

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

*CRESCER POR DENTRO*

Um estudo sobre o desenvolvimento do conceito de justiça  
durante a adolescência

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

Orientador : Professor Doutor Frederico da Silva Pereira

Cristina Maria Ramos Cavalheiro de Sá Carvalho

Lisboa, Dezembro de 1996



Centro de Documentação do I.S.P.A.

TELF. 881 17 00

REG. 11667

C.

## Índice

### Introdução

### Primeira parte - Moral e desenvolvimento na adolescência

#### Capítulo I - A adolescência

1. A adolescência como período de desenvolvimento
2. Os modelos explicativos
  - 2.1. O modelo sociológico
    - 2.1.1. A perspectiva social
    - 2.1.2. A perspectiva cultural
  - 2.2. O modelo dinâmico
    - 2.3.1. As concepções psicanalíticas
    - 2.3.2. A teoria da identidade
  - 2.3. O modelo cognitivo e educacional
    - 2.4.1. A perspectiva genética : o pensamento formal
    - 2.4.2. A perspectiva da aprendizagem social
  - 2.4. Mudanças primárias e secundárias
3. O modelo dinâmico
  - 3.1. As concepções psicanalíticas
  - 3.2. A teoria da identidade
4. O modelo cognitivo e educacional
  - 4.1. A perspectiva genética
  - 4.2. A perspectiva da aprendizagem social

#### Capítulo II - Os contextos de desenvolvimento : a adolescência na família e na escola

1. O papel dos pais e de outros adultos
  - 1.1. A questão do hiato geracional
  - 1.2. O exercício do poder e da tomada de decisão no

- seio da família.
- 1.3. Os pais como modelos de papéis
- 1.4. As atitudes para com a autoridade
- 2. A adolescência na escola

### **Capítulo III - Estudos sobre o desenvolvimento moral**

- 1.
- 2. O desenvolvimento social
- 3. As ideias sobre o mundo e a sociedade na criança
- 4. O desenvolvimento moral
- 5. Fases, níveis e estádios do desenvolvimento moral
  - 5.1. Turiel : moralidade e convenção
  - 5.2. Piaget : autonomia e heteronomia moral
  - 5.3. Kohlberg : o desenvolvimento moral propriamente dito
    - 5.3.1. A falácia naturalista
    - 5.3.2. As investigações sobre o desenvolvimento moral
    - 5.3.3. Comentários ao trabalho de Kohlberg
  - 5.4. Mais problemas do que soluções
  - 5.5. Outros estudos : Gilligan, numa voz diferente

### **Segunda Parte - Estudo do desenvolvimento do conceito de justiça em meio escolar**

#### **Capítulo I - Metodologia**

- 1. Objectivos da investigação
- 2. Hipóteses
- 3. Estratégia de investigação e metodologia
  - 3.1. Design da investigação
  - 3.2. Selecção da amostra
  - 3.3. Escolha do instrumento
  - 3.4. Construção do instrumento de observação - inquérito
    - 3.4.1. Etapas
    - 3.4.2. Operacionalização dos conceitos
      - 3.4.2.1. Questões 1,2 e 3
      - 3.4.2.2. Questão 4
      - 3.4.2.3. Questão 5
      - 3.4.2.4. Questões 6 e 8
      - 3.4.2.5. Questões 7 e 9
      - 3.4.2.6. Questão 10

- 3.4.3.Redacção e administração
- 3.4.4.Tratamento de dados
  - 3.4.4.1.Metodologia de análise
  - 3.4.4.2.Categorias de análise
- 3.4.5.Categorias
- 3.5. Entrevista pós-inquérito
  - 3.5.1.Procedimentos
  - 3.5.2.Operacionalização dos conceitos
  - 3.5.3.Tratamento de dados
  - 3.5.4.Categorias de análise

## Capítulo II - Resultados da investigação

- 1. Resultados tratados por Idades
  - 1.1. Questão 1
  - 1.2. Questão 2
  - 1.3. Questão 3
  - 1.4. Questão 4
  - 1.5. Questão 5
  - 1.6. Questão 6
  - 1.7. Questão 7
  - 1.8. Questão 8
  - 1.9. Questão 9
  - 1.10. Questão 10
- 2. Resultados tratados de acordo com o Sexo
  - 2.1. Questão 1
  - 2.2. Questão 2
  - 2.3. Questão 3
  - 2.4. Questão 4
  - 2.5. Questão 5
  - 2.6. Questão 6
  - 2.7. Questão 7
  - 2.8. Questão 8
  - 2.9. Questão 9
  - 2.10. Questão 10
- 3. Resultados tratados de acordo com o Rendimento Escolar
  - 3.1. Questão 1
  - 3.2. Questão 2
  - 3.3. Questão 3
  - 3.4. Questão 4
    - 3.4.1. Entrevista - Argumentos justificativos da escolha
  - 3.5. Questão 5
  - 3.6. Questão 6
    - 3.6.1. Entrevista - Família própria ou em geral
    - 3.6.2. Entrevista - Há muitas injustiças nas famílias

- 3.6.3. Entrevista - Descrição das injustiças nas famílias
- 3.6.4. Entrevista - Motivos das injustiças nas famílias
- 3.6.5. Entrevista - Como evitar
- 3.7. Questão 7
  - 3.7.1. Entrevista - Aluno justo
- 3.8. Questão 8
  - 3.8.1. Entrevista - Há muitas injustiças nas escolas
  - 3.8.2. Entrevista - Descrição das injustiças nas escolas
  - 3.8.3. Entrevista - Motivos das injustiças nas escolas
  - 3.8.4. Entrevista - Como evitar
- 3.9. Questão 9
  - 3.9.1. Entrevista - Filho justo
  - 3.9.2. Entrevista - O que torna um filho injusto
- 3.10. Questão 10

### **Terceira parte - Análise e discussão dos resultados**

1. Do ponto de vista dos objectivos
2. Análise e discussão dos resultados por sexo e idade
  - 2.1. Justiça, injustiça, modificação da realidade e injustiça praticada
  - 2.2. Discussão dos resultados relativos às questões 1,2,3 e 10.
  - 2.3. Questões estímulo : quem é mais injusto e quem faz o quê
  - 2.4. Discussão dos resultados relativa às questões 4 e 5
  - 2.5. Justiça e injustiça na família
  - 2.6. Discussão dos resultados relativa às questões 7 e 9
  - 2.7. Justiça e injustiça na escola
  - 2.8. Discussão dos resultados relativa às questões 6 e 8
3. Justiça e estatuto de pertença : análise e discussão dos resultados tratados de acordo com o sucesso escolar
  - 3.1. Justiça, injustiça, modificação da realidade e injustiça praticada
  - 3.2. Análise e discussão dos resultados relativos às Questões -estímulo : quem é mais injusto e quem faz o quê
  - 3.3. Justiça e injustiça na família
  - 3.4. Justiça e injustiça na escola

### **Conclusão**

### **Bibliografia**

### **Anexos**

## Introdução

Em termos gerais, podemos dizer que este estudo se situa a meio caminho entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da adolescência. Com isto queremos referir que, se pretendemos estudar o desenvolvimento do conceito de justiça - e, de certa forma, fazê-lo tal como alguns autores comunmente relacionados com a psicologia do desenvolvimento -, pretendemos conciliar esse interesse no desenvolvimento da noção de justiça com o interesse na própria adolescência. Ou seja, ao colocarmos as nossas hipóteses e ao operacionalizá-las, estamos não só a estudar a forma como os indivíduos perspectivam a justiça, a definem, mas igualmente a observar a forma como a vêm aplicada a dois contextos de desenvolvimento e socialização essenciais para o adolescente, como seja, a família e a escola.

A este respeito, alguns esclarecimentos são necessários. Em primeiro lugar, de que trata a justiça e, por acréscimo, a moral, uma vez que o estudo do conceito de justiça aparece na literatura integrado no campo mais vasto da psicologia da moral. Ética e moral são dois termos etimologicamente equivalentes, mas que não têm sempre a mesma significação no uso corrente. A palavra "ética" (*ethos*) designava para os gregos o conjunto dos comportamentos cujo enraizamento profundo dá ao Homem uma "segunda natureza". Aristóteles (séc.IV a.C.) consagrou-lhe três obras, designando ética, neste autor e no seu seguimento, a reflexão filosófica sobre o acto humano e sua finalidade. Na sua ética a Nicomaco, Aristóteles, que sublinha a importância do acto humano voluntário e mostra que a felicidade é o Bem supremo procurado pelos homens, interroga-se sobre a natureza desse Bem Soberano e os meios de o alcançar ( virtudes éticas).

Depois dos gregos, a palavra ética será substituída pelo seu equivalente em latim : moral. Os gregos tinham dado ao termo o sentido de uma reflexão profunda sobre os princípios fundamentais que guiam a acção humana. Os latinos deram-lhe esta conotação formal e imperativa (código do bem e do mal) que se acentuou no século XIX pelo desenvolvimento de uma moral constrangedora do dever. Esta conotação pejorativa da palavra relegou, em muitos esprirítos, a moral para o fôro do moralismo.

O uso da palavra ética indica a necessidade de empreender uma investigação aprofundada sobre os princípios que devem guiar a acção humana . O uso da

palavra moral significaria a etapa última da ética, onde se exprime a responsabilidade do indivíduo, pela aceitação voluntária e interiorizada de um certo número de regras e normas necessárias a si mesmo e à vida social. (Lenoir, F.; (1990), *Le temps de la responsabilité (entretiens sur l'éthique)*, Librairie Arthème, Fayard, s/e, Paris., p 13).

O conceito de justiça ( do latim *justitia*) é, antes de mais, de carácter ético, embora a justiça se refira a um vasto campo das relações sociais. A justiça pressupõe a existência de homens responsáveis e livres, com direitos e deveres recíprocos ante a sociedade. É por isso que a justiça tem sido sempre definida como uma virtude, ou seja, uma disposição interior da vontade orientada para o bem do outro. Antes de ser a conformidade com o direito objectivo, é uma vontade que confere a quem a possui a designada nobreza de carácter.

Trata-se de um conceito complexo, e do termo muitas significações são correntemente extraídas. Em termos da concepção de ordem universal, a justiça - aqui designada de cósmica - designaria a ocupação por cada coisa do seu lugar e a adequação ao seu fim, segundo a lei reguladora da tal ordem universal. Como justiça divina seria um atributo da divindade, que expressa a infalível perfeição da vontade de Deus e da Sua actuação em relação aos homens. O termo justiça universal define a justiça como uma virtude ética total ou plenitude da bondade moral, que na perspectiva bíblica e cristã, é sinónimo de santidade e inclusivé de participação na vida divina através da graça, ou seja, justiça sobrenatural. É designada de justiça particular quando se trata de uma virtude moral particular ou especial, respeitante às relações sociais e consistente no hábito da vontade que inclina o homem a dar a cada um o seu direito.

Pode igualmente ser considerada como simples atribuição de cada um do que lhe é devido, qualquer que seja o ânimo do agente, isto é, justiça objectiva. O termo justiça significa ainda a actividade jurisdicional ou de administração da justiça, no sentido funcional, e o conjunto de órgãos que a realizam (sentido institucional; jurisdicional quando relativo aos tribunais). Finalmente, como ordem ou legalidade, liberdade, bem comum,..., a justiça é a norma, critério, valor, fim ou princípio regulador da vida social, política e jurídica, com conteúdo e alcance variáveis consoante as concepções adoptadas. (Bigotte Chorão, 1991 , pp 95 - 101).

A perspectiva histórico-filosófica de justiça evidencia, como dado particularmente relevante que, ao lado de uma formulação de justiça abrangente da totalidade da perfeição moral, surgiu outra que lhe reconhece uma individualidade própria no campo do *ethos*, considerando-a como uma virtude social cujo objecto é o direito (é o caso do Direito Romano, que introduz a ideia de realização objectiva do justo).

Platão ( A República), perspectiva a justiça como uma virtude universal, com dimensões éticas, políticas, jurídicas e mesmo psicológicas, pois a justiça aparece equiparada à ideia de Bem. A justiça platônica é tanto no indivíduo humano como na sociedade política a conjugação e suma das várias virtudes morais (temperança, fortaleza e prudência).

Aristóteles define uma teoria da justiça como sendo uma virtude particular ou universal, de natureza exclusivamente social, concernente à repartição de bens e tendo como objectivo a atribuição a cada um do que é seu - o seu direito - segundo um critério de igualdade. O Direito Romano, de inspiração aristotélica, define a justiça como a constante e perpétua vontade de dar a cada um o de seu direito e a jurisprudência como o conhecimento das coisas divinas e humanas, ou ciência do justo e do injusto.

Para S. Tomás de Aquino, e no contexto teológico-moral, a justiça é uma virtude cardeal, de índole social, definida como o hábito segundo o qual, com constância e perpétua vontade, se dá a cada qual o que é seu direito. Esta ideia de constante e perpétua vontade radica na concepção de Homem como um ser eminentemente ético. Trata-se de uma questão fundamental, associada ao próprio fundamento da justiça. Tal como Bigotte Chorão refere, alguma coisa torna-se alguém por direito natural ou por direito positivo. O direito positivo reside na determinação humana, o direito natural na natureza das coisas. "A razão profunda pela qual algo se deve ao homem como direito é a sua própria natureza humana, a sua condição de pessoa, ou, mais radicalmente, o fundamento absoluto do direito e do dever de justiça está na pessoa humana como criatura divina." (Bigotte Chorão, 1985, p 916).

Importa ainda esclarecer um aspecto, a nosso ver fundamental : em que domínio da psicologia se situa o estudo da justiça e, em termos mais gerais, o estudo da moral (partindo do princípio que aceitaremos a perspectiva filosófica de considerar a moral como sendo o campo onde a justiça se revê, uma vez que podemos, sem prejuízo, associar a ideia de bem à de justiça). De facto, ao considerarmos o trabalho pioneiro de Jean Piaget sobre o julgamento moral na criança, teremos tendência para incluir a moral no campo da psicologia do desenvolvimento. Parece mesmo que ideias como as estudadas pelo autor suiço sofrem alterações significativas conforme as crianças que fazem parte das amostras utilizadas têm mais idade.

Ora, a existência de respostas diferenciadas de acordo com a idade não implica que estas sejam o resultado ou o sintoma aparente de um conjunto de estruturas básicas comuns a todos os indivíduos. Queremos referir-nos com isso à existência de estádios, conceito fundamental da psicologia do desenvolvimento, que referencia um sistema de funcionamento humano único e consistente como um todo, organizando-se de forma sequencial, construindo-se cada um deles a partir de que lhe antecedeu e apresentando diferenças qualitativas do menos desenvolvido para o mais desenvolvido. A existência de

estádios do desenvolvimento na maturação de um determinado comportamento implica que, para esse comportamento, existem leis gerais de maturação, associados tanto a uma determinação genética como a processos de interacção.

Em relação a esta questão da existência de estádios do desenvolvimento moral, notemos que o próprio Piaget não aplicou o seu esquema teórico trabalhado no contexto do desenvolvimento intelectual, e nomeadamente o conceito de estágio, ao estudo da moral. Por outro lado, e o exemplo do desenvolvimento intelectual é claro, uma questão será o estudo do desenvolvimento das estruturas cognitivas, outra o estudo das diferenças individuais, nomeadamente a construção e aplicação de instrumentos que meçam a performance intelectual dos sujeitos (os vulgarmente designados testes de inteligência).

O mesmo problema se porá com a moral : uma coisa será conhecer o desenvolvimento dos conceitos sobre a moral e o acesso à moralidade adulta (supondo que existe), outra medir o nível de moralidade dos indivíduos, partindo de uma determinada teoria do que é moral e do que não é, confrontando os indivíduos com tarefas construídas por forma a associá-los a esses previamente determinados graus de moralidade. Parece-nos que foi o que sucedeu com os autores que pretenderam integrar a moral no sistema conceptual piagetiano.

Também os estudos sobre o desenvolvimento intelectual levantaram um outro problema : o da relação entre o domínio dos conceitos e a sua posterior aplicação em situação, nomeadamente na aprendizagem, na resolução de problemas, no processamento de informação. O problema da moral é mais grave, pois trata-se de saber não apenas que relação tem a apropriação dos conceitos com a prática da justiça no quotidiano, mas saber, inclusivé, se há alguma relação entre ambas. Até à data, os próprios estudos sobre a moral não conciliaram estas questões, uma vez que os estudos piagetianos se situam no campo da moral vivida e os de Kohlberg, tal como o próprio definiu, no da moral teórica. E entre ambos os campos, as inovações não têm sido muito tentadas.

Ora, a justiça tem umas características peculiares. Uma delas consiste no predomínio da objectividade, pois é medida pela ordem objectiva representada pela coisa devida (uma vez que a justiça como virtude cardeal consiste na disposição da vontade de atribuir a cada um o que é de seu direito), algo cujo cumprimento pode ser legalmente imposto e reclamado, o que a diferencia dos deveres de gratidão, veracidade, fidelidade ou amizade, que são objecto de virtudes anexas. É da sua essência tratar-se de uma virtude que respeita a outrém, exigindo diversidade de sujeitos, um 'outro' e ter como objecto material acções e coisas externas que podem os indivíduos comunicar entre si. Esta alteridade e exterioridade conduzem a uma terceira característica, a

coercibilidade, ou seja, a realização do justo objectivo abstraído do ânimo do agente e, inclusivé, por via coactiva. Implica ainda igualdade, pois exige que seja atribuído a cada um o que lhe é devido.

Estas características recolocam a questão da relação entre teoria e prática : uma vez que para haver justiça esta tem de ser praticada, não pertencendo ao domínio da intenção, provávelmente a divisão entre teoria e prática não fará muito sentido, sendo que esta se destina antes a separar não os tipos de justiça, mas antes os métodos de a abordar.

Continuando a seguir o desenvolvimento cognitivo - de longe melhor conhecido e mais estudado que o da moral - ocorre-nos lembrar as importantes críticas levantadas contra a perspectiva maturacionista *stritu sensu*, ou seja, ao facto de, nomeadamente Piaget ter negligênciado (provávelmente apenas evitou) o papel da inter-acção social. Este não é o momento de discutir essa questão, mas é importante salientarmos que esta se adensa no que respeita à moral. Porque se pudessemos aceitar que a cognição é um acto puramente individual, aceitá-lo para a moral não faz sentido. Porque mesmo que reduzissemos a moral a um impulso para evitar a punição ou obter aprovação social, a ideia da existência de um "outro" está sempre presente. Ou seja, a moral pertence ao domínio do social e do relacional e mesmo os conceitos, como os referentes à justiça, não fazem sentido senão no contexto da apropriação da noção de sociedade e estrutura social.

Esta breve reflexão conduz-nos a uma outra, relativa à universalidade, ou antes, à hipótese de universalidade dos estádios de desenvolvimento moral. Ora, se a moralidade está tão intrínsecamente associada ao mundo social, por vezes interrogamo-nos sobre a possibilidade de - e ainda que a níveis simplesmente estruturais - os adolescentes de Samoa, tal como descritos por Mead , e os adolescentes americanos descritos em Kohlberg, partilharem estruturas de pensamento moral igualmente referenciadas quer seja a Kant, Hegel ou John Dewey.

As duas últimas questões levam-nos a uma outra proposta de reflexão, que tem directamente a ver com a própria noção de adolescência, isto é, quando ao facto da moral só fazer sentido quando enquadrada no contexto do mundo social adicionamos as questões relativas à universalidade da própria adolescência. Abstraído o problema da universalidade da própria moral adulta, e cruzando a relação da moral com a estrutura social, com as diferenças encontradas na forma de perspectivar e viver a adolescência de sociedade para sociedade, encontramos fundamento para colocar a hipótese de a ideia de justiça não só se desenvolver em sintonia com a sociedade de pertença do adolescente, modulada pela problemática própria da idade, como faz sentido estudar o desenvolvimento da noção de justiça aplicada aos próprios contextos de desenvolvimento.

Assim, no nosso estudo procurámos observar as ideias gerais dos indivíduos face à justiça e à injustiça, e ainda um outro conjunto, relativo à forma como o sujeito pensa que é vivida a justiça no contexto familiar e escolar, ou seja, os referidos contextos de evidente importância desenvolvimental. Deste modo, poderemos procurar uma possível associação entre tipos específicos de resposta e a idade ou o sexo dos sujeitos e ainda gerar novas hipóteses decorrentes de diferenças associadas a experiências concretas tanto no seio da família como na escola, e operacionalizadas pelo rendimento escolar.

Mas, antes de prosseguirmos no nosso estudo, parece óbvia a necessidade de clarificarmos as razões que nos levaram a empreendê-lo. Quanto a isso, não podemos deixar de notar como a reflexão ética tem hoje lugar nos laboratórios de investigação, nos estúdios de televisão, nas empresas e nas páginas das revistas de negócios. Não diz respeito apenas aos moralistas e teólogos mas aos actores da vida social. Um crescente debate público desenvolve-se a seu respeito, em que cada um se interroga sobre os princípios éticos fundamentais que devem guiar a acção humana e sobre as exigências mínimas de uma moral comum.

Por outro lado, na nossa prática quotidiana pudemos observar com frequência como alguns professores falhavam regularmente na tentativa de levar os seus alunos a participar em projectos de implementação de princípios de vida mais justos, mesmo em tarefas aparentemente tão simples como a partilha de bens materiais com os mais desfavorecidos, parecendo-nos a nós que pelo menos uma parte desse insucesso se devia ao facto de não entrarem em linha de conta com as diferenças de raciocínio sobre a justiça que os alunos apresentavam em relação às suas próprias concepções, nem atenderem às peculiaridades da sua organização de vida. Melhor dito, os professores desejavam que os seus alunos participassem num processo de mudança de atitude relativo à justiça partindo do princípio que a sua perspectiva de justiça não só era universal mas a única. Interessante foi constatar as argumentações levantadas pelos alunos, nomeadamente sobre a justiça das escolhas efectuadas pelos professores. É óbvio que nos confrontámos igualmente com outro tipo de comentários relativos à forma como aquilo que a cada um é devido é distribuído por quem pode, ou seja, em áreas como a avaliação pedagógica, as situações de punição e castigo, a distribuição de bens na família. Embora raramente dramático, as adolescências comuns revelavam algum mal-estar quanto à administração da justiça. Porque não ir ver? Assim o fizemos.

Neste ponto, voltamos à questão quase inicial : a justiça pertencerá ao domínio da psicologia do desenvolvimento, ao domínio da psicologia da moral ? Será possível determinar o seu domínio? A justiça pertencerá ao domínio da psicologia? Ou será que à psicologia apenas pertence o "processo da justiça", como o processamento da informação necessária, a tomada de decisão que implica, o conhecimento do domínio a que cada acção se refere ? Um aspecto nos parece claro : mesmo que estas questões não tenham, para já solução, é

importante para compreender melhor a própria adolescência conhecer como relatam os adolescentes a forma como a justiça é gerida por eles, perspectivada durante este período essencial da construção do "Eu".

Decorrentes destes aspectos relativos ao estudo da justiça, no seguimento do nosso trabalho começaremos por tentar compreender o que é a adolescência para, em seguida, abordarmos a adolescência na família e na escola, os contextos que seleccionámos para trabalhar com os sujeitos as questões relativas à justiça. Ainda na primeira parte, procuraremos ilustrar as duas concepções fundamentais sobre o estudo psicológico da justiça, as perspectivas de Piaget e Kohlberg.

Passaremos então ao trabalho de campo, em que abordámos, como já referido, não só algumas questões relativas ao conceito de justiça, para observarmos se há ou não evolução com a idade e diferenças entre sexos, para prosseguirmos com a procura de um padrão de respostas associado a uma posição definida previamente nos contextos escolar e familiar que, como referimos, operacionalizámos através do rendimento escolar dos sujeitos (elevado rendimento escolar ou reduzido rendimento escolar).

Este é, de facto, e como teremos oportunidade de explicar detalhadamente, um estudo circunscrito. Prova disso é o tamanho da amostra e a própria amostragem. Embora em detrimento de maiores possibilidades de generalização, optámos por um maior aprofundamento ( e por isso ao inquérito se seguirão as entrevistas), com os custos equivalentes em termos da morosidade e dificuldade na utilização das metodologias seleccionadas para a abordagem.

Trata-se quase de um estudo de caso, até na forma como a amostra se confina a um único estabelecimento de ensino, mas num domínio tão complexo aplicado a uma idade em que a análise do pensamento dos sujeitos levanta problemas importantes, pareceu-nos mais prudente avançar passo a passo, procurando essencialmente, mais do que provar uma hipótese, conducente ao desenvolvimento de uma teoria, observar a realidade e descobrir o que esta tem para nos revelar. Supomos que esta é uma forma de trabalhar em que se consegue um eficiente equilíbrio entre custos e ganhos, talvez uma forma possível de contornar as dificuldades metodológicas que estão, no dizer de alguns autores, na base da relativa escassez de estudos realizados com adolescentes, argumentando a maioria que isso se deve às dificuldades inertentes à abordagem de um pensamento já bastante complexo. Pensamos que a integração desses estudos no próprio contexto da adolescência, um pouco no seguimento da sociedade adolescente de Coleman, se não facilitar a própria tarefa de análise, certamente melhora a interpretação.

## Primeira Parte - Moral e desenvolvimento na adolescência

### Capítulo I - A adolescência

#### 1. A adolescência como período de desenvolvimento

A adolescência é, por definição e por observação, a idade da mudança. Etimologicamente o termo 'adolescência' tem origem no termo (do latim) *adolescere*, que significa crescer. A mais importante característica desta idade da vida talvez seja o facto de o adolescente não ser nem criança nem adulto, o que marca no indivíduo que atravessa este período um duplo movimento, ou seja, a perda da sua infância, de um lado, e a procura de um estado adulto estável, pelo outro, e que constitui o eixo central da "crise", do processo psíquico, que todo o adolescente atravessa.

Esse processo psíquico é marcado por mudanças contínuas, rupturas múltiplas, centradas na ruptura essencial que é quebrar com os laços seguros e confortáveis da infância por forma a criar uma relação adulta com os outros, e os numerosos paradoxos que animam todo o adolescente.

