

INFLUÊNCIA DOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA

JOSÉ A. ESPÍRITO SANTO *

JÚLIO PIRES **

NATÁLIA MIGUEL *

INTRODUÇÃO

Conforme foi escrito em artigo anterior (Santo, 1991), o estudo do desenvolvimento moral foi durante muitos anos dominado pela chamada concepção tradicional, integradora de contributos diversos, que vão desde os conceitos do senso comum, até às teses sócio-ambientais de Durkheim, passando por modelos epistemológicos como o empirismo, e pelas teorias psicológicas behaviorista e da Aprendizagem Social.

Nesta concepção privilegiam-se os processos de transmissão social e cultural de normas e de valores morais, assimilando-se o desenvolvimento moral aos processos gerais de socialização.

Nos anos sessenta começaram a emergir as teorias cognitivo-desenvolvimentistas, sobretudo a partir da publicação das obras de Lawrence Kohlberg, que desenvolveu e aprofundou os estudos iniciados por Piaget, em 1932, na obra 'Le Jugement Moral Chez L'Enfant', onde este autor conceptualiza a aquisição/construção

ção por parte da criança de um pensamento moral autónomo, que lhe permita tomar decisões e fazer escolhas morais de forma independente.

Cada uma destas duas grandes correntes serve de suporte a distintas concepções de educação para o desenvolvimento moral e conduzem respectivamente, como tem sido assinalado por diversos autores, a programas de ensino/aprendizagem centrados no docente e que dão a primazia aos factores extrínsecos na regulação do comportamento moral; ou centrados no educando e nas suas interacções, no seio de uma comunidade educativa, em que todos os seus membros possam assumir-se, de alguma forma, como educadores morais.

No primeiro caso situa-se o moralismo directivo e heterónimo da pedagogia tradicional, que ainda não foi completamente abandonada, e no segundo, uma orientação que é comum às numerosas variantes do movimento da Educação Nova, e que assenta na exigência de que toda a educação deve deixar a pessoa alcançar um grau de liberdade e de autonomia que lhe permita construir e escolher os seus

* Docente da ESE de Beja

** Docente da Fac. Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa

próprios valores morais.

Assumindo que estas duas orientações produzem efeitos desiguais na estimulação do desenvolvimento moral, procurámos, através do presente trabalho, dar um contributo para a avaliação da importância dos métodos de ensino na promoção da autonomia moral dos alunos, tendo, para isso, conduzido uma investigação em que comparámos os níveis de julgamento moral dos alunos de duas estruturas de ensino diferentes: a uma corresponde uma classe de ensino tradicional, e a outra uma classe de tipo cooperativo.

Na escolha das duas classes procurámos ter em conta as competências de cada uma das professoras dentro do respectivo modelo.

A professora da classe tradicional é considerada pelos seus pares como uma boa professora, obtendo habitualmente bons resultados com os seus alunos.

A professora da classe cooperativa é igualmente considerada e respeitada pelos seus pares, sendo uma das professoras com mais anos de experiência no Movimento da Escola Moderna (no qual é actualmente Presidente da Direcção), sendo as suas classes frequentemente objecto de investigações académicas.

Na apresentação do trabalho considerámos três partes: uma primeira onde é feito o enquadramento teórico do desenvolvimento moral, à luz dos modelos cognitivista (leia-se piagetiano), behaviorista e da Aprendizagem Social; uma segunda onde se descreve a sala de aula de tipo cooperativo, que é a que mais nos interessou caracterizar; e, finalmente é feita na terceira parte do presente trabalho a apresentação da investigação que realizámos.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. - Algumas teorias do desenvolvimento moral/breve abordagem.

1.1. - O enfoque piagetiano.

1.1.1. - Características Gerais

Os resultados dos estudos de Piaget, relativos ao desenvolvimento cognitivo têm sido objecto de uma larga difusão junto de alguns sectores profissionais, nomeadamente na área do ensino, não acontecendo o mesmo em relação ao desenvolvimento moral.

Uma das principais explicações para a reduzida divulgação deste domínio da investigação piagetiana, poderá encontrar-se no facto do psicólogo genebrino, depois da publicação, em 1932, do livro 'Le Jugement Moral Chez L'Enfant', não mais ter dedicado atenção especial a esta área do desenvolvimento.

No entanto, este livro constitui hoje, a referência mais importante para os diversos autores, que nas últimas décadas têm levado a cabo numerosas investigações nesta área, quer eles se filiem ou não, na corrente cognitivo-interaccionista do desenvolvimento, de que Piaget foi um dos principais arautos.

Na referida obra Piaget procura aplicar a noção de estádios de desenvolvimento (que já anteriormente tinha usado com outros objectivos) ao estudo do desenvolvimento do juízo moral, embora não afirme a existência de estádios precisos e bem delimitados, mas apenas de fases indicativas do tipo de julgamento moral produzido pelas crianças no decurso do seu processo evolutivo.

Concebendo a moralidade como um sistema de regras, cuja essência consiste no respeito que o indivíduo adquire por essas regras, e como o desenvolvimento da justiça, no sentido da reciprocidade e da igualdade; o objectivo primordial de Piaget foi o de estudar as mudanças básicas no raciocínio moral das crianças, durante os anos escolares, não contemplando, ao contrário do seu principal continuador - Kohlberg - todo o ciclo de vida do indivíduo.

Nesta obra, Piaget procura explicar a emergência de uma moral autónoma, que não surja, na sua perspectiva, como algo de inato na consciência individual,

nem como imposto do exterior, constituindo antes o resultado de um processo auto-construído de interacção entre o sujeito e o seu envolvimento social.

A sua tese sobre o desenvolvimento moral gira à volta da ideia de que a moral tem duas formas qualitativamente diferenciadas: uma moral autónoma contraposta a uma moral heterónoma. Ou seja, Piaget postula a existência da evolução de uma moralidade inicialmente influenciada pelos adultos e baseada em relações de respeito unilateral, para uma moralidade autónoma - a verdadeira moral -, na sua concepção baseada na cooperação e nas relações de respeito mútuo.

Como principal instrumento metodológico Piaget utiliza a entrevista clínica, com vista a detectar o conteúdo e o modo como a criança produz os seus juízos morais, excluindo dos seus objectivos o estudo do comportamento moral.

Ao utilizar esta modalidade de entrevista, Piaget, embora parta de um núcleo inicial de questões, adopta durante todo o processo uma atitude de grande flexibilidade, ajustando permanentemente as perguntas ao nível das respostas dadas anteriormente pelas crianças.

1.1.2. Factores do desenvolvimento moral

Na perspectiva piagetiana os dois factores responsáveis pelo desenvolvimento moral são: o nível de desenvolvimento cognitivo, e, a natureza das relações sociais estabelecidas durante a infância.

Em relação ao primeiro factor, Piaget na base dos estudos que realizou antes de 1932, defende que a característica geral do pensamento da criança, reflectido em vários domínios (lógico, ontológico, verbal, ...) é, numa primeira fase o egocentrismo (até cerca dos seis/sete anos), e depois um estado de progressiva descentração.

Para Piaget, citado por Turiel (1983), o egocentrismo infantil apresenta, entre outras, as seguintes manifestações:

- Dificuldade da criança em diferenciar o mundo objectivo do mundo subjectivo. Assim, os sonhos são vistos pela criança como aspectos da realidade objectiva.
- Confusão, no domínio da linguagem, entre nomes e objectos. Daí que os nomes sejam vistos pela criança como inerentes aos próprios objectos.
- Dificuldade na diferenciação dos fenómenos físicos dos fenómenos sociais. Há, por isso, uma confusão entre leis físicas e irregularidades sociais.
- Incapacidade em tomar a perspectiva do outro.

Relativamente ao segundo factor, Piaget considera que no período do egocentrismo, as experiências sociais da criança implicam predominantemente constrangimento, sobretudo na relação com o adulto. O constrangimento resulta, na sua perspectiva, do facto da criança se encontrar num nível de pensamento egocêntrico, tornando, por isso, mais provável que os adultos imponham regras e exerçam a sua autoridade incondicionalmente, em vez de estabelecerem relações de cooperação.

