

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO CURRÍCULO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO

*RAMIRO MARQUES **

Estudos efectuados, na década de 80, em Portugal, mostraram que grande parte dos alunos revela sintomas de alienação escolar (Alves-Pinto e Oliveira Formosinho, 1985) manifesta problemas de integração na escola e desconhece os seus direitos e deveres de cidadão (Bettencourt e Marques, 1987). Esses estudos mostraram que a escola não está organizada para facilitar o desenvolvimento sócio-moral dos alunos, embora 50% dos objectivos gerais do ensino básico acentuem a compreensão de valores como a tolerância, o espírito crítico, a identidade nacional, o respeito pelos outros e a participação na vida das comunidades. A Lei de Bases do Sistema Educativo acentua uma educação que promove a consciência cívica dos alunos e estimula o seu desenvolvimento sócio-moral. Essa defesa é notória nos artigos 2º, 3º e 47º. Tanto a Lei de Bases do Sistema Educativo como os diplomas regulamentadores dos órgãos de gestão e pedagógicos das escolas e os programas do Ensino Básico apontam para a defesa de um conjunto de valores sócio-morais que colocam em igualdade de importância o desenvolvimento sócio-moral. O currículo explícito toma partido por uma educação democrática que prepare os alunos para o exercício da cidadania, embora recu-

sando o endoutrinação. Os documentos legais que regulamentam os órgãos de gestão e pedagógicos da escola salvaguardam o envolvimento na tomada de decisões educativas e, por isso, preconizam uma educação democrática.

Este estudo visou encontrar resposta para o seguinte problema: existe concordância entre o currículo explícito e o currículo implícito? Ambos concorrem para a prossecução dos mesmos objectivos sócio-morais? No caso de haver discrepância entre eles, quais são os obstáculos a essa concordância?

O currículo implícito refere-se à forma como os espaços são geridos, o tipo de envolvimento na tomada de decisões e o modo como se processa a comunicação entre os intervenientes do processo educativo.

Foram formuladas duas hipóteses gerais: o currículo explícito acentua valores que contribuem para o desenvolvimento sócio-moral dos alunos (H1) e o currículo implícito ignora a compreensão dos valores que são expressão do desenvolvimento só-

* Docente da ESE de Santarém

cio-moral dos alunos (H2). A amostra foi constituída por 1772 sujeitos, entre alunos, pais e directores de turma de 3 escolas da mesma localidade urbana. A taxa de retorno dos questionários foi de 95.3% nos questionários dos Encarregados de Educação da Escola Preparatória, 52.6% nos questionários dos Encarregados de Educação da Escola Secundária, 67.4% nos questionários dos alunos da Escola Secundária e 100% nos questionários aos directores de turma. Foram entrevistados 17 sujeitos (Presidentes das Associações de Pais e de Estudantes, Conselhos Directivos e Delegados de Grupo). Com o fim de obter dados para a avaliação do currículo explícito, foi feita a análise de conteúdo de 30 manuais do Ensino Básico e dos programas de ensino de Língua Portuguesa, Melo Físico e Social, História e Estudos Sociais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A educação para os valores, tal como é entendida neste estudo, inclui todo o tipo de intervenções, planeadas ou ocasionais, no âmbito do currículo explícito ou do currículo implícito, que facilitem a tomada de consciência de valores e possam contribuir para o desenvolvimento do raciocínio moral.

Avaliar a forma como o currículo explícito e o currículo implícito promovem o desenvolvimento sócio-moral dos alunos e dão consecução aos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo exige a construção de uma grelha de análise, a partir da qual elaborar os instrumentos de recolha de dados. Essa escolha baseou-se em duas áreas do conhecimento: a filosofia moral na tradição de Kant e a psicologia do desenvolvimento, no paradigma cognitivista de Piaget e Kohlberg. A escolha de três princípios éticos universais (dignidade da pessoa, reciprocidade e justiça) justifica-se por estarmos perante três referenciais éticos com a abstracção e generalização necessárias