Como refere Claes " A adolescência é um período do ciclo da vida todo ele marcado pelo conceito de desenvolvimento; e os temas de mudança, modificação, transformação, etc., impõem-se constantemente quando se trata de descrever os diversos aspectos do crescimento durante esta época da vida." (Claes, 1985, p. 51). De facto, na adolescência o organismo vai sofrer mudanças profundas, as relações sociais alteram-se, quer seja com os pares, o novo grupo de referência, com a família, num processo de identificação e de emancipação, ou com a escola, o pensamento evolui quer em termos quantitativos quer em termos qualitativos e mesmo a relação consigo mesmo se altera, pela capacidade crescente de integrar as diversas vertentes da personalidade, com a construção da identidade, ou seja, com as escolhas que o adolescente fará até se tornar aquilo que pensou ser.

As modificações da adolescência marcam quatro esferas de desenvolvimento : o corpo, o pensamento, a vida social e a representação de si. Podemos pois, definir as suas correspondentes tarefas desenvolvimentais. No que respeita o desenvolvimento pubertário, o corpo sofre modificações sexuais fundamentais, implicando, por um lado, a necessidade de reconstruir a imagem corporal sexuada e de assumir a identidade de género, feminina e masculina, e por outro,

a ascensão progressiva à sexualidade genital adulta, caracterizada pela partilha do erotismo com um parceiro sexual e a conjugação de dois desejos complementares.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, observa-se que no adolescente o pensamento se diferencia no modo de abordar o real do da criança, traduzindo-se em duas aquisições principais, o aumento da capacidade de abstração e o alargamento das perspectivas temporais.

Modificações importantes das relações sociais também estão presentes, incluindo alterações dos agentes de socialização. De facto, a libertação da tutela parental e a substituição gradual desta pela grupo de pares como agente de socialização ou grupo de referência, levará à substituição da ascendência predominante da família, própria da infância, pelos indivíduos da mesma idade com que o sujeito se relaciona, alterando as normas de conduta e a atribuição de estatuto, e exigindo a organização de relações de competição e de cooperação com os companheiros de ambos os sexos.

Finalmente, em termos da construção da identidade, verifica-se que ao longo deste período o indivíduo adquire, passo a passo, uma nova subjectividade que modifica a representação que tem de si mesmo e do outro. Esta elaboração do eu integra três tarefas desenvolvimentais : a aquisição de uma continuidade temporal do eu, ou seja, a aceitação de que tem um passado, a capacidade de se projectar no futuro; a afirmação do eu por demarcação das imagens parentais interiorizadas; e o comprometimento em escolhas que garantam a coerência do eu, principalmente através de opções profissionais, da polarização sexual e do comprometimento ideológico.

## 2. Os modelos explicativos

Diversos modelos compreensivos têm procurado construir um corpo teórico que explique o como e o porquê deste processo de desenvolvimento, e de todos os inúmeros reajustamentos que um adolescente necessita produzir para atingir a idade adulta. Partindo de interesses focalizados em determinadas tarefas desenvolvimentais, podemos destacar os seguintes:

- 1) O modelo sociológico, que parte da análise dos diversos meios sociais que maior lugar ocupam na vida dos adolescentes e as suas relações com o grupo; dentro deste modelo, destaca-se o contributo da antropologia cultural, que levantou a importante questão das diferenças culturais que tornam a adolescência uma experiência mais ou menos difícil de acordo com uma determinada sociedade, e que teve o importante mérito de nos interrogar sobre a universalidade de algumas teorias sobre o desenvolvimento adolescente;

2) O modelo psicanalítico ou dinâmico, que explica os reajustes identificatórios, as mudanças nos laços edípicos e a integração na personalidade da pulsão genital;

3) Os modelos cognitivo e educacional, que abordam as modificações profundas e as possibilidades de desenvolvimento das competências intelectuais, com as múltiplas aprendizagens de carácter social que este favorece, ou seja, a óptica do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem social;

Independentemente das perspectivas que desenvolvam, os estudos sobre a adolescência são relativamente recentes, pois nem sempre a sociedade adulta reconheceu as características específicas deste período da vida. No seu trabalho sobre a história da família, Ariès mostrou como a Europa pré-industrial não distinguia a infância da adolescência. Segundo este autor, só no fim do século XIX é que a adolescência, então chamada juventude, se transforma num tema literário dominante e numa preocupação de moralistas e de políticos. (Ariès, 1973)

Trabalhos sobre a história da família, como os de Shorter (Shorter, 1977) ao datarem com maior precisão o nascimento da família moderna, centro privilegiado da vida privada, da intimidade e do afecto, durante a segunda metade do século XIX, confirmaram as ideias desenvolvidas por Ariès. A crescente industrialização marcará a estada prolongada dos adolescentes na família até ao casamento, fenómeno esse que se verá progressivamente reforçado pelo aparecimento e pela extensão quase contínua da escolaridade obrigatória, que se iniciará nos anos vinte por quatro anos para doze no final deste milénio em quase todos os países do Ocidente.

De facto, é praticamente apenas neste século, que nas nações e culturas industrializadas, a sociedade adulta começa a ter em conta as necessidades e capacidades físicas e psicológicas dos adolescentes, fenómeno que permitiu à adolescência ser reconhecida com um estágio de desenvolvimento humano, com a respectiva definição de idade cronológica, sistema de normas e papéis específicos e de idade histórica, isto é, a localização dos indivíduos no seio das gerações.

Embora a literatura revele, ao longo dos séculos, algumas preocupações com os jovens, suas características e educação, são as condições económicas e sociais dos inícios do século XX que irão permitir a emergência da adolescência como conceito. Nos Estados Unidos, em 1904, Hall publica a sua obra sobre a adolescência, tratando dos múltiplos aspectos do crescimento físico, da patologia e da delinquência praticada por indivíduos destas idades. A sua teoria explicativa baseou-se num modelo de recapitulação ontogenética da história da espécie humana, impresso no genótipo do indivíduo, isto é, colocou todo o ênfase numa perspectiva maturacionista.

O maior mérito de Hall foi o de ter criado um lugar para a adolescência, considerando-a um importante período de desenvolvimento humano. "A adolescência não é um interlúdio desprezível entre dois estádios, nem constitui, apenas, um período preparatório para o estágio seguinte. O facto destes pontos de vista serem, ainda, importantes hoje em dia, deve-se à determinação de Hall em quebrar as tradições da sua época." (Sprinthall, 1994, p.16). A sua concepção da adolescência como um período de tumulto, stress e conflito, onde dominam a instabilidade, o entusiasmo e o arrebatamento, marcará por muito tempo a psicologia da adolescência.

social, o que leva a estender ao máximo o período da adolescência. Há alguns séculos a maturidade sexual coincidia praticamente com a entrada na vida activa, pelo que o período de repressão sexual era muito menor do que na actualidade, uma vez que hoje a jovem já está apta a procriar muito antes de se poder fazer cargo de uma família.

## 2.1. O modelo sociológico

### 2.1.1. A perspectiva social

A psicologia social estuda a adolescência basicamente sob duas ópticas : a inserção na vida social do adulto e como grupo social em si. Trata-se de um modelo bastante marcado pela abordagem histórica dos conceitos de infância e adolescência tal como referidos pelas correntes da história da vida quotidiana.

Sob a perspectiva social, os estudos demográficos mostram que a adolescência é um grupo social importante do ponto de vista quantitativo. Os sociólogos chamaram igualmente a atenção para o facto da adolescência variar muito numa mesma cultura, e segundo o meio social ou as actividades exercidas. Estes grupos distinguem-se globalmente na resposta a três variáveis psicológicas : as atitudes de crítica e contestação, as relações com a família e os outros e as relações com o mundo.

Um fenómeno social importante para este modelo é o de grupo ou *gang* juvenil . Estes grupos são para o adolescente o meio graças ao qual pode encontrar a sua identificação, quer pela idealização de um membro do grupo, quer pela partilha de uma ideologia, uma protecção, tanto contra os adultos como contra a sua própria sexualidade emergente (é a componente homossexual de todo o grupo adolescente) e ainda um papel social, providenciado pela dinâmica interna do bando, com a correspondente atribuição de tarefas e desempenho de papéis (líderes, submissos, excluídos, hóspedes, inimigos).

A dependência do grupo é, por vezes, excessiva, o que levou Winnicott a observar : "os jovens adolescentes são indivíduos isolados reunidos; com efeito, sob esta dependência, às vezes restritiva até ao conformismo do grupo, o

indivíduo desenvolve poucas relações profundas com os outros, como testemunham as frequentes rupturas, dispersões, reagrupamentos do grupo em novas bases." (cit. Marcelli, Braconnier, 1986, p.16).

Da observação que o fenómeno adolescente enquanto grupo é um fenómeno heterogéneo, levanta-nos duas questões : que essa heterogeneidade é marcada pelas grandes transformações de uma geração de adolescentes a outra e que a dimensão cultural tende a apresentar-se transversalmente, em relação com as variáveis pessoais e sociais.

Assim, se a geração de 60 foi mobilizada nalgumas sociedades em torno da perspectiva de crise de cultura, ideias e instituições, as gerações de final de milénio parecem mais marcadas pela crise material e estrutural da incerteza económica crónica, do desemprego e até da privação. Por outro lado, e no que respeita à segunda questão, a identidade cultural não parece hoje coincidir necessariamente com a identidade biológica ou social. As diferentes culturas no seio da juventude relacionam-se cada vez menos com as diferenças de sexo, idade, de origem regional e de classe social de origem.

Um aspecto da vida e desenvolvimento da adolescência igualmente fundamental para a perspectiva social é a da relação com a família. De facto, a perspectiva familiar poderia conceber-se como uma ponte entre a dimensão sociológica e a cultural em que cada família se encontra imersa e a problemática intrapsíquica do adolescente confrontado com as suas imagens parentais. Por outro lado, os processos de separação-individação demonstram que a família, nas suas funções sociais, internas (imagem parental e tipo de relação de objecto), estrutura e organiza a evolução do adolescente. Voltaremos a esta questão no capítulo seguinte.

### 2.1.2. A perspectiva cultural

Os estudos iniciados por Margaret Mead em Samoa, na década de vinte, foram o começo de uma teorização convincente em torno da tese de que a adolescência não é um fenómeno universal. Mead confrontou-se com uma experiência de crescimento tranquila e livre de pressões e conflitos. Tal como relatou em "*Coming of age in Samoa*", Mead observou que nesta ilha os principais acontecimentos da vida, incluindo o nascimento, a morte e o sexo, eram encarados de forma franca e aberta, possibilitando uma transição da infância para a idade adulta calma e gradual, a que não era estranho o facto de existirem modos institucionalizados para lidar com os conflitos interpessoais, incluindo aqueles que aconteciam entre os adolescentes e seus pais.

Embora o idílico quadro descrito por Mead seja discutível, o seu trabalho marcou toda uma corrente culturalista, que enfatizou dois aspectos : como vimos, a questão relativa à universalidade da adolescência e ainda o da

possibilidade de se estabelecer uma clara relação entre a natureza da adolescência e o grau de complexidade da sociedade estudada. Por exemplo, Benedict fez uma recolha de dados num grande número de sociedades, sobre que diferenças culturais tornavam a adolescência um período mais ou menos difícil para os jovens, concluindo que o factor mais determinante era o grau em que o processo de socialização que preparava os indivíduos para a entrada nesta fase era descontínuo ou não. Esta autora referia-se à descontinuidade como à necessidade que cada indivíduo tem de aprender um conjunto de comportamentos, papéis e atitudes ligadas à vida adulta.

De acordo com a perspectiva cultural, as características da adolescência variam de sociedade para sociedade e a diversos níveis: a duração, podendo tratar-se, como nalgumas tribos africanas, de um rito de iniciação, com a duração de alguns dias; a nível dos métodos adoptados para a socialização do indivíduo (no caso da cultura ocidental, este processo tem como forma prevalente a socialização no meio familiar, mas esta pode ter lugar numa outra família que não a de origem, numa outra comunidade ou no seio de uma instituição); e ainda, os tipos de cultura.

No que diz respeito aos tipos de cultura, Mead distinguiu três: as culturas posfigurativas, ou sociedades tradicionais, em que a criança é instruída pelos pais ou pelos anciãos; as culturas cofigurativas, em que crianças e adultos fazem a sua aprendizagem dos seus contemporâneos, que é o caso dos países de imigração; e as culturas préfigurativas, que se caracterizam pelo facto dos adultos também aprenderem com as crianças.

Para Bruner, a característica fundamental das sociedades ocidentais é o facto de, pela primeira vez, existir espaço para esta geração intermédia, que tem o poder de propor novas formas de conduta. De facto, constatamos que os adultos, dada a complexidade das tarefas e a abstracção cada vez maior das funções de cada um, progressivamente se tornaram incapazes de fornecer às crianças os modelos identificatórios necessários e um sistema de valor pedagógico, profissional, moral, etc., que tenha em conta as mudanças permanentes. Nestas condições, a adolescência constitui o ponto de transição necessário entre o mundo das crianças e o dos adultos. Bruner refere que assistimos a uma inversão de perspectiva: o mundo sofre mudanças permanentes, e a adolescência, por ser um período da vida caracterizado precisamente pela mudança, é assumida como um modelo social e cultural, não só para os que ainda não chegaram lá, como os que já deveriam ter saído.

Em suma, a importância da perspectiva antropológica no estudo da adolescência tem sido grande, principalmente por ter chamado a atenção para o facto de o fim da adolescência e o reconhecimento do estado adulto variarem consoante as culturas, por as instituições sociais criadas por cada uma dessas culturas modelar o conteúdo da experiência dos próprios adolescentes.

Alguns destes estudos mostraram-nos que, ao contrário da nossa sociedade "hipercivilizada", noutros grupos humanos, cerimónias como os ritos de iniciação garantem a passagem da geração dos adolescentes à dos adultos, e a agregação das gerações entre si, pois constituem um meio de unificar as próprias sociedades, sociedades essas em que os estatutos estão assim claramente definidos. A iniciação não só introduz o jovem nas regras sociais e culturais como assegura o reconhecimento dos membros do grupo.

Nas sociedades ocidentais, a passagem à idade adulta não está institucionalizada e o processo de acesso ao mundo adulto muito complexificado pela necessidade de instrução e formação que permita o domínio de uma profissão. E numa sociedade que valoriza principalmente o desempenho e a produção, instaurou-se um modo de divisão do trabalho que marginaliza claramente quem ainda não é produtivo e quem já não o é. (Claes, op. cit., p.46).

## 2.2. O modelo dinâmico

### 2.2.1. As concepções psicanalíticas

O modelo psicanalítico baseia-se num postulado : a possibilidade de descrever e compreender a adolescência como um processo relativamente homogêneo segundo as sociedades. Tal como Hall, Freud também considerava a adolescência como um período necessariamente difícil e turbulento, e partilhou com o autor americano a perspectiva maturacionista. Como é sabido, na base das suas teorias está a concepção de que no homem existem certas pressões psicológicas muito fortes, as pulsões. Assim, e de acordo com Freud, no desenvolvimento psicológico do adolescente têm grande importância a puberdade, o papel desempenhado pelo acesso à sexualidade e o reagrupamento das pulsões parciais sob o primado da genitalidade. Noutros autores, o maior relevo vai para a excitação sexual e as modificações pulsionais, o corpo, o luto e a depressão, os mecanismos de defesa, o narcisismo, o Ideal do Ego ou incluso o problema da identidade e da identificação.

Para a psicanálise, o adolescente desenvolve uma nova perspectiva dos modelos identificatórios da infância, ou seja, os modelos parentais. No entanto, uma identificação de adulto não será possível sem a sua integração na descendência familiar, e daí, a procura de uma imagem de si mesmo nas raízes culturais, no grupo social ou nas recordações familiares. Na base deste processo encontramos a destruição das imagens parentais e a agressividade que está ligada a todo o crescimento.

Como principais aspectos dinâmicos da adolescência, a interpretação psicanalítica indica a excitação sexual, a problemática do corpo, (a puberdade e o acesso à genitalidade adulta e a imagem do corpo), o luto, o narcisismo, o lugar do Ideal do Ego, a identidade e o grupo.

No que diz respeito à excitação sexual, o que acontece é que a aparição da capacidade orgásmica e o advento da capacidade reprodutora, acompanha-se de uma explosão libidinal, uma erupção pulsional. No adolescente uma componente psicodinâmica importante será a busca de uma descarga pulsional, o acesso a uma sexualidade genital.

Quanto à problemática do corpo, as modificações fisiológicas puberais tanto têm repercussão a nível concreto, como do imaginário e do simbólico. O acesso à sexualidade genital implicará a descoberta do objecto sexual no outro, com o primado da herogeneidade genital. O corpo modifica-se numa multiplicidade de aspectos : como referência espacial (mudança brusca de dimensões); como representante simbólico ( a forma como o adolescente o utiliza, o conhece ou desconhece, o ama ou detesta, o cuida ou o violenta, representa um meio de expressão dos seus conflitos e das suas formas de relação e da sua identidade sexual.); como parte de um conjunto geral de hiperinvestimento em si, o interesse no corpo revela uma dimensão narcisista no funcionamento mental desta idade; finalmente, o sentimento de estranheza que o adolescente desenvolve a seu próprio respeito, tem também um reflexo naquele corpo que se transforma rapidamente e cujas transformações são difíceis de integrar.

No que respeita ao trabalho de luto, verifica-se que às transformações fisiológicas e pulsionais, se une um outro grande movimento intrapsíquico, ligado à experiência de separação das pessoas influentes na infância e à mudança nas formas de relação, nos projectos e nos prazeres elaborados em comum com essas mesmas pessoas, semelhante a um trabalho de luto. Este luto está relacionado com uma das principais tarefas da adolescência : conseguir a independência da autoridade parental e dos "objectos infantis". Em termos gerais este processo de luto implica que, mesmo num adolescente que se desenvolve normalmente têm lugar alguns momentos depressivos.

Os conflitos enunciados anteriormente conduzem o adolescente à elaboração de mecanismos defensivos, como recusa, deslocamento e afastamento. A. Freud distingue algumas defesas próprias deste período, como seja as defesas contra os laços com o objecto infantil e as defesas contra as pulsões.

Geralmente das defesas que se observam nesta idade uma relativamente frequente é a intelectualização, de que a adesão massiva e imediata a teorias filosóficas ou ideológicas é um exemplo,( habitualmente associado à idealização projectiva). No caso do ascetismo, trata-se de adolescentes que se impõem tarefas com restrições físicas mais ou menos exageradas, numa recusa de toda a satisfação corporal, que tal como a intelectualização, é um mecanismo de defesa contra as pulsões sexuais, nomeadamente o desejo masturbatório.

Outro tipo de mecanismo de defesa é a excisão e os mecanismos associados, ilustrada pelas bruscas mudanças de um extremo ao outro, de um ideal ao outro, e a manifestação de comportamentos claramente contraditórios, nem inquietantes nem por vezes perceptíveis para o indivíduo. Estes mecanismos destinam-se a proteger da ambivalência gerada pela dependência das figuras parentais. Neste género de situações, observam-se adolescentes que, por exemplo, reclamam ruidosamente a sua independência mas depois exigem a presença dos pais em situações perfeitamente acessíveis e banais. Estas mudanças bruscas são tanto mais incompreensíveis tanto quanto o adolescente emprega um discurso racionalista e intelectualista.

No caso da passagem ao acto, esta protege o adolescente do conflito interior e do sofrimento psíquico, mas interpõe-se com toda a possibilidade de maturação progressiva.

No que respeita ao narcisismo, (desinteresse frente ao mundo exterior; uma imagem de si mesmo grandiosa), parece imprescindível na adolescência, pois se o indivíduo deve escolher novos objectos, deve igualmente escolher-se a si como objecto de interesse. A forma como alguns adolescentes maltratam o corpo é um sintoma de dificuldades narcisícas. O narcisismo adolescente está também relacionado com a satisfação dos desejos megalómanos dos pais projectados no filho, que pode sentir-se como o realizador potencial dessas fantasias ou então, muito desvalorizado por não as alcançar.

Tal como referem Marcelli e Braconnier, (1986, p.24), são muitos os autores que assinalam a importância do Ideal do Ego na adolescência. Ideal do Ego é uma expressão utilizada por Freud no contexto da sua segunda teoria do aparelho psíquico e que se refere à instância de personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) com as identificações parentais, com os seus substitutos e com os ideais colectivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o indivíduo procura conformar-se. Para Blos, (Marcelli, Braconnier, op.cit.,p.25), a função do Ideal do Ego é contribuir para a formação da identidade sexual e depois, para a manter estável, enquanto que para Laufer será a preservação do equilíbrio narcisista, transformando-se, na adolescência, o grupo como umas das fontes de apoio e gratificação narcisista.

### 2.2.2.A teoria da identidade

Reconhece-se geralmente que a adolescência se caracteriza por uma modificação fundamental da representação de si e que a identidade pessoal, isto é, o conjunto das crenças, dos sentimentos e dos projectos que se referem ao indivíduo, sofrem uma evolução importante entre a infância e o começo da vida adulta. Erikson estudou este fenómeno sob o ponto de vista genético. Para este autor, a forma como o adolescente enfrenta a crise de identidade está de acordo

com o modo como integrou, durante a infância, os diferentes elementos de identidade.

Iniciado nos estudos psicológicos por Freud, Erickson foi o primeiro autor a elaborar um quadro de referência que possibilita a compreensão do processo de formação da identidade na adolescência. O conceito de identidade reúne diversas ideias : a noção de permanência e continuidade (manutenção dos objectos), a ideia de unidade e coesão (delimitação das coisas, umas em relação às outras) e, por fim, o facto da identidade permitir estabelecer uma relação entre as coisas, agrupando as semelhanças e as diferenças.

Erikson sugeriu a existência de um plano de fundo geral, a teoria epigenética, segundo o qual se processava o desenvolvimento psicológico. Em cada estágio psico-social, o indivíduo é confrontado com desafios especiais, ou crises. A resolução bem sucedida dessas crises prepara-o para enfrentar as tarefas subsequentes ligadas ao processo de desenvolvimento. Na adolescência, o desafio que constitui a formação de uma identidade adulta, resulta da maturação, das expectativas culturais, e das pressões sociais. O confronto bem sucedido com este desafio, a crise identitária, origina a capacidade de assumir um compromisso com um conjunto de valores e prioridades. A formação de uma identidade determina o momento propício para enfrentar o estabelecimento da intimidade, ou seja, a capacidade mútua de abertura e partilha, no relacionamento com os outros. A capacidade para perceber e agir em conformidade com os ideais e os sentimentos, próprios e dos outros, é um aspecto vital na obtenção da maturidade psicológica na adolescência.

Erickson descreve os diferentes tipos de adolescentes de acordo com a prevalência do estado anterior na construção da identidade : o adolescente em busca de um ideal; o adolescente voluntário; o adolescente que funciona na imaginação e na ilusão; o adolescente à procura de um trabalho apaixonante sem outra motivação e o adolescente ideólogo. Neste seu modelo a sociedade tem um papel muito importante a desempenhar para permitir ao adolescente desenvolver-se ou integrar as diversas etapas, e evitar que nele apareçam forças não controladas e desintegradoras.

### 2.3. O modelo cognitivo e educacional

Comparativamente com outras idades e, na própria adolescência, em relação a outras áreas do desenvolvimento, o compo geral dos estudos sobre o desenvolvimento intelectual na adolescência evidencia uma grande escassez. Elkind (cit. Claes, op. cit., 95) refere que esta pobreza está relacionada com a complexidade do próprio objecto de estudo e os problemas metodológicos que acarreta. De referir ainda que nesta fase da vida se torna ainda mais difícil isolar o que é propriamente cognitivo do que é produto da escolarização.

É um dado adquirido que tanto a maturação como a cultura influenciam o desenvolvimento. O processo de maturação, por si só, não leva a um completo desenvolvimento do ser humano. Por outro lado, nenhum tipo de condicionamento social pode levar um indivíduo a desenvolver características que não possui sob a forma de competência potencial. Embora as teorias mais recentes sobre o desenvolvimento da adolescência se esforcem por conciliar estas duas perspectivas, maturacionismo e aprendizagem social são, no limite, os dois pólos de um contínuo teórico sobre o desenvolvimento, como veremos nos pontos seguintes.

### 2.3.1. A perspectiva genética : o pensamento formal

Piaget e Inhelder, na sua obra *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent* publicada em 1955, descreveram a aparição de uma nova forma de inteligência durante o período da adolescência, a inteligência operatória formal, cujas estruturas se manifestariam por volta dos treze-quinze anos. Tal facto implica o reconhecimento de um novo modo de apreender o real, distinto do da infância. A esse respeito até mesmo a tradição escolar era concordante, pois os programas do ensino secundário há muito que se diferenciavam dos anteriores graus, partindo-se do princípio que o pensamento adolescente se caracterizava por um certo número de modificações quantitativas e qualitativas no modo de conceber a realidade e de representar as coisas.

Piaget considerou que o desenvolvimento do pensamento formal constitui não só a realização cognitiva central desta época, mas que esta modificação do pensamento se situa no centro da evolução da mentalidade adolescente. Grande parte dos estudos que se têm realizado nesta área partem do seu trabalho, embora as suas concepções tenham sido alvo de inúmeras críticas, e particularmente no que se refere a este último estágio do desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget, o estágio das operações formais corresponde ao desenvolvimento da estrutura do "agrupamento combinatório". Depois do estágio das operações concretas, o acesso ao pensamento formal caracteriza-se pela capacidade do indivíduo raciocinar sobre hipóteses, abordar o conjunto dos casos possíveis e considerar o real como um simples caso particular. A aquisição do pensamento hipotético-dedutivo ( a possibilidade de raciocinar em termos de hipóteses formuladas verbalmente e já não em termos de manipulação de objectos concretos, e deduzir as consequências dessas hipóteses) caracteriza, de facto, esta nova forma de equilíbrio do pensamento, que é acompanhado por duas estruturas cognitivas : o domínio da análise combinatória ( o adolescente começa a utilizar as operações implicadas na análise combinatória e a dominar progressivamente as dezasseis operações lógicas binárias que abrangem o conjunto das relações possíveis entre dois acontecimentos - comprido e flexível, leve e flutuante, etc. -, para esgotarem o

universo lógico de uma situação) e o acesso a uma forma mais completa de reversibilidade do raciocínio.