O egocentrismo da criança conduz, por outro lado, a comportamentos intensos de respeito pelos adultos, devido essencialmente à diferença de poder entre crianças e adultos. Daí que o egocentrismo e o constrangimento sejam processos interactivos: "o constrangimento fortalece o egocentrismo, e o egocentrismo conduz à aceitação do constrangimento" (Turiel, 1983, pp. 138-139).

Assim as mudanças no nível de desenvolvimento cognitivo, do egocentrismo para a descentração; e as mudanças na natureza das relações sociais, do constrangimento para a cooperação, formam as bases para a explicação da transição da moral heterónoma para a moral autónoma.

Deste modo, uma das mais impor-

tantes formas de o adulto contribuir para a promoção do desenvolvimento moral da criança é procurar criar um clima de cooperação, de respeito mútuo e de reciprocidade, que envolvam as relações dele próprio com as crianças, e das crianças entre si.

1.1.3. A concepção das regras

A mudança em direcção ao nível de autonomia moral inclui, na perspectiva piagetiana, uma transformação nas diferentes dimensões constitutivas do julgamento moral.

Uma primeira dimensão do desenvolvimento moral, de grande interesse para Piaget, é a da prática e da concepção das regras por parte da criança.

Para o estudo da psicogénese desta dimensão da moralidade infantil, Piaget utilizou como principais vias metodológicas a observação da criança em certas situações interpessoais, tais como jogos, e a entrevista clínica, já anteriormente referida.

No tocante à evolução das concepções da criança sobre as regras, Piaget distinguiu três estádios:

- O primeiro cobre um período, que vai até cerca dos seis anos, durante o qual a regra não possui qualquer carácter de obrigatoriedade, pelo facto da criança se encontrar numa fase desenvolvimental em que procura, sobretudo, satisfazer os seus interesses motores ou as suas fantasias simbólicas.
- O segundo decorre dos seis até cerca dos dez anos, durante um período em que a criança descobre que os jogos que pratica são pautados por regras. Regras essas, consideradas sagradas e imutáveis, porque oriundas da autoridade adulta, pelo que, qualquer hipótese de modificação, surge aos seus olhos como uma transgressão.

- O terceiro, que a criança atinge por volta dos dez/onze anos, depois de aprender a cooperar com os seus iguais. Neste estágio, a heteronomia sucede a autonomia, passando as regras a serem entendidas, não mais como emanando da autoridade adulta, e por isso exteriores à criança, mas antes, como o resultado de consentimento mútuo e da livre escolha, o que pressupõe a sua alterabilidade, desde que haja acordo sobre os méritos dessa mudança.

1.1.4. O realismo moral

Outra dimensão do desenvolvimento moral que Piaget estudou foi a obediência às regras e à autoridade. Interessou-se especialmente pelo problema das circunstâncias sob as quais o realismo moral se desenvolve e é mantido (Blaggio, 1980).

Por realismo moral entende a tendência, por parte da criança em "(...) considerar os deveres e os valores que lhes correspondem como auto-subsistentes e independentes da consciência, e, como impondo-se, quaisquer que sejam as circunstâncias nas quais o indivíduo se encontre" (Piaget, 1932, pp. 82-83). Por outras palavras, o realismo moral é a tradução no plano do comportamento social do realismo intelectual da criança, e pode ser resumido da seguinte forma:

Em primeiro lugar, o dever é visto como sendo essencialmente heterónimo, isto é, qualquer acto que mostre obediência às normas e às directivas dos adultos é bom, qualquer acto que não esteja conforme às regras é mau. O bem é por isso definido rigidamente pela obediência, pelo que, as regras são concebidas como elaboradas e impostas pelos adultos, e, portanto, exteriores à consciência da criança.

No nível de autonomia moral, dá-se o contrário: a obediência não é mais o critério para o certo ou para o errado, podendo mesmo acontecer, que as noções da criança sobre esta matéria estejam em

contradição com os ditames do adulto.

Em segundo lugar, o realismo moral exige que, em relação à regra, é a letra e não a sua substância que deve ser observada. Trata-se da generalização do sentimento de respeito pelo adulto às regras, passando estas a ser coisificadas e vistas como entidades fixas, sem uma compreensão, por parte da criança, das razões que lhes subjazem.

A mudança em direcção à autonomia implica uma transformação na orientação da criança em relação às regras, nomeadamente no tocante às suas origens. Assim, de exteriores à criança e impostas pela autoridade adulta, as regras passam a ser vistas como resultando de acordos recíprocos entre as pessoas que as usam.

Em terceiro lugar, o realismo moral conduz a uma concepção objectiva da responsabilidade (o aspecto que mais atenção mereceu a Piaget), cuja característica principal consiste na avaliação por parte da criança, dos actos em função da sua conformidade material e do grau de desvio em relação às regras vigentes.

Contrariamente a esta orientação, no nível da autonomia moral, a criança tem em conta os motivos e as intenções subjacentes aos actos praticados nas diferentes situações, nomeadamente nas que envolvem inabilidade, roubo e mentira. Relativamente a estes dois últimos comportamentos, Piaget descreveu três estádios, pelos quais a criança passa até atingir a autonomia moral:

1 - Não é errado mentir ou roubar se não se for castigado.

2 - A mentira e o roubo são maus, independentemente de ser proibido, ou de se ser castigado.

3 - A mentira e o roubo são maus, porque se opõem à confiança mútua e à lealdade para com os outros.

1.1.5 O desenvolvimento da noção de justiça

Otra dimensão do juízo moral que mereceu o interesse de Piaget foi o de justiça.

Enquanto que a moralidade heterónoma é orientada para as regras e para a obediência, a moralidade autónoma é orientada para a justiça. Na perspectiva piagetiana, a noção de justiça é também em grande parte produto das relações de cooperação e de respeito mútuo, que a criança estabelece com os seus iguais e com os adultos.

Relativamente ao desenvolvimento da noção de justiça, Piaget considerou especialmente dois aspectos: por um lado a justiça retributiva e, por outro, a justiça distributiva. A justiça retributiva refere-se à relação entre um acto e as recompensas ou punições a que dá lugar. A justiça distributiva refere-se, essencialmente à igualdade ou desigualdade na distribuição de recursos.

Na interpretação piagetiana, a justiça retributiva é vista pela criança heterónoma como estando subordinada à autoridade do adulto, daí que as sanções sejam vistas como justas e necessárias.

Nesta fase, por volta dos seis/sete anos, do ponto de vista da criança o desrespeito das regras deve levar a sanções expiatórias - em que a natureza do castigo não tem relação com a natureza da falta - com vista a reconduzir o culpado à obediência.

É por esta razão que as punições severas são frequentemente julgadas como mais apropriadas pela criança.

Contrariando esta orientação, as crianças mais velhas optam, segundo Piaget, pelas sanções por reciprocidade, que resultam da necessidade de cooperação e de solidariedade entre as pessoas. Uma das características mais importantes deste tipo de sanções é a adequação da natureza do castigo à gravidade da falta.

As diferentes formas evolutivas que as sanções por reciprocidade podem revestir foram agrupadas por Piaget em seis classes, indo das mais severas para as menos severas:

1º - Exclusão social momentânea ou em definitivo;

2º - Recurso às consequências materiais dos actos;

3º - Privar o culpado de objectos ou de situações em que tenha causado dano;

4º - Fazer à criança o que ela fez aos outros;

5º - Restituição: isto é, restaurar a situação anterior;

6º - Diálogo persuasivo.

No que concerne à justiça distributiva, Piaget considera que a ênfase da criança heterónoma na retribuição expiatória e na subordinação à autoridade adulta, torna inútil qualquer ideia de equidade (uma forma superior de reciprocidade).

Inversamente no nível de autonomia moral, a ideia de equidade como elemento constitutivo da justiça sobrepõe-se à justiça da obediência à autoridade e às regras, pelo que, em situações específicas como as que Piaget criou, em que existe conflito entre a autoridade do adulto e a equidade, a criança autónoma escolhe a equidade, contrariando a tendência das crianças do nível heterónomo que optam pela autoridade.

