pós-convencional. Ao contrário da maior parte das explicações sociais e psicológicas, que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral (perspectivas de Durkheim, Freud e do behaviorismo), para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. Este é o ponto central na teoria de Kohlberg e que representa a possibilidade de um terreno comum com teorias sociológicas cujo objetivo é a transformação da sociedade. O pensamento pós-convencional, enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece essencial à formação da cidadania.

Kohlberg argumenta também que a seqüência de estágios aparece em todas as culturas, o que é geralmente confirmado, conforme dados de Colby e Kohlberg (1984). Snarey (1985) apresentou revisão de mais de 40 pesquisas realizadas em 27 culturas, e que dão evidência para a noção de que a seqüência de estágios se mantém nas várias culturas, com algumas nuances que podem ser atribuídas a fatores culturais, mas que não ameaçam a idéia de universalidade que Kohlberg

propôs. No Brasil, Biaggio (1976) confirmou esses achados e Koller e Ramirez (1989), comparando estudantes universitários chilenos e brasileiros, também encontraram resultados análogos.

Kohlberg propôs uma técnica de avaliação do nível de desenvolvimento do raciocínio moral que utiliza a entrevista individual.

A avaliação do estágio predominante de julgamento moral é feita por meio de uma análise de respostas a dilemas morais, dentre os quais é protótipo o conhecido dilema do marido que rouba um remédio de uma farmácia para salvar a vida da mulher.

O [Quadro 1](#) apresenta os seis estágios propostos por Kohlberg, com um resumo de sua conceituação.

Quadro 1 - Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

Estágio 1 - Orientação para a punição e a obediência. Neste estágio, a moralidade de um ato é definida em termos de suas conseqüências físicas para o agente. Se a ação é punida, está moralmente errada; se não for punida, está moralmente correta. "A ordem sócio-moral é definida em termos de status de poder e de possessões ao invés de o ser em termos de igualdade e reciprocidade" (Kolberg, 1971, p.164). Assim, freqüentemente neste estágio se responde que o marido estava certo em roubar o remédio caso não tenha sido apanhado em flagrante e preso.

Estágio 2 - Hedonismo instrumental relativista. A ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa. A igualdade e a reciprocidade emergem como "olho por olho, dente por dente". Os sujeitos neste estágio podem dizer que um marido deve roubar para salvar a vida da mulher porque ele precisa dela para cozinhar, ou porque ele poderia vir a precisar que ela salvasse a vida dele, por exemplo.

Estágio 3 - Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais. O comportamento moralmente certo é o que ganha a aprovação de outros. Trata-se da moralidade de conformismo a estereótipos, por exemplo: "É papel de todo bom marido salvar a vida da sua mulher". Há uma compreensão da regra "Faça aos outros aquilo que você gostaria que lhe fizessem", mas há dificuldade de uma pessoa se imaginar em dois papéis diferentes. Neste estágio, surge a concepção de equidade através da qual há a concordância de que é justo dar mais a uma pessoa mais desamparada.

Estágio 4 - Orientação para a lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade. Há grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. Deve-se cumprir o dever. A justiça não é mais uma questão de relações entre indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema. A justiça tem a ver com a ordem social estabelecida e não é uma questão de escolha pessoal moral. O estágio 4 é o mais freqüente entre adultos. Neste estágio, mesmo quando respondem que o marido deve roubar o remédio, as pessoas enfatizam o caráter de exceção dessa medida e a importância de se respeitar a lei, para que a sociedade não se torne um caos.

Estágio 5 - A orientação para o contrato social democrático. Este é o primeiro estágio que pertence ao nível pós-convencional. As leis não são mais consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. O indivíduo admite que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados. A mudança é buscada através dos canais legais e contratos democráticos. Neste estágio, os sujeitos geralmente trazem a idéia de que deveria haver uma lei proibindo o abuso do farmacêutico.

Estágio 6 - Princípios universais de consciência. Neste estágio, o pensamento pós-convencional atinge seu nível mais alto. O indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos, o indivíduo ainda resiste a elas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e dos revolucionários, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios ao invés de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade.

É importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural, de modo que os estágios refletem maneiras de raciocinar, e não conteúdos morais. Assim é que uma pessoa pode ser classificada em qualquer um dos estágios, tanto dizendo que se deve roubar o remédio, como dizendo que não se deve. O importante é a justificativa que a pessoa dá para sua decisão.

Em resumo, podemos dizer que no nível pré-convencional (estágios 1 e 2) não há ainda uma internalização de princípios morais. Um ato é julgado pelas suas conseqüências e não pelas suas intenções. Se as conseqüências levam a castigo, o ato foi mau, se levam a prazer, o ato foi bom. Estamos ainda numa fase pré-moral. O nível convencional é o nível de internalização por excelência. O indivíduo acredita no valor daquilo que julga como certo e afirma que se deve fazê-lo em nome da amizade, da aceitação pelos companheiros (estágio 3) ou do respeito à ordem estabelecida (estágio 4). Note-se que o respeito à ordem aqui é diferente do primitivo medo da autoridade e da punição que caracteriza o pensamento do estágio 1. No estágio 4 já aparece o respeito à sociedade, ao bem-estar do grupo e às leis estabelecidas pelo grupo. No nível pós-convencional, encontramos pela primeira vez o questionamento das leis estabelecidas e o reconhecimento de que elas podem ser injustas, devendo ser alteradas. Vai-se além da internalização. Na perspectiva de Kohlberg, há limitações óbvias à perspectiva do estágio 4, valorizando-se a manutenção das leis, enquanto que no nível pós-convencional tem-se a criação de novas leis ou a modificação de leis.

Aplicações da Teoria de Kohlberg

Kohlberg e seus colaboradores (Blatt & Kohlberg, 1975, Turiel, 1966) identificaram o *conflito cognitivo* como o processo através do qual procede a maturação em direção a estágios mais elevados (Turiel, 1966). Blatt e Kohlberg (1975)

descreveram técnicas de dinâmica de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada.