O método experimental, a necessidade de demonstrar as posições enunciadas e a noção de probabilidade tornam-se acessíveis. No plano prático, o aparecimento de uma possibilidade de raciocínio hipotético-dedutivo traduz-se pelo acesso ao grupo de operações formais de transformação : identidade, negação, reciprocidade e correlação. Cada uma destas operações, descritas colectivamente como grupo I.N.R.C., representa uma via deferente de transformação da informação. A inteligência, pela incorporação do universo do possível a título de objecto de reflexão, ultrapassa o domínio do real directamente acessível. A relação com o mundo muda completamente, e com uma inversão de sentido extraordinária : o possível não é já uma prolongação do real, é o real que se subordina ao possível, melhor dito, à lógica.

### 2.3.2.A perspectiva da aprendizagem social

Outros autores, embora não propondo uma teoria do desenvolvimento cognitivo, como fez Piaget, tomaram em consideração as capacidades intelectuais dos adolescentes. A adolescência compreende-se assim como um período privilegiado de aprendizagens sociais e culturais, numa idade em que o indivíduo não está ainda obrigado a conformar-se com uma função rigorosamente definida e em que a flutuação dos diversos sistemas de identificação permite vários ensaios. Para Wallon, o valor funcional da adolescência é permitir ao indivíduo descobrir e depois elaborar o seu próprio sistema de valores (éticos, culturais e sociais) através de uma tomada de consciência do Ego e da afirmação da identidade. Este estado permitiria simultaneamente conseguir um sentimento de individualismo e de integração social, possível pela aprendizagem.

Dentro deste âmbito, o pressuposto teórico da aprendizagem social defende que os comportamentos dos indivíduos são adquiridos através das experiências. As ligações entre as situações, as circunstâncias (ou estímulos), e os comportamentos, atitudes e valores (as respostas) são aprendidos, gradualmente, desde o início da vida. As associações são estabelecidas e fortalecidas através de recompensas, punições, e através da observação realizada por cada sujeito do comportamento dos outros. Consequentemente, quando estas experiências conduzirem à formação de padrões comportamentais que preparem os indivíduos para enfrentar as exigências e expectativas da adolescência e da vida adulta, a agitação da adolescência não será tão profunda.

Através das respostas da sociedade, os adolescentes aprendem progressivamente quais são os limites das suas acções e funções, que adoptam sucessivamente, neste caso, num sistema de relativa tentativa-erro. Este modelo explicativo foi aplicado, por exemplo, ao estudo do comportamento desviante, nomeadamente à conduta delinquente, pensando-se que é o facto da identidade

ser ainda hesitante que permite ao jovem efectuar essas diversas tentativas. Bandura, um dos principais teorizadores da aprendizagem social, estudou este problema ao interessar-se pelos problemas dos rapazes anti-sociais e agressivos, considerando que este era um modelo aprendido, possivelmente na família e na comunidade. Tal como os autores da corrente antropológica, Bandura não considerou a adolescência como um período necessariamente tenso e conflituoso, encarando as dificuldades como o resultado de experiências ambientais.

#### 2.4. Mudanças primárias e secundárias

John Hill elaborou um quadro de referência em que organizou toda a informação relativa ao complexo período da vida que é a adolescência (Hill, J.P.(1980), *Understanding early adolescence : A framework*, Chapel Hill, N.C.: Center for Early Adolescence.) . Na sua perspectiva, a adolescência é encarada como um conjunto de mudanças primárias que operam através de certos contextos sociais de modo a produzir importantes mudanças secundárias no indivíduo em desenvolvimento.

As mudanças primárias incluem as alterações na definição social, ou expectativas, que os outros formam em relação ao adolescente, como resultado das transformações fisiológicas da puberdade. Incluem também as próprias transformações físicas, que englobam as alterações do tamanho e forma do corpo, as quais provocam algumas dificuldades na auto-imagem do sujeito. E ainda as alterações cognitivas, que incluem a capacidade requerida pelos processos cada vez mais complexos e abrangentes de raciocínio.

Ora, estas mudanças ocorrem no seio de importantes contextos, como a família, o grupo de colegas e o meio escolar. Da interacção entre as mudanças primárias e os diversos contextos surge um conjunto de alterações que estão na origem de muitos problemas psicológicos nos adolescentes. Hill denominou esses fenómenos de alterações secundárias.

Algumas das alterações secundárias são particularmente significativas, como seja a transformação das relações familiares (transformação dos laços estabelecidos com os pais na infância em laços aceitáveis entre estes e os filhos adultos), o aumento da autonomia individual e a conquista da independência (alargamento das actividades realizadas por iniciativa própria e extensão dessa confiança a esferas comportamentais cada vez mais variadas), a construção de um sentimento forte de identidade ou de um "eu" próprio e diferenciado ( transformação das representações mentais do eu para possibilitar a adaptação às mudanças primárias e secundárias; coordenação dessas representações com vista a criar uma teoria do eu que incorpore o sentido de unicidade e de continuidade ao longo do tempo), uma alteração das perspectivas de realização, incluindo novos objectivos para o futuro e ideias inovadoras sobre a forma como poderão ser alcançados (canalização do esforço de dedicação ao trabalho

e da ambição para metas que são realistas e voltadas para o futuro) e uma transformação no modo de encarar, em termos pessoais e sociais, a intimidade e a sexualidade ( transformação dos conhecimentos superficiais em amizades; aprofundamento e alargamento da capacidade para uma auto-revelação aos outros, para a assunção afectiva de perspectivas sociais e para o altruísmo).

## Capítulo II - Os contextos de desenvolvimento : a adolescência na família e na escola

### 1. O papel dos pais e de outros adultos

Um dos aspectos centrais da adolescência é a procura de independência. Isso significa encontrar a liberdade no seio da família, tomando decisões quotidianamente, ter liberdade para estabelecer novas relações de amizade e liberdade pessoal para se responsabilizar por si próprio em questões como a educação, as crenças políticas e a futura carreira.

Muitas são as forças que interagem para propulsionar o indivíduo para este estado de maturidade. Tanto a maturação física como a intelectual encorajam o adolescente para alcançar uma maior autonomia. Há também factores psicológicos e forças emanentes do meio social que produzem um efeito semelhante. O processo de procura da independência representa uma necessidade de quebrar os laços infantis com os pais, tornando possível uma relação heterossexual madura . Por outro lado, existem mudanças no papel e no estatuto que conduzem a uma redefinição do lugar do indivíduo na estrutura social. A acção dos adultos a este nível é extremamente importante.

Para entender este processo é necessário considerar que o movimento juvenil que conduz ao estado adulto está longe de ser em linha recta. Embora por vezes a independência seja vista como uma meta recompensadora, há momentos em que é preocupante e, mesmo, ameaçadora. A dependência infantil pode ser segura e reconfortante em qualquer idade, por exemplo, quando se enfrentam problemas ou dificuldades sózinho, e é preciso considerar que nenhum indivíduo alcança a independência adulta sem voltar um certo número de vezes atrás.

É a ambivalência, que sublinha o tipicamente contraditório comportamento dos adolescentes, o que mais desespera os adultos. Não há nada de mais

frustrante para estes do que lidar com um adolescente que num momento se queixa dos pais interferirem constantemente na sua vida, para logo depois se queixar amargamente de ninguém lhe ligar nenhuma. De facto, o adolescente, se é aquele indivíduo que reclama vigorosamente a sua autonomia e individualidade, está ainda profundamente dependente do seu quadro familiar, da sua estrutura e da personalidade dos pais.

Também é preciso reconhecer que os próprios pais têm atitudes conflituosas com os filhos adolescentes : por um lado, desejam-nos independentes, que tomem as suas próprias decisões e que cessem de fazer exigências infantis, mas por outro lado podem sentir-se igualmente assustados com as consequências da independência ( especialmente do ponto de vista sexual), e por vezes ciumentos das oportunidades e idealismo da juventude. E é importante ter em conta que, muitas vezes, a adolescência dos filhos coincide com a crise da meia idade dos pais, aumentando o stress familiar.

No que diz respeito à crise parental, verificamos que esta se centra essencialmente nos desafios lançados pelas novas tarefas parentais e na passagem a uma relação com o filho de adulto para adulto. Reveste-se de aspectos diferentes, como seja o confronto com a maturidade sexual do filho, geradora de medos, o desejo dos pais continuarem a dominar a família confrontados com a ruptura do equilíbrio estabelecido (o adolescente foge do meio familiar em busca de outras experiências e questiona o domínio dos pais sobre as condutas de todos os membros da família) , o afecto depressivo provocado pelo questionar dos projectos que tinham para o filho e a renúncia ao ideal sonhado para este, exigindo um reajuste de parte a parte, e ainda, a rememoração da própria adolescência dos pais, normalmente recusada pelo sentimento de desequilíbrio e insatisfação que provoca.

Verifica-se, demonstrando a importância da família, que nos adolescentes problemáticos, existe uma taxa de insatisfação muito elevada a propósito dos seus pais, considerando os primeiros que estes últimos ou são demasiado severos ou demasiado pouco severos, demasiado inacessíveis ou demasiado sufocantes. Autores como Marcelli e Braconnier (op. cit., pp 331-332) afirmam que há uma relação muito directa entre distúrbio ou desvio e insatisfação, conflito ou mediocridade das relações familiares.

De qualquer modo, algum tipo de conflito faz parte do movimento psicoafectivo do adolescente, em parte motivado pela dificuldade em assumir o crescimento, em parte como uma pressão necessária para vencer os laços de união com os pais, para que outros sejam criados. O adolescente tem de convencer não só os pais mas também uma parte de si mesmo de que não precisa deles, de que ele e os pais são pessoas diferentes e que o laço que os unia desde sempre mudou.

O adolescente pode ter necessidade de depreciar os pais, mas não deseja ser hostil nem destruí-los como modelo. A estima que tem de si mesmo está estreitamente ligada à capacidade de continuar a amá-los durante o percurso na tempestade. A imagem de onisciência e perfeição da infância necessariamente deve ser substituída por uma visão correcta da realidade, ou seja, de que os pais são pessoas como as outras, com qualidades e defeitos, força e fraqueza, amor e agressividade. Mas este percurso é acompanhado da necessidade de se identificar com o pai, como modelo da vida adulta, e com a mãe, como o receptáculo permanente de afecto e admiração. Paradoxalmente, o adolescente teme romper com os pais para encontrar fundamentos da sua identificação adulta, mas através da inscrição no mito familiar : compreensão da barreira intergeracional e reconhecimento dos limites que isso implica, e reforço da auto-estima.

### 1.1. A questão do hiato geracional

O conceito de hiato geracional varia muito, e tem mais peso para aqueles que consideram a adolescência como uma contra cultura e os adolescentes como estando em rebelião contra os adultos . Na verdade, os estudos têm mostrado que entre adolescentes comuns da classe média e as suas famílias, o mais vulgar é existir estabilidade e uma relação cooperativa, com mútua satisfação para ambas partes, e não hostilidade e distúrbio.

De facto, na adolescência os pais tornam-se, de um modo geral, menos controladores e restritivos, a relação tendendo a tornar-se mais fácil conforme se tornam mais capazes de confiar uns nos outros. Por outro lado, não é na adolescência que o processo de independentização começa, mas antes que se completa. E o problema maior nem é para o adolescente, mas para o adulto, que lamenta perder a sua companhia.

Em relação à conformidade com o grupo de pares e os seus valores, parece que os adolescentes sabem discriminar e são selectivos na escolha de grupos de referência, havendo poucos sinais de conformismo esclavagista. Geralmente os valores do grupo não aparecem em oposição directa com os da família nem a pertença a um grupo levanta conflitos familiares. Por vezes existem pequenos conflitos com os pais no que diz respeito a temas como a moda adoptada no vestuário, o namoro, as actividades de lazer, a música e esse género de assuntos.

No que diz respeito a valores mais importantes a diferença entre pais e filhos não é muito grande. Assuntos como moral, política, crenças religiosas e atitudes sexuais provocam uma divergência de opiniões mínima. De facto, parece que os adolescentes não desprezam nem rejeitam os pais, mas que desejam tomá-los como referência e que valorizam os seus conselhos. Apesar das brigas em torno da aparência e das saídas noturnas, estudos como os de Coleman mostraram que, ainda assim, pais e filhos não sentem que o ambiente

familiar esteja carregado de uma atmosfera negativa. E que, se por um lado não é frequente os adolescentes sentirem-se rejeitados, os pais também não sentem uma maior grau de alienação nesta fase da vida (Coleman, 1980).

O quadro geral que emerge é o de uma situação familiar de relativa harmonia. No entanto, mesmo sem disputas, os adolescentes procuram realmente ser independentes. Alguns factores aumentam a conflitualidade : a idade ( o estudo de Coleman apresentou como a idade mais sensível nas raparigas ser dos treze aos quinze anos e nos rapazes dos treze aos dezassete) e a classe social ( quanto menor o nível de instrução, maior a conflitualidade). É de referir ainda que se observa uma certa diferença entre o que é sentido e o comportamento, ou seja, que os adolescentes podem estar irritados e zangados com os pais como resultado dos conflitos do quotidiano, mas isso não significa rejeição dos pais ou rebelião contra eles. Mesmo sem concordarem sobre muitos assuntos, filhos e pais consegue respeitar os pontos de vista de cada um e viver em harmonia sob o mesmo tecto.

Assim, se por um lado a ideia de hiato geracional é essencialmente um estereótipo usado pela comunicação social, generalizando abusivamente a situação familiar de uma minoria de indivíduos com problemas graves, tão pouco se pode negar a existência de alguns conflitos entre os adolescentes e os membros mais velhos da sociedade. Para crescer, os adolescentes em luto pela caducidade dos laços infantis que os ligaram aos pais durante a infância, não poderão fazê-lo sem testar os limites da autoridade, nem descobrir aquilo em que acreditam se não lhes derem a oportunidade de criticar e atacar as crenças dos adultos.

## 1.2. O exercício do poder e da tomada de decisões no seio da família

O declínio da autoridade dos adultos tem ocupado muitos autores. Tal fenómeno está intimamente ligado com mudanças drásticas ocorridas a nível social e político, com o aumento da corrupção, a inaptidão dos estados para combater os males do século e para gerir os recursos naturais, e ainda o declínio da religião organizada, a automatização do trabalho, o desemprego. Os jovens sentem que os adultos não têm as respostas e que os problemas com que nos defrontamos excedem em muito a nossa capacidade de os solucionar. Não conseguem sentir respeito nem veneração por uma sociedade adulta que parece tão inapta.

Alguns autores, como Dolto, (Dolto, 1990), têm chamado atenção para o problema que constitui os próprios pais assumirem essa desautoridade como uma desresponsabilização, ou seja, pensarem que desempenham apenas um pequeno papel na vida dos filhos, demitindo-se constantemente. Ora, numa situação em que os valores estão em mutação contínua, os adolescentes necessitam de ser mais guiados e orientados do que nunca. O papel dos pais como modelos terá assim de ser necessariamente reforçado.

O nível de controlo parental associa-se à tendência de deixar os filhos tomar decisões, observando-se que os jovens com um sentimento de maior confiança na auto-direcção são aqueles cujos pais desenvolveram atitudes mais democráticas e menos permissivas. São geralmente pais que procuram legitimar a sua autoridade aos olhos dos filhos através do recurso frequente a explicações sobre a sua própria conduta. Uma outra questão importante para o nível de responsabilização dos adolescentes e para o desenvolvimento de um pensamento social autónomo está relacionado com o treino supervisionado que tiveram na tomada de decisões, e que se associa ainda a uma maior independência, a quererem mais ser como os pais e a tenderem a escolher as suas amizades de entre os jovens aprovados pelos pais.

Num estudo recente, dedicado à análise empírica da percepção que os filhos têm da educação parental, Barros Oliveira elaborou um questionário que realçava as duas dimensões educativas amor-desamor e autonomia-autoritarismo, num grupo de cerca de três dezenas e meia de estudantes universitários de ambos os sexos (Oliveira, 1995) E concluiu : "...em geral é positiva a imagem e a apreciação que os filhos fazem dos pais, mostrando-se satisfeitos com a educação, com a confiança e compreensão dos pais, considerando que estes dialogam com estes e respeitam as suas decisões e amizades. ...mostram-se menos entusiastas em considerar os pais como modelos de comportamento. ... Como conclusão geral , pode afirmar-se que a percepção ou representação que os filhos têm da educação familiar é positiva, manifestando um certo optimismo. Uma "boa educação" inclui uma boa dose de amor e de autonomia, e supõe uma educação diferenciada conforme o sexo, a idade e outras variáveis dos filhos.É lugar comum falar de crise da família e da educação. Talvez ela provenha mais da relação menos boa entre os cônjugues ou das condições sócio-económicas em que vivem as famílias, do que da relação pais-filhos e filhos-pais." (op.cit., pp 153,154). "

De facto, os adolescentes não respondem bem a uma família permissiva, em que são deixados sós na resolução quotidiana das suas dificuldades e tomando decisões sem ajuda. Tão pouco um poder usado com autoritarismo será apropriado. Os adolescentes precisam de direcção e, principalmente, de ter oportunidade de observar e de viver com pais que partilham o poder e a influência, aprendendo a desempenhar o papel de membro responsável da família no processo de tomada de decisões.

### 1.3. Os pais como modelo de papeis

Uma das mais importantes funções dos pais no desenvolvimento dos adolescentes é o representarem exemplos dos modos como os papeis sexuais e papeis de trabalho podem ser interpretados, fornecendo protótipos contra os quais o jovem pode avaliar as possibilidades de outras interpretações para esses papeis. Estes modelos são cruciais pois é na adolescência que os indivíduos

começam a fazer as suas próprias escolhas, incluindo o que querem ser e como representarão o seu papel de adulto.

A escolha de papéis ou as decisões influenciadas pelos pais serão determinadas não só pela natureza do papel modelo, como pelo grau de identificação entre pais e filhos. O grau com que o adolescente incorpora as atitudes e características dos pais relaciona-se, de forma central, com o calor e afecto experimentado na relação com os pais. São importantes ainda a estrutura familiar e o envolvimento do filho na tomada de decisões. As características da relação determinam o impacto final dos pais como modelos.

Em termos dos papéis sexuais, os adolescentes rapazes em que os pais fornecem um modelo de papel moderadamente masculino, mas que igualmente se envolvem no lado feminino dos cuidados familiares, ajustam-se melhor como adultos e experimentam menos conflitos entre os valores sociais e o seu comportamento.

Nas raparigas, o problema é mais complexo, pois o papel sexual não está tão claramente definido, a posição das mulheres na sociedade está a passar por um período de rápida mudança, tornando-lhes mais difícil a sua escolha em relação ao que é ou não esperado delas e ainda o facto de um mais elevado estatuto ser dado a papéis masculinos só aumenta a confusão. A chave do processo parece consistir no encontrar alguém com que realmente se identificar e que represente um papel funcional e recompensador como modelo.

No que diz respeito ao trabalho, as relações próximas facilitam o uso dos pais como modelos para as atitudes face ao trabalho, embora não signifique fazer uma opção vocacional em consonância. O mais importante é a transmissão de atitudes para com o trabalho e a área geral de interesses no trabalho. Nos rapazes parece importante que, para além dos pais, a dada altura do seu desenvolvimento de carreira, encontrem outros modelos. Para as raparigas, a história pessoal da mãe está associada à atitude que desenvolvem sobre a competência feminina no mundo do trabalho e no desenvolvimento de uma carreira de padrão duplo (carreira e maternidade combinadas) e que resulta directamente das experiências e crenças maternas.

#### 1.4. As atitudes para com a autoridade

A mudança de atitudes para com a autoridade é um acontecimento integral no processo de procura de independência. A transição num indivíduo de um estágio em que a autoridade é aceite para um em que pode ser questionada, desafiada e, se necessário, rejeitada, é extremamente importante. Muitos factores influenciam este processo.

Alguns adultos procurarão legitimá-la, explicando. Ou desejarão partilhar o poder com os jovens. Ou então, pretenderão guardar o poder tanto quanto

possível. Quanto aos próprios adolescentes, encontrarão um leque muito grande de tipos de autoridade. Terão experiência de muitos tipos de utilização do poder e influência e perceberão alguns como mais justificáveis. Desenvolverão diferentes expectativas e farão diferentes exigências. Mas a mudança terá sempre lugar.

O conformismo é geralmente mais baixo em casa e mais elevado no grupo de pares e a aceitação da autoridade começa a decrescer aos doze/treze anos, diminuindo muito depois dos quinze anos. A sua rejeição começa mais cedo, no início da puberdade, agudizando-se na etapa final da adolescência.

Em relação aos tipos de disciplina imposta, são três os tipos encontrados : física, psicológica (baseada em admoestações verbais) e de privação ( perda de liberdade, mobilidade ou de capacidade financeira). As raparigas são mais complacentes quando o tipo físico é adoptado e menos conformistas com a pressão psicológica. Os rapazes resistem mais ao castigo físico mas tornam-se mais dependentes e submissos, e com menor capacidade para controlar o seu comportamento.

De acordo com o estudo de Coleman, (Coleman, op.cit.,p. 84 e ss), os adolescentes, em relação aos pais, desejam tanto controle como autonomia (enquanto que na escola o controle parece mais importante do que a auto-determinação) . Em casa preferem uma resolução de problemas democrática e só depois permissiva ou autoritária (na escola preferem uma resolução autoritária e depois democrática ou permissiva) . As diferenças de contexto parecem variar com as causas dos conflitos : em casa, num grupo pequeno, os adolescentes desejariam participar nas responsabilidades e no processo de tomada de decisão. Na escola, o comportamento disruptivo e a delinquência levam-nos a desejar maior autoridade para os controlar.

## 2. A adolescência na escola

Durante a adolescência a escola caracteriza-se por um lugar de vida, um espaço que proporciona encontros com adultos ( tanto modelos de identificação como de contra-identificação) e ainda permite a persecução de fins pessoais e sociais, como seja a integração num grupo de pares ou o desenvolvimento vocacional. De facto, parece que os jovens esperam da escola tanto desenvolvimento pessoal como preparação para a vida profissional. Ou seja, aos seus olhos, e do ponto de vista funcional, a escola define um quadro mais amplo do que a simples actividade de ensino e aquisição de conhecimentos.

De um modo geral, a escola ocupa o segundo lugar nas preocupações dos adolescentes - o primeiro está reservado às relações com os amigos - mas é quase sempre o primeiro motivo de discussão com os pais. Também o tempo e o espaço entre a escola e a casa familiar representam um papel importante no

desenvolvimento do adolescente, particularmente ao nível da autonomização, pois que ambos proporcionam um manancial de actividades, encontros e mudanças que estavam vedados à criança. Conduzirão à aquisição de conhecimentos e, principalmente representam uma área de transição indispensável entre duas formas de vida distintas, que nesta idade assumem um papel relevante na dinâmica desenvolvimental. Ou seja, o espaço e o tempo entre a casa e a escola representam a dicotomia entre o dentro e o fora, o passado e o futuro, o familiar e o estranho, o grupo familiar e o grupo social.

Do ponto de vista intelectual, as transformações ao nível do pensamento, permitirão ao adolescente procurar diversas respostas para o mesmo problema, encarar as situações sob pontos de vista variados, o que alimenta a sua necessidade de não ser convencional, de explorar novos modelos para além dos que são oferecidos e de ajustar a sua procura vocacional à personalidade. Do ponto de vista da criatividade, a adolescência é, de um modo geral, um período de grande imaginação original.

As transformações corporais intensas, a imagem do corpo em alteração e a necessidade de adquirir um esquema corporal conforme às transformações ponderais intensas, levam o adolescente a uma nova representação do espaço e do controle psico-motor, com a conseqüente alteração das tarefas (escrita, actividades manuais, apropriação do espaço) e da sua compreensão ( porque o grande investimento no corpo desmobiliza-o da esfera cognitiva ).

Do ponto de vista das possibilidades afectivas e relacionais, a vida escolar reflectirá os seus novos interesses : as diferenças entre sexos expõem-se na desigualdade perante as matérias escolares, e as dificuldades que os problemas representam assim como interesse em os resolver, estão nitidamente associados às preocupações interiores do adolescente. Assim, são faceis as actividades em consonância com o despontar vocacional ou as que são orientadas por um adulto com que se identifica. As dificuldades associam-se igualmente aos gostos, aos interesses e à relação pessoal com os professores.

O desejo de autonomia e de independência frente ao meio familiar facilita a exploração de campos de interesse pessoais, de busca de identificação com autores, com uma ideologia através de um líder, com uma matéria através de um professor. Todo este processo é marcado com o peso da rebelião, oposição ou transgressão frente aos pais ou professores, como substitutos directos dos primeiros. O seu quotidiano escolar e extra-escolar é orientado para a acção e o pensamento experimental, dando por vezes lugar a alguns desvios às normas, principalmente quando associado à tendência de passagem ao acto.

O meio familiar aparece muito associado à vida escolar do adolescente e tem um papel importante no sucesso escolar dos alunos. O insucesso escolar está relacionado, em grande parte, com as práticas educativas familiares : por erro educativo, pela pobreza de intercâmbios afectivos, quando a família não tem

espaço nem tempo para os filhos e delega totalmente a função educativa na escola, e pelo clima de desenvolvimento que não criou no seu seio, ou seja, pela sua incapacidade de aceitar o adolescente e o orientar.

A escola, ao nível das possibilidades afectivas e relacionais que cria, possibilita ao adolescente o desenvolvimento de novos interesses também na esfera afectiva, nomeadamente o interesse pelo outro sexo e o reforço do impulso de independência através do grupo, que passa agora a assumir, substituindo a família, o papel de sistema de referência e o de legitimador de algumas práticas relativamente desviantes em relação às propostas do sistema, situação que se observa correntemente no silêncio habitual entre companheiros que se segue a um episódio de indisciplina.

### Capítulo III - Estudos sobre o desenvolvimento moral

1. "Le but principal de l'education est de former la raison, intellectuelle et morale; comme on ne la façonne pas du dehors, la question est de trouver le milieu et les méthodes les plus convenables pour aider l'enfant à la constituer lui-même. C'est-à-dire à parvenir sur le plan intellectuel à la cohérence et à l'objectivité, sur le plan moral à la réciprocité."