Para trás ficaram uma primeira fase (até aos sete/oito anos) caracterizada pela confusão entre justiça e dever, injustiça e obediência, e uma segunda (dos oito aos onze anos) caracterizada pelo progressivo desenvolvimento da autonomia e pela primazia dada à igualdade em relação à autoridade. Na base deste desenvolvimento, está mais uma vez, segundo Piaget, o aparecimento de relações de cooperação entre as crianças.

Por isso, na fase final do desenvolvimento da autonomia moral (cerca dos onze/doze anos) assiste-se na criança ao aprofundamento da reciprocidade, sendo a criança capaz, a partir de agora, de se colocar verdadeiramente no ponto de vista dos outros, de julgar os actos tomando em consideração as circunstâncias atenuantes e a situação real de cada indivíduo.

1.1.6 Implicações pedagógicas

A tese de Piaget sobre os efeitos da cooperação e da interacção social no de-

senvolvimento moral da criança, tem, como nota Constance Kamii (1982), importantes implicações pedagógicas, apontando para a criação na escola de uma atmosfera de livre crítica, de mútuo auxílio, não só entre as crianças, mas também entre elas e os professores.

Como também sublinha Kamii, a educação moral como a educação intelectual resultam da assunção de responsabilidades e de iniciativas pelos alunos e pelos grupos, no sentido de se caminhar progressivamente do egocentrismo para a reciprocidade, da heteronomia para a autonomia e da autocracia dos adultos para a democracia.

De resto a opinião de Piaget, defendida nesta obra, como noutras que se seguiram, nomeadamente em "Para Onde Vai a Educação" e "Psicologia e Pedagogia", é a este respeito bastante elucidativa, ao considerar que só em situações de maior protagonismo dos alunos, num ambiente de cooperação, de liberdade e de não constrangimento como as que são proporcionadas pelos docentes que se fillam nas diferentes correntes da Educação Nova, é que se poderá verdadeiramente contribuir para a autonomia moral e intelectual das crianças.

Neste particular, Piaget é fiel à sua perspectiva epistemológica interaccionista - relativista, uma vez que salienta o papel do indivíduo na construção dos seus valores morais, a partir dos múltiplos encontros com um meio social que lhe possibilite as experiências significativas para o seu desenvolvimento; afastando-se assim das concepções empiristas/behavioristas "que acentua(m) o carácter repetitivo e imitativo da(s) nova(s) conduta(s), inserindo-se numa posição epistemológica que considera o conhecimento como uma cópia do real" (Luísa Morgado, 1988).

As implicações pedagógicas das teses de Piaget fundamentam a introdução de novas concepções e práticas de ensino "que levem incontestavelmente a dar toda a ênfase às actividades que favoreçam a espontaneidade da criança" (Piaget, 1978, p.13), legitimando cientificamente as metodologias activas.

1.2. A abordagem Behaviorista e de Aprendizagem Social

Contrastando com a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista que conceptualiza o desenvolvimento moral como um processo auto-construído de interacção entre o sujeito e o envolvimento social, as teorias behavioristas olham esta área da evolução ontogenética, como um processo de aprendizagem de comportamentos socialmente aceites, e da incorporação de normas e de valores transmitidos pelos diferentes agentes sociais.

De uma forma geral, estas teorias não aceitam a ideia da existência de estádios de desenvolvimento moral, explicando a moralidade individual como o resultado de uma adaptação funcional às contingências sociais.

Na sua forma mais radical, proposta por Skinner (1972), este modelo teórico recusa liminarmente a existência de factores de mediação interna do comportamento moral, reduzindo-o a meras respostas condicionadas, pelo que, do léxico behaviorista são categoricamente afastadas expressões como juízo, raciocínio ou julgamento moral.

Na perspectiva skinneriana a aquisição do comportamento moral segue os mesmos princípios que a aquisição de qualquer outro tipo de comportamento, pondo em jogo os mesmos mecanismos, isto é um sistema de reforços (entendidos como os acontecimentos susceptíveis de aumentar a probabilidade da ocorrência das respostas) e as condições e leis pelas quais esses reforços modelam novos comportamentos.

Sob a sua forma mais estrita, esta corrente tem sido alvo de inúmeras e contundentes críticas, nomeadamente em relação ao papel passivo que é atribuído por esta teoria ao sujeito, visto como mero reagente a estímulos situacionais, comprometendo-se, assim a sua dignidade, autonomia e liberdade.

Contudo a maior parte dos autores contemporâneos desta corrente, não se re-

conhecem totalmente nestas teses, tendo vindo, por isso, a encetar investigações que se enquadram no chamado paradigma da Aprendizagem Social (Bandura, 1977; Mischel, 1968, 1973), que acentuam o facto de um grande número de aprendizagens ocorrerem sem reforços, através de simples procedimentos de observação, de imitação e de identificação. É o famoso "efeito de modelação", que Bandura (1976) e os seus colaboradores tanto têm estudado, e que a abordagem comportamentalista tradicional dificilmente consegue explicar.

Os teóricos da Aprendizagem Social mostraram que expostos a modelos, o sujeito adquire reportórios comportamentais totalmente novos, inibindo outros que já possuía, e é capaz de manifestar comportamentos anteriormente adquiridos, de uma forma mais adequada, sem o recurso às contingências de reforço. O efeito de modelação, que explica a ocorrência destes comportamentos é um processo contínuo, em que novas respostas vão sendo adquiridas em função dos atributos pessoais do próprio sujeito-observador, e das características de uma grande diversidade de modelos (reais ou simbólicos) cujas atitudes e valores são exemplificados em comportamentos e sob forma verbalmente codificada (Lourenço, 1981).

Através destas concepções, os teóricos da Aprendizagem Social trouxeram novas perspectivas às teses behavioristas, que têm vindo a enriquecer ao realçarem a importância das variáveis simbólicas e cognitivas (aproximando-se das teses cognitivistas, embora não desliguem estas variáveis do seu contexto ambiental) tais como as expectativas e as representações, que, no seu ponto de vista, exercem um efeito de discriminação e de controlo do comportamento e da acção dos indivíduos (Bandura, 1977).

Do ponto de vista do desenvolvimento da moralidade individual, o papel da componente cognitiva também tem sido posta em relevo pelos teóricos da Aprendizagem Social (Aronfreed, 1973), que acentuam a sua interferência na internalização das normas e valores morais, e a sua fun-

ção reguladora do comportamento moral.

1.2.1. Implicações pedagógicas

No entanto, apesar da sua aproximação às teorias cognitivistas, esta corrente tem sido acusada (Bolivar, 1990) de assimilar o desenvolvimento moral aos processos gerais de socialização, e de no plano pedagógico, fundamental, tal como as teorias behavioristas, uma orientação transmissiva dos valores. Orientação essa, que se baseia antes de mais nas determinações da sociedade, em função dos seus valores e normas, daí partindo para a determinação dos conteúdos da educação moral e dos modelos de conduta que se pretende que os alunos conheçam e interiorizem.

As concepções pedagógicas inspiradas nestas correntes teóricas apontam, por isso, para um entendimento diverso daquele que tem o modelo cognitivista sobre as práticas e os papéis de professores e alunos, na acção educativa.

Com efeito, se para este último modelo, o papel do professor enquanto facilitador da autonomia moral, só é possível em contextos de descoberta e de construção autónoma dos valores pelos alunos; para os modelos behavioristas e de Aprendizagem Social esse papel é enquadrado na perspectiva generalizante da modelação de comportamentos, segundo um conjunto de valores e normas socialmente estabelecidas.

No primeiro caso aponta-se para o papel activo e estruturante do indivíduo no seu próprio desenvolvimento, no segundo, esse papel é recusado ou aparece de forma mitigada, pelo que, não raro, surge a convicção que no plano pedagógico estes paradigmas (behaviorista e de Aprendizagem Social) legitimam a continuação, por outras vias, do modelo tradicional de ensino, conferindo-lhe uma imagem de maior cientificidade e de maior tecnicismo, sendo, por isso, incapazes de promover uma verdadeira autonomia moral e intelectual dos alunos.