Basicamente, a técnica consiste em se formar um grupo de dez a doze pessoas de diferentes estágios de desenvolvimento moral para discutir dilemas, geralmente sob a liderança de um professor, psicólogo ou orientador educacional que coordena a discussão, chamando a atenção para argumentos típicos de estágios superiores, propostos por elementos do grupo ou pelo próprio coordenador. Essa técnica, consistindo de várias sessões, tem tido sucesso em promover a maturação de um estágio para outro. Programas de educação moral em vários ambientes escolares têm utilizado essa técnica (Gibbs, Arnold, Ahlborn & Chessman, 1984; Berkowitz, 1985), inclusive no Brasil (Rodrigues, 1976; Biaggio, 1985). A maior parte dos estudos utilizou um planejamento experimental com grupo de controle e grupo experimental, com pré-teste e pós-teste. Blatt demonstrou a eficácia desse método em sua tese de doutorado, publicada como Blatt e Kohlberg (1975). Por meio de um confronto de opiniões dos participantes, gera-se um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral. Com fundamento em Kohlberg (1970) e em Turiel (1966, 1977), Blatt justifica a utilização da técnica de discussões de dilemas nas noções de conflito moral genuíno, incerteza e discordância a respeito de situações problemáticas, e na apresentação de modos de pensamento de um estágio acima daquele em que a criança se encontra.

Esses processos ficam evidenciados em uma série de experimentos de Turiel e colegas, utilizando medidas de julgamento moral. Afirmam esses autores que julgamentos morais verbais só são assimilados ao pensamento da criança se estiverem um nível acima do da criança.

Turiel formou grupos de crianças de sexta série, em diferentes estágios de desenvolvimento moral, em três grupos experimentais. Um grupo teve experiências breves de "role-playing" com um adulto verbalizando um estágio acima do da criança; um segundo grupo foi exposto a mensagens de "role-playing" dois estágios acima de seu próprio estágio; e um terceiro grupo recebeu mensagens um estágio abaixo do seu (Turiel, 1966; 1977).

As crianças expostas a mensagens um estágio acima do seu próprio assimilaram mais as mensagens do que os outros dois grupos. Em um pós-teste, as crianças do primeiro grupo usaram mais pensamento do estágio a que foram expostos do que os outros dois grupos. Em outro estudo, Rest (1979) demonstrou que as crianças rejeitavam (embora compreendessem) as mensagens abaixo de seu pensamento, e que não compreendiam as mensagens que estavam dois estágios acima. O segundo princípio afirma que o raciocínio de estágio superior é assimilado pela criança somente se causar conflito cognitivo, isto é, se for discrepante ou introduzir incerteza na decisão moral da criança.

O experimento clássico de Blatt e Kohlberg (1975) constou de dois estudos: o primeiro, um estudo piloto, com crianças de dez anos, e o segundo, com quatro

grupos de sujeitos. Ambos os estudos utilizaram o MJI ("Moral Judgment Interview") de Kohlberg como pré-teste e pós-teste, e tiveram grupos de controle. Os ganhos em julgamento moral foram estatisticamente significativos nos grupos experimentais. Os detalhes da pesquisa podem ser obtidos no artigo de Blatt e Kohlberg (1975), acima citado.

A popularidade desse método é grande e fácil de se entender. É um método que promove a educação moral sem usar de doutrinação nem de relativismo. Evita a doutrinação porque visa promover o desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e não na adesão a um conjunto determinado de crenças e valores religiosos ou morais. Evita o relativismo porque postula que os estágios são ordenados de maneira hierárquica, de forma que um estágio superior é "melhor" ou mais "justo" do que o que o precede. Assim, os educadores que usam esse método podem criticar as maneiras de formar julgamentos morais dos alunos sem estabelecer respostas certas. O papel do líder da discussão, conforme Kohlberg, é modelado em Sócrates, que engajava seus discípulos em um diálogo moral no qual pontos de vista conflitantes eram examinados e uma solução proposta. De acordo com esse enfoque, o líder nunca apresenta simplesmente soluções prontas para serem aceitas na base da autoridade, mas estimula a busca dos alunos pela solução. Assim, este método socrático respeita os estudantes, enquanto intrinsecamente orientados para o questionamento moral, e procura as melhores condições de sala de aula para essa investigação.

Blatt e Kohlberg (1975) relatam que os efeitos desse programa permanecem a longo prazo, e que são mais marcantes quando se trabalha com pré-adolescentes. A pré-adolescência seria assim um período crítico para o desenvolvimento moral. Kohlberg reiterou o valor dessa técnica em seu livro de 1984, embora tenha passado a utilizar a técnica da "comunidade justa" (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), descrita a seguir.

"Comunidade Justa" - Revendo o Modelo de Aplicação da Teoria de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

Apesar do interesse pelo enfoque acima descrito, e sua aplicabilidade a uma variedade de currículos (estudos sociais, literatura, saúde, etc), críticos, tanto do "campo" de Kohlberg - incluindo ele próprio - como de fora, preocuparam-se com a questão dos possíveis efeitos das discussões verbais de dilemas hipotéticos sobre o comportamento real das pessoas. Acharam adequado complementar essa técnica com a utilização de dilemas morais reais do cotidiano escolar, pois o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de chegar a decisões morais racionais poderia não garantir que os indivíduos se comportassem consistentemente de maneira moralmente responsável. Nesse sentido, a educação moral deveria enfrentar problemas morais com conseqüências para o sujeito e para os outros. Também deveria levar em conta o contexto social no qual

os indivíduos tomam decisões e agem. A moralidade é, por natureza, social, e o desenvolvimento de sujeitos morais nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento de uma sociedade moral.