J. Piaget

#### 2. O desenvolvimento social

A psicologia tem procurado estudar o desenvolvimento do conhecimento lógico, matemático e físico na perspectiva da aquisição de instrumentos intelectuais, ou seja, como o indivíduo maneja e elabora a informação. Deste esforço resultou um conjunto de modelos das condições estruturais que deve satisfazer um indivíduo para resolver uma tarefa, isto é, modelos de processamento de informação, ou modelos estruturais do indivíduo, através dos quais se pretende conhecer como actua o sujeito. No caso do processamento de informação, trata-se do modelo do próprio indivíduo, no estrutural o modelo do seu próprio pensamento. Mais recentemente, a psicologia cognitiva tem tentado integrar o modelo do processo com o da estrutura.

O estudo do desenvolvimento social está, por seu lado, muito mais atrasado do que o do mundo físico, apesar de Piaget ter abordado o desenvolvimento moral em 1932 (Piaget, J; 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF) e de Kohlberg ter retomado este tipo de preocupações e estudo em 1968.

Em 1957 Sears, Maccoby e Lewin, e mais tarde, em 1963 Bandura e Walters, estudaram o desenvolvimento social na perspectiva da aprendizagem social, concluindo que o desenvolvimento social se reje pelas mesmas leis da

aprendizagem, sendo a conduta adulta o resultado da aquisição de normas sociais e do acumular de informação.

Nos anos setenta o conhecimento social foi perspectivado em termos do conhecimento que o sujeito tem dos outros e a psicologia cognitiva interessou-se pela "social cognition", isto é, pela representação do outro como objecto e pela importância que a representação dos acontecimentos tem na conduta.

Books-Gunn e Lewis, em 1978, demonstraram como o conhecimento social inclui o conhecimento dos outros, de si mesmo e das relações do próprio com os outros. Neste contexto o assunto mais estudado foi a importância, para o desenvolvimento do conhecimento social, do papel que tem o conhecimento dos outros, a antecipação do comportamento de outrem, o situar-se no ponto de vista do outro (roletaking) e o indivíduo saber ou não o que é esperado dele. Estes factores seriam condições essenciais para o desenvolvimento de uma conduta social adaptada. O peso que terá o conhecimento de si e as suas relações com o conhecimento dos outros despertou menos a atenção dos investigadores.

Num outro tipo de estudos, abordaram-se, face aos fenómenos sociais, o conhecimento psicológico dos outros e de si mesmo, no contexto da psicologia social (social cognition), o conhecimento moral, na vertente das normas sociais orientadas pela justiça, a partir de Piaget e do seu "julgamento moral", e o conhecimento dos sistemas de relações sociais e institucionais, também dito conhecimento societal, tal como o encontramos em Kohlberg.

### 3. As ideias sobre o mundo e a sociedade na criança

As ideias dos indivíduos sobre o seu país, o funcionamento do sistema económico, do sistema político e de como concebem a família, a nação ou a guerra, tem grande interesse para o desenvolvimento psicológico e a conduta social dos indivíduos. Assim, a génese da compreensão da sociedade tem chamado a atenção dos investigadores que procuram comprovar se os conhecimentos que possuímos sobre a compreensão do mundo físico são válidos para o mundo social e se este tem o mesmo carácter construtivo que o mundo físico.

A criança constroí uma representação do mundo social de modo a chegar a ser adulta numa sociedade determinada e forma uma imagem de uma sociedade conceptualizada de uma certa maneira. Isso dependerá de desenvolvimento intelectual global da criança, pelo que é possível detectar etapas invariáveis nessa conceptualização, embora determinadas também pelo grau de informação que a criança tem. Essa conceptualização crescerá igualmente com a actividade do próprio sujeito, o que nos conduz a uma perspectiva cognitivo-estrutural, com origem nos estudos piagetianos.

Se o estudo da génese das noções científicas, matemáticas, físicas e lógicas foi um apoio para a epistemologia genética, parece evidente que a epistemologia das ciências sociais precisa conhecer a formação dos conhecimentos sociais na criança. A importância da aplicabilidade destes estudos é evidente para o respectivo ensino das disciplinas de ciências sociais.

No entanto, estas investigações estão pouco desenvolvidas, e logo em primeiro lugar porque as próprias ciências sociais o estão igualmente. Tão pouco possuem teorias geralmente aceites e que incluam conceitos precisos cuja formação se possa estudar. Estes últimos são muito complexos, resultando daí que a maioria das investigações recorrem a métodos puramente verbais.

A perspectiva teórica da aprendizagem social, que tem estudado a socialização por acção externa, usa provas de papel e lápis. A perspectiva sociológica estudou, pelos mesmos métodos, como evoluem as crenças das crianças e o seu conhecimento da realidade social. A psicologia dinâmica, tentando esclarecer relações entre crenças e personalidade, usou entrevistas, testes projectivos e protocolos autobiográficos, próprios da abordagem clínica. A perspectiva cognitivo estrutural trabalha a construção que tem de realizar o sujeito e a relação dessa construção com o desenvolvimento intelectual, e tem-se centrado na abordagem mais aprofundada de pequenos grupos de indivíduos.

De qualquer forma, não se realizaram ainda estudos de conjunto sobre como se desenvolve a concepção de mundo social na criança. Sobre como se processa esse desenvolvimento encontramos perspectivas diversas. Tratar-se-ia de um processo homogéneo porque é paralelo ao desenvolvimento global, tal como o vemos enunciado em Piaget, interrogando-nos sobre essa possibilidade, uma vez que, mesmo na apropriação do mundo físico, se observam decalages.

Turiel defende que em cada campo específico, observamos ritmos diferentes. Este autor considera que o desenvolvimento se produz não por uma diferenciação progressiva de conhecimentos a partir de uma situação global, mas que existem campos claramente diferenciados. Ou então encontramos uma posição intermédia, isto é, algumas estruturas centrais ou gerais serão comuns a todos os campos, outras específicas, desenvolvendo-se independentemente, tal como preconizam Kohlberg e Damon.

Admite-se que a criança não receba uma representação do mundo social já construída, mas que ela própria o faz, a partir de elementos dispersos e pelo seu próprio trabalho. Aplica estruturas mentais e processos de resolução de problemas, de que dispõe, aos conteúdos sociais. Esta construção da representação social não é linear, até porque a criança tem uma acção social muito limitada. Necessita de um conhecimento factual, mas esses factos depois precisam de se organizar em sistemas. E parece que a criança precisa de utilizar não só conhecimentos imediatos, mas também remotos, num sistema de interacção entre o próximo e o longínquo. Esses elementos variam igualmente

quanto à sua natureza : normas, que dizem o que se deve fazer; valores, que indicam o que é bom e o que é mau; e noções, que incluem a compreensão dos processos de socialização e do funcionamento das instituições.

As normas são as que se aprendem em primeiro lugar : com explicações muito esquemáticas, pois a criança não tem que entender a sua função, apenas obedecer-lhes. As noções são explicações muito mais elaboradas, e variam consoante a idade. Aos poucos, produz-se uma coordenação entre ambas, tratando a criança de inserir as normas nas noções, servindo estas de justificação, mesmo que isso produza conflitos. E pelo desenvolvimento, a criança passa de elementos afastados com relações directas, para elementos imediatos com relações indirectas.

Uma das características da representação do mundo social é que este é concebido, até muito tarde, como algo de estático onde a mudança tem um lugar muito reduzido. A evolução social e a mudança histórica entendem-se com muitas dificuldades e muito tardiamente. A criança está centrada na realidade que a rodeia e tem muita dificuldade em efectuar uma descentração. A ordem social aparece-lhe como algo exterior : as normas sociais vêm de fora e não podem ser mudadas. Um fenómeno que encontraremos no desenvolvimento moral.

#### 4. O desenvolvimento moral

Como talvez em toda a psicologia do desenvolvimento, os estudos sobre o desenvolvimento moral podem-se dividir em três tipos : aqueles que se apoiaram nas posições teóricas de Piaget, ou seja, a que correntemente chamamos perspectiva cognitivo-desenvolvimental da moralidade, como encontraremos em Kohlberg; aqueles que rejeitaram as suas posições e estão antes do ângulo da psicologia social; e ainda um terceiro grupo que se apoiou nos dados empíricos de Piaget mas partiu para um tipo diferente de interpretação. Falaremos aqui essencialmente dos trabalhos de e derivados tanto de Piaget como Kohlberg, os autores que são, de facto, os grandes marcos no estudo do desenvolvimento moral.

As ideias fundamentais de Piaget sobre o desenvolvimento moral estão contidas na obra que já referimos, de 1932. Embora tenha posteriormente referenciado algumas ideias contidas nesse trabalho, não desenvolveu o seu estudo. E as formulações do 'Julgamento moral...' são frequentemente não sistemáticas e até contraditórias, não tendo, de facto, chegado à elaboração de uma teoria, pelo que a interpretação é difícil.

Há um aspecto no qual Piaget difere significativamente, pelo menos no peso que lhe atribuí, em relação aos autores que se lhe seguiram, como Kohlberg e Turiel (Kohlberg, L.; 1973, *Collected Papers*, Center for Moral Education, University of Harvard ; Turiel, E.; 1973, *The transition in Moral*

Development, in R.M.Travers (Ed.) *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally Eds.) Kohlberg e Turiel estudaram empiricamente o desenvolvimento do julgamento moral, no adulto o primeiro, na criança o segundo, e o raciocínio utilizado, utilizando para isso problemas hipotéticos de tipo moral. Mostraram que há um claro processo desenvolvimental no pensamento moral. Aplicaram depois o aparato conceptual de estruturas e transformações de estágio que Piaget desenvolveu nos seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual. A consequência foi terem colocado a relação entre pensamento moral e acção de uma forma que contrasta com a de Piaget, mais interessado na moralidade prática.

Kohlberg encontrou uma sequência desenvolvimental em pelo menos cinco estádios de raciocínio moral, exibindo os últimos estádios de forma mais clara, características de distinção entre raciocínio correcto e incorrecto em qualquer contexto, tal como fazer discriminações relevantes e relacioná-las de um modo racional e coeirente. O problema seria conceber como é que estes estádios de raciocínio, derivados de problemas hipotéticos, estão relacionados com a acção moral da vida real. Uma vez que Kohlberg considerou este processo (análogamente à teoria dos estádios de Piaget) como uma sequência de estruturas que se deslocam no sentido de uma maior equilibração, através de sucessivas transformações qualitativas, não pode escapar à implicação de que a acção moral é a aplicação de um estágio de raciocínio do individuo.

Kohlberg fez ainda recurso da noção de conflito cognitivo para explicar o mecanismo de progressão. Mas parece claro que o conflito induzido pelo quer que seja não significa necessariamente que surja nas situações morais da vida real, podendo ser igualmente induzido pelos problemas morais de outras pessoas, dilemas hipotéticos e discussões com outros individuos. De facto, o problema de Kohlberg é explicar como o individuo aplica o estágio moral a que tenha chegado, com relativa independência da sua experiência moral, à tomada de decisão moral. Procurou fazê-lo, em ocasiões diversas, invocando as motivações específicas de cada estágio ou através do conceito de *ego strength*.

Piaget coloca o problema de forma absolutamente contrária. Interessa-lhe conhecer a moralidade prática, isto é, o processo total do julgamento moral, decisão e acção. A forma como a criança responde às questões do experimentador sobre as suas crenças morais ou como lida com hipóteses morais é um modo de compreender melhor a moralidade prática.

Mas, o que é a moralidade? Como a definiram aqueles que se dedicaram ao seu estudo? Quando se fala em moral, fala-se, as mais das vezes, no respeito por certas normas e princípios, sociais e prescritivos ou normativos. A moralidade tem essa característica, a de ser prescritiva, normativa e generalizável, e é algo que está mais ligado ao domínio do dever do que ao domínio do ser.

No que diz respeito ao domínio do dever, alguns autores sustentam que o desenvolvimento moral pertence essencialmente ao domínio dos chamados deveres negativos ou perfeitos, dos quais os dez mandamentos são um bom exemplo ("Não matarás", por exemplo), distinguindo-se do desenvolvimento pró-social, que se refere ao domínio dos chamados deveres positivos ou imperfeitos.

Outros autores, como Turiel, que referiremos mais adiante, consideram importante distinguir antes entre normas morais - que têm a ver com a justiça e o bem-estar do outro, e que seriam obrigatórias e reguladas socialmente - e as convenções sociais - que são apenas uniformidades comportamentais, pretendendo regular a inter-acção social, não sendo nem obrigatórias nem reguladas socialmente.

Piaget pronunciou-se sobre a questão logo no início da sua obra *Le jugement morale de l'enfant* : "Toda a moral consiste num sistema de regras, sendo da essência da moralidade estudar o respeito que o indivíduo vai adquirindo por essas regras"(Piaget, op. cit.,p.1). Sendo assim, tomou como critérios de desenvolvimento moral a prática das regras de um jogo e a consciência da obrigação que as crianças sentiam em seguir essas regras. Tal como refere Lourenço (Lourenço, 1992, p.21), quase se poderia partir daqui para estabelecer dois critérios de desenvolvimento moral : a cognição, raciocínio ou juízo moral (consciência da obrigação imposta pelas regras) e a própria acção moral (cumprimento das regras).

Esta questão da dicotomia juízo moral e acção moral marca a diferença entre as principais perspectivas psicológicas que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento moral : a estrutural-cognitivista, com a primeira, e a teoria da aprendizagem social com a segunda.

Quanto a Kohlberg, a essência da moralidade residiria mais no sentido de justiça, ou seja, a moralidade tem mais a ver com considerações de igualdade, de equidade, de contratos sociais e de reciprocidade nas relações humanas, e menos a ver com o cumprimento ou violação das normas. Inspirado da filosofia socrática, este autor considerava que só havia uma virtude, e essa virtude era a justiça. Mas a justiça não seria uma regra, mas um princípio moral. Isto é, a ideia de regra para a acção é substituída, como o grande conteúdo da moralidade, por uma razão para a própria acção. Eu não tenho que agir com justiça, devo agir dessa forma.

Por outro lado, e em termos das questões introdutórias, a distinção entre regras e princípios também tem sido um aspecto importante para os psicólogos que se dedicaram ao estudo da moralidade. Tal significa que ou esta é estudada inserida no contexto social ( as regras porque a sociedade se rege) ou então com neutralidade. Durkheim, que influenciou alguns autores, defendeu a perspectiva sociológica, segundo a qual a moralidade é igual à aceitação dos

códigos sociais vigentes numa dada sociedade. Berkowitz defendeu que a moralidade era normativa, ou seja, que se tratava dos valores morais como acções que são avaliadas como correctas pelos membros de uma dada sociedade. Eysenck, perspectivou a moral como o resultado de um reflexo condicionado, uma espécie de ansiedade de evitamento, controladora da acção, que dispararia em situações ou actos associados, por condicionamento, a sanções.

Uma outra questão importante tem sido igualmente a tendência de os autores perspectivarem o desenvolvimento moral ou como um assunto da razão, tal como o fez Kohlberg, do sentimento, como Gilligan ou da doutrinação, como Burton. De facto, para a abordagem cognitivista, a moral diz respeito aos princípios morais e desenvolve-se a partir de construções racionais do sujeito em inter-acção com o meio. O acento é posto na componente cognitiva, tratando-se de um assunto da razão, através da qual o sujeito constrói a ideia de princípios éticos prescritivos e universais, ou seja, chega à ideias de bem e escolhe o bem (tal como em Sócrates).

Para as correntes psicanalíticas, a conduta moral é a expressão de conflitos libidinais e mecanismos de identificação, ou seja, a moral é um assunto do afecto e tem uma grande componente emocional através da qual o sujeito se identifica e interioriza os valores e padrões comportamentais dos progenitores.

Para os autores da corrente da aprendizagem social, a moral resulta do efeito dos padrões normativos vigentes, da influência do meio, ou seja, da doutrinação ou da exposição a contingências de reforço que levam o sujeito a seguir normas e regras, tratando-se, como de tudo o mais, de uma componente comportamental.

Apesar de todas estas divergências, compreensíveis pela complexidade do objecto, é importante referir que os estudos têm demonstrado claramente pelo menos duas coisas: que a ideia de bem e de mal, de correcto e de incorrecto, é muito precoce, podendo mesmo estar presente antes dos três ou quatro anos e que, da mesma feita, crianças muito jovens já perspectivam as transgressões morais como algo intrinsecamente mau; e que as preocupações dos indivíduos com as questões morais e da justiça são enormes, sendo que a motivação para a justiça é um poderoso regulador da conduta intra-individual e inter-individual (Lourenço, op. cit., pp.24,25).

## 5. Fases, níveis e estádios do desenvolvimento moral

Ao estudarmos o desenvolvimento moral necessariamente nos questionamos sobre que etapas passam os indivíduos no seu percurso moral e nos interrogamos sobre qual a maturidade moral que o individuo pode atingir. É evidente que este exercício não termina aqui, pois o que quotidianamente

observamos da conduta humana necessariamente nos leva a reflectir sobre a razão porque muitos individuos parecem atingir apenas níveis elementares ou apresentam condutas de tipo moral que apelam aos conceitos de fixação ou regressão. No entanto, no contexto referencial em que nos encontramos por agora, as primeiras questões constituem o grosso do problema.

Alguns autores interessaram-se pelo desenvolvimento moral na criança. É o caso de Turiel que em 1983 estudou a diferença entre moralidade e convenção, ou de Piaget, e o seu trabalho sobre a orientação moral heterónoma *versus* autónoma, aplicado a uma tarefa de prática e consciência das regras do jogo, já que, como anteriormente referimos, Piaget se interessou pela moralidade prática.

### 5.1. Turiel : moralidade e convenção

Kohlberg, que se interessou principalmente por estudar adolescentes e jovens adultos, mostrou nalguns estudos que as crianças até aos 9/10 anos tendiam para considerar as normas sociais e morais como algo de exterior, devendo ser obedecidas por respeito à autoridade ou para evitar o castigo. Ou seja, este autor considerou que aos dez anos as normas não foram ainda interiorizadas, pelo que se trataria, em todo o período da infância, de uma moral pré-convencional. Alguns autores considerariam que perspectivar da mesma forma uma criança de três ou de dez anos seria uma globalização excessiva, pelo que procuraram averiguar, mesmo em crianças bastante pequenas, se já eram capazes de operar distinções entre diversos domínios tais como o moral e o convencional. A metodologia adoptada por estes autores, onde se destaca Turiel, aproximou-se mais da referida por Piaget em *Le développement morale chez l'enfant* do que da utilizada por Kohlberg, geralmente descrevendo às crianças pequenas histórias ilustradas sobre os domínios a estudar.

À apresentação das histórias segue-se uma entrevista com a criança, inquirindo-a sobre a gravidade das transgressões enunciadas e sobre a sua hipotética legitimidade, solicitando-se sempre aos pequenos entrevistados a justificação das suas respostas.

Os resultados obtidos pela maioria dos estudos mostraram que as crianças "julgam de modo muito diferente as *transgressões morais* e as *transgressões da convenção*, apresentando justificações que são consistentes com as distinções ao nível dos chamados *juízos-critério* (i.e., juízos das crianças em relação a dimensões conceptuais que se pensa diferirem no domínio moral, convencional ou outro, tais como *gravidade* da transgressão, sua *generalidade* e

*universalidade*, sua *dependência* da *autoridade* ou de normas existentes, por exemplo." (Lourenço, op.cit.,p.66)

De acordo com Turiel e seus colaboradores, os mais pequenos julgam as convenções sociais como dependentes da organização social de práticas existentes, de regras e da autoridade, enquanto que as convenções morais seriam obrigatórias, generalizáveis e inalteráveis por decisão arbitrária. (Turiel, E.; Killien, M.; Helwig, C.; 1987, *Morality : Its structure, functions, and vagaries.*, In : J. Kagan & S. Lomb, (Eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago : The University of Chicago Press, ib.id.) Esta distinção acentua-se nas crianças mais velhas, embora já se observe aos três-quatro anos.

A partir destes resultados, Turiel e os que com ele trabalharam, tenderam a ver a criança como um filósofo moral intuitivo, capaz de alguma autonomia moral, isto é, não dominada pelo constrangimento, medo ou obediência. Esta opinião contrasta com a de Piaget, que no seu trabalho sobre a moral atribui à criança uma moralidade predominantemente heterónoma, além de romperem com a globalidade pré-convencional de Kohlberg, propondo uma nova teorização para a moral infantil.

Observando que Turiel teria utilizado transgressões morais de consequências evidentes e convencionais que não acarretavam danos visíveis, Lourenço estudou o efeito de alterações metodológicas em relação ao estudo de Turiel. "...apresentámos às crianças uma transgressão moral sem consequências pregnantes no imediato (i.e., não cumprir uma promessa) e uma transgressão convencional altamente desviante (i.e., uma criança que vai à casa de banho do sexo oposto). Os resultados obtidos "indicam que as crianças não distinguiram esses tipos de transgressão". Ou seja, os resultados obtidos afastam-se dos de Turiel. ( Lourenço, O.;1991, *Distinção na criança entre moralidade e convenção : Um fenómeno estrutural ou quantitativo ?* In *Ciências da Educação em Portugal : Situação Actual e Perspectivas*. Porto : Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p.264,cit. Lourenço,op.cit.,p.67)

De qualquer forma, o trabalho de Turiel mostrou como a competência moral da criança é maior do que defendiam autores anteriores e que por volta dos três anos já revela tendência para considerar mais grave o desvio à norma moral do que às convenções. Mas, para além das limitações metodológicas apontadas por Lourenço, Turiel tende a atribuir demasiada autonomia moral à criança, desligando-a, nas suas concepções, quer do meio cultural, quer do desenvolvimento global.

## 5.2. Piaget : autonomia e heteronomia moral

A obra de Piaget *Le jugement morale chez l'enfant* compreende quatro partes. As três primeiras contêm inovadoras investigações empíricas sobre o

pensamento moral das crianças suíças entre os quatro e os doze anos. A quarta parte é um resumo da sua posição teórica.

Piaget começa por examinar a concepção da criança sobre a natureza e funcionamento das regras de um jogo, procurando assim estudar directamente o pensamento espontâneo da criança, e ainda, com o recurso do jogo, observar como é que as concepções da criança estão ligadas à conformidade às próprias regras. Pretendia trazer à luz as concepções da criança sobre as regras morais.

O método de Piaget consistiu em jogar com a criança, parecendo ignorar as regras e pedindo-lhe para as explicar. Durante o curso do jogo testou a compreensão da criança através de questões como "De onde vêm as regras?", "Quem as fez?" e "Podemos mudá-las?". A ideia era a de colocar a criança perante problemas com que nunca tivesse tido de lidar, reduzindo-as aos seus próprios recursos. Perante a difícil tarefa de interpretar as respostas de crianças tão jovens, o autor suíço prosseguiu degrau a degrau para se assegurar de que tinha chegado ao pensamento genuíno da criança.

Os resultados revelaram que há um claro progresso nas concepções das regras ao longo das idades da amostra. As crianças mais pequenas (5 a 7 anos), perspectivavam as regras como derivando de uma autoridade semi-mística de crianças mais velhas ou adultos, sendo as regras sagradas ou invioláveis. Paradoxalmente, durante o jogo, estas crianças quebravam as regras de modo a favorecerem-se sem culpa e sem se perturbarem com a ideia de ambos os jogadores ganharem o jogo.

A concepção dos sujeitos de mais de dez anos revelou-se muito diferente, tendo como muito claro que as regras tinham sido inventadas por elas próprias. Já tinham interiorizado as regras, sentindo-as como suas, tanto que podiam mudá-las à vontade. Mas desde o momento em que reconheciam como objectivo das regras o tornar o jogo possível e evitar desavenças e injustiças entre os jogadores, aceitavam que as regras só podiam ser alteradas com o acordo dos dois jogadores. Embora se sentissem livres para mudar as regras, também se sentiam na obrigação de persuadir os outros. Inicialmente a regra colectiva é algo externo ao sujeito, e por isso, sagrado. Ao torná-la sua, passa a senti-la como um produto livre, construído de mútuo acordo a partir de uma consciência autónoma.

Quanto à prática das regras, Piaget observou que as crianças de três anos apenas se dedicavam a manipular as pedras do jogo, numa espécie de regras motoras. Uma segunda fase (quatro-seis anos) seria egocêntrica, isto é, as crianças aplicavam as regras para poderem sempre ganhar. Dos sete para os dez anos, Piaget observou uma cooperação nascente, em que as crianças tendiam a respeitar as regras, tornando-se o jogo social, com uns que ganhavam e outros que perdiam. Nos momentos de dificuldades, no entanto, o sentido das regras como representando uma codificação de vontades ainda continha elementos de

heteronomia moral, ou seja, apareciam interpretações das regras pouco consistentes. Finalmente, a partir dos onze-doze anos, as crianças apresentavam perspectivas consistentes das regras, codificando-as e obedecendo-lhes minuciosamente. "O interesse dominante parecia ser um interesse pela regra como tal." (Piaget, op.cit., p.21).

Quanto às regras, um aspecto interessante foi o de Piaget ter observado algum desfasamento entre o conhecimento ou consciência da regra e a sua aplicação no decurso do jogo. Esse desfasamento orientava-se no sentido de as crianças não aplicarem aquilo que já conheciam, ou seja, que as crianças piagetianas, os pequenos jogadores de Genève, não eram socráticos.

Na segunda parte, Piaget examina os critérios que as crianças adoptam para fazer os seus julgamentos morais. Confrontou-as com situações hipotéticas introduzidas em pequenas histórias e pediu-lhes para avaliar quão errada estava a acção e explicar porque estava errada. As situações diziam respeito tanto a mentir como a roubar alguma coisa.

Alguns traços desenvolvimentais emergiram. Embora as crianças pequenas possam discriminar entre acções intencionais e não intencionais, não consideram a intenção nas suas avaliações morais. Os seus julgamentos centram-se na quantidade de danos produzidos pela acção. O julgamento da criança é objectivo no sentido em que tende a medir a gravidade da mentira pelo grau de afastamento à verdade : uma fantasia convincente é considerada pior do que uma mentira real bem sucedida. As mentiras são más porque se é castigado por elas, e mentir aos adultos é pior do que mentir aos pares. Estas crianças julgam as acções morais pelos seus aspectos externos, ou seja, por um realismo moral que ignora ser a intenção mais importante que o resultado da acção.