para ultrapassarem contingências culturalistas. Neste estudo, faz-se uma distinção clara entre princípios éticos e convenções, normas ou leis. Enquanto a moral convencional se encontra subordinada a noções impostas pelas autoridades, visando a coesão do sistema e a perpetuação da ordem, a moral baseada em princípios assenta na defesa de referenciais éticos de tipo universalizante, independentes da geografia e das ideologias. Um exemplo disso é o imperativo categórico de Kant que se traduz de duas formas: "*actuar sempre em relação aos outros como um fim e não como um meio*" e "*escolher só como gostarias que toda a gente escolhesse na tua situação*". A primeira formulação refere-se ao respeito pela personalidade humana. A segunda formulação identifica-se com a procura da máxima universalização das acções. Os princípios éticos são princípios que qualquer membro de uma sociedade poderia escolher para essa sociedade, se ele não soubesse qual a sua posição nela e na qual poderia ser o menos privilegiado. Rawls (1970) acrescenta ao imperativo categórico de Kant dois princípios que são expressão do conceito de justiça e de dignidade: a máxima liberdade compatível com a liberdade dos outros e nenhuma desigualdade de bens e respeito que não seja para lucro de todos incluindo os mais desfavorecidos.

Neste artigo, limito-me a seleccionar algumas das questões mais controversas sobre o enquadramento teórico do estudo e tentarei discutir essas questões com o recurso aos últimos desenvolvimentos e revisões da teoria.

Piaget estudou o modo como as crianças encaram as regras, observando os seus próprios filhos enquanto jogavam ao berlimde e a outros jogos populares. O autor observou o comportamento das crianças, fez-lhes entrevistas sobre as origens e significado das regras do jogo e colocou-as perante histórias morais com o objectivo de conhecer as suas concepções de justiça. Piaget concluiu que as crianças manifestam três formas de encarar as regras:

- ✎ Dos 3 aos 7 anos, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório e manifestam incapacidade para efectuar operações que exijam reversibilidade (ter em consideração simultaneamente o todo e as partes). Nesta fase, a maneira como as crianças encaram as regras do jogo caracteriza-se pela **IMITAÇÃO EGOCÊNTRICA DOS OUTROS**. Há um respeito unilateral das regras e as consequências de um acto valem mais do que as intenções.
- ✎ Dos 7 aos 11 anos, as crianças encontram-se no estágio das operações concretas e começam a manifestar a capacidade para efectuar operações que exijam reversibilidade. Nesta fase, a maneira como as crianças encaram as regras do jogo caracteriza-se pelo **RESPEITO UNILATERAL DAS REGRAS**.
- ✎ A partir dos 11 anos, as regras são vistas como emanando do acordo daqueles que estão envolvidos no jogo. As regras passam a ser alteráveis quando se pretende ajustá-las a novas situações. Com a passagem progressiva ao estágio das operações formais, as estruturas cognitivas revelam cada vez mais plasticidade e a criança começa a ser capaz de se colocar na posição de terceiros e de grupos sociais alargados. A criança é cada vez mais capaz de coordenar pensamento e acções e amadurece o seu conceito moral de cooperação. O respeito pelas regras passa a ser mútuo. A criança tende a passar da heteronomia para a autonomia. O acesso pleno ao estágio das operações formais pode coincidir com a aquisição de uma **MORAL AUTÓNOMA**, apesar do desenvolvimento moral ser mais moroso e complexo que o desenvolvimento cognitivo.

Windmiller, Lambert e Turiel (1980)

descrevem a existência de cinco estádios relacionados com o desenvolvimento do conceito de justiça nas crianças até aos 12 anos. Até aos quatro anos, a criança confunde justiça com a satisfação dos seus próprios desejos. Dos 4 aos 7 anos, a criança confunde justiça com igualitarismo, considerando que todos devem obter o mesmo tratamento, não importa as considerações especiais como o mérito ou a necessidade. Dos 7 aos 9 anos, a criança confunde justiça com merecimento, considerando que quem trabalha mais ou é mais esperto deve receber mais. Aos 10 anos, a justiça é confundida com a atenção especial para quem tem necessidades especiais. A partir dos 10 anos, a criança começa a encarar a justiça como um tipo situacional de ética em que são avaliadas, em simultâneo, compromisso e utilidade.