II - CARACTERIZAÇÃO DO CLIMA DA SALA DE AULA DA CLASSE COOPERATIVA

A professora da classe cooperativa é, há mais de vinte anos, membro do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.), associação de professores que se propõe pôr em prática com os alunos um modelo pedagógico sociocêntrico, baseado nas inter-acções na aula, tendo em vista, entre outros objectivos, o desenvolvimento moral e social através de uma prática democrática exemplificante.

É com base nestes princípios que esta professora, que actualmente é Presidente da Direcção do MEM, estrutura a organização e a acção na classe. A sua aula é gerida cooperativamente pelos alunos e pela professora, aos mais diversos níveis.

As aprendizagens, que se processam principalmente através de estratégias de descoberta e de criatividade, organizam-se em projectos e planos de trabalho que são negociados e contratados em Assembleia de Turma (ou "Conselho", como lhe chama a professora), em que todos exprimem livremente as suas opiniões e se comprometem com as decisões tomadas democraticamente. Os trabalhos podem decorrer em pequenos grupos, a meias ou individualmente e culminam em conferências em que se apresenta à turma o trabalho realizado, se partilham os saberes entretanto adquiridos (cada um explica e partilha com os outros as aprendizagens realizadas). Deste modo, é dado um sentido social e de cooperação ao trabalho desenvolvido. Os produtos deste trabalho são também postos ao serviço do grupo-classe, quer sendo expostos, quer sendo coleccionados em álbuns, ficheiros para consulta, etc.

O espaço é também gerido cooperativamente. Apesar de a sala de aula ser bastante exígua, a arrumação e a disposição das mesas individuais variam consoante o tipo de trabalho que se está a realizar, estando aquelas a maior parte do tempo dispostas em pequenos grupos. A

distribuição dos alunos pelas mesas não é constante ao longo de todo o ano: de acordo com uma decisão do Conselho, no início de cada semana faz-se uma redistribuição dos lugares, devendo os alunos ocupar rotativamente os vários espaços, embora cada um possa sempre escolher os colegas com quem quer ficar. A mesa da professora ocupa um lugar secundário na sala, encostada a uma parede, sendo muitas vezes ocupada por materiais diversos utilizados por alunos e professora. Todos circulam livremente por todo o espaço. O armário é igualmente gerido, arrumado e organizado cooperativamente, havendo alunos responsáveis por essa tarefa (rotativamente, como todas as outras tarefas). As paredes (que no ensino tradicional raramente são um espaço pedagógico são em grande parte ocupadas por "placards" (e também algumas estantes) onde se afixam não só produtos do trabalho como também os vários instrumentos de organização, que são diariamente consultados e utilizados pelos alunos.

Dos diversos instrumentos de organização destacamos três que nos parecem relevantes para o tema em estudo: os planos de trabalho, o cartaz das tarefas e o Jornal de Parede.

Todas as semanas é elaborado um Plano Semanal, para o conjunto da turma, e cada aluno elabora o seu Plano de Trabalho Individual (não nos debruçaremos aqui sobre o Plano Diário nem sobre o Plano Mensal). Ambos são elaborados no início da semana, normalmente à segunda-feira de manhã, e serão avaliados no fim, no Conselho, normalmente à sexta-feira à tarde. O Plano Semanal é elaborado em plenário, com base nas sugestões e propostas que vão surgindo de vários alunos, sendo esse momento gerido pelo aluno que nessa semana é responsável por essa tarefa. A professora, nas aulas que observámos, funcionou como recurso e apoio, chamando a atenção para algumas realidades condicionantes de certas propostas que estavam a ser feitas. Propôs também alguns conteúdos programáticos que ela própria se propunha apresentar e trabalhar com os alunos num momento de trabalho

colectivo. O Plano Semanal apresenta grande flexibilidade, prevendo diversos tempos de trabalho individual.

Os Planos Individuais são elaborados por cada aluno e apresentados à turma, ficando durante essa semana, afixados num placard (são posteriormente arquivados em dossier próprio). Constituem, assim, um compromisso social e serão avaliados em Conselho no fim da semana, como dissemos. São instrumentos que favorecem a autonomia. Cada aluno é convidado a gerir o seu tempo e o seu trabalho, de forma autónoma, embora com uma regulação social. Esta permite que os planos, inicialmente bastante irrealistas, se tornam cada vez mais adequados às reais condições, capacidades e necessidades de cada um.

No fim de semana, no Conselho, cada aluno apresenta a auto-avaliação do seu Plano, a professora avalia também e podem pronunciar-se os alunos que o desejarem. Registam os seus comentários o próprio aluno, a professora e, posteriormente em casa, os pais. O Plano Semanal é avaliado por todos, procurando ver-se o que foi cumprido e o que foi feito para além do plano. Reflecte-se em conjunto sobre as causas do que se fez e do que não se fez, os porquês do cumprimento ou não do plano, e tomam-se decisões com vista à elaboração do plano seguinte. Do que nos foi dado observar, também no que respeita à elaboração do Plano a professora tem uma intervenção diminuta, sendo maioritariamente os alunos os intervenientes. A professora tem uma função reguladora e de conselheira.

As tarefas da semana são igualmente decididas e avaliadas em Conselho, tendo cada aluno a responsabilidade de uma ou mais tarefas. Estas são escolhidas voluntariamente e têm carácter rotativo. Há aqui uma responsabilização dos alunos pela vida, funcionamento, organização e gestão da classe. Não é a professora que detém todo o poder, sendo aos respectivos responsáveis que muitas vezes os alunos se dirigem e não àquela. Se algum aluno se lhe dirige sobre questões para que há responsáveis, a professora remete imedia-

tamente para eles. O desempenho das tarefas é avallado no fim da semana no Conselho (o que correu bem, o que correu mal, o que há a melhorar). As tarefas são também um meio de promover a autonomia.

Mas não é só o trabalho que é avallado no Conselho. São também as relações, os afectos, os conflitos, as tensões. Além dos planos e das tarefas, é sempre levado ao Conselho o Jornal de Parede. Este funciona como um analisador colectivo e um regulador da vida da classe. Ao longo da semana os alunos vão registando nele livremente os problemas que vão surgindo, as suas críticas, os seus entusiasmos e felicitações, os seus desejos, as sugestões e propostas. Em vez de se dirigir à professora para que esta resolva os problemas, os alunos fazem os seus registos no Jornal de Parede para serem discutidos no Conselho. Muitas vezes os alunos descarregam para ali as suas tensões, as suas fúrias, as suas críticas, resultantes dos conflitos que surgem, como em qualquer sala de aula. São assim desbloqueadas situações que poderiam resultar em violência. Muitas dessas críticas têm um carácter momentâneo, sendo resolvidas pelo simples decorrer do tempo. Quando chega o Conselho já estão ultrapassadas. O Jornal é lido pelo responsável em Conselho e os alunos "desistem" (palavra que utilizavam em Conselhos a que assistimos) de muitas dessas críticas, das quais às vezes já nem se lembram. As que persistem são discutidas pelos alunos com vista a encontrarem soluções para os problemas.

O Conselho é dirigido por uma Mesa composta por dois alunos, o Presidente e o Secretário, e todos se inscrevem para pedirem a palavra e aguardam a sua vez, incluindo a professora. Os problemas (ou quaisquer outras propostas, se bem que agora nos queiramos centrar nos problemas) são discutidos livremente por todos os que se querem pronunciar e são apresentadas propostas de decisão que, ao serem aprovadas (normalmente procura-se que seja consensualmente), se instituem como regras da classe, sendo registadas pelo Secretário. Nos Conselhos a que as-

sistimos (e isto coincide com as declarações que nos foram prestadas pela professora) verificámos que, não se coibindo de criticar os "culpados", os alunos procuram encontrar as explicações para os comportamentos criticados, compreendê-los e ajudar o criticado a corrigir esses comportamentos, conversando com ele e fazendo-o compreender a necessidade de melhorar. Em vez de se constituírem como castigos, as decisões tinham antes formulações do tipo "o fulano-de-tal não deve fazer isto ou aquilo" ou "o fulano-de-tal deve ter mais cuidado com isto ou aquilo". Verificámos, assim, que as regras da classe não são impostas pelo professor, antes são construídas em conjunto, em função das necessidades e problemas surgidos na vida da classe, e são alteradas quando necessário desde que tal seja aprovado no Conselho, isto é, se for por mútuo consentimento dos alunos.