As crianças mais velhas talvez ainda considerem um pouco as consequências materiais de um acto, mas dão preponderância à intenção nos seus julgamentos. Uma falsidade com intenção de enganar é mais grave do que por erro ou ignorância. Mentir a pessoas com autoridade não é necessariamente pior do que mentir aos iguais, e a razão pela qual mentir é errado reside no facto de trair a confiança, dificultando uma interacção social válida.

A terceira parte da obra de Piaget diz respeito a como a criança lida com as ideias de castigo e justiça. O autor usou uma técnica semelhante à da segunda parte : apresentou às crianças situações hipotéticas para que estas as comentassem. As crianças pequenas mostraram uma concepção expiatória do castigo. O que interessa é o indivíduo pagar pela ofensa com sofrimento de qualquer tipo, e há a tendência para pensar que quanto maior fôr o sofrimento, melhor. Estas crianças foram quase unânimes na defesa de punições severas, sendo tanto legítimas como educacionalmente úteis. A obediência tende a ser emparceirada com a virtude , e a punição decretada pela autoridade é aceite

por vir de onde vem. Revelaram também o princípio da justiça imanente, segundo a qual forças naturais estão ligadas com a autoridade e asseguram que o desobediente sofra.

As crianças mais velhas veem o castigo de forma diferente. O seu objectivo é trazer á realidade a natureza da ofensa e deter o autor em futuras ocasiões. Aqui a punição deveria, tanto quanto possível, adequar-se ao crime : se a criança tira o jantar a alguém, deve ficar privada do seu. É a punição por reciprocidade e Piaget refere uma lista das formas que pode apresentar.

Algumas crianças vão mais longe e afirmam que o castigo deveria ser função das circunstâncias e necessidades do ofensor, reconhecendo que umas pessoas terão uma punição leve, outras pesada. Algumas estavam preparadas para aceitar que não há necessidade de punição se o ofensor se reformar sem isso. A justiça já não está ligada à autoridade, pois a justiça só tem sentido como algo acima da autoridade. Há uma gradual diminuição na preocupação com a autoridade e um correlativo crescimento no desejo de igualdade. Punir inocentes por ofensas cometidas por outros é sempre errado, e há aqui muito menos recurso à noção de justiça imanente.

Piaget agrupou as características do pensamento moral das crianças mais jovens sob a designação de realismo moral. Essas crianças partilham a noção de que as regras morais são externas e enraizadas na autoridade e, como consequência, a sua aplicação tende a ser liberal e socialmente insensível. Realismo moral é a tendência que a criança tem para olhar o dever, e o valor ligado a ele, como auto-subsistente e independente da mente, impondo-se sem olhar às circunstâncias em que o indivíduo se possa encontrar.

À moralidade das crianças mais velhas, Piaget chamou a moralidade da cooperação ou reciprocidade. É um tipo de moralidade mais racional e desejável. Os seus elementos básicos são o facto da criança considerar os pontos de vista dos outros, o facto de entender que as regras morais se desenvolvem das relações humanas e a sua ainda incipiente autonomia moral. Tal como o autor refere, devemos ter sentido um desejo real de trocar impressões com os outros no sentido de descobrir tudo o que uma mentira envolve. Consciencializar a necessidade recíproca de afecto entre iguais traz consigo a realização de que a moralidade não é obedecer à autoridade, mas envolve princípios guiadores para se alcançar fins mutuamente concordantes e válidos.

Em termos do seu funcionamento psicológico, estes dois tipos de moralidade são, para Piaget, muito diferentes. Não se trata de que a criança exhiba um ou outro. Pelo contrário. Embora distintos, o pensamento moral de uma criança é sempre uma mistura dos dois. E mesmo muitos elementos do realismo moral podem ser detectados no pensamento dos adultos, tais como as noções de

justiça imanente ou punição expiatória, embora um tipo de moralidade tenda a prevalecer enquanto o outro tende a ser iliminado.

E quais serão as condições que tendem a iliminar um tipo e a encorajar o outro? Na perspectiva piagetiana, há dois factores fundamentais. O primeiro é a transformação do pensamento egocêntrico para pensamento operacional no decurso do desenvolvimento intelectual. O segundo é a progressiva mudança nas suas relações sociais. Ambas interagem intimamente.

Podemos definir o egocentrismo na criança como uma incapacidade que esta revela para considerar que os pontos de vista do outro também existem. A criança pouco é capaz de pensar sobre o seu pensamento e descobrir as suas próprias inconsistências e contradições. Como também não é capaz de se libertar da percepção imediata é incapaz de se compensar das distorções que a percepção introduz nos seus julgamentos. Piaget repetidamente demonstrou como o egocentrismo impede a criança de resolver muitos problemas simples. Mais relevantes são as consequências sociais. Como não concebe que do ponto de vista de outra pessoa a situação possa parecer diferente, não é capaz de cooperação genuína. E, nos seus esforços de comunicação com os outros parece inconsciente da possibilidade de que possa estar a ser mal interpretada. Tão pouco toma medidas para se assegurar de que foi compreendida.

A par disto, a criança ainda não aprendeu a diferenciar pensamento de acontecimento, o que é mental e o que está fora de si. As suas relações sociais estão primariamente centradas nos seus pais, e tomam a forma de respeito unilateral. Os pais constroem, controlam e dirigem-na. Cada ordem vinda de uma pessoa respeitada é o ponto de partida de uma regra obrigatória. A criança encontra-se com as regras dos adultos. A fonte confere uma autoridade semi-mística às regras. A incapacidade para conceber o ponto de vista do outro significa que, uma vez aceite a regra, esta não pode mudar. Agora que a criança vê as coisas desta forma, esta é a maneira como elas devem ser. A sua incapacidade para diferenciar o que é pensamento do que é a realidade externa significa que as regras que aceitou são parte da realidade externa a que se deve ajustar.

A partir dos sete anos a criança torna-se cada vez mais capaz de um pensamento operatório, mas, de acordo com Piaget, a extensão desta capacidade às relações sociais, de modo que consiga ter em conta o pensamento do outro, não é automática e depende da qualidade dessas relações. É através do confronto de desejos no contexto do respeito mútuo face ao grupo de pares e através da necessidade de resolver conflitos entre iguais que a criança é forçada a aplicar esta capacidade às relações sociais. Finalmente, e embora Piaget não se alongue sobre este aspecto, o atingir das operações formais permite à criança generalizar para princípios morais universais as suas experiências de dar e tomar no meio do grupo de pares.

Porque a criança inicia sempre a sua vida de forma egocêntrica, e porque as suas primeiras relações são sempre unilaterais, o realismo moral precede a moralidade de cooperação. Mas o aparecimento da última pode ser atrasado pelo lento desenvolvimento intelectual ou por experiências sociais em que o respeito unilateral pela autoridade predomine severamente.

Resumindo, o autor considerou, pois, que as crianças até aos oito/nove anos têm um tipo de moral baseada na obediência, constrangimento e respeito unilateral, isto é, baseada sobretudo no medo ao castigo e na obediência à autoridade, a que chamou, como vimos, moral heterónoma. As regras e normas são concebidas como fixas e imutáveis e a perspectiva é a do egocentrismo e centração. As transgressões são avaliadas em termos de responsabilidade objectiva e realismo moral. Imoral é tudo o que possa levar ao castigo ou o que é proibido. As sanções a aplicar ao transgressor são expiatórias e arbitrárias. O sentido de justiça é dado pela autoridade e o medo ao castigo, estendo presentes a retaliação e a justiça imanente.

A partir dos dez/onze anos inicia-se uma fase de moral autónoma, ou seja, fundada na cooperação e respeito mútuo, e na igualdade, reciprocidade e acordo entre as partes, onde se observa uma interiorização das normas e convenções sociais, sendo estas modificáveis por acordo. A avaliação que o sujeito faz das situações engloba já o perspectivismo e a descentração. As transgressões são avaliadas em termos de intenções, ou seja, de responsabilidade subjectiva. Imoral é aquilo que viola o espírito de cooperação e da igualdade. As sanções baseiam-se na reciprocidade. A concepção do dever está interiorizada e existe uma preocupação com o bem-estar dos outros.

Em relação ao respeito por normas e regras, Piaget observou que aos três anos há uma espécie de "regras motoras" que se exprimem na gestualidade de manipular, por exemplo, as peças do jogo. Esta atitude evolui, por volta dos quatro-seis anos, para uma forma de egocentrismo social, em que a criança quer sempre satisfazer os seus interesses motores ou fantasias simbólicas.

Do período que vai dos sete aos dez anos, as crianças, numa fase de cooperação nascente, tendem a cumprir as regras e estas são vistas como coercitivas, isto é, sagradas e imutáveis, normalmente emanadas pela vontade e do poder adulto. É por volta dos dez anos que a regra se torna racional, isto é, não algo de exterior e sagrado, mas algo que resulta de um acordo de vontades e é, por isso, digno de respeito. As crianças tendem já a apresentar perspectivas consistentes (onze-doze anos) das regras e estas são codificadas e obedecidas escrupulosamente e entusiasticamente: o interesse maior parece mesmo centrar-se nesse exercício em torno do cumprimento da regra.

Como se pode observar, a teoria de Piaget é simultaneamente desenvolvimental e social, pois que o desenvolvimento moral se integra no social. Daí decorre que mesmo que o adulto seja capaz de pensamento

operacional, quando as suas relações foram e ainda são relativamente unilaterais, exibirá traços marcados de realismo moral no seu pensamento.

Uma teoria tão especulativa e geral como a de Piaget está destinada a ser vulnerável à crítica. Talvez as suas principais fraquezas sejam o não especificar o que entende por respeito unilateral e mútuo, e o ignorar o impacto do ensino explícito e racional da moralidade. Por outro lado, estudos ulteriores mostraram que a moral autónoma, a partir da puberdade, sofrerá ainda e durante um longo período de tempo, diversas transformações, sendo, pois, as explicações do autor insuficientes para explicar a moral do adulto.

### 5.3. Kohlberg : o desenvolvimento moral propriamente dito

#### 5.3.1. A falácia naturalista

A maior tentativa para compreender o julgamento moral desde Piaget devêmo-lo a L. Kohlberg, que lhe dedicou, só na primeira fase, oito anos de investigação, relatada nas suas obras *Moral Development and Identification* (1963), *The Development of Childrens Orientations Towards a Moral Order :I. sequence in the development of moral thought* (1963), *Development of Moral Character and Ideology*,(1964) e *Stage and Sequence : the Cognitive-developmental Approach to Socialization* (1969).

Partindo da teoria cognitivo-desenvolvimental de Piaget, sistematicamente a trabalhou em todos os aspectos da socialização e, no processo, modificou-a nos seus próprios termos. Rejeitou a insistência do autor suíço nas relações sociais, primeiro porque Piaget não deixou grandes relatos de evidência a esse respeito e, segundo, porque também esta área da teoria não é realmente desenvolvimental e Kohlberg só se interessou pelo desenvolvimento moral propriamente dito.

Uma das questões levantadas por Kohlberg quanto ao estudo do desenvolvimento moral foi o da natureza do objecto desses estudos. Isto é, interrogou-se sobre se seria possível estudar o desenvolvimento moral sem adoptar determinados pressupostos teóricos a respeito da moralidade. A neutralidade seria recomendável, possível ? Podemos tratar o mundo social como o mundo físico ?

Tal como Lourenço explica, (op. cit., p. 32), já Piaget se lhe referira : "...ao defender que a lógica é uma *moral do pensamento* tal como a moral é uma *lógica dos valores*, deu a entender claramente que a verdade e a bondade são igualmente normativas. Isto é, impõem normas e, portanto, sistemas de significação.(Piaget & Garcia, 1987) Ao impor normas e sistemas de significação, deixam de ser meramente descritivas, antes se baseando em critérios lógicos ou morais. Mas os critérios lógicos e morais nunca são

empíricos e meramente descritivos. Como dizia Piaget, «toda a verdade [e toda a moral] repousa sobre significações.» (Piaget e Garcia, 1987,p.145)."

Anteriormente já referimos a complexidade acrescida das questões morais perante as que o mundo físico levanta, e a própria insuficiênciã das ciências humanas perante as ciências naturais. Tal, por si só, seria o suficiente para dificultara tarefa do investigador. Mas, poderemos prescindir da moralidade quando a estudamos ? Mas, se falamos de desenvolvimento moral, estamos já a ceitar que há níveis de moralidade mais perfeitos do que outros, mais elaborados. Lourenço (op. cit., p.32) adianta : "Falar em desenvolvimento moral ou outro qualquer, é aceitar que há níveis de conhecimento e/ou de acção que se situam a distâncias diferentes de um suposto ideal de *verdade*, no caso do desenvolvimento cognitivo, de um suposto ideal de *bondade*, no caso do desenvolvimento moral, ou de um suposto ideal de *beleza*, no caso do desenvolvimento estético."

Aqui também difere profundamente a abordagem da aprendizagem social e a cognitivo-desenvolvimentalista, a primeira defendendo que no estudo da moralidade se deve descrever as condutas sem hierarquizar as concepções, compreender estas ultimas à luz do que é aprovado, permitido ou reprimido e explicar os fenómenos por recurso às teorias de condicionamento. A abordagem estruturalista defende que as concepções morais podem ser hierarquizadas, que resultam de construções pessoais em interacção sobretudo com o meio social e que o raciocínio moral é relevante para se perceber se uma conduta é ou não moral.

Kohlberg ( 1971, From is to ought : How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In T. Mischel (Ed.) *Cognitive development and epistemology*, New York : Academic Press, cit. Lourenço,O.;1992,*Psicologia do desenvolvimento moral*, Coimbra,Almedina p.36) defendeu que a neutralidade conduz a maior enviesamento do estudo do que a explicitação dos principais critérios que se tomam de ponto de partida para o mesmo. Ou seja, no estudo da moral só seria adequado aceitar que as concepções sobre a moralidade nunca são meramente descritivas, neutras ou imparciais. E ainda, que essas concepções podem ser hierarquizadas em nome de principios morais do domínio do deve ser e não do ser.

De acordo com Kohlberg, só estes principios estão na base da tolerância pelo relativismo cultural e permitem renunciar ao que o autor denomina de "falácia naturalista", ou seja, a confusão lógica segundo a qual se não há padrões morais aceites por todas as pessoas, não haveria valores morais que todas as pessoas devam aceitar.

A não neutralidade supõe alguns pressupostos, entre eles o fenomenismo, segundo o qual uma acção moral não pode ser julgada sem se atender ao nível de raciocínio moral que lhe está subjacente. De facto, a abordagem estrutural-

cognitiva manteve sempre que a conduta moral não pode ser desligada da cognição moral que lhe está por detrás, dos motivos ou das razões que lhe estão subjacentes. A acção moral envolve, pois, forma (as razões) e conteúdo (a modalidade exterior com que se apresenta) e o raciocínio moral expressa-se na própria linguagem moral que o sujeito utiliza normalmente. (Kohlberg, Candee, 1984, The relationships of moral judgment to moral action. In W. Kurtines, J. Gewintz, (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*. New York : John Wiley & Sons, cit. Lourenço, 1992, p.39).

Por outro lado, o estruturalismo (Piaget, Kohlberg, Selman e outros) adoptou o ponto de vista do deve ser, isto é, que de facto há princípios éticos universais, que o desenvolvimento da moral passa por uma série de estádios cuja sequência de aquisição é invariante e que um pequeno conjunto de normas morais estão presentes nas decisões morais de indivíduos de diferentes culturas, o também chamado universalismo.

Kohlberg considerou igualmente que a linguagem e os juízos morais são fundamentalmente prescritivos, não descritivos (Kohlberg, 1984), ou seja, que a moral é do domínio do dever ser e que tem a ver com o desejável, não apenas o desejado. Isto é, que não só há princípios éticos universais como todos os indivíduos têm a obrigação de lhe obedecer sempre.

De acordo com o pressuposto cognitivista, e não só ele, a moral é um processo fundamentalmente racional, não a expressão de conflitos irracionais nem o resultado da pressão social. Assim, a qualidade moral de uma acção não pode ser perspectivada sem a consideração do raciocínio que lhe está subjacente. Desta forma, condutas de qualidade moral diferente pareceriam a mesma se a razão que as suporta fosse ignorada.

Do universalismo e do cognitivismo deriva o formalismo, segundo o qual a mesma estrutura moral está subjacente a respostas de conteúdo moral muito diferente. Como tal, é necessário que se destinga entre forma e conteúdo no raciocínio ou na acção moral, pois a mesma forma pode estar envolvida em conteúdos diferentes ou o mesmo conteúdo pode ter por detrás diferentes formas morais. De facto, a forma é mais importante do que o conteúdo para a determinação do nível de desenvolvimento moral. "...o ponto de vista moral ideal é definido em função de critérios formais ou racionais que tendem a suscitar adesão e acordo, como não aconteceria se esse ponto de vista moral ideal fosse definido em função de critérios materiais." (Lourenço, op.cit., p.52)

Lourenço (op. cit., p. 53) refere mesmo que "Uma teoria sobre desenvolvimento moral é, inevitavelmente, uma teoria que propõe *princípios* de moralidade. Isto é, critérios em função dos quais determinada acção é qualificada de moral, imoral ou neutra, ou determinado nível de desenvolvimento moral é dito mais avançado do que outro." Em Kohlberg, por

exemplo, há uma subordinação das regras aos princípios. As normas seriam, pois, regras concretas de acção e os princípios as razões das próprias normas.

Quando existe uma associação empírica entre a idade e nível de desenvolvimento, falamos de constructivismo. Em termos da moral, Kohlberg defendeu que um mesmo nível de pensamento moral existe em contextos muito diferentes, resultando o raciocínio moral da actividade assimiladora e construtora do sujeito, mais do que da acomodação passiva, em continua interacção com o meio.

A abordagem do desenvolvimento moral, e da moral em si, pode variar igualmente na forma como a perspectivamos, ou seja, se perfilharmos uma orientação deontológica ou processualista - segundo a qual a moral é encarada do ponto de vista da natureza das acções (dever e justiça processual) - ou se perfilharmos uma orientação teleológica ou consequencialista - segundo a qual a moral tem a ver com o maior bem para o maior número de indivíduos (utilidade das consequências das acções).

Carol Gilligan, com a sua teoria da "care orientation" ou orientação para o cuidado ou benevolência, defendeu que as mulheres têm uma preponderância para a perspectiva teleológica e os homens são mais orientados para a justiça, mas as suas teses não foram eficazmente provadas. Kohlberg e outros autores, perspectivaram os seus estudos sobre a moral orientados para a justiça e não para a utilidade, considerando a primeira como o princípio moral básico e o aspecto mais estrutural do juízo ou do raciocínio moral.

De todas as formas, será possível estudar o desenvolvimento moral sem adoptar determinados pressupostos teóricos a respeito da moralidade e do desenvolvimento para a justiça ? Como vimos, Kohlberg defendeu que a neutralidade era impossível, pelo que a única atitude científica correcta seria a definição clara dos pressupostos iniciais.

Definiu a acção moral como um todo, isto é, conduta externa e motivação cognitiva interna. Nesse contexto, parece, pois, que alguns princípios éticos seriam susceptíveis de se aplicar a todas as pessoas e circunstâncias e que os indivíduos teriam a obrigação de lhes obedecer sempre. Por outro lado, a acção terá de ser subjectivamente moral para ser moral e a mesma estrutura moral está subjacente a respostas de conteúdo muito diferente. Considerou ainda que para a psicologia do desenvolvimento parece claro que os princípios morais resultam mais da actividade estruturante do sujeito do que da acção do meio, como preconizam as teorias da aprendizagem social.

Por outro lado, a ideia de que a justiça é o princípio moral básico, assim como a educação dos indivíduos para a apropriação conceptual da mesma e a sua vivência na acção, deve basear-se na orientação por e para princípios e

evitar toda tentação de doutrinação , é uma das heranças mais interessantes dos estudos sobre o desenvolvimento moral, tal como veremos de seguida.

### 5.3.2. As investigações sobre o desenvolvimento moral

Kohlberg estudou o raciocínio moral no adolescente num intervalo de idades bastante grande, e chegou a uma sequência de estádios de desenvolvimento que diferem sensivelmente de Piaget. A técnica que usou consiste na confrontação do sujeito com um conjunto de dilemas morais procurando testar o seu pensamento acerca deles. O seu estudo consistiu em examinar uma amostra de sujeitos, através de entrevistas semi-estruturadas de duas horas, conduzidas a partir de nove "dilemas morais hipotéticos", nos quais as leis e as regras sociais, ou seja, a obediência à lei moral ou o desvio à autoridade, entravam em conflito com as necessidades e o bem-estar de pessoas individuais.

Por exemplo, numa das situações, a esposa de um homem está a morrer com cancro e necessita urgentemente de um remédio. O homem tenta todos os meios legais para o obter, mas falha. Eventualmente, rouba-o. O sujeito da experiência deveria escolher a resposta que respeita a lei ou a que responde às necessidades dos protagonistas da história. Kohlberg interessou-se menos pela resposta em si do que pela qualidade do juízo moral, revelado pelas razões avançadas pelos sujeitos como justificação da sua escolha, isto é, não estava interessado na opinião do sujeito sobre o facto do marido estar errado ou certo, mas sobre o modo como justificava a sua opinião.

Os seus estudos foram longitudinais, retomando os mesmos sujeitos e questões de três em três anos. Com esta técnica pretendeu traçar um gráfico do processo de desenvolvimento ao longo do tempo procedendo este que lhe proporcionou informações pormenorizadas da natureza e direcção do mesmo. Em grupos posteriores ao utilizado na sua investigação de doutoramento, introduziu novas variáveis populacionais.

Kohlberg chegou a três níveis fundamentais do pensamento moral, cada um com dois estádios. Ao primeiro nível chamou da moralidade pré-convencional ou pré-moral. Neste nível Kohlberg considera que a moralidade dos actos é comandada por acontecimentos externos, quase-físicos, nas más acções, ou em necessidades praticamente físicas, em vez de nas pessoas ou padrões. Ou seja, o poder faz a lei, e as motivações referem-se à conformidade com os imperativos do poder: evitar o castigo e obter recompensas.

Para este autor, os estádios definem-se a partir de três pressupostos : "1. Que eles impliquem modos de pensar ou de resolver o mesmo problema em idades diferentes que sejam qualitativamente distintos. 2. Que estes modos distintos de pensar ou resolver o mesmo problema apareçam segundo uma ordem ou uma sequência invariante. Os factores do meio podem acelerar, atrasar, ou parar o desenvolvimento, nunca mudar a sua sequência. 3. Que cada um desses modos

de pensamento distintos e sequenciais forme uma estrutura de conjunto. ...uma organização de pensamento subjacente." (Lourenço, op. cit. p.95).

Cada um destes estádios caracterizar-se-ia ainda por determinadas operações de justiça e por uma orientação moral. Aquilo a que Kohlberg chamou orientação moral diz respeito a uma determinada filosofia que cada estádio reflecte e um certo modo de distinguir, coordenar e hierarquizar as diversas perspectivas ou valores em confronto. Quanto às chamadas operações de justiça, estas consistem em determinadas considerações dos sujeitos quanto a questões importantes no âmbito da justiça, tal como a igualdade.

As operações enunciadas por Kohlberg são : igualdade (igualdade em termos de direitos e deveres dos indivíduos em relação a certos bens, regras e princípios) ; universalidade ( extensão desses direitos e deveres ao maior ou menor número de pessoas) ; equidade (atenuantes ou agravantes na concretização desses direitos e deveres); reciprocidade (merecimento ou não de de certo tipo de bens ou de penalidades em função de investimentos anteriores) ; e a operação de *prescriptive role-taking*, traduzível por tomada de papel prescritivo ( o sujeito ter em conta a perspectiva de cada um dos indivíduos envolvidos na situação, alcançando uma situação equilibrada e reversível, isto é, aceite por todos os indivíduos envolvidos no confronto, mesmo que trocassem de posição).

No primeiro estádio, da moralidade heterónoma, trata-se de uma moralidade fundamentada na punição e no seu evitamento. Não há aqui verdadeira obrigação moral nem concepção dos direitos dos outros, nem nenhum verdadeiro respeito pela autoridade, apenas conformidade e deferência para com aqueles que têm o poder de punir, ou seja, orientação para a obediência e o castigo, deferência egocêntrica para com o poder ou prestígio social, ou uma tendência para evitar problemas. A responsabilidade é objectiva. O dever impõe-se como uma necessidade externa e objectiva própria de uma perspectiva moral egocêntrica.

Quanto às operações de justiça, a operação de igualdade tende a ser factual, orientada por rótulos sociais, confundindo-se com a operação por universalidade, igualmente factual e estrita. A operação por reciprocidade é unilateral, uma vez que o sujeito não diferencia entre perspectivas em confronto. Uma vez que neste primeiro estádio o sujeito não se coloca no ponto de vista do outro e não aceita excepções, as operações de *role-taking* e de equidade não têm lugar no seu juízo.

No segundo estádio, do individualismo e troca instrumental, a moralidade dos comportamentos depende do resultado da acção. O acto é julgado moral se o resultado coincide com os interesses e necessidades do indivíduo ou dos outros. Trata-se de um igualitarismo ingénuo e de orientação para as trocas. Por outras palavras, trata-se de uma orientação ingenuamente egoísta, marcada por

preocupações hedonistas e pragmáticas. As acções correctas são aquelas que satisfazem as próprias necessidades individuais e ocasionalmente as dos outros. O indivíduo tem consciência de que o significado das coisas depende das necessidades e perspectivas de cada pessoa. A reciprocidade tem o seu lugar, mas sem espírito de equidade ou de lealdade. Trata-se de uma pura troca, em que as excepções têm como única função acautelar os interesses individuais. Em termos de universalidade, os desvios à norma são condenados pelas consequências negativas para o transgressor.

Neste estágio, trata-se pois, de uma moral centrada na ideia de que se as acções satisfazem necessidades, se justificam por essa razão. A conformidade às regras existe para ganhar favores e recompensas de outrém. Esta moralidade baseia-se, como vimos, na ideia de troca social, mas nos termos em que cada parte procura maximizar o seu proveito sem consideração pelos benefícios do outro, isto é, uma procura de justiça que não é controlada por qualquer sentido de justiça distributiva. As operações de justiça são simplesmente formuladas de acordo com os interesses, desejos e necessidades do sujeito.