Piaget não aprofundou as conclusões a que chegara sobre o desenvolvimento do raciocínio moral das crianças. Depois da publicação do livro "*Le jugement morale chez les enfants*" (1932), Piaget desinteressou-se do assunto e, até à década de 60, a educação sócio-moral limitava-se a ser estudada segundo duas abordagens: uma abordagem sociológica, com origens em Durkheim e uma abordagem comportamentalista, que sem rejeitar o papel socializante dos grupos, privilegia a modelação dos comportamentos, o condicionalismo operante e o reforço. Kohlberg pegou neste assunto onde Piaget o deixou. A sua tese de doutoramento, defendida na Universidade de Chicago, em 1958, com o título de "*The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*" deu início a um trabalho de investigação que iria revolucionar o campo da educação sócio-moral. A moralidade - para o professor de Harvard - não é apenas um conjunto de valores, adquiridos a partir do ambiente social. A moralidade pressupõe a forma como as pessoas raciocinam quando têm de tomar posição perante um dilema ou valores conflitantes. Como é que o indivíduo decide qual o valor a seguir? O dilema moral introduz um desequilíbrio nas estruturas cognitivas e é, por isso, potencialmente edu-

cativo. Se a pessoa quiser restaurar o equilíbrio, deve tomar uma decisão e justificá-la. Tentará assimilar o problema à sua maneira de pensar e, no caso de concluir que a sua maneira de pensar é inadequada, terá de acomodar o seu pensamento para ultrapassar a crise e resolver o conflito. Qual é realmente a fonte do juízo moral? Para os autores comportamentistas, a fonte do juízo moral reside no exterior do sujeito e é determinada pela socialização exercida em casa, na escola e por outras instituições inculcadoras de valores.

Para Kohlberg a fonte do juízo moral reside no próprio sujeito e é produto do aparecimento de novas estruturas cognitivas que permitem uma nova compreensão do mundo social e a capacidade para distinguir entre a sua própria perspectiva e a dos outros. Embora Kohlberg considere que o desenvolvimento é um processo natural, reconhece, também, que a passagem aos estádios superiores se pode fazer mais facilmente recorrendo a um ambiente educativo propício. O ambiente mais adequado ao desenvolvimento sócio-moral é aquele em que há mutualidade e democracia nas relações entre as pessoas, em que os sujeitos são chamados a decidir sobre certas matérias, em que os alunos têm uma palavra a dizer sobre a criação das regras e em que se habituam à tomada de papéis.

Os 6 estádios de desenvolvimento moral sequenciados e caracterizados por Kohlberg têm sido objecto de críticas de vários quadrantes. Kohlberg considera que cada estádio representa uma forma específica de raciocínio perante um dilema moral, que os estádios se sucedem hierarquicamente seguindo uma ordem de complexidade crescente e que o acesso aos estádios superiores pressupõe a passagem pelos inferiores, não se registando nem retrocessos nem saltos significativos, embora admita que, muitas vezes, os sujeitos fazem uso de um estádio mas recorrem também ao que lhe está mais próximo.

São três as objecções principais à

teoria de Kohlberg: dúvidas sobre a universalidade dos estádios; acusação de elitismo e de etnocentrismo e; ignorância da especificidade do desenvolvimento moral das mulheres.