Consideramos que o Conselho, embora não seja, o único momento (estes ocorrem diária e constantemente) é um momento privilegiado na promoção do desenvolvimento moral dos alunos.

A professora desta classe tem dedicado nos últimos anos bastante atenção a este aspecto da sua actividade profissional, tendo apresentado nos últimos Congressos do MEM comunicações sobre o Conselho, relatando, analisando e reflectindo diversos aspectos da sua prática com este alunos.

III - PARTE PRÁTICA

1. Objectivos

Da leitura da obra de Piaget "Le Juge-ment Moral Chez L'Enfant" conclui-se que a natureza das relações sociais estabelecidas pela criança com os outros, é um factor determinante do desenvolvimento do juízo moral, e que as estruturas de ensino que mais poderão potenciar esse desenvolvimento correspondem às que fazem apelo às metodologias activas e à coope-

ração dos alunos.

Partindo deste pressuposto, o nosso objectivo, ao realizarmos este trabalho é verificar e analisar a relação entre os métodos de ensino usados na sala de aula e o desenvolvimento moral.

Para atingir este objectivo fomos comparar dois grupos de crianças inseridas em duas escolas do Distrito de Lisboa: uma de Benfica e outra da Bobadela (a três Kms de Lisboa), correspondendo respectivamente a estruturas de ensino cooperativo e de ensino tradicional.

2. Metodologia

2.1. Hipóteses: de acordo com o anteriormente enunciado tomámos como hipótese que haverá diferença nos julgamentos morais dos alunos integrados nas duas estruturas de ensino tradicional e cooperativo, encontrando-se os últimos num nível mais avançado.

2.2. Amostra: dado que o nosso objectivo era verificar a influência dos métodos de ensino na promoção do juízo moral dos alunos, importava encontrar dois grupos de alunos em que essa influência fosse marcante, isto é, que tivessem sido sujeitos ao mesmo método durante um período de tempo suficientemente lato. Nesse sentido optámos por duas classes do segundo ano da segunda fase, dado que, em níveis de escolaridade mais baixo, variáveis como o estatuto sócio-económico-cultural e a frequência da educação pré-primária poderiam influir significativamente nos resultados.

A amostra é constituída pela totalidade dos alunos que em cada uma das classes estão com a respectiva professora desde o primeiro ano da primeira fase. Na escola de Benfica, são dezasseis (num total de vinte e oito alunos na classe) os que estão nestas condições, enquanto que na escola da Bobadela são dezanove (num total de vinte e sete alunos da classe).

É a seguinte a distribuição dos alunos por sexo e idade:

a) Distribuição por sexos:

	Benfica	Bobadela
Masculino	9	9
Feminino	7	10

b) Distribuição por idades:

	Benfica	Bobadela
Idade mínima	9 anos e 3 meses	9 anos e 4 meses
Idade máxima	10 anos e 2 meses	11 anos e 0 meses *
Média de idades	9 anos e 7 meses	9 anos e 7 meses

* Trata-se de dois alunos que repetiram o 1º ano da 1ª fase, tendo desde aí, continuando os quatro anos com esta professora.

Verificámos assim, que não há diferenças significativas entre os dois grupos nem quanto ao sexo nem quanto á idade; sendo mesmo curioso verificar que a média de idades é coincidente.

2.3. Material e Procedimento

Procurámos utilizar o método clínico preconizado por Piaget na tentativa de avaliar e analisar as respostas dadas por cada uma das crianças relativamente às situações com que foram inicialmente confrontadas, a partir de histórias que retirámos directamente do livro "Le Jugement Moral Chez L'Enfant".

Apresentámos três blocos de histórias, de acordo com a seguinte ordem:

BLOCO 1

Um menino estava a brincar no quarto. A mãe pediu-lhe que fosse comprar pão para o jantar, porque já não havia pão em casa. Mas, em vez de ir logo, o menino respondeu que isso era uma chatice e que iria daí a um bocadinho, etc. Uma hora mais tarde ainda não tinha ido. Até que chegou a hora do jantar e não havia pão na mesa. O pai ficou zangado e pensou qual seria a maneira mais justa de castigar o menino. Pensou em três castigos.

O primeiro era não deixar o menino ir andar no carrossel no dia seguinte. No dia seguinte havia uma festa e o menino estava para ir divertir-se no carrossel. Então, se não quis ir buscar o pão, não iria à festa.

O segundo castigo em que o pai pensou era não deixar o menino comer pão, já que o pão que havia não chegava para todos. Ainda havia um bocadinho de pão no armário que tinha sobrado do dia anterior e que os pais iriam comer, mas como o menino não foi comprar mais pão, não chegava para todos. O menino, portanto, não tinha quase nada para jantar.

O terceiro castigo em que o pai pensou era fazer ao menino a mesma coisa que ele fez. O pai dizia-lhe assim:

"Não quiseste fazer o favor à mãe, então, não te vou castigar, mas quando me

pedires um favor, não to faço. Vais ver como é aborrecido não fazer um favor aos outros". O menino iria dizer que estava bem, mas, uns dias mais tarde, precisava de um jogo que estava no cimo do armário. Tentava chegar lá mas não conseguia. Subia a uma cadeira, mas ainda lá não chegava. Iria chamar o pai e pedia-lhe que o ajudasse. O pai então respondia-lhe: *"Meu caro, lembra-te do que eu te disse. Não quiseste fazer o favor à tua mãe. Agora não te faço eu este favor a ti. Quando fizeres favores aos outros, eu também tos faço de boa vontade, mas antes não".*

Relativamente a esta situação formulámos a seguinte questão:

- Qual destes era para ti o castigo mais justo?
- Porquê?

Através desta situação pretendíamos avaliar o grau de desenvolvimento da noção de justiça retributiva na criança.

A escolha, por parte da criança, de cada uma destas opções corresponde a situar-se num estágio da sanção retributiva explatória, no primeiro caso, e por reciprocidade no segundo e terceiro casos, sendo que as duas últimas opções equivalem a diferentes formas evolutivas da sanção por reciprocidade, isto é, correspondem respectivamente aos segundo e quatro níveis.

BLOCO 2

A - Um menino, que se chamava João, estava no quarto. Chamaram-no para jantar. Entrou na sala de jantar. Mas por trás da porta estava uma cadeira. Em cima da cadeira estava um tabuleiro com quinze copos. O João não sabia que estava aquilo tudo atrás da porta. Entrou, a porta bateu no tabuleiro e caíram, partiram-se os quinze copos.

B - Era uma vez um menino que se chamava Henrique. Um dia em que a mãe dele não estava em casa, quis ir ao doce que estava no armário. Subiu a uma cadeira e esticou o braço. Mas o doce estava muito alto e ele não conseguia lá chegar. Então, ao tentar agarrá-lo, tocou num copo. O copo caiu e partiu-se.

Em relação a estas duas histórias colocámos as seguintes questões:

1 - Achas que estes meninos foram culpados do que aconteceu? Porquê?

2 - Foram igualmente culpados, ou um foi mais culpado do que o outro? Qual? Porquê?

Ao colocarmos esta situação visávamos avaliar o nível de desenvolvimento do conceito de responsabilidade (objectiva Vs subjectiva) nas crianças dos dois grupos.

BLOCO 3

Dois meninos foram comprar ovos às mães. Ao voltarem para casa vinham a brincar e partiram os ovos. O primeiro menino partiu doze ovos e o segundo menino partiu um.

Quando chegaram às suas casas contaram às mães que um cão enorme saltou para eles e partiu os ovos.