Estes dois estádios são pré-morais porque são, de certo modo, pré-pessoais. O comportamento de uma pessoa é visto como justificado em termos dos seus ganhos ou perdas, sem olhar ao como isso afecta a outra parte.

O terceiro e quarto estádios estão num nível de conformidade convencional ao papel social. As regras morais residem na conformidade para com as expectativas dos outros e já integra a compreensão e ajustamento aos pontos de vista das outras pessoas. O objectivo do comportamento correcto é agradar aos outros, a orientação do bom rapaz, no dizer de Kohlberg. Ou seja, os valores morais residem no desempenho de bons ou maus papéis, na manutenção da ordem convencional e no ir de encontro às expectativas dos outros. A boa acção é definida pelo consenso geral dos outros e o motivo por detrás dessa boa acção é desejar continuar aceite pelos outros, isto é, a manutenção das boas relações e a imagem pública favorável são julgadas como valores em si. É essa boa acção e a manutenção da ordem social que define a moralidade dos actos. De acordo com Kohlberg, este nível caracteriza a adolescência, enquanto o anterior caracterizava a infância.

Assim, no terceiro estágio, da conformidade com as aspirações mútuas e das relações interpessoais, observa-se uma orientação para a obtenção de aprovação e para o agradar e auxiliar os outros. Há conformidade para com as imagens estereotipadas da "maioria" ou de comportamento natural ao papel desempenhado, e julgamentos segundo as intenções. Trata-se de uma conformidade com as aspirações mútuas e uma moral das relações interpessoais, regida por uma regra de ouro: "não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti".

Neste estágio, as operações de justiça são formuladas em termos ideais. Em termos da igualdade, todos devem ocupar bem o seu papel na sociedade e ser pessoas decentes e a operação de universalidade é perspectivada em termos de se poder limitar os desvios e impedir o caos social. A reciprocidade apela a conceitos mediadores, como o mérito e o demérito do indivíduo. A tomada de perspectiva é formulada em termos ideais, ou seja, não concretos. Por fim, em termos da equidade, o indivíduo admite exceções, desde que praticadas com boa intenção e em nome do afecto e da benevolência.

No quarto estágio, do sistema social e consciência, a moralidade é baseada no respeito pela autoridade. A obrigação moral equivale ao dever para com a autoridade social e religiosa, e o motivo por trás da acção moral é o desejo de evitar deixar mal a autoridade e incorrer na sua censura, ou seja, evitar a sanção e a culpabilidade daí resultante. Trata-se, pois, da moral da lei, cuja orientação é a da manutenção do sistema social, isto é, dos deveres e direitos institucionais. A boa acção contribui para manter a ordem social, julgada como um bem em si. Observa-se que há consideração das expectativas que os outros têm a seu respeito.

No que respeita à operação para a justiça de igualdade, o indivíduo considera que todos são iguais perante a lei. Em termos de universalidade, os desvios à lei são considerados no sentido de se manter a integridade e a consistência do sistema. A reciprocidade centra-se na ideia de deveres e direitos do indivíduo para com a sociedade e vice-versa. As exceções - equidade - são admitidas excepcionalmente, e a tomada de perspectiva opera-se em nome de um outro indivíduo imparcial, como seja a figura do juiz.

O terceiro nível de maturidade moral, que compreende o quinto e sexto estágios, é o da moral pós-convencional, isto é, os valores morais derivam de princípios que podem ser aplicados universalmente. É a chamada moralidade dos princípios auto-aceites, ou autónomos. A este nível, a moralidade já está interiorizada e autónoma, e é julgado certo que um indivíduo vá contra as expectativas dos outros e da fonte de autoridade se a sua consciência o ditar, ou seja, o juízo moral baseia-se em valores e princípios aplicados independentemente do nível de autoridade dos indivíduos que ditam as regras ou impõem comportamentos. Quando formaliza o seu juízo, o sujeito pode desvincular-se de grupos nacionais, religiosos ou políticos. Este nível apareceria por volta dos vinte anos e caracteriza a idade adulta.

Neste quadro, o quinto estágio é o do contrato social e dos direitos individuais. Trata-se de uma orientação contratualista e do reconhecimento de um elemento arbitrário nas normas das expectativas por uma questão de acordo. A sociedade só faz sentido se assegurar os direitos fundamentais dos indivíduos e a ideia de que a sociedade e as suas regras se devem e podem transformar para o assegurar, está presente. O dever é definido em termos de contrato, com uma recusa geral em violar a vontade ou os direitos dos outros,

ou os desejos ou o bem-estar da maioria. Assim, as regras devem ser respeitadas porque são elas que fundamentam o contrato social. Uma acção é válida segundo critérios examinados de um modo crítico, mas as regras, os valores e as opiniões variam consoante os grupos. As leis são relativas e devem garantir o bem do maior número de indivíduos. Certos valores, como a liberdade, devem ser defendidos sem ter em conta a opinião da maioria.

Neste estágio, a operação de justiça para a igualdade revela que todas as pessoas são iguais em relação aos direitos fundamentais e na operação de universalidade, os desvios são legítimos para que se possa garantir esses direitos. Quanto à reciprocidade, observa-se nos sujeitos deste estágio uma reversibilidade ideal entre direitos e deveres. Em termos da equidade, à uma ideia de excepção para todas as situações que não garantam ou violem os direitos fundamentais. No que respeita ao role-taking prescritivo, aparece a ideia de balanceamento ideal, ou seja, a solução adoptada tem de ser de tal forma que possa ser aplicada a todos e em qualquer circunstância e aceite por todos, mesmo trocando estes de posição. Segundo Kohlberg, nos sujeitos do estágio cinco observa-se um pensamento moral organizado em termos de maior bem para o maior número de pessoas, uma coordenação de diferentes perspectivas sob o ponto de vista moral e coordenação da igualdade, equidade e reciprocidade.

Quanto ao sexto estágio, dos princípios éticos universais, na revisão do seu Manual de Avaliação do Raciocínio Moral, publicado em 1987, Kohlberg renuncia a ele em termos empíricos - não há indivíduos que revelem estar neste estágio - mas mantêm-o enquanto ideal moral. Assim, seria um estágio com uma orientação para uma tomada de consciência clara da universalidade, normatividade e reversibilidade dos princípios éticos, não apenas para as regras sociais impostas. Os princípios estariam ligados às escolhas que apelam para uma universalidade e consciência lógicas. A consciência é um agente director, juntamente com o respeito e confiança mútuos. Assim, o bem define-se segundo a consciência de cada um, segundo princípios éticos adoptados de modo autónomo mais do que em conformidade com as leis e as convenções sociais. Estes princípios são os valores morais universais : a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos. Os sujeitos hipoteticamente classificáveis neste estágio sempre optariam pelo curso da acção mais justa e justificariam essa opção através de um raciocínio moral pós-convencional, ou seja, corresponderiam clara e consistentemente ao imperativo kantiano : conhecem o bem, praticam o bem.

### 5.3.3. Comentários ao trabalho de Kohlberg

Kohlberg pretendeu demonstrar que este esquema desenvolvimentalista tinha grandes afinidades com o esquema piagetiano de desenvolvimento intelectual, mas mais avançado do ponto de vista do refinamento conceptual como na ancoragem empírica quanto aos estudos do autor suíço sobre o julgamento

moral, exercício a que o próprio Piaget não se dedicou, uma vez que os estudos sobre o conhecimento e os estudos sobre a moral são paralelos, ou seja, nunca se cruzam. O autor americano, aliás, defendeu repetidas vezes que os estádios seguiam sempre na mesma sequência em todos os indivíduos e em culturas diferentes, procurando demonstrar que quando uma criança está num dado estádio num dado aspecto da moralidade, estará, tendencialmente, no mesmo ou em vizinhos, noutros aspectos.

Do ponto de vista metodológico alguns aspectos importantes há a salientar quanto ao trabalho deste autor. O primeiro tem precisamente a ver com a sua relação com os estudos piagetianos. Não tanto sobre o julgamento moral tal como Piaget o estudou, uma vez, e como vimos, que o próprio autor americano dele se distancia, mas quanto ao trabalho de Piaget sobre a forma como o indivíduo conhece, ou seja, a sua teoria do desenvolvimento cognitivo.

Em Piaget o conceito de estádio é fundamental e este definiu-o como um sistema de funcionamento cognitivo distinto, único e consistente, ou seja, uma estrutura cognitiva que engloba um conjunto relativamente homogéneo de operações mentais. Explicou ainda que as diferenças entre um estádio inicial e um estádio posterior são qualitativas e que os estádios são sequenciais, isto é, que se ordenam de acordo com níveis de complexidade, construindo-se cada um deles a partir do que lhe antecedeu. Por outro lado introduziu na psicologia a ideia fundamental de que o desenvolvimento segue um padrão lógico que caracteriza todos os indivíduos. Esta hierarquia dos estádios e a natureza sequencial do crescimento mostram que a ordem é direccional e que respeita determinados passos. Os estádios iniciais não podem ser omitidos e se uma pessoa atinge completamente um determinado estádio nunca regressará a um nível de complexidade menor, isto é, uma regressão estrutural é virtualmente impossível. Como vimos, Piaget não aplicou este aparelho teórico ao julgamento moral, mas Kohlberg fê-lo.

Ora, quando Kohlberg aplica o sistema estrutural de Piaget aos dados que tinha recolhido, defende que os níveis, ou tipologias de resposta que encontrou, são sistemas de pensamento, isto é, sistemas que descrevem como os indivíduos processam e raciocinam sobre questões relativas ao domínio moral e dos valores. Declarou ter encontrado dados que lhe permitiam traçar o percurso do desenvolvimento moral, isto é, que o seu sistema de avaliações morais estava associado a idades e estádios específicos, que a sequência de desenvolvimento era sempre a mesma e que cada indivíduo progredia ordenadamente de um estádio para outro.

A este nível, duas críticas foram feitas a Kohlberg. A primeira tinha a ver com o facto, não claramente esclarecido, dos estádios de Kohlberg terem ou não alguma relação com os de Piaget. O próprio Kohlberg, num artigo publicado em 1971 com Gilligan, propôs que enquanto os estádios pré-convencionais eram equivalentes às operações concretas, tanto os níveis

convencional e pós-convencional ocorreriam apenas quando o indivíduo atingia as operações formais. Tal como Coleman refere (Coleman, 1980, p.35), estudos como os de Tomlinson-Keasey e Keasey, de Langford e George, entre outros, mostraram que, ainda sobre isso, restam bastantes dúvidas, ou seja, que apenas para o nível pós-convencional seja necessário o indivíduo atingir as operações formais. Coleman cita ainda Conger que afirma que atingir um estágio de desenvolvimento cognitivo apropriado é uma condição necessária mas talvez não suficiente para atingir o correspondente estágio de desenvolvimento moral.

Outros estudos foram mesmo à questão da aplicação da noção piagetiana de estágio, sendo uma das questões mais importantes o facto dos indivíduos permanecerem ou não no mesmo estágio quando se varia a tarefa de raciocínio moral, ou da estabilidade das estruturas mentais em estudos longitudinais. Por outro lado, muitos autores levantaram a questão da universalidade das estruturas mentais, e de os princípios morais fundamentais, como a justiça, a igualdade e a reciprocidade serem igualmente conceitos universais, partindo logo do facto de Kohlberg assim ter postulado sem que as amostras e o número de estudos transculturais seja significativo para a relevância do problema.

Ora, parece que nem todas as culturas utilizam este reduzido número de categorias morais herdadas da Revolução Francesa, pois que os princípios éticos parecem ser relativos a uma dada sociedade e a uma dada época histórica. Depois, tanto a psicanálise como a teoria da aprendizagem social defendem que o sistema de valores individual é fruto da interiorização das normas e valores da cultura no decurso da educação familiar, e que, portanto, a maturação é insuficiente para promover o desenvolvimento moral. O próprio Piaget, ao discutir os factores do desenvolvimento mental (Inhelder, Piaget, J 1979, p. 165 ss.), refere que os factores até agora estabelecidos para a evolução mental eram o crescimento orgânico, o exercício e a experiência adquirida na acção efectuada sobre os objectos e as interacções sociais.

Também se acusou a teoria de Kohlberg de só se interessar pela formulação de juízos morais e de não ter uma verdadeira pertinência no plano dos comportamentos morais. Hogan (cit. Coleman, op.cit., p.37) argumentou num seu artigo que o julgamento moral é apenas um dos muitos factores que determinarão as acções dos indivíduos nas situações em que a moralidade está envolvida. Hogan defendeu que, em adição ao julgamento moral, o conhecimento moral, a socialização, empatia e autonomia são variáveis relevantes, e que não parece haver nenhuma relação directa entre os estádios de Kohlberg e o comportamento quotidiano. Parece, no entanto, que muitos aspectos ficaram por estudar a este respeito, um campo de investigação que parece fértil em possibilidades.

De todas as formas, e estas são apenas algumas das inúmeras críticas feitas ao trabalho de Kohlberg, parece que a sua teoria apresenta falhas importantes, das quais a principal talvez seja a falta de bases empíricas que fundamentem

posições tão radicais como as que expõe nas respostas aos seus maiores críticos. Por outro lado, do ponto de vista metodológico, e mesmo ultrapassando a aplicabilidade do esquema conceptual que Piaget desenvolveu para estudar como as crianças e os adolescentes processam as suas experiências numa área específica, o domínio físico do tempo, espaço e causalidade ao domínio muito pouco físico mas bastante social da moralidade, fica-nos, da leitura de Kohlberg a distinta impressão do que Claes classifica como "profissão de fé" (Claes, M.; (1985) ; *Os problemas da adolescência*, Lisboa, Verbo, p. 113). Se bem tenha postulado, pela necessidade de contrariar a falácia naturalista, a definição prévia do que é ou não é moral ou de como é que a moral é, parece-nos que Kohlberg não se limitou a encontrar uma forma e direcção comum para os dados que recolheu, antes os espartilhou numa teoria de fundo, baseada num constructo mental que parte da hierarquização dos contributos filosóficos de alguns autores que estudaram a moral. Assim, o seu instrumento de interpretação das justificações assemelha-se mais a um teste de moralidade, de acordo com essas teorias, do que a um instrumento para investigar o desenvolvimento moral.

#### 5.4. Mais problemas do que soluções

O estudo do que as pessoas dizem sobre problemas hipotéticos levanta um grande número de moralidades diferentes, umas mais organizadas do que outras em torno de alguns princípios gerais. Piaget descobriu duas, centradas nas ideias de submissão à autoridade e respeito recíproco pelos outros. Kohlberg chegou a seis, com as suas ideias chave. E haverá mais.

Mas a pesquisa tem demonstrado regularmente uma coisa : que as 'moralidades' estão sempre ligadas à idade. Não no sentido de que cada uma é uma fase pela que toda a gente passa até atingir a idade adulta. Ainda não se descreveu um tipo de moralidade infantil que não exista nos adultos. Estão relacionadas com a idade mas no sentido em que algumas exigem um nível mais elevado de maturidade intelectual e, parece lógico, uma experiência social mais ampla e variada, para a sua compreensão e adopção. Neste aspecto inclui-se também a informação de que o indivíduo dispõe.

No entanto, não é por uma moralidade necessitar de maior maturidade intelectual para a sua adopção que isso a torna mais racional e coeirente. O interesse não está tanto no estatuto lógico dessas moralidades, mas no seu significado psicológico. Partamos do princípio de que cada uma é sintomática de um conjunto de atitudes e sentimentos, e que estes são o fruto da experiência passada, do ensino e da reflexão.

O estudo das atitudes que estão por trás das moralidades tem sido pouco aprofundado. E é importante saber como a moralidade teórica dos indivíduos está relacionada com a sua vida moral. Por um lado, a relação entre moralidade teórica e o modo como o indivíduo pensa as situações em que está actualmente envolvido no sentido de tomar decisões morais : a adesão a diferentes moralidades teóricas implica diferentes modos de conceber as situações morais actuais? Por outro lado, que relação existirá entre a moralidade teórica de um indivíduo e o modo como ele actua em situações de desafio moral? Se interpreta a obrigação moral como obediência à autoridade, ser-lhe-á mais fácil resistir à tentação?

Estes são alguns aspectos apenas, do que pode constar do estudo do desenvolvimento moral, para não falar em todas as outras questões contidas no estudo de como se desenvolve na criança a concepção de mundo social, nas suas múltiplas vertentes. Piaget pensou que esse desenvolvimento era homogéneo porque o desenvolvimento é uma noção/actividade global, mas até no mundo físico se observaram desfasamentos. Este é ainda um outro tipo de problema : Turiel, que, como vimos, estudou questões semelhantes a Kohlberg (*An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgements*, 1966), chegou à conclusão de que em campos diferentes do desenvolvimento há ritmos igualmente diferentes. Este autor defende que o desenvolvimento se produz não por uma diferenciação progressiva de conhecimentos a partir de uma situação global, mas que existem campos claramente diferenciados. Kohlberg e Damon têm uma posição intermédia, considerando que há algumas estruturas centrais, geralmente comuns a todos os campos, e outras, específicas, que se desenvolvem independentemente. Um campo vasto de estudo, muitas as divergências.

Por outro lado, admite-se que a criança não recebe uma representação do mundo já construída, mas que a constrói ela mesma, partindo de elementos dispersos e pelo seu próprio trabalho, isto é, de um modo muito activo. Aplica estruturas mentais e os procedimentos de resolução aos conteúdos sociais, isto é, àqueles que possui. E a construção dessa representação social não é linear, até porque a criança tem uma acção social muito limitada. Necessita de um conhecimento factual, mas estes factos depois precisam de se organizar em situações concretas. E parece que a criança utiliza, mais do que conhecimentos imediatos, alguns também remotos, num sistema de inter-acção entre o que é próximo e o que é longínquo, entre o que é vivido e experimentado e o que é transmitido ou filtrado da experiência e do relato de outrém.

Os elementos que a criança usa também são de diferentes naturezas : normas, isto é, o conhecimento que tem do que deve e não deve fazer; valores transmitidos, e que lhe indicam o que é bom e o que é mau; noções que incluem a compreensão de processos sociais e o funcionamento das instituições; atitudes, transmitidas por modelagem no grupo família e que lhe permitem

organizar a realidade, classificá-la e manter uma certa coerência de personalidade. As normas aprendem-se primeiro, com explicações muito esquemáticas, pois a criança tem que desenvolver um comportamento conforme às regras do grupo e aprender a defender-se muito antes de entender a sua função. As noções exigem explicações muito mais elaboradas, que variam consideravelmente com a idade. Aos poucos, produz-se uma coordenação entre normas e noções, através da inserção das primeiras nas segundas, servindo as noções de justificação, mesmo quando produzem conflitos com as normas. As atitudes não precisam de tanto, pois que são muitas vezes transmitidas em bloco, interiorizadas por imitação, sem que o indivíduo se aperceba que transportam uma crença numa espécie de barco dos amores ou desamores, que permitirá uma identificação imediata.

A criança passa ainda de elementos afastados que têm relações directas para elementos próximos que têm relações indirectas. O desenvolvimento, que o permite, leva-a através de três níveis. Primeiro, o dos elementos sociais afastados mas que têm traços perceptivos muito evidentes. Depois, é o início da construção de sistemas que organizam conjuntos de factos, limitados a um dado terreno e que podem coexistir em sistemas independentes. Por fim, a sociedade é concebida como um conjunto de sistemas múltiplos que estão em inter-acção e que se influenciam mutuamente.

Uma das características da representação do mundo social, palco da moralidade, é que este é inicialmente concebido como algo estático onde a mudança tem um lugar muito reduzido. Por isso a evolução social e a mudança histórica, tal como a passagem do tempo, se entendem com muitas dificuldades e muito tardiamente. Por outro lado, a criança está centrada na realidade que a rodeia e tem muita dificuldade em efectuar uma descentralização. É uma espécie de egocentrismo social, em que a criança não entende a variedade porque contacta pouco com ela e contacta pouco com ela porque a sua acção no mundo social é restrita, ou seja, como se não fosse capaz de conceber as mudanças sociais por ela mesma ser muito pouco capaz de as produzir. Assim, a ordem social aparece-lhe como heterónoma : as normas emanam do exterior e aquilo de que não se compreende a origem ou cuja origem é distante, não pode ser mudado. Na moral heterónoma as normas são imutáveis e obedece-se-lhes não por razões racionais mas afectivas ou de ordem da economia, isto é, para evitar ser punido.

Parece fundamental não desperdiçar a oportunidade de explorar um mundo de cognição tão complexa, no qual, segundo muitos dos que se lhe dedicaram, se afigura urgente alargar as faixas etárias das amostras e inovar nos métodos. Continua, de facto, a faltar uma teoria satisfatória, ou pelo menos promissora, do desenvolvimento moral durante a infância e, sobretudo na adolescência, que é quando, de facto, o indivíduo social se torna efectivamente social na sociedade, e que deveria contemplar alguns aspectos relevantes : a interiorização das normas sociais na infância (quais, como), ligadas à

ênfiteza de culpabilidade e à inibição das condutas moralmente desaprovadas; a capacidade de se apropriar de um papel ; e o desequilíbrio cognitivo, o conflito, que conduz a uma estádio superior de equilíbrio, sem que, e tal como afirma Hoffman (cit. Claes, op.cit., p.114), "se caia na ilusão de uma hierarquia de categorias morais preestabelecidas e universais."

#### 5.5. Outros estudos : Gilligan, numa voz diferente

Uma das maiores críticas ao trabalho de Kohlberg foi feita por uma sua colaboradora. Carol Gilligan publicou em 1977 um trabalho intitulado *In a different voice : Women's conceptions of the self and of morality* , partindo do argumento que a técnica de avaliação do julgamento moral desenvolvida por Kohlberg sistematicamente colocava os sujeitos do sexo feminino em níveis mais baixos do que os de sexo masculino. Por outras palavras, que a teoria de Kohlberg era sexista. Alguns estudos posteriores mostraram que esse efeito se devia ao facto de maior número de homens integrados nas amostras terem alcançado níveis instrucionais mais elevados do que as mulheres consideradas por Gilligan, não se tratando portanto de um problema de sexo, mas de estudos. Gilligan desistiu deste argumento, mas prosseguiu desenvolvendo o de que na moralidade existem dois tipos de orientação, a orientação para a justiça e a orientação para o cuidado, e que se a primeira era mais frequente nos homens, a segunda era-o mais nas mulheres.

Um dos autores que estudou recentemente as questões levantadas por Gilligan foi Lourenço ( Lourenço, 1991) Este autor apresentou a uma amostra de crianças de dez e onze anos quatro dilemas, dois relativos à orientação para a justiça e dois relativos à orientação para o cuidado. Os sujeitos foram depois interrogados sobre o quanto errado ambos tipos de transgressão, assim como sobre a certeza, generalização e universalidade das normas violadas. As justificações dos sujeitos sobre o errado das transgressões eram igualmente observadas. Lourenço declarou que os resultados estavam conformes com a perspectiva de Kohlberg de que a justiça é o princípio moral básico.

Mais recentemente, e embora as questões de Gilligan não estejam completamente esclarecidas, outros estudos têm sido realizados, introduzindo ou recuperando variáveis interessantes, como seja a resistência à tentação, as reacções à transgressão, as crenças morais, a associação com o carácter, assim como estudos que visaram analisar os factores correlativos com a moral, como seja as diferenças de sexo, idade e competências cognitivas.

Uma vez que se trata de um campo bastante proficuo em estudos, embora talvez não tanto em resultados conclusivos, vejamos alguns exemplos dos problemas que actualmente se colocam ao estudo da moral e do seu desenvolvimento.

Assim, Miller e Bersoff publicaram em 1992 um estudo sobre a influência da cultura no julgamento moral (Miller, Bersoff, 1992). Neste trabalho, em que examinaram adultos e crianças índios e americanos, os autores propuseram aos sujeitos dilemas morais que reflectiam conflitos entre expectativas pessoais e expectativas de justiça. Os resultados mostraram que a maioria dos sujeitos índios dava prioridade às expectativas pessoais, enquanto que os americanos a davam antes às expectativas de justiça. Os primeiros tendiam a categorizar a resolução dos seus conflitos em termos morais, mas os segundos davam prioridade às alternativas interpessoais, categorizando as suas resoluções em termos pessoais. Os resultados implicam que os índios possuem um código moral pós-convencional em que as responsabilidades interpessoais são perspectivadas como princípios morais de obrigação para com a justiça. Sugerem ainda que a moralidade pessoal de cuidado está ligada a orientações e princípios marcados por concepções sociais existentes em sociedades como a americana.

Turiel, com Killen e Smetana, estudaram as representações infantis sobre conflitos interpessoais e morais (Killen, Smetana, Turiel, 1991). Tendo administrado duas histórias sobre conflitos entre a justiça e as necessidades pessoais, a grupos de crianças entre, aproximadamente, os oito e os quinze anos, verificaram que os sujeitos davam geralmente prioridade à justiça e aos direitos, e não à amizade, baseando-se em considerações como *welfare* ou direitos. Numa segunda etapa, apresentaram a sujeitos das mesmas idades três histórias revelando conflitos entre justiça e relações interpessoais, observando que os sujeitos davam maior prioridade às considerações interpessoais que no estudo precedente. Os resultados mostraram que, ao longo do desenvolvimento, as preocupações com a justiça e as relações interpessoais coexistem nos julgamentos das crianças de ambos os sexos e a forma como as aplicam depende das situações.

## Segunda Parte

### Capítulo I - Metodologia

#### 1. Objectivos da Investigação

Com este estudo, pretendemos observar as concepções de alunos pré-adolescentes e adolescentes no que se refere ao conceito de justiça. Tal significa, quanto ao conceito, que pretendemos abordar a ideia geral ou o grupo de ideias relacionadas com o juízo geralmente mediado pela palavra justiça, partindo da hipótese de se tratar de uma ideia que combina vários elementos, com origens diferentes, numa só noção. Trata-se, pois, de estudar um conceito abstracto, que por isso mesmo, não pode ser atribuído a um objecto ou a um acontecimento específico, tal como acontece com os conceitos concretos, cuja noção o indivíduo abstrai a partir da sua experiência sobre o mundo físico ou social. Nestes últimos encontramos, por exemplo, a noção de redondo, interiorizada através da manipulação de objectos com essa característica física ou as noções de parentesco, surgidas pelas formas de interacção com determinadas pessoas.