Em seu trabalho sobre "comunidade justa" (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), os autores resgataram a posição teórica de Durkheim (1925/1973) - posição essa que Kohlberg antes havia criticado por refletir mera internalização de valores da sociedade. No que diz respeito à educação moral, tanto Piaget como Kohlberg enfatizavam as relações com companheiros, ao passo que a ênfase de Durkheim era numa construção sólida do espírito de comunidade na sala de aula. Durkheim evidenciou que a escola dá instrução moral não apenas em seu currículo explícito, mas também através de seu "currículo oculto". O "currículo oculto" de uma escola consiste de suas regras e procedimentos disciplinares, estrutura de autoridade, distribuição de prêmio e castigo, e normas e valores compartilhados. Durkheim conseguiu transformar o currículo oculto em um processo intencional de educação moral.

Kohlberg testemunhou o valor do enfoque de Durkheim quando visitou o Kibbutz Sassa, em Israel. A escola de segundo grau do kibbutz oferecia a crianças pobres, nascidas na cidade, a oportunidade de serem educadas no kibbutz. Kohlberg verificou que o forte senso de comunidade tinha um efeito poderoso sobre a socialização desses jovens de forma que desenvolveram até os estágios convencionais de moralidade mais frequentemente do que seus colegas da cidade. No kibbutz, a autoridade do professor é mais baseada na vontade do grupo do que no papel institucional do professor ou em seu carisma.

Embora o kibbutz não seja consciente ou explicitamente baseado em Durkheim, Kohlberg achou que se encaixava na concepção durkheimiana de coletivismo. Assim, Kohlberg desenvolveu um método de práticas democráticas que minimizasse as tendências conformistas e conservadoras endêmicas ao coletivismo. A ligação social, o cuidado com os outros e com o grupo são fundamentais para a educação moral.

A primeira oportunidade de Kohlberg aplicar sua síntese de democracia com coletivismo surgiu com o trabalho em uma penitenciária feminina. Kohlberg, Hickey e Scharf (1980) iniciaram um programa de desenvolvimento moral na prisão e se tornou óbvio para eles que seus esforços estavam sendo minados pela atmosfera da prisão. Demonstraram que o tipo de ambiente predominante nessas prisões encorajava uma resolução de conflitos tipo estágio 2 e frustrava os indivíduos que tentavam raciocinar em termos de estágios convencionais (3 e 4). Verificaram, por exemplo, que prisioneiras que eram capazes de raciocínios do estágio 3 no instrumento de avaliação de julgamento moral, agiam em termos de estágio 2 em seus conflitos morais da vida diária. Elas descreviam o comportamento das guardas ao lidar com elas em termos de estágio 1. Viam os funcionários exercendo sua autoridade de forma arbitrária, sem tentar entender as prisioneiras, recorrendo frequentemente ao controle através da coerção física. As prisioneiras descreviam suas relações umas com as outras em termos de quem é

mais forte e da necessidade de fazer acordos para obter drogas, proteção e outros benefícios.

Kohlberg, Hickey e Scharf (1980) acharam que o enfoque da comunidade justa poderia servir para mudar o clima moral da prisão, de estágio 1-2, para um clima de estágio 3-4. Eles também especularam que aumentar o estágio do clima moral do grupo poderia ter um efeito positivo de estimular o desenvolvimento moral de cada indivíduo. Os ganhos nesse sentido foram modestos .

Uma experiência do modelo de "comunidade justa" na Educação - A Escola Cluster

A experiência do presídio forneceu tanto uma teoria como uma prática para a criação da "comunidade justa". Mas quando Kohlberg transferiu o trabalho da prisão para a escola, havia uma diferença fundamental: na prisão, o objetivo central era a reforma moral dos prisioneiros, mas as escolas têm como foco a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e a preparação para o trabalho. Se a educação moral não fosse apenas um acessório de luxo na escola, deveria haver uma revolução na maneira de pensar a educação.

Nas décadas de sessenta e setenta, começaram a surgir escolas alternativas que refletiam os temas de protesto nos Estados Unidos. Em 1974, um grupo de pais e professores pediram a Kohlberg que assessorasse uma escola alternativa em Cambridge. Kohlberg , que vinha procurando uma oportunidade desse tipo, aceitou o encargo e foi criada a escola alternativa conhecida como Cluster.

A Cluster tinha 64 alunos, seis professores e pessoal administrativo que se encontravam em reuniões de *grupo duas horas por dia*. Cluster ficava dentro da Cambridge High School, uma escola pública grande, e os alunos da Cluster tinham aulas na escola-"mãe". Embora os estudantes passassem mais tempo na Cambridge, eram mais identificados com a Cluster e se consideravam "de fora" na primeira. Três dias por semana havia aulas de inglês e estudos sociais na Cluster. *Uma vez por semana* todos os alunos e professores se reuniam para uma "*reunião da comunidade*". Nessas reuniões, todas as questões de regras e manutenção de regras eram decididas por meio de discussões e predominava o voto da maioria, sendo que todos, alunos e professores, tinham um voto cada um. Todas as semanas, antes da reunião da comunidade, a equipe se reunia com Kohlberg e mais alguns alunos voluntários para planejar a agenda da reunião.

Nessa ocasião, Kohlberg e a equipe de professores discutia quais itens seriam mais propícios a uma discussão moral na reunião. Na véspera da reunião, professores e alunos se encontravam em pequenos grupos, chamados de "grupos conselheiros", como maneira de introduzir as questões que precisavam ser

resolvidas na reunião da comunidade. A vantagem dos grupos era a de ser um fórum muito conducente à participação e discussão moral profunda.

A reunião da comunidade era o acontecimento mais importante na escola. Servia a dois propósitos: era o fórum para uma tomada de decisão democrática e o maior ritual para construção da comunidade. A representação das normas, valores e ideais básicos servia para fortalecer o senso de comunidade. Isso ocorria principalmente quando regras eram violadas. A questão da manutenção das regras era preocupação de toda a comunidade, e a violação das regras era tratada como uma violação da comunidade.