Kohlberg defende que os estádios têm uma sequência universal, ou seja, manifestam-se em qualquer parte do globo com a mesma sequência. Embora reconhecendo a diversidade de valores, Kohlberg mantém a existência de uma sequência única de estádios, admitindo que em qualquer sociedade se encontram pessoas a raciocinar aos níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional, seja qual for o seu desenvolvimento económico ou tecnológico. Há investigadores que afirmam, no entanto, que o nível pós-convencional está dependente das tradições democráticas. Bergling (1981), num estudo publicado em Estocolmo, concluiu que os factores situacionais, culturais e religiosos podem alterar a sequência do desenvolvimento moral. Estudos realizados na Nigéria, Bahamas e Honduras Britânicas mostraram a influência decisiva dos factores culturais e religiosos, contrariando as conclusões de Kohlberg. Edwards (1981) fez uma revisão dos estudos de 22 culturas e concluiu que os estádios 1, 2 e 3 encontram-se em todas as 22 culturas; em todas as culturas estudadas as diferenças entre classe social, exposição a uma vida urbana multicultural e a extensão da escolaridade formal influenciam a probabilidade de se atingir os estádios 4 e 5. Contudo, estudos recentes de Vwe Gielen (1990), em sociedades chinesas, de Jeffrey Meyer (1990), na República Popular da China e de Ger-Bei Lee (1990), igualmente na República Popular da China mostraram que a teoria de Kohlberg é aplicável em sociedades marcadas quer pelo pensamento moral de Confúcio quer pelo pensamento moral comunista. Faz-se sentir a necessidade de mais estudos longitudinais, realizados em culturas não ocidentais, para ver até que ponto estas inconsistências desaparecem ou permanecem. A teoria de Kohlberg tem sido criticada pela reduzida importância concedida ao estudo do comportamento moral. Alguns estudos citados por Kohlberg

mostram que as acções morais das pessoas são mais influenciadas por factores situacionais do que pelos valores. Kohlberg exemplifica com duas situações: muitas pessoas que afirmam que copiar é errado, acabam por copiar em situações em que existe um risco reduzido de detecção. Apesar disso, estudos conduzidos por Milgram (1963) mostraram que as pessoas que raciocinam nos níveis mais elevados têm mais probabilidades de agir em conformidade. O estudo de Milgram consistiu em colocar frente a frente dois sujeitos numa experiência destinada a estudar o efeito da punição na aprendizagem. Um sujeito assume o papel de professor e o outro sujeito assume o papel de aluno. Apenas o segundo conhece as verdadeiras intenções do investigador. O "professor" vê o "aluno" ligado a um sistema eléctrico e deve ministrar choques eléctricos cada vez mais fortes ao aluno à medida que ele vai dando respostas erradas. A experiência serve para testar até que ponto os sujeitos obedecem à autoridade e continuam a aumentar os choques eléctricos em face dos protestos do "aluno". É claro que o "aluno" finge que recebe choques eléctricos mas o "professor" não está em condições de se aperceber desse fingimento. Kohlberg e Candee (1981) reexaminaram os dados e concluíram que a percentagem de sujeitos que recusavam os choques eléctricos se distribua pelos estádios da seguinte forma: estádio 3 (50%) e estádio 4 (87%). Estudos com alunos do 6º ano (Krebs, 1967) e com estudantes universitários (Schwartz, Feldman, Brown e Heingartner, 1969) mostraram que os indivíduos no nível pós-convencional copiam menos do que os indivíduos no nível convencional. Estudos de Rothman (1980) e de Turiel e Rothman (1972) mostraram que os sujeitos do estádio 4 coordenam a sua escolha comportamental com o raciocínio apresentado para essa escolha, enquanto os sujeitos do estádio 3 não o fazem, sugerindo que existe uma progressão desenvolvimental na forma como se coordenam os raciocínios e as escolhas comportamentais.

As críticas mais consistentes à teoria

de Kohlberg são as que têm sido feitas por Gilligan (1982) e Lyons (1987). Os estudos de Gilligan (1982 e 1987) concluíram que a metodologia e os instrumentos de recolha de dados usados por Kohlberg não permitem captar a especificidade do desenvolvimento das mulheres, a partir do nível convencional. Segundo Gilligan, num nível pré-convencional, as adolescentes colocam o ênfase no cuidar de si para que as suas necessidades sejam preenchidas. Num nível convencional, interiorizam uma ética do cuidar dos outros. Num nível pós-convencional, conseguem um equilíbrio entre o cuidar dos outros e o cuidar de si. Lyons (1987) descobriu que as pessoas que se caracterizam como autónomas nas suas relações com os outros usavam, mais frequentemente, considerações de justiça, nas suas decisões morais, enquanto as pessoas descritas como interdependentes usavam mais considerações relacionadas com o cuidar dos outros. Johnston (1985), num estudo realizado com rapazes e raparigas colocados face a duas fábulas de Esopo, descobriu que as fábulas eram interpretadas pelos rapazes em termos de direitos dos animais e, pelas raparigas, em termos de preocupação pelos outros.