Os conceitos formam-se por um processo de abstracção, a que depois se segue a generalização, significando abstracção que houve um processo de desenvolvimento ou isolamento de um conceito retirado de um grupo de objectos ou acontecimentos, e generalização que houve um processo através do qual se deu forma a uma ideia ou juízo, o qual é aplicável a uma classe total de objectos, pessoas ou acontecimentos, processo esse que permitirá não só a aplicação da ideia geral a novos dados, como estabelecer um princípio ou uma lei.

No caso dos conceitos concretos, estes referem-se a um número infinito de objectos mas implicam uma instância, ou particularidade, em oposição ao caso, isto é, definem-se por uma qualidade geral de muitos objectos. Tal não acontece com os conceitos abstractos, uma vez que, como referimos, estes não dizem respeito a objectos. Esta característica torna o seu estudo mais complexo, uma vez que nos está vedado o seu acesso directo. No entanto, um conceito como o de justiça não só se forma em , como se aplica a determinado número de situações. Assim, optámos por estudar as concepções dos alunos de acordo com um dado enquadramento, pois nos pareceu que os dados recolhidos nessa optica seriam mais ricos do que os resultantes do simples questionar sobre o significado da palavra justiça, o que, de resto, também fizemos.

Podemos pois dizer que o objectivo do nosso estudo foi o de estudar o conceito de justiça aplicado a situações vividas na escola e na família, pois como anteriormente vimos (Cap.II, Os contextos de desenvolvimento : a adolescência na família e na escola), tanto uma como outra têm um papel específico e complementar no desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento moral e no ideológico, assim como proporcionam fontes de informação, experiências e contactos interpessoais diversos. E não apenas a justiça uma vez que procurámos questionar os alunos também sobre a injustiça, as razões porque os indivíduos podem ter comportamentos ditos injustos e como as injustiças poderiam ser evitadas.

No que diz respeito à dimensão da justiça no contexto do que é vivido pelo indivíduo, tal constituiu uma preocupação nossa, ou seja, tentar partir do geral (como seja introduzir questões sobre a justiça como qual a maior injustiça que pode haver) para chegar ao domínio do concreto e do vivido, ou seja, a injustiça e a justiça como o indivíduo a perspectiva, de acordo com a sua experiência e a sua realidade existencial, isto é, as injustiças que sofreu ou infligiu, a administração da justiça no seu contexto quotidiano de vida, na sua família, na sua escola. Tal se deveu ao facto de nos parecer que, se bem se trata de um conceito abstracto, assume formas diferentes quando abordado de um forma descontextualizada ou quando perspectivado de acordo com a situação do indivíduo, a sua liberdade de escolha dos objectivos a atingir e projectos a realizar e o sentido que dá à sua vida.

Com este questionar, que parte de aspectos diversos, como os referidos, pretendemos, em primeiro lugar, observar as concepções dos sujeitos sobre as diferentes perspectivas de abordagem da problemática da justiça, isto é, considerámos as perguntas estímulos e a produção desencadeada pelas mesmas como respostas, isto é, um comportamento explícito e que pode ser observado directamente. E observámo-lo de forma intencional e sistemática, tendo para isso determinado o contexto e utilizado um instrumento, neste caso um questionário e um inquérito.

Procurámos depois sujeitar esse conjunto de respostas a uma análise posterior que puzesse aprofundar as razões e os motivos que estão na base dos comportamentos ou ideias referidos pelos indivíduos, ou seja, podermos passar do nível do “como” para o nível do “porquê”.

A vertente do nosso trabalho que denominámos “como” prende-se com a tentativa, como foi dito, de observar a produção, e com a intensão de verificar se existe alguma ou algumas diferenças no conteúdo dessa produção de acordo com os diversos grupos da amostra, isto é, a idade, o sexo ou o sucesso escolar dos sujeitos. Existem diferenças de conteúdo de acordo com a idade, o sexo e os resultados escolares?

A vertente do “porquê” está relacionada não com os conteúdos mas com a forma de que estes se revestem. A este nível parece que o nosso problema se complexifica acentuadamente. Só para falarmos de autores como Piaget e Kohlberg, (Primeira parte, Capítulo II) verificamos que o primeiro seleccionou do campo de abordagem da justiça alguns aspectos, como seja as regras do jogo ou a mentira, e se no primeiro caso se introduziu num jogo habitual das crianças para as interrogar sobre o valor, estabilidade,..., das mesmas e no segundo caso lhes apresentou conjuntos de histórias para as interrogar sobre aspectos da justiça nelas referidas, já o autor americano seguiu o processo das histórias, apresentadas sob a forma de dilemas morais (o que farias, porque farias), para testar o nível de desenvolvimento moral dos indivíduos.

Ora, a nós parece-nos que haver diferenças etárias na produção de respostas não implica necessariamente haver um claro percurso desenvolvimental, pelo menos não como Piaget se lhe referiu na sua restante obra, isto é, numa forma semelhante à descrita para os estádios do desenvolvimento cognitivo. De facto, Piaget descreve o desenvolvimento intelectual em termos de estádios por ser constante a ordem de sucessão das aquisições assim como pelo facto das estruturas construídas numa idade integrarem as estruturas da etapa seguinte e por se verificarem, ao longo do percurso desenvolvimental, formas de equilíbrio que constituem estruturas 'acabadas' caracterizando cada estádio.

Então que pretendemos nós com esta segunda etapa de análise? Parece-nos que o fundamental será gerar novas hipóteses relacionadas com questões que têm a ver com a formação dos conceitos no campo da moral. Ou seja, é o desenvolvimento intelectual que proporciona o desenvolvimento moral? O desenvolvimento moral constitui um campo desenvolvimental autónomo? O desenvolvimento moral está associado à experiência, à informação disponível?

Como vimos anteriormente na sua definição, dois grupos de objectivos nos interessam. De um lado, relacionar os conteúdos das respostas recolhidas com as características dos grupos definidos pelas sub-amostras, isto é, verificar se nos quarto, sétimo e nonos anos de escolaridade as respostas variam de acordo com a idade, e se variam também tratando-se de rapazes ou de raparigas, ou tratando-se ainda de alunos com bom aproveitamento escolar ou com mau aproveitamento escolar.

Por outro lado, analisar as respostas, particularmente as que foram tratadas com a ultima sub-amostra, ou seja, com os sujeitos divididos em dois grupos de alunos organizados de acordo com os resultados escolares, por forma a tentar evidenciar diferenças que estejam eventualmente associadas às experiências concretas ( a posição de um individuo na família e na escola não variará se este tem ou não sucesso escolar, ou , pelo menos, esse indivíduo não se verá como tendo um estatuto e um papel diferente nesses dois contextos - os contextos mais coersivos e de permanência mais prolongada dos adolescentes na nossa sociedade - conforme tem ou não sucesso escolar?) e à informação disponível.

### 3. Estratégia de investigação e metodologia

#### 3.1. Design da investigação

No que diz respeito à metodologia, e dada a natureza do objecto, a concepção de justiça, e da população de sujeitos, pré-adolescentes e adolescentes, recorreremos, (e apesar das limitações e inconvenientes já referidos na primeira parte deste texto a propósito das metodologias utilizadas no estudo do desenvolvimento moral e das concepções àcerca do mundo social), a uma técnica de investigação que utilizou o questionário e o inquérito numa primeira fase, e a entrevista numa segunda.

O inquérito, assim como o questionário de pré-inquérito que o precedeu, foi utilizado para uma primeira recolha de dados, abrangendo todos os sujeitos da amostra. Este processo permitiu coligir um conjunto de respostas que nos ilucidem, ao menos quanto a esta amostra, àcerca do que pensam os pré-adolescentes e adolescentes sobre a justiça e a justiça na família e na escola. Com esta primeira recolha pudemos ainda testar a hipótese de se encontrarem diferenças nas respostas emitidas pelos sujeitos de acordo com o ano de escolaridade (e logo, a idade), o sexo e o sucesso escolar, assim como observar, no caso de se verificarem essas diferenças, quais seriam.

Numa segunda fase, a das entrevistas, retomámos esses dados para os aprofundar com os sujeitos, voltando a colocar algumas das perguntas, que pela sua abstracção poderiam ter causado dificuldades quer na interpretação, quer na formulação e redacção da resposta, como introduzindo outras.

As perguntas introduzidas na forma base da entrevista têm a ver essencialmente com dois aspectos. Por um lado, questões novas sugeridas pela análise das respostas ao inquérito, por outro questões semelhantes a algumas colocadas no inquérito e que aos sujeitos, por essa semelhança, poderiam suscitar a repetição de resposta anterior ou rejeição do instrumento de recolha de dados por cansaço ou fastio. Pudemos igualmente pedir que nos justificassem algumas das respostas dadas no inquérito, tanto a perguntas abertas como, e sobretudo, a algumas perguntas fechadas, assim como retomar parte dos argumentos utilizados pelos sujeitos durante as entrevistas, por forma a conseguirmos um maior esclarecimento através das mesmas.

Nesta primeira parte do trabalho de campo, e como adiante especificaremos (Construção do instrumento de observação), inquirimos os sujeitos sobre como definiriam a palavra 'justiça', sobre qual seria, na sua opinião, a maior injustiça e como se evitariam as injustiças. Confrontámo-los depois com um conjunto de pares de indivíduos para, de cada par, seleccionarem o indivíduo que lhes parecesse, e sem nenhuma informação adicional sobre os mesmos, ser capaz de cometer maiores injustiças, ser mais injusto.

Em cada par proposto pretendemos confrontar os sujeitos com indivíduos que, do ponto de vista social, e de uma forma convencional, apresentassem diferenças claras quanto ao seu estatuto. Assim, introduzimos como variável diferenciadora a idade, o comportamento escolar (bom ou mau comportamento), o sexo, o papel numa instituição (a escola e ser um aluno ou um professor, o que inclui também a idade; o local de trabalho e o ser empregado ou director; a Igreja e ser um padre ou um leigo;), o lugar na família (pai e mãe; pai e filho;), a riqueza ou posse de bens materiais, e ainda o facto de se ter ou não sido condenado por um qualquer crime, ou seja, ter-se ou não sido sancionado pela sociedade por motivo de uma qualquer culpa.

De seguida propusemos-lhes três listas de palavras, a primeira com um conjunto de seis actos anti-sociais com gradientes diversos mas não especificados (exemplos de formas de injustiças), a segunda de seis indivíduos e a terceira de seis situações ou consequências. Como instrução, os indivíduos teriam de escolher uma palavra de cada lista e construir uma frase com as mesmas.

A tarefa seguinte relacionou-se com as situações de injustiça que podem ocorrer nas famílias, e de uma lista de dez situações, pedimos aos sujeitos que assinalassem se consideravam cada uma muito ou pouco frequente. Voltando

de novo a uma questão aberta, foi-lhes solicitado que definissem um professor justo, para depois os confrontar com uma lista de dezoito comportamentos que podem ser observados numa escola pedindo-se-lhes que assinalassem se consideravam cada um deles como muito ou pouco injusto.

Por fim, pedimos-lhes que explicassem como pensam que é um pai ou uma mãe justo e que relatassem um episódio em que os próprios tivessem sido injustos com alguém.

Quanto às entrevistas, estas centraram-se num sub-grupo de trinta sujeitos, que foram seleccionados por se encontrarem entre os alunos com menor ou maior rendimento escolar de cada uma das três turmas. Embora com alguma diferença de turma para turma, motivada pela idade dos sujeitos e a forma como esse factor condicionou o decorrer das entrevistas, nestas voltámos a pedir aos sujeitos que nos dissessem o que entendiam pela palavra justiça e procurassem esclarecer-nos melhor (ou aprofundar) sobre a definição de cada um. Igualmente solicitámos que nos explicassem porque tinham indicado determinada ou determinados tipos de injustiça como sendo, na sua opinião, a maior, e, caso a resposta no inquérito estivesse por responder ou fosse muito vaga, que explicassem como seria possível evitar as injustiças.

Em relação à pergunta em que lhes apresentámos os pares de indivíduos sob aquilo que denominámos como enviesamento social convencional, foi pedido aos sujeitos que justificassem cada escolha realizada e permitindo-se-lhes que alterassem as respostas dadas no inquérito, sendo este novo conjunto de respostas alvo do mesmo tratamento que o primeiro. As respostas dadas ao par que opunha o aluno com bom comportamento ao aluno com mau comportamento sugeriu-nos a necessidade de confrontar os sujeitos com um par não incluído no inquérito, ou seja, o bom e o mau aluno, e assim fizemos.

De seguida passámos à análise da problemática da justiça nas famílias, iniciando-se esta abordagem pelo solicitar ao indivíduo que observe as respostas que deu na questão sobre a maior ou menor frequência das mesmas e nos diga se respondeu pensando na sua própria família, nas restantes ou nas famílias em geral. Por esta amostra não poderemos determinar em termos de causa-efeito se a perspectiva que o sujeito tem da justiça em geral e particularmente da justiça vivida em contexto escolar e familiar está relacionada com a vivência do sujeito nesses contextos, mas parece-nos que se trata de um indicador passível de sugerir hipóteses importantes para estudo. Permitiu-nos igualmente interpretar de forma mais correcta alguns dos exemplos fornecidos pelos sujeitos, que sendo muitas vezes dados na terceira pessoa sugeriam, pelo seu conteúdo e afecto dominante, que teriam provavelmente ocorrido na primeira pessoa, sabendo-se que, as mais das vezes, seria inútil, por obra de um mecanismo elementar de defesa, perguntar-lhes se a história relatada em nome de outrém não teria realmente ocorrido com ele ou os seus próximos.

A análise da justiça na família prosseguiu nas entrevistas questionando-se os sujeitos sobre se ocorreriam muitas injustiças nas famílias, quais as que ocorriam ou de que forma se revestiam e qual o motivo para haver situações de injustiça nas famílias. Finalmente, como se poderiam evitar as injustiças que ocorrem em meio familiar.

Uma vez que no inquérito tínhamos pedido que explicassem como seria um professor justo, na entrevista solicitámos que o fizessem a propósito do aluno justo, seguindo-se um conjunto de questões sobre a justiça na escola em tudo semelhante às formuladas para a família. As entrevistas terminavam com a explicação do que seria um filho justo e os motivos ou causas que poderiam levar um filho a tornar-se injusto.

Tal como já referimos, se no inquérito nos propuzemos confrontar os sujeitos com um grupo de estímulos e observar a ocorrência de respostas (que tipos de resposta) , assim como a frequência das mesmas e a sua distribuição pelos diversos sub-grupos, através das entrevistas procurámos , quanto ao inquérito, a) observar a estabilidade das respostas dadas ao mesmo, ou seja, repetindo algumas das perguntas ou pedindo a justificação das já incluídas, verificar se o sujeito voltava a centrar-se nos problemas registados no inquérito ou fornecia uma justificação formalmente lógica, desta vez liberto de parte das dificuldades de interpretação da pergunta e do esforço de organizar o pensamento para construir uma resposta escrita; b) aprofundar os dados recolhidos pela introdução de perguntas paralelas ou diversas, que tendo sido incluídas no inquérito o teriam saturado e provavelmente tornado impossível de digerir por parte dos sujeitos.

As entrevistas permitiram-nos igualmente, ao aproximar-se da técnica da entrevista utilizada no método clínico, recolher dados sobre o próprio processo de pensamento. Como escreve Reuchlin, a utilização desta técnica torna possível "...o reexame sistemático das respostas do sujeito, a fim de trazer à luz a estrutura lógica do seu raciocínio."(Reuchlin, 1979, p. 123).

Não que nós saibamos para já a que domínio psicológico específico pertence a moralidade. Ao cognitivo? Então teríamos que dar razão a Kohlberg na aplicação que fez das concepções piagetianas ao desenvolvimento moral. Ao afectivo? Há um aspecto pulsional na moralidade? Ao domínio do social? Estará determinada a moralidade pela experiência do indivíduo ou a sua estruturação é inata? Depende do conhecimento específico nalgumas áreas ? E, se se desenvolve, e não sendo tal como Kohlberg se esforçou tão arduamente por nos demonstrar, será que o faz através de um processo descontínuo de progressão e regressão, conforme a situação e o contexto ?

### 3.2. Selecção da amostra

Da nossa amostra constam oitenta sujeitos. Estes sujeitos foram seleccionados de entre os alunos que frequentaram o quarto, sétimo e nono ano de escolaridade no ano lectivo de 1994/95 num colégio privado confessional de Lisboa. Cada sub-amostra (critério ano de escolaridade/idade dos sujeitos), uma turma, foi seleccionada de entre o conjunto de turmas existentes no estabelecimento de ensino (duas para o quarto ano, cinco para o sétimo ano e quatro para o nono).

Escolhemos um estabelecimento de ensino privado por desejarmos, ao dar início ao nosso estudo, uma população relativamente homogénea, já que não tencionávamos entrar em linha de conta com o nível socio-económico como variável, desejando centra-nos na idade, no sexo e nos resultados escolares. Por outro lado, uma vez que iríamos utilizar a técnica do inquérito e da entrevista, procurámos diminuir o impacto de um instrumento verbal, sobretudo pelo primeiro, um instrumento escrito de auto-administração, pelo que se nos afigurou preferível recorrer a uma população de maior nível social e cultural, mais familiarizada com este tipo de procedimentos. (Ver Anexo C, Dados sociológicos da população).

De resto, e embora os dados recolhidos não constem deste estudo, tivemos oportunidade de utilizar o mesmo inquérito com uma população oriunda de uma escola secundária estatal, frequentada sobretudo por filhos de famílias imigrantes e/ou de fracos recursos económicos, verificando que apenas as perguntas fechadas tinham sido respondidas pelo total dos inquiridos (uma turma). Mesmo argumentando-se que apenas a primeira população tinha sido considerada para a construção do instrumento (entrevistas pré-inquérito) e que este deveria então e poderia ser alterado com a introdução da variável socio-económica, este resultado foi corroborar a nossa opção.

As turmas seleccionadas foram-no em função da distribuição dos resultados escolares. Em relação ao sétimo e nono ano de escolaridade, para cada aluno, e no total das nove turmas existentes, calculámos um coeficiente de rendimento escolar (soma dos níveis alcançados na avaliação de primeiro período no ano escolar em curso nas diversas disciplinas, à excepção das disciplinas de Educação Física e Educação Moral e Religiosa Católica). A partir desse coeficiente, isolámos em cada turma os cinco mais elevados e os cinco mais baixos, assim como todos os sujeitos com coeficiente igual ao mais baixo dos coeficientes elevados e ao mais elevado dos coeficientes baixos. As turmas seleccionadas deveriam ser aquelas em que, de um número total de cerca de vinte e oito alunos, o número de alunos nos extremos do rendimento escolar fosse o mais próximo de cinco em cada extremo.

Numa segunda fase, após a administração do inquérito e nas turmas seleccionadas, repetimos o cálculo do coeficiente, desta vez para determinar os sujeitos com que trabalharíamos na segunda fase, a das entrevistas. Assim, e

para o sétimo ano de escolaridade, num total de vinte e sete indivíduos, isolámos cinco com bom rendimento escolar e cinco com rendimento escolar negativo. Para o nono ano, na turma escolhida, de vinte e seis alunos, encontramos seis alunos com um coeficiente baixo e seis com um coeficiente alto. Como pretendíamos seleccionar cinco em cada grupo, de cada um desses grupos de seis sorteamos a eliminação de um sujeito.

Para o quarto ano de escolaridade, com duas turmas, analisámos o rendimento escolar das turmas com os respectivos professores, assim como os resultados obtidos através de uma bateria de testes diferenciais de avaliação do desenvolvimento intelectual, verificando que a distribuição do rendimento obedecia numa delas mais ao esquema utilizado com os restantes alunos do que na outra, em que a maioria dos alunos apresentava resultados escolares elevados. Para essa turma solicitámos ao professor responsável a consulta conjunta das suas anotações sobre o rendimento escolar em termos da leitura, produção de textos e matemática, tendo-se isolado igualmente cinco alunos com resultados gerais elevados e cinco com resultados gerais baixos, com que trabalhamos igualmente na segunda fase.

Assim, e como já referimos, ficámos com um total de oitenta alunos, dos quais vinte e sete de uma turma de quarto ano de escolaridade, vinte e sete de sétimo e vinte e seis de nono. Desses oitenta isolámos trinta para a fase das entrevistas, dez em cada ano de escolaridade, no total quinze com resultados escolares elevados e quinze com resultados escolares baixos (quando dizemos resultados escolares baixos significa que, do total das disciplinas consideradas, cerca de metade foram avaliadas com nível dois, ou seja, que se o aluno mantivesse este quadro de avaliações no terceiro período, ficaria provavelmente retido).

No que diz respeito às duas outras variáveis, sexo e idade, verificou-se que, no conto geral das três turmas seleccionadas, a nossa amostra é constituída por quarenta e oito raparigas e trinta e dois rapazes, isto é, sessenta por cento dos sujeitos são do sexo feminino e quarenta por cento do sexo masculino. Em termos de idade, a média de idades para o quarto ano é de nove anos e oito meses, no sétimo ano é de treze anos e no nono ano de quinze anos (médias calculadas à data da aplicação do inquérito; este último foi aplicado em cada turma com um intervalo de uma semana, do quarto para o nono ano;).(Ver Anexo C, Distribuição da amostra por idades e sexo.)

### 3.3. Escolha do instrumento de observação - Inquérito

Como instrumento de observação inicial para o nosso estudo sobre as concepções dos adolescentes sobre a justiça na família e na escola, optámos pelo inquérito, pois nos pareceu uma estratégia económica que permite a recolha de uma grande quantidade de informação e a formação de grupos homogéneos de acordo com os critérios definidos para a amostragem. Assim, a técnica de recolha de dados na primeira fase do estudo foi um questionário.

O questionário por nós construído teve por objectivo a recolha de informações sobre o que os sujeitos pensavam de alguns aspectos relativos ao conceito de justiça (ou seja, pretendemos chegar às representações dos sujeitos sobre a justiça) e que mais adiante referiremos. De acordo com o processo adoptado para a construção do mesmo, não fizemos derivar os itens de um modelo teórico sobre a justiça ou sobre o desenvolvimento moral, mas partimos de um núcleo inicial de questões acerca das quais pretendíamos conhecer as ideias dos sujeitos, ou seja, partimos das próprias representações dos sujeitos.

Pensamos que é importante referir que, ao tratar-se de uma população escolar o uso do questionário adquire uns contornos de familiaridade impossível com outros grupos. Assim, faz parte da rotina escolar não só lidar com material verbal escrito, como se é frequentemente interrogado sobre os seus conhecimentos e as suas ideias através de diversas formas de questionário, nomeadamente para efeitos de avaliação, formação ou informação.

### 3.4. Construção do instrumento de observação - inquérito

#### 3.4.1. Etapas

Para atingir esse objectivo - partir das representações dos sujeitos - elaborámos um primeiro questionário de pré-inquérito que continha as seguintes questões : o que é a justiça; exemplos de injustiça; justiça/injustiça na escola : relato real, relato imaginário; justiça/injustiça na família : relato real, relato imaginário; soluções; propostas de alteração da realidade.

Este conjunto de questões iniciais foi proposto a um grupo de dez sujeitos ( uma quota que equivale a cerca de doze por cento do volume da amostra), cinco alunos do quarto ano de escolaridade e cinco do nono ano, que frequentavam o mesmo estabelecimento de ensino dos sujeitos do estudo mas outras turmas que não as seleccionadas. (Ver Anexo A, Entrevistas Pré-inquérito).

Com este questionário de pré-inquérito pudemos testar a pertinência das questões para os sujeitos, observando o seu comportamento conforme iam sendo entrevistados, procurando alguma reacção de estranheza ou recusa em

responder e ainda testando a linguagem a utilizar (Ver Forma base da entrevista pré-inquérito, Anexo A). Quanto aos dois primeiros aspectos, todos os sujeitos responderam a todas as questões e sem que se tornasse necessário a reformulação completa das questões, bastando acrescentar algumas explicações adicionais, tal como consta do relato destas entrevistas. Permitiu, pois, a afinação técnica do instrumento, procurando-se reduzir ao máximo os inconvenientes de um instrumento verbal de auto-administração.

Por outro lado, e como esperávamos, as entrevistas permitiram-nos, desde logo, vislumbrar alguns aspectos sobre o que pensam os sujeitos acerca das questões propostas inicialmente, podendo assim recolher dados novos a utilizar com a amostra. De facto, algumas questões do inquérito foram-nos sugeridas a partir da análise destes dados, particularmente as questões fechadas. Igualmente os itens das questões de escolha múltipla foram levantados a partir dos exemplos dados pelos sujeitos desta fase, tendo-se acrescentado apenas um pequeno número por nos parecer completar o quadro de hipóteses, e tendo-se respeitado a própria linguagem empregue nas respostas.

#### 3.4.2. Operacionalização dos conceitos

Como já referimos centrámos a nossa observação em dois aspectos: um conceptual a que chamaremos teórico, relativo às ideias gerais dos sujeitos face à justiça, como seja a definição do termo justiça; um comportamental, respeitante à dimensão da justiça vivida, como por exemplo, o interrogar o sujeito sobre a última vez em que ele próprio tinha sido injusto. No que concerne ao inquérito, este diz essencialmente respeito ao primeiro eixo, opção de certo modo determinada por dois factores.

O primeiro é de carácter técnico, pela vocação específica do inquérito limitar as possibilidades de aprofundamento das questões propostas, ou seja, por um inquérito ser eficiente e económico mas tender a ficar-se pelos aspectos mais gerais e superficiais do comportamento ou das atitudes. O outro é de carácter metodológico, ou seja, por não dispormos, num tipo de trabalho que se destina mais a levantar hipóteses para trabalho futuro do que a testá-las, de uma base de sustentação *a priori* que nos parecesse suficiente para redigir um questionário com a clareza e finura de observação necessárias para, contornando as hesitações e as dificuldades de interpretação de sujeitos com idades compreendidas entre os nove e os dezasseis anos, de imediato os questionar sobre alguns aspectos da sua vida e o que pensam sobre ela, em áreas tão marcadas emocionalmente como a escola e a família, e ainda por cima, focalizadas sob a óptica do juízo de valor.