Para esta história formulámos as seguintes questões:

1 - Achas que isto são mentiras?

2 - Achas que as mentiras que cada um contou à mãe são igualmente más?

2.1. - A mentira de um é pior que a do outro? Qual?

3 - Achas que quando os meninos mentem devem ser castigados ou não? Porquê?

3.1. - A estes meninos que castigos é que lhes davas? Porquê?

4 - Se não fossemos castigados quando mentimos achas que podíamos mentir à vontade? Porquê?

Com esta história pretendemos testar tanto quanto possível a validade das situações utilizadas anteriormente.

Através da segunda questão retomámos a avaliação do desenvolvimento do conceito de responsabilidade (objectiva Vs subjectiva).

Ao utilizarmos a terceira questão procurámos pôr novamente em jogo a avaliação da noção do desenvolvimento da justiça retributiva (expiatória Vs reciprocidade).

A última permitiu-nos avaliar um novo aspecto, isto é, a compreensão progressiva, por parte das crianças dos dois grupos, da regra da veracidade, tendo em conta os três níveis considerados por Piaget, já anteriormente referidos. (Vide página 121).

3 - Análise e Discussão dos dados

1º Bloco

Analisadas as respostas que as crianças de ambas as escolas deram à primeira história, encontrámos os seguintes resultados:

		Cooperativa	Tradicional
Opções Apresentadas	1ª alternativa (expiatória)	1 (6,3%)	7 (36,8%)
	2ª alternativa (reciprocidade nível 2)	2 (12,5%)	1 (5,3%)
	3ª alternativa (reciprocidade nível 4)	12 (75%)	8 (42,1%)
Rejeição das três alternativas e Opção por (Reciprocidade nível 6)		1 (6,3%)	-----
Ambíguas		-----	3 (7,4)

Verificámos, assim, que os alunos da classe de ensino cooperativo optam maioritariamente pela 3ª alternativa (sanção por reciprocidade de nível 4), o nível mais elevado que lhes era apresentado. Facto curioso e bastante significativo na nossa opinião, há um aluno que se recusa a escolher qualquer das opções que lhe dávamos, apresentando ele próprio uma outra alternativa, de nível mais elaborado (reciprocidade, nível 6). Apenas um aluno opta pela sanção expiatória.

Os alunos da classe tradicional optam em menor número pelas respostas

mais elaboradas. São 8 (42,1%) os que optam pela 3ª alternativa (sanção por reciprocidade de nível 4). É muito semelhante o número (7) dos que optam pela sanção expiatória. Verificaram-se ainda 3 respostas que considerámos "ambíguas" por oscilarem entre a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade, não se fixando em nenhuma.

Se agruparmos todas as respostas dos que optam pela reciprocidade, encontramos os seguintes resultados:

	Cooperativa	Tradicional
Expiatória	1 (6,25%)	7 (36,8%)
Ambígua	-----	3 (7,4%)
Reciprocidade (níveis 2 + 4 + 6)	15 (93,75%)	9 (47,4%)

Os alunos da classe Cooperativa situam-se na quase totalidade (com uma única excepção) ao nível da reciprocidade. Os alunos da classe tradicional distribuem-se quase em partes iguais pelo nível da sanção por reciprocidade, isto é, só se situam neste último nível cerca de metade.

As diferenças encontradas são significativas, como se confirma pelos resultados do teste Qui-quadrado abaixo apresentado.

CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTES
TAB ESCOLA (F-T) VS RESPOSTA (EX-RE)

OBSERVED FREQUENCIES

	1	2	TOTAL
1	1	15	16
2	7	9	16
TOTAL	8	24	32

CHI-SQUARE WITH CONTINUITY CORRECTION FACTOR = 4.167, PROB. = .0412
 CHI-SQUARE WITHOUT CONTINUITY CORRECTION FACTOR = 6.000, PROB. = .0134
 D.F. = 1
 FISHER EXACT PROBABILITY: Lower Tail = .0186, Upper Tail = .9816

É bastante nítido que os alunos da classe Cooperativa apresentam níveis de raciocínio moral mais elevado no que respeitar à noção de justiça retributiva, o que confirma a nossa hipótese.

2º bloco
São os seguintes os resultados encontrados:

	Cooperativa	Tradicional
Responsabilidade objectiva	-----	3 (15,7%)
		8 (42,1%)
Ambíguas (nenhum culpado)	-----	5 (26,3%)
Responsabilidade subjectiva	16 (100%)	11 (57,9%)

Todos os alunos da classe Cooperativa se situam no nível da Responsabilidade subjectiva (a que julga pelas intenções) enquanto que na classe tradicional este número baixa para pouco mais de metade (57,9%).

Três dos alunos da classe tradicional apresentam respostas que se situam claramente no nível da Responsabilidade Objectiva. Nesta classe há 5 alunos que consideram que nenhum dos meninos é culpado. Em nosso entender, estas respostas indicam que também estes alunos se encontram mais perto do nível da Responsabilidade Objectiva, levando-nos inclusive a considerar que podem até estar

alguém deste nível, pois não se deram conta da existência de uma transgressão a uma norma. De resto, se compararmos estes resultados com os obtidos na classe Cooperativa, verificamos que todos estes últimos se deram conta da existência dessa transgressão.

Quer se aceite ou não esta nossa interpretação, verificamos que os resultados obtidos pelos alunos destas duas classes em relação a esta dimensão do juízo moral são também significativos, como no-lo confirmam os dados recolhidos através do teste Qui-quadrado:

CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS
TABULAÇÃO ESCOLA (F-T) VS RESPONSABILIDADE (OBJ-SUB)

OBSERVED FREQUENCIES

	1	2	3	TOTAL
1	0	0	16	16
2	3	5	11	19
TOTAL	3	5	27	35

CHI-SQUARE = 8.733. D.F. = 2, PROB. = .0127

CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS

TABULA ESCOLA (F-T) VS RESPONSABILIDADE (OB-SUB) sem ambíguas

OBSERVED FREQUENCIES

	1	2	TOTAL
1	0	16	16
2	8	11	19
TOTAL	8	27	35

CHI-SQUARE WITH CONTINUITY CORRECTION FACTOR = 6.508, PROB. = .0107

CHI-SQUARE WITHOUT CONTINUITY CORRECTION FACTOR = 8.733, PROB. = 3.125E-03

D.F. = 1

FISHER EXACT PROBABILITY: Lower Tail = 3.211E-03, Upper Tail = 1.0000

Podemos concluir que mais uma vez é confirmada a nossa Hipótese, pois os alunos da classe Cooperativa apresentam, na globalidade, respostas de nível superior aos da classe tradicional.

3º bloco

Pergunta 1

Nesta pergunta, que visava averi-

guar da compreensão da existência de mentiras, todos os alunos de ambas as classes responderam afirmativamente.

Pergunta 2

Nas respostas a esta pergunta encontramos os seguintes resultados:

	Cooperativa	Tradicional
Responsabilidade Objectiva	5 (31,3%)	9 (47,4%)
Não definido	1 (6,3%)	2 (10,5%)
Responsabilidade Subjectiva	10 (62,5%)	8 (42,1%)

É nesta questão que as diferenças entre os resultados obtidos nas duas clas-

ses são menos significativas. Veja-se os resultados do Qui-quadrado:

CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS
 TABULAÇÃO ESCOLA (F.T) VS RESPONSABILIDADE (OB-SYB) PERG. 2

OBSERVED FREQUENCIES

	1	2	TOTAL
1	5	10	15
2	9	8	17
TOTAL	14	18	32

CHI-SQUARE WITH CONTINUITY CORRECTION FACTOR = .576, PROB. = .4480

CHI-SQUARE WITHOUT CONTINUITY CORRECTION FACTOR = 1.245, PROB. = .2645

D.F = 1

FISHER EXACT PROBABILITY: Lower Tail = .2246, Upper Tail = .9303

Nos dois grupos verifica-se um abaixamento considerável no nível das respostas, o que, em nosso entender, se deve ao facto de nesta última história se ter criado uma situação em que a avaliação da responsabilidade é contaminada pela dificuldade de dissociação entre as consequências materiais dos actos e a Intencionalidade da mentira às mães.