Carol Gilligan (1982) considera que existem diferenças entre o desenvolvimento moral dos homens e o desenvolvimento moral das mulheres, argumentando que a questão fundamental das diferenças de sexo está presente nos estudos de Kohlberg, tanto mais que a sua primeira amostra de 75 sujeitos era constituída só por rapazes. Gilligan defende que se deve considerar a hipótese do desenvolvimento moral das mulheres assumir uma forma e uma sequência próprias. A maioria das mulheres tende a permanecer no estádio 3, ao contrário do homem que tende a evoluir para o estádio 4. A justificação para essa disparidade, reside no facto de que as mulheres podem evoluir para um nível pós-convencional diferente e que a metodologia de Kohlberg não contempla. Enquanto para os homens, a noção de justiça está mais presente na tomada de decisões, para as mulheres, o conceito mais evidente

é o de cuidar dos outros. O nível pós-convencional capaz de integrar o modo de desenvolvimento moral das mulheres inclui a dependência mútua, o dar-se aos outros e o de receber dos outros. Enquanto o ideal moral expresso por Kohlberg se associa à noção de justiça, de contrato e do respeito pelos direitos e obrigações, o ideal moral manifesto em Gilligan reflecte a noção de responsabilidade mútua, do afecto e da preocupação pelo bem estar dos outros. Para Wingfield e Haste (1987) estas duas orientações reflectem duas formas de racionalidade ou duas formas de conhecer o mundo. Uma dessas formas (predominante na cultura e na ciência modernas) enfatiza a separação do indivíduo do objecto estudado, com a finalidade de obter maior objectividade e imparcialidade. A outra forma enfatiza a conexão entre o sujeito e o objecto e a produção do conhecimento através da participação e da precisão do contexto. A primeira orientação caracteriza-se pelo primado das regras, das obrigações e dos deveres, respeito pelas hierarquias e ênfase na responsabilidade individual. A segunda caracteriza-se pela ênfase na manutenção das relações interpessoais, procura da interdependência e cooperação para dar e receber.

Têm sido criados vários tipos de programas de educação moral e cívica, nas últimas duas décadas. Limitar-me-ei a descrever três deles: os programas "*just community*", "*Lifeline*" e "*clarificação de valores*". Os programas "*comunidade justa*" seguem a abordagem cognitivo-desenvolvimentista de Kohlberg, colocando o acento tónico na participação na tomada de decisões e discussão de dilemas morais. O objectivo é ajudar o aluno a passar para os estádios de desenvolvimento moral seguintes e o acesso a uma orientação moral marcada pela compreensão da justiça, dos princípios éticos e pelo respeito dos direitos e obrigações. Higgins (1987) e Power (1988) consideram que estes programas são os mais eficazes para o desenvolvimento moral dos indivíduos e para a compreensão dos conceitos de justiça, igualdade, afectividade e responsabilidade mútua, dado o facto de

criarem uma atmosfera moral democrática, justa e participativa. Um dos últimos programas "*comunidade justa*" a ser criados foi concebido por Higgins e Kohlberg, em 1986, numa escola de Nova Iorque, com 3500 alunos, maioritariamente negros, hispânicos e asiáticos. O programa começou com 100 alunos e 4 professores, com reuniões semanais. Num relatório de Higgins (1987) sobre os efeitos do programa, concluiu-se que: ao contrário da escola secundária típica, o programa "*comunidade justa*" permite a criação de normas de cooperação e responsabilidade; enquanto na escola secundária típica, os alunos aprendem a ser passivos e a esperar que as autoridades decidam por eles, neste programa todos os alunos participam na tomada de decisões e aprendem a disciplinar-se, ouvir os outros, argumentar em público e a considerar a perspectiva dos outros.

O programa "*Lifeline*" foi concebido por Macphail, Ungoed-Thomas e Chapman em 1975, com o objectivo de aumentar o poder do sujeito para dar e receber amor. O currículo constitui-se à volta do afecto, da compreensão das necessidades dos outros e da aceitação dos sentimentos dos outros, acentuando a ajuda imaginativa partilhada e responsável como a resposta moral mais adequada à questão "*o que faria nesta situação?*".