As decisões sobre punições de alunos eram feitas numa comissão de professores e alunos. O ato de punir era visto não como um ato de vingança retributiva, mas como uma maneira simbólica de reafirmar a autoridade democrática do grupo e de "curar as feridas" feitas à comunidade.

A teoria da comunidade justa enfatiza que não pode haver um exercício eficaz de autoridade sem a presença de uma comunidade viável à qual todos os membros têm o sentimento de pertencer.

Numa comunidade democrática, professores e alunos são membros *iguais* com os mesmos direitos e privilégios. Eles têm um projeto comum, a construção de uma comunidade justa, que envolve criar as regras que achem necessárias para tal. Como consequência dessa igualdade, os professores devem estar dispostos a trabalhar de acordo com os procedimentos democráticos da comunidade e de submeterem-se às decisões da comunidade.

Na Escola Cluster, a igualdade significava que a equipe de professores tinha que resistir à tentação de estabelecer as regras unilateralmente, quando surgiam problemas na comunidade. Também significava que os professores tinham de se submeter à disciplina da comunidade para fatos como: atrasos, linguagem rude ou abusiva, não socializar com certos "cliques" de estudantes, e perda do controle e da calma. Nesses casos de violação por parte dos professores, os alunos discutiam a importância de aplicar os mesmos padrões de justiça aos professores e alunos. Por exemplo, houve um incidente em que um professor, Norman, foi levado ao Comitê de Disciplina, acusado de pisar e quebrar o gravador de um aluno. Parece que o professor havia dito várias vezes a um aluno que parasse de tocar o gravador alto. O aluno foi sorratamente até a frente, por trás do professor, e de repente tocou a música em alto volume no seu ouvido. O Comitê de Disciplina empatizou com Norman, mas, apesar disso, achou que ele tinha reagido exageradamente. Recomendaram que Norman dividisse o custo do conserto do gravador com o aluno. A reunião começou com alguns alunos repreendendo Norman pela indignidade de um professor perder o controle emocional. Finalmente, um aluno interveio a favor de Norman:

"Esta foi a primeira vez que Norman fez esse tipo de coisa, tá ok. E ele admitiu que foi uma coisa fora do comum para um adulto e professor... Mas ele admitiu, e

está sentado aqui, como qualquer outro... Ele é humano como nós, e sujeito a emoções também. E ele tem sua vida lá fora, também, e tem uma vida pessoal. E pensem nisso, nessa escola todo mundo é igual, etc, mas vocês esquecem que os professores também..."

A comunidade respondeu com grande aplauso. Norman concordou em dividir o custo do concerto e a questão foi resolvida satisfatoriamente para todos.

Além de ter responsabilidades enquanto membros da comunidade, os professores também têm uma responsabilidade pedagógica especial e autoridade na comunidade justa, mas a especialidade que um professor tem, numa determinada matéria, e a experiência de vida que ele acumulou não precisam criar uma diferenciação rígida de papéis entre professor e aluno. O professor torna sua experiência disponível para o aluno, de forma que os estudantes possam cada vez mais ser companheiros iguais na busca da verdade.

A responsabilidade dos professores pode ser resumida como a de "construção de comunidade". A fim de esclarecer o que se entende por "comunidade", convém contrastá-la com outro tipo de arranjo social que se chama de "associação pragmática". Numa associação pragmática, os indivíduos se relacionam uns com os outros para finalidades extrínsecas e instrumentais. Algumas escolas funcionam na maior parte como associações pragmáticas, reunindo os indivíduos para desenvolver competências que lhes possibilitarão funcionar na sociedade, particularmente no mundo do trabalho. Recentemente, as escolas cresceram em população e na tecnologia, em prejuízo de uma atmosfera coesa de grupo, com muitas oportunidades para a participação dos estudantes. Na associação pragmática, os indivíduos buscam seus objetivos privados, considerando o bem-estar do grupo apenas na medida em que este lhes possibilita atingir aqueles objetivos. Nós podemos contrastar essa organização atomista e instrumental com a comunidade. Numa comunidade, os indivíduos se inter-relacionam altruisticamente. Tentava-se criar uma atmosfera que fosse ao mesmo tempo justa e comunitária.

Power (1979) empenhou-se em desenvolver uma maneira de avaliar a atmosfera moral da escola. Há um considerável número de pesquisas sobre o desenvolvimento moral de indivíduos, mas não de grupos. Especificamente, esse autor se interessava por duas questões: em primeiro lugar, o grau em que os membros de uma escola compartilham normas e valores e estão comprometidos com sua manutenção, e em segundo lugar, o estágio moral dessas normas e valores compartilhados.

Power distingue, como faz Moos (1979, em Power, 1979), quatro partes de um sistema ambiental: o ambiente físico, fatores organizacionais, o fator humano, e a atmosfera ou clima social.

O ambiente físico refere-se a aspectos arquitetônicos e delineamento físico dos prédios e salas de aula da escola, os quais podem influenciar atitudes e

comportamentos. Os fatores organizacionais são: tamanho da escola, relação professor/aluno, forma de administração e métodos de instrução. O fator humano define as características dos indivíduos que compõem a organização, por exemplo, idade, sexo, QI, estágio de julgamento moral, etc. A atmosfera social surge a partir desses três componentes do sistema ambiental. Entretanto, ela não pode se reduzir àqueles elementos apenas porque é criada através das *interações* do grupo humano, enquanto influenciado pelos fatores organizacionais, num determinado ambiente físico. Assim, a atmosfera social pode ser conceptualizada como distinta de outras partes mais estáveis do sistema ambiental.

A unidade central de análise da atmosfera moral é a *norma coletiva*. Uma norma coletiva é uma norma que liga os membros de um grupo, enquanto membros daquele grupo, obrigando-os a agir de determinada maneira. Assim, a norma coletiva é uma prescrição para a ação. Ela define o que é esperado dos membros em suas atitudes (por exemplo, importar-se com os outros) e ações (por ex., não roubar dos outros). A norma refere-se a um ideal ou prescrição para a ação, e assim deriva normas coletivas a partir do que as pessoas afirmam que é esperado pelo grupo. Não se deriva uma norma coletiva a partir de inferências sobre ações.