No entanto, mesmo nesta questão encontramos algumas diferenças, demonstrando os alunos da classe Cooperativa situarem-se na globalidade em níveis de desenvolvimento moral mais elaborados.

Os alunos da classe Cooperativa situam-se maioritariamente ao nível da

Responsabilidade Subjectiva (cerca de dois terços), enquanto que na classe tradicional há uma maior flutuação, encontrando-se a maior frequência no nível da Responsabilidade Objectiva.

Estes resultados, embora de forma menos notória (se tivermos sobretudo em conta os dados fornecidos pelo qui-quadrado), mais uma vez confirmam a nossa Hipótese.

Pergunta 3

Dos resultados obtidos elaborámos o seguinte quadro:

	Cooperativa	Tradicional
Sanção Expiatória	-----	13 (68,4%)
Não Definido	-----	2 (10,5%)
Sanção por Reciprocidade	16 (100%)	4 (21%)

Podemos observar que todos os alunos da classe cooperativa, no tocante à justiça retributiva, se situam no nível da Sanção por Reciprocidade. Pelo contrário, a maioria dos alunos da classe tradicional (mais de dois terços) dá respostas que se

situam ao nível da Sanção Expiatória, sendo que apenas as respostas de quatro alunos (21%) se situam ao nível da sanção por reciprocidade. As diferenças são assim, altamente significativas, como se pode verificar pela aplicação do qui-quadrado.

CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS
TABULAÇÃO ESCOLA (F-T) VS SANÇÃO (EX-REC) PERGUNTA 3

OBSERVED FREQUENCIES

	1	2	TOTAL
1	0	16	16
2	13	4	17
TOTAL	13	20	33

CHI-SQUARE WITH CONTINUITY CORRECTION FACTOR = 17.112, PROB. = 3.523E-
CHI-SQUARE WITHOUT CONTINUITY CORRECTION FACTOR = 20.188, PROB. = 7.018E-
D.F. = 1
FISHER EXACT PROBABILITY : Lower Tail = 4.152E-06, Upper Tail = 1.0000

Vejamos agora, dentro das respostas por Reciprocidade, em quais dos níveis

apresentados por Piaget elas se situam:

	Cooperativa	Tradicional
Nível 1 (exclusão do grupo)	-----	-----
Nível 2 (recurso às consequências materiais dos actos)	-----	1 (5,3%)
Nível 3 (privação daquilo que danificou)	1 (5,3%)	1 (5,3%)
Nível 4 (fazer ao culpado o mesmo que ele fez)	-----	-----
Nível 5 (restituição)	4 (25%)	-----
Nível 6 (diálogo persuasivo)	11 (68,8%)	2 (10,5%)

No quadro anterior podemos verificar que dos quatro alunos da classe tradicional que dão respostas ao nível da sanção por reciprocidade, duas situam-se em níveis relativamente baixos (nível 2 e nível 3) e os restantes dois podem ser situados no nível mais elevado (nível 6).

Na classe cooperativa temos onze alunos (68,8%) cujas respostas se situam no nível mais elevado que Piaget considera. Dos restantes, 25% situam-se no nível imediatamente anterior (nível 5) e apenas um se situa num nível mais baixo (no nível 3).

Se considerarmos apenas os dois níveis mais elevados, verificamos que é neles que se situam as respostas de quase todos os alunos da classe cooperativa (93,8%), apenas havendo um aluno que se situa mais abaixo. Pelo contrário, na classe tradicional apenas duas respostas (10,5%) atingem estes dois níveis elevados.

Se compararmos os resultados da primeira história com os desta terceira história no que concerne a esta dimensão das sanções temos o seguinte:

		1ª história	3ª história
Cooperativa	Expiatória	1 (6,25%)	-----
	Reciprocidade	15 (93,75%)	16 (100%)
	Expiatória	7 (36,8%)	13 (68,4%)
Tradicional	Ambíguas	3 (7,4%)	2 (10,5%)
	Reciprocidade	9 (47,4%)	4 (21%)

Na classe cooperativa verifica-se que no 1º caso havia 93,75% de alunos que se situavam no nível da sanção por reciprocidade, isto é, havia apenas uma aluna que se situava no nível da sanção expiatória; na 3ª história também esta aluna se situa no nível da sanção por reciprocidade, o que leva a que as respostas neste nível atinjam os 100%. A referida aluna dá agora uma resposta que se situa no nível máximo (nível 6) da sanção por reciprocidade, o que, no nosso ponto de vista se deverá ao facto de nesta última situação as suas opções serem livres, sem os limites impostos pela existência de apenas três alternativas na 1ª situação. De resto, esta aluna (como, aliás, outros alunos noutras dimensões, embora de forma menos acentuada) percorre vá-

rios níveis (desde o mais baixo ao mais alto), o que vem confirmar os resultados obtidos por Kohlberg, entre outros autores, no que concerne à "mistura de estádios" (VARMA e WILLIAMS, 1979) que os sujeitos demonstram neste tipo de situações, isto é, a variação de respostas em volta do estádio modal.

Na classe tradicional, ao invés, as crianças em situações de plena autonomia dão respostas de nível menos elaborado do que quando colocados perante opções previamente apresentadas (caso da 1ª situação). As respostas ao nível da Reciprocidade baixam, quando passamos da 1ª para a 3ª história, de 47,4% para 21%, enquanto as respostas ao nível da San-

ção/Expiatória sobem de 36,8% para 68,4%.

Estes resultados demonstram, a nosso ver, que o clima social na sala de aula é fundamental para encorajar o desenvolvimento moral. Uma estrutura de ensino mais rígida (classe tradicional) acaba por funcionar como uma força restritiva, não preparando os alunos para enfrentarem autonomamente situações novas. Daí que, se lhes retirarmos o apoio das opções orientadores das escolhas, eles apresentam respostas de nível mais baixo.

Na classe cooperativa passa-se o inverso. Os alunos são estimulados a tomar decisões e a fazer escolhas morais de forma autónoma e independente. É de prever que em situação de maior constrangimento lhes seja cerceada essa capacidade. É o que se passa na situação 1, em que as suas respostas se situavam globalmente em níveis menos elevados de que agora, na situação 3, em que já têm total liberdade de resposta.

Estes resultados levaram-nos a questionar-se, para avaliar efectivamente o desenvolvimento do juízo moral, as situações que impõem um figurino de alternativas serão as mais indicadas. A apresentação de alternativas previamente elaboradas vai colocar restrições, o que não permite captar verdadeiramente o juízo moral da criança; só captamos deste o que o leque de alternativas nos permite. Não estamos, porém, inteiramente seguros destas novas afirmações, pois não queremos fazer generalizações apressadas e abusivas.

Todos os resultados anteriormente apresentados levam-nos a concluir que é nesta questão que mais amplamente se confirma a nossa Hipótese.

Pergunta 4

Encontrámos os seguintes resultados no que diz respeito à compreensão da regra da veracidade:

	Cooperativa	Tradicional
Nível 1	-----	3 (15,8%)
Nível 2	3 (18,7%)	11 (57,9%)
Nível 3	13 (81,3%)	5 (26,3%)

As respostas dos alunos da classe tradicional situam-se maioritariamente no nível 2, enquanto que a dos alunos da classe cooperativa se situam quase todas no nível 3.

Na classe cooperativa não há respostas de nível 1 e 81,3% atingem o nível

3. Na classe tradicional há três respostas de nível 1 e apenas 26,3% atingem o nível 3.

Mais uma vez as respostas são significativas

Também nesta dimensão a nossa Hipótese é confirmada.

CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS
TABUL ESCOLA (F-T) VS VERACIDADE (1.2.3.) PERGUNTA 4

OBSERVED FREQUENCIES

	1	3	TOTAL
1	0	13	16
2	3	5	19
TOTAL	3	18	35

CHI-SQUARE = 10.950, D.F. = 2. PROB. = 4.190E-03

CROSSTAB / CHI-SQUARE TESTS
TAB ESCOLA (F-T) VS RECIPROCIDADE (1.2) PERGUNTA 4

OBSERVED FREQUENCIES

	1	2	TOTAL
1	3	13	16
2	14	5	19
TOTAL	17	18	35

CHI-SQUARE WITH CONTINUITY CORRECTION FACTOR = 8.409, PROB. = 3.733E-0

CHI-SQUARE WITHOUT CONTINUITY CORRECTION FACTOR = 10.493, PROB. = 1.198E-0

D.F. = 1

FISHER EXACT PROBABILITY : Lower Tail = 1.541E-03, Upper Tail = .9999

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos confirmam a nossa hipótese (e, conseqüentemente, a teoria piagetiana que apresentámos ao longo do trabalho), deixando entender que os métodos pedagógicos e as estratégias utilizadas pelos professores não são indiferentes à estimulação do juízo moral dos alunos.

Porém, apesar da significância das diferenças encontradas, não cedemos à tentação de pretender fazer, desde já, generalizações extensas para todas as situações educativas homólogas das dos nosso estudo, porque temos consciência de algumas limitações da investigação que conduzimos.

De entre essas limitações queremos destacar a redução da amostra, o não controlo de algumas variáveis importantes como a personalidade das professoras e o nível de desenvolvimento cognitivo de cada um dos alunos (um dos factores determinantes, segundo Piaget, do desenvolvimento moral).

Advertidos da necessidade de uma investigação mais profunda e complexa (difícilmente realizável nas condições de que dispúnhamos), cremos, mesmo assim, que os resultados obtidos dão indicações, não menosprezáveis, sobre os contextos sócio-psico-pedagógicos que melhor poderão contribuir para o desenvolvimento do juízo moral dos alunos.

Os contextos, a que nos estamos a referir, são aqueles onde, como têm defendido vários autores, se recusa o autoritaris-

mo e as respostas pré-determinadas para as questões de natureza moral que se colocam no dia a dia; e, onde é contemplada a exigência de certas condições e experiências, entre as quais se contam o exercício prático dos direitos e deveres, a assunção de responsabilidades e o confronto de pontos de vista entre alunos.

Estes resultados não deixam também de colocar questões pertinentes, sobretudo, se se tiver em conta o momento actual do sistema educativo português, atravessado pelo debate sobre a sua própria reforma, e no qual tem avultado a discussão sobre a criação da Área do Desenvolvimento Pessoal e Social nos ensinos básico e secundário.

Dentre essas questões cumpre destacar:

1) Faz sentido a criação de uma Área do Desenvolvimento Pessoal e Social?

Em caso afirmativo:

2) Quais os modelos e práticas que deverão informar a sua implementação?

3) Pode-se encarar uma verdadeira educação para o desenvolvimento pessoal e social, sem equacionar a alteração das concepções e práticas pedagógicas, da maioria dos professores, que actualmente exercem as suas funções?

4) Como está a ser encarada a formação a quem irá ser incumbida a tarefa de promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos?

São questões, que a não serem cabalmente respondidas poderão comprometer algumas das intenções positivas que presidiram à criação desta área curricular.

Sem querermos dar uma resposta, perguntamo-nos se não seria de avançar cada vez mais, neste domínio da formação de alunos e de professores, para programas que recolham nas práticas marginais do sistema educativo português, a inspiração para a tão desejada educação para a autonomia moral e social dos alunos.

Permita-se destacar aqui, a acção, que há mais de vinte anos, os professores que se revêm nas posições do Movimento

da Escola Moderna, têm vindo a realizar no sentido de promoverem a autonomia intelectual e moral dos alunos, a qual constitui, no nosso entender, uma fonte de inspiração privilegiada, conforme o atestam os resultados desta investigação.

BIBLIOGRAFIA

ARONFREED, J., (1973) - "The concept of internalization", in *Handbook of Socialization, Theory and Research*, 3ª Ed., Chicago, Rand McNally College. Publishing Company.

BANDURA, A., (1976) - "Effecting Change Through Participant Modeling", in *Counseling Methods*, New York, Holt, Rinehart y Winston.

(1977) - *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

BIAGGIO, A., (1980) - *Psicologia do Desenvolvimento*, 3ª Ed., Petrópolis, Vozes.

BOLÍVAR, A., (1990) - "Para Saber Más", in *Cuadernos de Pedagogia*, nº 186, Barcelona, Editorial Fontalba.

FREINET, C., (1973) - *La Educación Moral y Cívica*, Barcelona, Ed. Laja.

KAMII, C., (1982) - "La Autonomía como Objectivo de la Educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget", in *Infancia y Aprendizaje*, 18, 3-32.

LOURENÇO, O., (1981) - "Aprendizagem Social: Uma nova visão do Desenvolvimento e da Aprendizagem", in *Aprendizagem e Desenvolvimento*, nº1, Vol.1, 55-60.

MISCHEL, W., (1968) - *Personality and Assessment*, New York, Wiley.

(1973) - Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of personality, in *Psychological Review*, Vol. 80, 252-284.

MORGADO, L., (1980) - *Aprendizagem Operatória de Conservação das Quantidades Numéricas*, Coimbra, INIC.

PIAGET, J., (1972) - *Para Onde Vai a Educação?*, Lisboa, Horizonte.

(1980) - *Psicologia e Pedagogia*, Rio de Janeiro, Forense Universitário.

(1985) - *Le Jugement Moral Chez L'Enfant*, Paris, PUF.

SANTO, J., (1991) - *A Educação Para os Valores na 1ª República*, Lisboa, Fac. Psicologia e Ciências da Educação (Rev. Ler Educação, nº5).

SKINNER, B. F., (1971) - *Beyond freedom and dignity*. New York, Knopf.

TRAN-THONG, (1981) - *Estádios e Conceitos de Estádios do Desenvolvimento na Psicologia Contemporânea*, 1º Vol., Porto, Afrontamento.

TURIEL, E., (1983) - *The development of social knowledge: morality and convention*, New York, Cambridge University Press.

VANDENPLAS-HOLPER, (1983) - *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*, Coimbra, Almedina.

VARMA, V., WILLIAMS, P. H., (1979) - *Piaget, Psicologia e Educação*, Lisboa, Moraes.

ARESTA, LDA

Papelaria · Brinquedos · Jhonson industrial

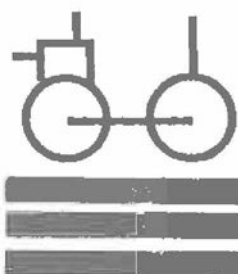
☎ (084) 23519 BEJA

FRIMAIS

SOCIEDADE DE REFRIGERAÇÃO E AR CONDICIONADO, LDA.

- EQUIPAMENTOS HOTELEIROS
- COZINHAS E LAVANDARIAS INDUSTRIAIS
- Representante ZANUSSI
- AR CONDICIONADO
- Representante FNAC

Rua dos Açoutados, 17
☎ 2 35 23 7800 BEJA



fotopax

.RETRATOS DE ARTE

.FOTOGRAFIA PROFISSIONAL

Rua de Mértola, 63

7 800 BEJA


nucleon

EQUIPAMENTOS DE PRECISAO LDA

**FIRMA ESPECIALIZADA À MAIS DE 30
ANOS NOS SEGUINTE RAMOS:**

DESENHO
TOPOGRAFIA-GEODESIA
INSTRUMENTOS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS
EQUIPAMENTOS PARA ESCOLAS SECUNDÁRIAS
INSTITUTOS
UNIVERSIDADES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
MATERIAL AGROTÉCNICO

PRINCIPAIS MARCAS:

NEOLT, TOPCON - G. BOSCH - LOVIBOND - P. HARRIS - SWIFT - WYLER, etc

CONSULTEM-NOS

SEDE: Av. Colombo Bordejo Pinheiro, 57-A 1000 LISBOA Telex: 726 29 29 \ 726 29 72
Av. da Botafoca 80, 5º, sala 39 - 4000 PORTO Telex: 69 90 92
Telex 65 342 Fax 726 29 66