O programa "*clarificação de valores*" visa habilitar os sujeitos a reflectirem sobre questões éticas, familiarizando-os com o processo de aquisição de valores através do uso de estratégias de auto-clarificação e de livre escolha. Raths, Harmin e Simon (1987) definiram 7 critérios a usar no processo de clarificação de valores: escolha livre, escolha de entre alternativas, escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa, ser capaz de ser elogiado e aplaudido, ser capaz de afirmar publicamente, manifestar-se no nosso viver e comportamento e repetir-se ao longo do tempo. O sucesso deste programa passa pela utilização de 7 estratégias: coisas de que gosto de fazer, folhas de valores, inci-

dentes, colocação por ordem, telegramas com recomendações, brasão de armas e jogos de papéis.

RESULTADOS

A primeira hipótese confirma-se para os três ciclos do Ensino Básico, mas não se confirma com os manuais do 1º ciclo. Embora 57.1% dos objectivos programáticos para o 1º ciclo acentuem valores básicos, apenas 10% dos textos dos manuais fazem referência a valores.

A segunda hipótese confirma-se na Escola Primária e na Escola Secundária, mas não se confirma na Escola Preparatória.

Os resultados sobre a Escola Preparatória são muito diferentes dos resultados sobre a Escola Secundária. Foi possível verificar que a Escola Preparatória oferece um clima ecológico favorável ao desenvolvimento sócio-moral dos alunos. Esse clima ecológico manifesta-se de várias formas: relacionamento face a face, dado que o tamanho da escola (400 alunos) facilita o conhecimento mútuo; estabilidade das relações interpessoais, dado que as turmas são acompanhadas pelos mesmos professores durante todo o ciclo de estudos; existência de uma dimensão extra curricular forte, que passa para além das actividades lectivas e envolve os alunos em projectos culturais, cívicos, desportivos e recreativos que lhes proporcionam a tomada de iniciativas e a gestão de projectos e de recursos espaciais, materiais e informacionais.

Os resultados dos dois questionários feitos aos pais (383 respondentes, com uma taxa de retorno de 95.3%), permitem verificar que:

- ✕ 50% dos pais da Escola Preparatória consideram que os contactos com os

directores de turma têm facilitado muito a integração escolar dos alunos;

- ✕ Dois terços dos pais atribuíram à escola preparatória o nível 3 (razoável), no que diz respeito ao seu papel na promoção da educação moral e cívica;
- ✕ Os pais da Escola Preparatória consideram que a instituição que mais influencia a educação moral e cívica dos alunos é a família, logo seguida pela escola;
- ✕ Apenas 23% dos pais consideram que a escola exerce uma influência fraca na educação moral e cívica;
- ✕ Apenas 8% dos pais defendem a neutralidade da escola no domínio da educação moral e cívica;
- ✕ Nenhum pai defende que os professores se devem abster de promover a educação moral e cívica dos alunos;
- ✕ Dois terços dos pais concordam que os professores têm o direito de ensinar os princípios e valores largamente aceites pela sociedade;
- ✕ 61% dos pais consideram que a escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral dos alunos.

Os resultados obtidos sobre a Escola Secundária são muito diferentes. Convém referir que a Escola Secundária serve uma população de 2400 alunos, tem falta de espaços, os professores revelam falta de disponibilidade para permanecerem na escola para além dos períodos lectivos, as turmas não são acompanhadas pelos mesmos professores durante todo o ciclo de estudos e a dimensão extra-curricular é quase nula. Foram feitos questionários a todos os pais dos alunos do 3º ciclo (428 respondentes, com uma taxa de retorno de 52.6%).