O valor comunitário refere-se ao modo pelo qual os membros de um grupo o valorizam enquanto comunidade. Isso significa valorizar a solidariedade, a consciência de grupo e o comprometimento com a vida comum, que constituem o ideal de comunidade. As normas coletivas de comunidade estão relacionadas com o valor de comunidade, de duas formas: instrumental e simbólica. Instrumentalmente, as normas coletivas da comunidade servem como meio de se obter o valor final da comunidade. Assim, na Escola Cluster, a equipe defendia normas de cuidado e confiança porque essas normas possibilitariam ao grupo tornar-se uma comunidade real. Simbolicamente, as normas coletivas expressam o valor final de comunidade. Ao apoiar as normas da comunidade, os membros são capazes de manifestar seu compromisso com ela.

Os grupos começam quando os indivíduos se unem para obter objetivos comuns. O apoio às normas tem seis significados: 1) seguir a norma; 2) esperar que outros sigam as normas; 3) persuadir outros, que estejam desviando das normas, a segui-las; 4) identificar quem não segue as normas; 5) aceitar alguma responsabilidade por outros não seguirem as normas; e 6) estar disposto a recuperar os desviantes.

Quanto mais os membros de um grupo estiverem dispostos a assumir esses atos em apoio de normas, tanto mais "coletivizada" estará a norma. Power (1979) elaborou o seguinte esquema de fases por que passam as normas coletivas, conforme apresentado no [Quadro 2](#).

Fase 0:	Nenhuma norma coletiva existe ou é proposta.
PROPOSTA DE NORMA COLETIVA	
Fase 1:	Os indivíduos propõem normas coletivas para aceitação do grupo.
ACEITAÇÃO COLETIVA DA NORMA	
Fase 2:	A norma coletiva é aceita como um ideal do grupo; não há concordância sobre ela. Não é uma expectativa de comportamento.
Fase 3:	A norma coletiva é aceita e há concordância, mas ainda não constitui uma expectativa de comportamento a) alguns membros do grupo concordam com a norma. b) a maioria dos membros concorda com a norma.
EXPECTATIVA COLETIVA DA NORMA	
Fase 4:	A norma coletiva é aceita e esperada. (Expectativa "naive" , ingênua). a) alguns membros do grupo esperam que a norma coletiva seja seguida. b) a maior parte dos membros do grupo espera que a norma coletiva seja seguida.
Fase 5:	A norma coletiva é esperada mas não é seguida. (expectativa desapontada). a) alguns membros do grupo ficam desapontados b) a maioria dos membros fica desapontada.
CUMPRIMENTO COLETIVO DA NORMA	
Fase 6:	A norma coletiva é esperada e mantida através de persuasão aos desviantes. a) alguns membros do grupo usam de persuasão. b) a maioria dos membros do grupo persuade.
Fase 7:	A norma coletiva é esperada e mantida através da recuperação esperada dos desviantes. a) alguns membros do grupo indicam e tentam reconduzir os desviantes. b) a maioria indica e tenta recuperá-los.

O estágio da norma coletiva ou do valor da comunidade refere-se ao estágio das concordâncias e entendimentos compartilhados para a resolução de conflitos que envolvem os membros do grupo, ou do grupo como um todo. Um dos problemas mais difíceis em tal método de análise diz respeito à possibilidade de se falar de uma estrutura de estágio para as expectativas compartilhadas e valores, se esse modelo foi feito para analisar estruturas individuais. Piaget e Kohlberg afirmam que os indivíduos constroem sua realidade social através de uma interação com o ambiente. Assim, toda experiência social envolve alguma assimilação. A questão é

esta: como podemos avaliar estruturas de estágio numa reunião comunitária em que os alunos individualmente podem estar nos estágio 2, 3 ou 4 de Kohlberg ?

Power (1979) acha que isso é possível, pois as normas surgem de propostas de indivíduos e são mantidas vivas através deles. O processo de desenvolvimento de normas coletivas é um processo em que as prescrições de um indivíduo tornam-se as prescrições compartilhadas de um grupo. Além disso, os estágios nos permitem avaliar a "moralidade" ou "justiça" das normas coletivas. Assim é que se pode aplicar o esquema de seis estágios de Kohlberg às normas coletivas.

Power (1979) analisou as transcrições de reuniões, entrevistas com os alunos e observações quanto à fase e estágio das normas coletivas e concluiu, através de uma análise do desenvolvimento da atmosfera moral da escola, que houve um desenvolvimento desta durante os quatro primeiros anos de funcionamento da Escola Cluster.

Inicialmente, como em qualquer nova escola, a fase das normas era a zero. Estudantes e professores tinham suas maneiras pessoais de resolver conflitos e tinham que entrar numa discussão de seus pontos de vista até poderem compartilhar normas e valores. Muitos alunos, ao entrar na Cluster, tinham um histórico de problemas de disciplina. (Para dificultar ainda mais as coisas, a sua primeira impressão da escola era a de que se tratava de uma escola muito livre, onde se podia fazer o que se quisesse). No entanto, ao final do primeiro semestre já havia regras pondo limites a perturbações da ordem, uso de álcool e drogas, roubo, etc. Embora os alunos chegassem a entender a necessidade de regulamentos para aliviar a severidade desses problemas, eles não estavam dispostos a se comprometer em manter suas decisões. Assim, eles votaram em regras que incluíam punições para violações, mas deixaram a fiscalização do cumprimento das regras para os professores. Portanto, quanto ao esquema, não passaram da fase 3. O problema do roubo não era considerado grave pelos alunos, conforme verbalizou um estudante: "A escola não é lugar para se ter confiança em ninguém, nem na Cluster, comunidade ou não. Se você quer uma coisa, você tira". Assim, quanto ao estágio, as regras ainda estavam no estágio 2 de Kohlberg (hedonismo instrumental relativista), mas já apareciam elementos de estágio 3, quando manifestavam a necessidade de se proteger dos abusos dos outros e de proteger a reputação da escola e a imagem do grupo. Gradualmente, a Escola Cluster foi-se tornando uma verdadeira comunidade.