- ✘ 50% dos pais da Escola Secundária consideram que os contactos com os directores de turma não têm facilitado nada a integração escolar dos alunos;
- ✘ Mais de metade dos pais graduou a escola nos níveis "mau" e "mediocre" no que diz respeito à promoção da educação moral e cívica;
- ✘ Os pais consideram que a instituição que mais influencia a educação moral e cívica é a família, seguida pelos media, com a escola apenas em quarto lugar;
- ✘ Os pais consideram que a escola devia ser a segunda instituição mais influente na promoção da educação moral e cívica;
- ✘ Metade dos pais considera que a escola actual não exerce uma influência positiva na educação moral e cívica;
- ✘ Apenas 23% dos pais defendem a neutralidade da escola no domínio da educação moral e cívica;
- ✘ Mais de metade dos pais concorda que os professores têm o direito de ensinar os princípios e os valores largamente aceites pela sociedade;
- ✘ Apenas 36% dos pais consideram que a escola actual ajuda os alunos a pensarem claramente sobre questões de certo e errado;
- ✘ Apenas 32% consideram que a escola actual tem um efeito positivo no comportamento moral dos alunos;
- ✘ Quase todos os pais consideram que a escola se deveria interessar mais por ajudar os alunos a pensarem sobre o certo e o errado e a terem um comportamento moral mais adequado.

CONCLUSÕES

Foi possível identificar um conjunto de obstáculos à participação dos alunos e ao seu desenvolvimento sócio-moral. Os obstáculos constituem variáveis que dificultam a aproximação do currículo implícito ao currículo explícito, entendido o primeiro como o sistema informal de conhecimentos, aptidões e valores que a escola transmite e o segundo como o sistema formal de conhecimentos, aptidões e valores que a escola transmite. Dito por outras palavras, o currículo implícito refere-se ao sistema de comunicações entre professores, alunos e pais e às formas de gestão dos espaços escolares. O currículo explícito refere-se aos programas de ensino e aos manuais de ensino.

OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL

Foi possível identificar os seguintes obstáculos:

- Ausência de espaços e de tempos geridos pelos alunos, em colaboração com os professores, destinados à participação e à resolução de problemas;
- Ausência de espaços e de tempos geridos pelos alunos, em colaboração com os professores, destinados à participação e à resolução de problemas;
- Inexistência de uma tradição de participação das famílias e dos alunos na discussão e aprovação do regulamento interno da escola, de forma que os valores explícitos e implícitos nesse documento sejam objecto de aceitação;
- A mobilidade do corpo docente dificulta o acompanhamento e o conhecimento dos alunos;

- A escassa fixação local do corpo docente diminui a sua disponibilidade para permanecer na escola para além do período lectivo;

- A sobrelotação da escola, com o consequente número excessivo de alunos por turma, dificulta a personalização da relação educativa;

- O excessivo número de turmas por professor, particularmente no 3º ciclo, dificulta o conhecimento mútuo.

OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Entenda-se por participação dos alunos, o seu envolvimento na vida da escola, tanto na dimensão lectiva como na dimensão extra-lectiva, incluindo a participação na tomada de decisões e a co-gestão de projectos educativos.

Entre os obstáculos, é possível destacar:

- Mudanças constantes de director de turma, a partir do 7º ano, o que dificulta o conhecimento mútuo e a personalização da relação educativa;

- Mudanças constantes de professores e de turmas, o que impede a manutenção das amizades e das relações afectivas seguras;

- Ausência de espaços geridos pelos alunos;

- Os representantes dos alunos (delegados de turma) estão limitados a um papel burocrático de transmissor de informações.

RECOMENDAÇÕES

As recomendações a seguir indicadas visam aproximar o currículo implícito do currículo explícito, com o fim de que ambos concorram para a prossecução dos objectivos sócio-morais da Lei de Bases do Sistema Educativo.

- Redução do número de turmas por professor, com o objectivo de melhorar o conhecimento mútuo;

- Formação dos directores de turma e criação de condições para o exercício das suas atribuições, com o fim de os tornar mais capazes de agirem intencionalmente na formação pessoal e social dos alunos;

- Realização de seminários de discussão, na sala de aula, com o fim de ensinar os alunos a ouvirem atentamente, a falarem em público, a argumentarem com rigor, a entenderem as perspectivas dos outros e a tomarem notas;

- Criar espaços extra-lectivos geridos pelos alunos e professores, com o fim de expandir a dimensão cultural da escola e desenvolver um clima ecológico favorável à participação;

- Revitalizar o papel dos delegados de turma, dando-lhes voz em alguns assuntos escolares e chamando-os a participar na tomada de decisões;

- Criar pequenas unidades dentro da grande escola, revitalizando o papel dos directores de turma, com o fim de melhorar o relacionamento interpessoal;

- Criar espaços e tempos, lectivos e extra-lectivos de formação pessoal e social, com uma dimensão informativa e uma dimensão formativa, com o fim de facilitar a construção de valores pelos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- BERGLING, K. (1981).** "Moral development: The validity of Kohlberg's theory". *Stockholm Studies in Educational Psychology*, 23.
- BETTENCOURT, A. M. e MARQUES, R. (1987).** *Percursos escolares, estratégias de vida e códigos de conduta*. GEP/Ministério da Educação.
- EDWARDS, C. (1981).** *The comparative study of moral judgement and reasoning Munroe e Munroe (Eds.) Handbook of cross-cultural human development*. Nova Iorque. Garland Press.
- GIELEN, V. (1990)** "Some recent work on moral values, reasoning and education in Chinese societies". *Moral Education Forum*, Vol. 15, nº 1, Primavera, 3-18.
- GILLIGAN, C. (1982).** *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge. Harvard University Press.
- GILLIGAN, C. (1987).** "Remapping development: The power of divergent data". *Cirillo, L. e Wapner, S. (Eds.). Value Presuppositions in theories of human development*. Hillside. Lawrence Erlbaum.
- GILLIGAN, C. et alli (1988).** *Mapping the moral domain*. Cambridge. Harvard University Press.
- HIGGINS, A. (1987).** "A feminist perspective on moral education". *Journal of Moral Education*, 16, 3, 240-48.
- JOHNSTON, D. (1985).** "Two moral orientations - Two problem-solving strategies: Adolescents solutions to dilemmas in fables". *Tese de Doutoramento*. Harvard University.
- LÉE, G. (1990).** "Moral education in the RPC" *Moral Education Forum*, Vol. 15, nº 3, Fall, 2-14.
- LYONS, N. (1987).** "Ways of knowing, learning and making moral choices". *Journal of Moral Education*, 16, 3, 226-39.
- MARQUES, R. (1990).** *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social*. Lisboa. Texto Editora.
- MARQUES, R. (1991).** "A educação para os valores morais no ensino básico: O currículo implícito e explícito". *Tese de Doutoramento*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- MEYER, J. (1990).** "Moral education in the RPC". *Moral Education Forum*, Vol. 15, nº 2, Verão, 3-26.
- MILGRAM, S. (1963).** "Behavioral study of obedience". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-78.
- NAITO, T. (1990).** "Moral education in Japanese public schools". *Moral Education Forum*, Vol. 15, nº 2, Verão, 27-36.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ALVES-PINTO, C. (1985).** "Alienação na escola: Conceito relevante para a compreensão da socialização escolar". *Análise Social*, Vol. XXI, 1041-51.
- POWER, C. (1988).** "The just community approach to moral education". *Journal of Moral Education*, vol. 17, 3, 195-208.
- RATHS, L., HARMIN, M. e SIMON (1978).** *Values and teaching*. Columbus. Marvill.
- RAWLS, J. (1970).** *A theory of justice*. Cambridge. Harvard University Press.
- ROTHMAN, G. (1980).** "The relationship between moral judgement and moral behavior". **WINDMILLER, M., LAMBERT, N. e TURIEL, E.,** *Moral development and socialization*. Boston. Allyn and Bacon.
- SCHWARTZ, S., FELDMAN, R., BROWN, M. e HEINGARTNER, A. (1969).** "Some personality correlates of conduct in two situations of moral conflict". *Journal of Personality*, 37.
- TAVARES, J. e MOREIRA, A. (1990),** Editores). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro. PIDACS.
- TURIEL, E. e ROTHMAN, G. (1972).** "The influence of reasoning on behavioral choices at different stages of moral development". *Child Development*, 43, 741-56.
- WINDMILLER, M., LAMBERT, N. e TURIEL, E. (1980).** *Moral development and socialization*. Boston. Allyn and Bacon.
- WINGFIELD, L. e HASTE, H. (1987).** "Connectedness and separateness: Cognitive style or moral orientation?" *Journal of Moral Education*, 16, 3, 214-25.