Foram comparadas as normas coletivas da Cluster e da Cambridge, por meio de dilemas hipotéticos que poderiam ocorrer nas escolas, como o de um rapaz que necessitava carona para poder ir a uma entrevista de trabalho. Na primeira escola, encontraram-se respostas que revelam o cuidado com o outro da comunidade:

"...Porque você tem uma responsabilidade com os colegas nesta escola. Mesmo se você não gostar muito deles, você está na escola e está com eles todos os dias, você sabe. Você deve pensar neles como colegas e parte da escola e da comunidade, portanto você deveria dar carona."

Já na escola Cambridge, as respostas foram do tipo:

"Você pode dar carona, para ser simpático, nunca faz mal a ninguém fazer um favor". Quando perguntada se o outro teria a expectativa de conseguir a carona:

"Ele provavelmente ficaria chocado se alguém aqui fosse tão simpático. As pessoas aqui não são generosas e amigas".

Ambos os alunos estão avaliados no Estágio 3 ("bom garoto") de Kohlberg, mas o retrato que dão das respectivas escolas é bem diferente e tem a ver com a atmosfera moral das escolas. Havia muito mais preocupação e cuidado com os outros na escola Cluster.

Há evidência de que o enfoque da "comunidade justa" pode levar à criação de fases e estágios relativamente altos na atmosfera moral, que, por sua vez, influenciam a maneira pela qual os estudantes se tratam mutuamente. Além disso, os dados de Power (1979) sugerem que se possa estimular a mudança de estágio moral dentro do enfoque da "Comunidade Justa".

Observações do Programa "Your Excellence In School" (Y.E.S.)

Nesta parte do artigo, relata-se a experiência observada num programa de "comunidade justa" em cidade do meio-oeste americano, sob orientação de F. Clark Power (co-autor de Power, Higgins & Kohlberg, 1979), da Universidade de Notre Dame, Indiana.

O programa, intitulado Y.E.S. ("Your Excellence in School"), estava em seu quarto ano de funcionamento, e destinava-se a adolescentes de risco (isto é, com problemas de aprendizagem e de comportamento; problemas com drogas e com a lei; famílias desfeitas e potencial de abandono escolar). Os estudantes eram oriundos das quatro últimas séries escolares, correspondendo à 8ª série e três séries do segundo grau no Brasil. Tratava-se de uma escola pública com aproximadamente 2000 alunos. Em 1994, trinta e dois alunos estavam inscritos no programa Y.E.S. Os alunos eram encaminhados ao programa por pais, professores, ou apresentavam-se voluntariamente por terem ouvido falar do programa através de colegas participantes. Mesmo no caso dos estudantes encaminhados, a participação é voluntária e isto é explicado aos pais. É interessante notar que dos 32 estudantes, apenas três eram de sexo feminino, o que confirma resultados de pesquisas psicológicas na área de clínica, que apontam os meninos como apresentando maior incidência de problemas do que as meninas, na infância e na adolescência, ao passo que na vida adulta, a maior procura de psicoterapia é por mulheres.

O programa Y.E.S. congregava estudantes em uma "comunidade", sendo que tinham aulas na parte da manhã, com três professores totalmente dedicados ao programa, em grupos de dez alunos aproximadamente. Recebiam assim um tipo de atenção mais especializada e personalizada. Na parte da tarde, tinham outras matérias com o grupo grande ("mainstream"), isto é, nas turmas regulares da escola, conforme as matérias em que estivessem matriculados. O programa Y.E.S. tem localização especial, incluindo três salas de aula e uma saleta para atendimento individual, ocupando todo o andar acima do refeitório.

Esse grupo de alunos e professores têm um estatuto do programa Y.E.S., elaborado e votado democraticamente, com suas regras de funcionamento. O grupo elege periodicamente (a cada dois meses) uma diretoria, composta de presidente, vice-presidente, secretário/a e tesoureiro/a. As reuniões semanais da "comunidade" são conduzidas de acordo com as regras de procedimento parlamentar (Robert's Rules of Order), com assessoria de um dos professores. Têm uma agenda para cada reunião, a ata da reunião anterior é lida, bem como o relatório do secretário/a e do tesoureiro/a.

O dinheiro que manejam provém de modesta taxa individual e é utilizado para excursões, lanches, etc. Há ainda diversos comitês, como o do jornalzinho, o de relações públicas, e o que parece mais importante - o Comitê de Justiça ("fairness committee"). Este último é composto de um professor e cinco alunos, com a finalidade de recomendar penalidades e recuperações a serem aplicadas aos membros do grupo que não se comportam de forma adequada, seja em termos de brigas, linguagem de palavrões, atrasos na chegada à escola, faltas, etc. Essas recomendações são votadas por todo o grupo, e as penalidades podem variar desde tarefas para o grupo, tais como limpeza da sala, até a expulsão do estudante do programa Y.E.S.

Em suma, mais do que um programa de desenvolvimento moral, como eram as propostas de Blatt e Kohlberg (1975), a "comunidade justa" visa também uma aprendizagem de participação democrática, um aumento do senso de responsabilidade, motivação para o trabalho escolar, cidadania, e auto-estima.

Durante o primeiro semestre de 1994, em meu pós-doutorado, tive a oportunidade de atuar como observadora-participante das reuniões semanais da "comunidade" e de algumas atividades de sala de aula. Nessa ocasião, pude constatar o funcionamento dessa comunidade, sendo um dos principais problemas discutidos: a questão do lanche (lancheonete organizada pelos alunos para as terças e quintas-feiras, dias em que a escola não previa um intervalo para lanche no meio da manhã). Foi sugerido por uma das professoras que se vendesse "comida saudável" (queijo, frutas, etc) ao invés da habitual "junk food" (batatinhas fritas, coca-cola, etc). De início houve uma reação negativa, que aos poucos foi-se modificando, e o lanche com comida saudável foi implantado por algumas semanas. Desistiu-se dele depois, por motivos econômicos.

Outros assuntos discutidos foram punições para alunos que brigaram em sala de aula. Estes haviam sido suspensos pela Direção Geral da escola, e cabia aos participantes do programa YES resolverem se eles poderiam voltar para o programa ou se deveriam ficar na escola maior. Aqui também há uma evolução, desde a opinião de que não poderiam retornar, pois dariam mau nome ao grupo, até uma atitude conciliatória de dar aos alunos em questão uma segunda oportunidade. É interessante notar que essa segunda atitude foi sugerida e apoiada inicialmente pelas meninas do programa, que talvez fossem mais amadurecidas ou evidenciassem o que Gilligan (1980) chamou de moral do "cuidado" (i.e., "care orientation").

Foram ainda discutidos temas como a greve dos professores, que interrompeu as atividades por três semanas, e o planejamento para um piquenique de fim de ano à beira do Lago Michigan. Para este foi discutida a questão de levar ou não anzóis para pescar, disciplina, refeição, etc.

No final do semestre, soube-se que a Superintendência de Educação cortaria as verbas para o programa Y.E.S., assim como de outros programas que pareciam "luxo", tais como programas pré-escolares e para a terceira idade. Nesta ocasião, foi-me solicitado comparecer à audiência pública a se realizar com a Superintendente, no sentido de apelar pela continuidade do programa Y.E.S. A verba foi realmente cortada, e o restante do ano letivo foi dedicado a preparar os alunos para o retorno à escola grande ("mainstream"), a fim de sobreviverem fora do ambiente protegido do programa Y.E.S.

Avaliação do Programa Y.E.S.

A avaliação do programa Y.E.S. tornou-se difícil pelo fato de ser um programa flexível, quanto à entrada e saída dos alunos no programa, e o fato de eles serem oriundos de mais de uma escola, e de séries escolares diferentes, da oitava à décima segunda (esta é a última série do segundo grau). Foram analisados dados disponíveis, na escola, dos alunos sobre os quais havia informação através de pré-testes, nas variáveis julgamento moral, freqüência e pontualidade na escola, auto-estima, rendimento escolar e atitudes em relação à escola.

Quanto ao julgamento moral, havia nos arquivos de Power dados de pré-teste de 15 estudantes, que haviam entrado para o programa em agosto de 1993. Esses estudantes foram novamente entrevistados no final do primeiro semestre de 1994 e seus ganhos analisados ([Tabela 1](#)).

Tabela 1: Escores em maturidade de julgamento moral dos participantes do programa Y.E.S.

1993	1994	Diferença
245	238	-7
130	139	+9
173	264	+91
204	245	+41
188	236	+48
233	282	+49
275	305	+30
208	229	+21
231	285	+54
205	225	+20
225	245	+20
280	300	+20
227	244	+17
265	285	+20
250	250	0
t = 4.55, p<.001		

Observa-se que a maior parte dos sujeitos está entre os estágios 2 e 3 de Kohlberg, tendo havido crescimento dentro dessa faixa por parte de 12 dentre os 15 sujeitos, sendo as médias significativamente diferentes.

Houve também diferenças significativas quanto ao número de faltas à escola, que diminuiu, porém os atrasos permaneceram.

Ainda se encontraram diferenças significativas de pré-teste para pós-teste, no Culture-Free Self-Esteem Test, quanto à auto-estima em geral ($t = 2.24, p < .05$), porém não se constataram diferenças quanto às subescalas de auto-estima social ou atitudes em relação aos pais.

Quanto ao rendimento acadêmico, não foi possível obter informação deste, por ocasião da entrada dos alunos no projeto, porém dentre os 32 alunos que finalizaram o programa em 1994, 20 tiveram conceitos A ou B, estando incluídos, portanto, no quadro de honra da escola.

Aplicações no Brasil

Tanto a técnica de discussão de dilemas em grupo (Blatt & Kohlberg, 1975) quanto a "comunidade justa"(Power, Higgins & Kohlberg, 1989) são alternativas promissoras para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens.

Para aplicação no Brasil, ambas as técnicas precisam de algumas modificações em função da cultura e das condições locais. Quanto às discussões de grupo, estudos anteriores (Biaggio, 1986) argumentam em favor de uma discussão de dilemas da vida real, e não dilemas trazidos pelo experimentador ou psicólogo, professor ou orientador educacional. Já a técnica da "comunidade justa" necessita de adaptações em função de disponibilidade de horários para a reunião comunitária, que normalmente não existe nas escolas brasileiras, e também de um grau menor de formalização na condução das reuniões.

Durante o ano de 1995 tentou-se aplicar uma adaptação do modelo de "comunidade justa" em escola particular de Porto Alegre, inserido dentro do projeto de cidadania crítica recém-iniciado.

O primeiro semestre foi dedicado à preparação e motivação dos professores, coordenação e diretoria da escola, palestras e discussões de textos teóricos sobre a teoria de Kohlberg e as técnicas de promoção da maturidade moral, incluindo-se o modelo de comunidade justa. Como era esperado, houve muitos problemas quanto à presença dos professores nas reuniões programadas, o que pode ser entendido em termos das baixas condições salariais com que são remunerados os professores de primeiro e segundo grau no Brasil, fato que os leva a grande sobrecarga, lecionando em várias escolas. Uma paralisação parcial de professores durante o primeiro semestre atrasou o cronograma do projeto. Apesar disso, mais tarde discutiu-se que as reuniões, que focalizavam reivindicações salariais, também faziam parte do modelo de "comunidade justa".

Iniciou-se um estudo piloto, com alunos de oitava série da referida escola, com os quais se realizou um programa de discussão de dilemas morais, coordenadas por duas psicólogas que atuam no projeto. Essas duas psicólogas também se reuniram com grupos de professores, preparando-os para conduzirem eles próprios as discussões de dilemas com seus alunos. Incluiu-se no estudo a testagem da eficácia de dilemas não apenas com conteúdo relevante à moral, mas também com conteúdos ecológicos e de não-violência. Mudanças na Direção e

equipe coordenadora tornaram inviável o prosseguimento do projeto nesta escola, embora se considere que as sementes do trabalho foram lançadas e que algum aproveitamento deve ter havido, embora não fosse possível mensurá-lo adequadamente. Em 1996, o projeto, focalizando valores ecológicos, foi testado com alunos do curso de Biologia de uma universidade, tendo-se em vista preparar tais universitários para futuramente utilizarem a técnica de discussão de grupo com seus alunos durante o estágio curricular ou posteriormente.

Pretende-se trabalhar com professores de ciências para prepará-los e motivá-los a coordenarem eles próprios as discussões de dilemas com conteúdos ecológicos. Em etapa posterior do projeto, pretende-se fomentar atitudes não-violentas e soluções não-violentas para conflitos, utilizando os princípios de discussão de grupo e de "comunidade justa" de Kohlberg.

Referências

Berkowitz, M. (1985). The role of discussion in moral education. En M. Oser & F. Oser (Eds.). *Moral Education: Theory and Application*. (p. 197-218). New Jersey: Erlbaum.

Biaggio, A.M.B. (1975; 1988). *Psicologia do Desenvolvimento*: Petrópolis, R.J.: Editora Vozes. (2ª ed., 11ª tiragem)

Biaggio, A.M.B. (1976). A developmental study of moral judgment of Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 10, 71-81.

Biaggio, A.M.B. (1985). Discussões de julgamento moral: Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia. Caracas, Venezuela, Publicado em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 1985, 1, 195-204.

Biaggio, A.M.B. (1992). Relações entre julgamento moral e comportamento em função do nível de ansiedade. *Análise Psicológica*, (Lisboa, Portugal).

Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

Camino, C.P.S. (1979). Determinants cognitifs et sociaux du jugement moral. Tese de doutorado, Université de Louvain.

Colby, A. & Kohlberg, L. (1984). Invariant sequence and Internal Considering in Moral Judgment Stages. Em W. Kurtines & J. Gerwitz (Eds.) *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. New York: Wiley.

Durkheim, E. (1925/1973). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of Sociology of Education*. New York: Free Press.

Durkheim, E. (1953). *Sociology and Philosophy*. Clencoe: Free Press (original 1900).

Gibbs, J.; Arnold, K.D.; Ahlborn, H.H. & Chessman, F. (1984). Facilitation of Sociomoral Reasoning in Delinquents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 37-45.

Hickey, J. & Scharf, P. (1980). *Toward a just correctional system*. San Francisco: Jossey-Bass.

Higgins, A. (1980). Moral Development Research: Results of Classroom Discussions and Democratic School Intervention. Em R. Mosher (Ed.) *Moral Education: A First Generation Research*. New York: Braeger.

Kohlberg, L. (1963). The Development of children's orientation toward a moral order: I. Sequence in development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.

Kohlberg, L. (1970). Moral stages as a basis for moral education. Em E. Sullivan & J. Rest (Eds.) *Moral Education*. University of Toronto, Canadá.

Kohlberg, L. (1971). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away it in the study of moral development. Em T.S. Mischel (Ed.). *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development* (Vol. 1). San Francisco, Harper and Row.

Kohlberg, H. (1984). Essays on moral development. (Vol. 2). *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg, L., Hickey, J. & Scharf, P. (1980) The justice structure of the prison: A theory and intervention. *Prison Journal*, 51, 13-14.

Koller, S.H. & Zamora Ramirez, M.A. (1989). Estudio comparativo do julgamento moral entre universitários chilenos e brasileiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 4, 24-31.

Koller, S.H., Urbina, C., Vegas, C., & Gonzalez, C. (1994). Estudio comparativo del nivel de desarrollo moral entre niños y adolescentes chilenos y brasileiros. *Revista Chilena de Psicología*, 15, 33-37.

Lourenço, O.M. (1990). From cost-perception to gain-construction: Toward a piagetian explanation of the development of altruism in children. *International Journal of Behavioral Development*, 13 (1) 119-132.

Piaget, J. (1932) *Le judgment moral chez l'enfant*. Paris: Z. Alcan, 1932.

Power, F.C. (1979) *The moral atmosphere of a just community school: A four-year longitudinal study*. Tese de doutorado, Universidade de Harvard, Cambridge, Massachusetts.

Power, F. C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Kohlberg's Approach to Moral Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Rest, J. (1969). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rodrigues, A.D.B. (1976). O desenvolvimento do julgamento moral em situação de sala de aula - em estudo quase-experimental. (The development of moral judgment in a classroom situation - a quasi-experimental study). Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Snarey, J. (1985). Cross-cultural universality of socio-moral development: a critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.

Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 611-618.

Turiel, E. (1977). Conflict and transition in adolescent moral development. In: The resolution of disequilibrium through structural reorganization. *Child Development*, 48, 634-637.

Recebido em 31.07.96

Revisado em 04.10.96

Aceito em 07.11.96

¹ Este artigo relata as experiências da autora durante o programa de pós-doutorado na Universidade Notre Dame, Indiana, Estados Unidos, sob patrocínio da CAPES, durante o primeiro semestre de 1994. A autora agradece a colaboração da Dra. Nise Pellanda e das bolsistas Gertrudes Angélica Oliveira Vargas, Angela Cecconi Viñas e Luciana Karine de Souza pela participação na etapa de aplicação do programa de comunidade justa em escola de Porto Alegre, escola essa a cuja equipe, alunos e professores também somos gratos.

² Pesquisadora I-A do CNPq.

³ Endereço para correspondência: R. Ramiro Barcelos, 1600 Sala 115 90035-003 Porto Alegre RS Brasil..