De facto, pretendemos que este fosse um estudo construído de etapa em etapa, partindo, e como dissemos anteriormente, das representações dos próprios sujeitos e evitando o enviezamento da introdução das concepções

adultas, onde se incluem as teóricas e as nossas próprias. Essa pretensão assumiu o risco de assim poder recolher menos dados, mas, em sua substituição, revelar alguns mais fiáveis.

#### 3.4.2.1. Questões 1, 2 e 3

Assim, na primeira questão interrogámos os sujeitos sobre o termo 'justiça': "*Explica por palavras tuas, o que quer dizer 'Justiça'.*" Ou seja, pretendemos ter acesso à definição de justiça (definição como enunciação das qualidades próprias de um objecto) que cada um poderia gerar, ao conceito de justiça enunciado verbalmente. (Ver Anexo B, Inquérito, 1. Questionário do Inquérito).

É óbvio que entre o pensamento do indivíduo, um processo simbólico, e a sua tradução em palavras, vai uma certa distância. Que é só "certa", porque também a não podemos determinar. No entanto, também não podemos observar directamente as operações do pensamento, e por isso recorreremos ao uso da linguagem, quer nas questões que colocamos ao sujeito, quer na resposta que dele solicitamos. Sabemos que este tem sido um problema complexo no estudo do mundo social e da lógica aplicada aos conceitos das ciências humanas, uma vez que estes são conceitos abstractos, portanto apenas traduzíveis pela linguagem verbal. Restaria-nos observá-los na sua aplicação às situações concretas, o que parece pouco praticável, pois não só nos confrontaria com alguns problemas éticos, uma vez que o manipular de variáveis da ordem do moral tem que nos questionar, como a relação investimento/ganhos se revelaria pouco produtiva se estivessemos à espera de que as situações se colocassem espontaneamente.

Na segunda questão, perguntámos "*Para ti, na tua opinião, qual é a maior injustiça que pode haver.*" Pretendemos, com esta questão, ilustrar a definição dada anteriormente. Introduzimos a noção de "a maior" numa tentativa de homogeneizar as respostas, ou seja, evitar que um sujeito, de facto, recorresse à injustiça a que atribuísse um maior peso e outro a um exemplo de uma situação relativa a um contexto muito particular, mas que, por exemplo, o tivesse afectado recentemente. Pareceu-nos que a concretização do conceito num exemplo nos poderia fornecer alguns dados extra.

A terceira questão confronta os sujeitos com as perspectivas de alteração da realidade: "*Que medidas, que coisas se podem fazer ou modificar para evitar, ou não deixar que haja injustiças?*". Não se trata aqui de determinar a noção que cada sujeito tem da sua capacidade de intervenção na realidade, na sociedade ou nas situações de injustiça, mais concretamente, (e por isso a questão não foi redigida na forma "podes", mas na forma "se podem") mas, ao interrogá-lo sobre o que se pode fazer para mudar algo, estamos simultaneamente a tentar determinar o que ele acha que está por detrás de um fenómeno, qual é a sua base ou a sua origem. Mudar ou evitar implica

raciocinar sobre a causa, compreender o fenómeno. E se nem todos os sujeitos eventualmente seguissem este esquema de raciocínio, pensámos que poderíamos, pelo menos, tentar determinar porque não o fazem.

Este primeiro grupo de três questões foi testado na entrevista pré-inquérito, e atendendo às respostas obtidas, incluído no questionário numa forma em tudo semelhante a essas entrevistas iniciais.

#### 3.4.2.2. Questão 4

A quarta questão redigimo-la sob a seguinte forma : "*Em cada par de pessoas a seguir indicadas, sublinha aquela pessoa que poderia cometer maiores injustiças, ser mais injusta :*" De seguida aprezentámos dez pares de indivíduos : a) *adulto-criança*; b) *aluno bem comportado-aluno mal comportado*; c) *rapazes-raparigas*; d) *professor-aluno*; e) *mãe-pai*; f) *uma pessoa pobre-uma pessoa rica*; g) *director-empregado*; h) *filho-pai*; I) *padre-leigo*; j) *um ex-condenado-uma pessoa que nunca esteve presa*. Cada um destes pares de indivíduos organiza-se em torno do que definimos como um enviezamento social convencional, ou seja, cada um deles está socialmente separado por um factor de carácter social de senso comum, tal como a sociedade é convencionalmente estratificada quanto ao estatuto e papel social dos seus membros. Partimos da caracterização social clássica : idade, sexo e função numa instituição determinada. Introduzimos ainda a divisão de papéis quanto ao desvio à norma social, ou seja, quem rompe e quem não rompe com a norma social.

Cada par faz ainda um apelo não especificado a uma situação, que pode ser a sociedade em geral (caso de um adulto e de uma criança, ou de um ex-condenado e uma pessoa que nunca esteve presa.), a escola (por exemplo, o professor e o aluno), a família (o pai e a mãe), a Igreja (especificamente o padre e o leigo) ou o local de trabalho (director e empregado).

Assim, no primeiro par (adulto - criança), o factor é a idade. No segundo (aluno bem comportado - aluno mal comportado), trata-se do desvio à norma, muito claramente enunciado pelo recurso aos termos "bem" e "mal". No terceiro par, o sexo (rapazes - raparigas), situação que se repete, mas num contexto familiar, no quinto par (mãe - pai). No quarto par o factor é duplo, isto é, trata-se da idade mas igualmente da relação profissional que se estabelece entre os indivíduos (professor - aluno) e que se assemelha com o oitavo par (filho - pai), em que há igualmente a diferença de idade e ainda uma diferença de função numa instituição que a idade de certo modo hierarquiza. Encontramos de novo essa diferença de função institucional no nono par (padre - leigo), desta vez no seio da Igreja, uma instituição social extremamente hierarquizada do ponto de vista funcional embora absolutamente nada do ponto de vista dos princípios. Essa diferença institucional, mas mais claramente associada à ideia de poder, aparece ainda no sétimo par (director- empregado),

aqui referida ao mundo laboral, e portanto a quem trabalha e a quem paga o trabalho. Finalmente nos sexto (uma pessoa pobre - uma pessoa rica) e décimo (um ex-condenado - uma pessoa que nunca esteve presa) pares, introduzimos como factores de divisão social, respectivamente, a ordem da riqueza e a condenação a uma pena de cadeia por um crime supostamente cometido.

Esta pergunta surgiu-nos depois de analisadas as respostas dadas pelos indivíduos das entrevistas pré-inquérito. Principalmente nas questões em que solicitámos aos indivíduos que nos relatassem episódios reais ou hipotéticos de situações em que tinha havido justiça ou injustiça, tanto na família como na escola, verificámos que, pelo menos alguns deles descreviam um mundo social claramente dicotómico, isto é, que a sua perspectiva das relações interpessoais vista sob a óptica da justiça sugeria um mundo dividido em dois campos : o adulto e a criança, o que tem poder e o que não tem,... Não será tanto uma perspectiva maniqueísta, pois que aquilo que parece estar em causa não será uma divisão entre bem e mal, mas uma oposição entre quem manda e quem obedece, entre quem pode e quem não pode. E a ideia de que quem manda ou quem pode mais é igualmente mais injusto.

De facto, são muito frequentes os exemplos fornecidos pelos alunos, quer em termos de justiça quer em termos de injustiça, em que uma criança quebra uma regra e um adulto castiga, ou em que é o adulto, seja pai ou professor, que decide de que lado está a razão, com queixas frequentes de que, como não viu ou tende a dar mais crédito, injustificado, a uma das partes, decide mal. Mesmo nas histórias em que os personagens são ambos irmãos ou colegas de escola, tendem a relatar que ganha o mais forte, novamente de forma independente da razão (por exemplo, o irmão mais velho). (Ver Anexo A, Entrevistas pré-inquérito).

Esta aparente rigidez no raciocínio foi o que nos sugeriu esta questão, um tipo de questão a que chamaríamos de impossível ou de absurda, uma vez que, e tal como é colocada, não tem resposta possível. Uma vez que nenhuns dados sobre os indivíduos são fornecidos, nem é dada qualquer explicação sobre a situação, decidir se um dos membros do par é mais injusto do que o outro, torna-se impraticável. Parafraseando alguns dos alunos, mas referindo-se à definição de justiça, não temos provas para decidir. Observaremos as decisões que eles tomaram ou não, de certa forma, até que ponto se assumiram como juízes e como se comportaram como tal.

#### 3.4.2.3. Questão 5

No que se refere à quinta pergunta, (*“Das listas de palavras a seguir indicadas, escolhe uma palavra de cada lista, sublinha essas palavras e depois escreve uma frase com elas.”* ; roubar, bater, partir, mentir, matar, acusar;

*adulto, aluno, criança, homem, professor, mulher; castigo, conversa, culpa, solução, medo, pensar ;)* esta também nos foi sugerida pelas respostas dadas aos pedidos de exemplos de situações de justiça e injustiça. Verificámos que, quanto a esses exemplos, as respostas se organizavam a partir de três aspectos : o acto praticado (por exemplo, partir um objecto, bater num colega), o sujeito da acção (o filho, o aluno, o professor,...) e a consequência desse acto (um castigo, uma conversa para esclarecer, um sentimento, como o medo). Este quase constante apelo a uma relação de causalidade chamou-nos a atenção, consequência da impossibilidade de consubstancializar a noção de justiça e colocado perante o constrangimento de a exemplificar.

A questão, de facto, pareceu-nos centrar-se numa estratégia de resolução de problema, ou seja, como não posso identificar justiça com uma categoria racional concreta, procuro formalizá-la através de uma relação. Assim, se eu a esta tríada causal subtraír um dos seus elementos, posso ter uma expressão sintácticamente correcta, mas inoperante do ponto de vista da exemplificação da justiça.

Partindo dos aspectos descritos, e embora um questionário seja um instrumento insuficiente para a abordagem de um fenómeno tão complexo, resolvemos sujeitar todos os indivíduos a uma situação semelhante. Trata-se, esta quinta questão, de uma das tais questões estímulo de que falámos anteriormente, ou seja, construímo-la por forma a observar as respostas dadas pelos sujeitos num contexto controlado.

Assim, apresentámos aos indivíduos três listas de palavras, a primeira de acções, a segunda de indivíduos e a terceira de consequências, tais como sugeridas pelas respostas das entrevistas pré-inquérito. Na lista de acções estas organizam-se em três pares lógicos, a saber, roubar e matar, acusar e mentir e bater e partir. O primeiro par diz respeito a injustiças-crime, isto é, acções puníveis pela lei. Os outros dois pares, embora em determinadas circunstâncias sejam igualmente puníveis pela lei, são acções que têm lugar também nas sociedades infantis e juvenis, ao menos como no-las descreveram os sujeitos das entrevistas pré-inquérito. De todas formas, mesmo em termos legais, têm um peso menor que as do par anterior. Estes dois últimos pares diferenciam-se entre si também por mentir e acusar serem práticas verbais enquanto bater e partir implicarem actividade corporal.

Na lista de sujeitos, estes organizam-se igualmente em três pares lógicos, isto é, adulto-criança, em que a diferença entre os sujeitos é mais marcadamente a idade e o estatuto social, aluno-professor, em que a diferença, para além da idade, é a do estatuto no interior da sociedade-escola, e homem-mulher, em que apresentamos aos sujeitos do nosso estudo a clássica divisão do trabalho social, por sexos. De todas as formas, três elementos da lista têm, em termos sociais, maior preponderância convencional que os restantes (adulto, homem, professor ; criança, mulher, aluno;).

Na lista de consequências encontramos o par castigo-solução, duas saídas para uma situação em que houve desvio a uma norma, a primeira punitiva, a segunda reabilitante. Depois, o par conversa-pensar, ou seja, propostas de consequência em que se propõe a análise (implicitamente, da situação) e por fim, o par culpa-medo, ou seja, consequências de carácter afectivo ou do nível dos sentimentos, ambos com uma tonalidade negativa. Nesta terceira coluna ainda, metade das possíveis consequências traduzem uma perspectiva de punição (castigo, culpa, medo) e as restantes, alternadas com estas, uma perspectiva construtiva (conversa, solução, pensar).

Embora o reduzido número de entrevistas não nos pudesse fornecer um indicador preciso da preferência dos entrevistados por determinadas acções, sujeitos ou consequências, ou permitisse uma categorização generalizável das mesmas, e mesmo que nos pareça provável que os contextos família e escola restrinjam pelo menos os segundos, optámos por, quase exclusivamente, nos servirmos dos exemplos fornecidos, mas introduzindo alguns elementos que completassem o quadro. De facto, se na primeira coluna agrupámos os exemplos dados de acções, (roubar, bater, partir, mentir, matar, acusar) já na coluna dos sujeitos da acção introduzimos os três pares de indivíduos, redigidos por forma a que os membros do mesmo par não aparecessem seguidos (adulto, aluno, criança, homem, professor, mulher), e a mesma medida foi adoptada para a última coluna.

Em termos das instruções dadas aos sujeitos, "Das listas de palavras a seguir indicadas, escolhe uma palavra de cada lista, sublinha essas palavras e depois escreve uma frase com elas.", o que pretendíamos era observar a escolha de palavras (sublinhar), mas para reforçar a necessidade de articular as palavras entre si na tal tríade anteriormente descrita, pedimos aos sujeitos que escrevessem uma frase, pois nos pareceu uma tarefa de mais fácil execução, até por ser correntemente utilizada nas tarefas escolares, do que solicitar-lhes para sublinhar as palavras considerando que estas tinham que se relacionar entre si. Quando tratarmos os dados recolhidos, veremos como se organizaram as respostas.

#### 3.4.2.4. Questões 6 e 8

No caso das questões seis e oito, o que pretendíamos observar era a familiarização dos sujeitos com determinados tipos de devio à justiça. Deste modo, recorrendo a duas listagens de itens descrevendo determinadas acções consideráveis como injustas, uma referente à família (questão seis) a outra referente à escola (questão oito), pedimos aos sujeitos que assinalassem os itens conforme se segue: "6) *Nas famílias que tipos de situações injustas são mais frequentes? Das situações que se seguem, assinala com uma cruz se*

*achas que são muito frequentes ou pouco frequentes : a) O pai saber que o filho fez disparates e não o castigar.; b) Não cumprir o que se promete.; c) Ter batido num irmão com pouca força e ser castigado.; d) Acusar outra pessoa de algo que nós fizemos; e) Acreditar que o culpado não fez nada; f) Dar nalis bolo a um filho do que a outro; g) Numa discussão apoiar quem não tem razão porque nos convém mais; h) Numa discussão não ouvir as duas partes; i) Castigar os filhos sem conhecer a situação; j) Não tratar os filhos todos da mesma maneira;)"*

*" 8) Nas escolas que tipo de situações injustas podem ter lugar? Para cada situação a seguir indicada, assinala com uma cruz se achas que são muito injustas ou pouco injustas : a) Mentir; b) Bater com pouca força e ser castigado; c) Não cumprir a regra de um jogo;, sem querer, e ser castigado; d) Ser castigado por se queixar de outra pessoa; e) Não deixar um colega participar num jogo; f) Não pagar o que se estragou; g) Começar uma briga; h) O professor acreditar num aluno que mente; l) Estraghar um objecto por vingança e ser castigado; j) Bater num colega para nos defendermos e sermos castigados; k) Chegar atrasado a um teste e ter de acabar na mesma altura que os colegas; l) Ser castigado sózinho quando toda a turma é culpada; m) O professor não justificar uma falta de atraso; n) Toda a turma pagar pelo disprate de um aluno; o) Ter uma nota baixa porque se trabalhou muito; p) Os professores gostarem mais de uns alunos do que de outros ; q) Os alunos não serem avaliados todos da mesma maneira ; r) Ter boa nota porque se copiou "*

A respeito destas duas questões, alguns aspectos são de referir. O primeiro prende-se com o que afirmámos de "consideráveis como injustas". É certo que o considerar-se uma acção como injusta ou não é um acto individual e matizado por um grande número de factores. Pode dar-se o caso de um sujeito não considerar nenhum dos itens como exemplo de uma situação injusta. De facto, nem perguntámos aos sujeitos se consideravam aquelas acções injustas, mas se estas aconteciam. As expressões "são mais frequentes" e "podem ter lugar" indiciam, de facto, essa possibilidade de acontecer. Anteriormente já as tínhamos classificado de injustas, uma vez que na redacção das questões escrevemos "que tipo de situações injustas", pois que a maioria dos itens foram retirados das respostas dadas no pré-inquérito aos exemplos de injustiças fornecidos por esse grupo de indivíduos.

O que nos interessou, e é o segundo aspecto a referir, foi , através das escolhas solicitadas por familiaridade, como referido, chegar a determinar os contornos da injustiça nos dois contextos dados, ou seja, através do que é frequente ou do que pode ter lugar, perceber com a justiça é vivida na família e na escola. Não que mais frequente seja o mesmo que mais grave, o que nos poderia ilucidar sobre a opinião que os sujeitos têm acerca do valor a atribuir a uma dada injustiça, ou sobre a sua gravidade, amplitude das consequências, uma série de factores que poderíamos considerar perguntar , provavelmente

caído na tentação não de estudar o desenvolvimento do conceito de justiça mas de explorar um exercício de juízo de valor. Foi por isso também que os inquirimos, por exemplo, sobre a maior injustiça, mas na perspectiva de os levar a destacar uma injustiça que realmente os impressionasse e nesse sentido fosse o melhor, o mais claro, radical, exemplo de injustiça que nos pudessem fornecer.

Em relação às temáticas dos itens constantes destas duas questões e para a primeira destas, questão 6, verificamos que quatro itens se referem ao comportamento parental de forma explícita ( alínea a), f), i) e j) ) e um quinto de forma implícita (alínea c). Os outros itens, embora não explicitem se dizem ou não respeito aos filhos, e embora aplicáveis a todos os membros da família, estão redigidos de forma a favorecer a projecção do sujeito no comportamento referido., à excepção das alíneas e) e h), que são mais ambíguas.

No que se refere à questão 8, sobre as injustiças na escola, os itens referem igualmente aspectos diversificados do problema. Assim, um número elevado de alíneas refere-se aos aspectos disciplinares, concretamente à administração de castigos ( b), c), d), i), j), l) e n) ). Um outro grupo diz respeito ao comportamento do professor ( h), k), m), p) e q) ). Outro grupo ainda à avaliação pedagógica, à justiça ou injustiça com que um aluno consegue uma nota ( o) e r), se bem q) diga respeito ao comportamento avaliativo do professor ). As restantes referem aspectos gerais do comportamento dos alunos e não são aspectos exclusivos da escola, embora aqui aqui devam ser perspectivados nesse contexto ( a), e), f) e g) ).

#### 3.4.2.5. Questões 7 e 9

Nas questões sete e nove pedimos a descrição do comportamento tido como justo centrado, na primeira, na figura do professor ( "*Completa a seguinte frase : « Um professor justo é aquele que...»*"), a segunda na figura dos pais ("*Completa a seguinte frase : « Um pai/mãe justo é aquele que...»* "). O recurso ao completar a frase destinou-se a facilitar a tarefa através de uma actividade conhecida pelos alunos e evitou o recurso a um vocabulário explicativo mais complexo, como fosse "Descreve o comportamento de um professor justo."

Com estas duas questões pretendemos, de facto, aquilo que a instrução sugere, observar como os sujeitos descrevem um comportamento justo, desta feita em alguém a quem estão ligados, com quem lidam quotidianamente mas que do ponto de vista social se situa num plano diferente do seu, os pais e os professores.

#### 3.4.2.6. Questão 10

Concluimos o questionário solicitando "*Conta qual foi a última vez que tu foste injusto com alguém e como é que isso aconteceu.*" Pretendemos, de novo através de exemplos, vislumbrar que tipo de comportamentos são injustos para os sujeitos, desta feita centrado no próprio, sendo ele o sujeito da acção. Redigimos a questão na forma "qual foi a última vez" para evitar que o sujeito de dispersasse na escolha de qual episódio relatar e para rodear os mecanismos de defesa que o impelissent a responder que nunca tinha sido injusto, uma vez que se a expressão apela para a última vez, sugere ainda que houve mais vezes em que o sujeito foi injusto.

### 3.4.3.Redacção e administração do questionário

Como se pode observar pela operacionalização dos conceitos relatada no ponto anterior (3.4.2. Operacionalização dos conceitos), optámos por uma redacção do questionário de tipo misto. Este método supõe que no instrumento se alternam questões abertas, em que o sujeito pode responder tão longamente quanto desejar e com liberdade quanto à forma de abordar o tema proposto, e questões fechadas, em que a formulação das mesmas, a ordem e a gama das respostas possíveis são fixas. Também é possível dotar o instrumento de questões semi-abertas, em que parte da sua produção terá de obedecer a uma solicitação precisa, mas em que é deixada ao sujeito a possibilidade de produzir parte da resposta da forma que lhe pareça mais conveniente.

São questões abertas, das por nós utilizadas, as questões um, dois (definição de justiça), três (alteração da realidade), sete, nove (definição de comportamento justo) e dez (definição de justiça).

A questão cinco (concepções sobre a justiça) é semi-aberta, uma vez que os sujeitos deveriam escolher uma palavra de cada coluna e depois escrever uma frase utilizando essas três palavras. Embora o aspecto central seja a escolha das palavras, no que ao tratamento das resposta diz respeito, do ponto de vista da produção, trata-se de um questão semi-aberta.

São perguntas fechadas as perguntas quatro, seis e nove (definição de justiça). Na pergunta quatro pedimos aos sujeitos que, em dez pares de individuos apresentados, em cada par sublinhassem o individuo que consideravam poder ser mais injusto ou capaz de cometer mais injustiças, ou seja, confrontámos os sujeitos com uma tarefa de escolha dicotómica.

Nas questões seis e oito apresentámos um conjunto de itens (dez na primeira e dezoito na segunda). Em relação a cada um os sujeitos deveriam igualmente fazer uma escolha entre duas possibilidades, isto é, decidir se cada um dos itens da questão seis se referia a uma situação de injustiça muito frequente ou pouco

frequente nas famílias, e na questão oito, decidir se cada um dos itens se referia a uma situação muito injusta ou pouco injusta no contexto da escola.

Além de cinco páginas contendo as questões, do questionário fazia parte uma capa. Da capa consta uma introdução em que o inquérito é apresentado aos sujeitos : *"Vais responder a um inquérito. Queremos saber a tua opinião sobre alguns aspectos da tua vida, e das pessoas em geral, que se relacionam com a justiça. Responde o melhor que fores capaz e da forma mais completa possível. Não há respostas certas nem erradas, apenas a TUA opinião, que é muito importante para este trabalho."* Faz ainda parte desta página uma zona de identificação, em que se inquiria sobre o nome do sujeito (indispensável para retomar o questionário aquando das entrevistas pós-inquérito), data de nascimento, estudos e profissão dos pais, frateria e pessoas com quem o aluno vive habitualmente. Numa outra zona, um espaço que nos ficou reservado para posteriormente assinalarmos o sexo e o queficente de avaliação que permitiram separar os sujeitos nos grupos de sub-amostragem.

A administração do inquérito teve lugar durante o horário escolar, variando a mesma e o tempo de aplicação de acordo com a idade dos sujeitos. O primeiro grupo foi o dos alunos de 4º ano. Estes alunos gastaram cerca de duas horas e trinta minutos para responder e o inquérito foi administrado por etapas, isto é, as questões foram explicadas colectivamente em grupos de duas, sendo as perguntas fechadas exemplificadas com itens não constantes do inquérito, após o que os sujeitos dispunham do tempo que fosse necessário para todos executarem as tarefas, verificando-se posteriormente se, de facto, todos o tinham feito. Se durante a actividade os sujeitos sentissem dúvidas quanto à forma de responder ou sobre a interpretação das perguntas, podiam solicitar uma explicação individual. Para os alunos deste grupo que terminavam o trabalho mais rapidamente, e por forma a não perturbarem os restantes colegas, foi facilitada a possibilidade de fazer um desenho durante o tempo que restava até à explicação das questões seguintes.

Os alunos de 7º ano gastaram cerca de uma hora e quarenta e cinco minutos para realizar toda a tarefa. O inquérito foi explicado colectivamente, no início da sessão, tendo sido referida a forma de responder a todas as questões. Se durante o trabalho, sentissem alguma dúvida ou dificuldade quanto à forma de responder ou à interpretação das questões, os alunos podiam solicitar o nosso auxílio.

Os alunos de 9º ano gastaram cerca de uma hora e meia para realizar toda a tarefa. O procedimento adoptado foi em tudo semelhante ao adoptado para o 7º ano, embora se registassem um número menor de consultas individuais ao longo do trabalho. No entanto, uma situação os diferenciou dos restantes sujeitos e diz respeito à questão quatro. Ao contrário dos restantes sujeitos, no grupo de 9º ano alguns sujeitos manifestaram-se de imediato contra esta questão, alegando ou que não podiam responder ou que não sabiam fazê-lo.

Embora suspeitássemos que alguns sujeitos poderiam reagir, não tínhamos previsto que essa reacção fosse, como foi, oral, e um pouco em simultâneo por toda a sala. Depois de repormos o silêncio, solicitámos aos sujeitos que respondessem como entendessem e, caso o desejassem, escrevessem na parte final do questionário os comentários que considerassem úteis para esclarecer a sua posição quanto a essa questão (uma vez que as restantes não tinham levantado comentários, não as englobámos nessa possibilidade nem as eliminámos, simplesmente não as referimos).

Aquando da administração do questionário considerámos útil um esclarecimento adicional e que se prendeu igualmente com a questão quatro, e que foi o de explicarmos a toda a amostra o que significava a palavra "leigo" ("o que não tem ordens sacras").

#### 3.4.4. Tratamento de dados

No que diz respeito ao tratamento de dados, a metodologia foi seleccionada de acordo com o tipo de construção da questão (aberta, fechada ou semi-aberta), tal como a seguir se explica. Todas as questões foram tratadas em função dos critérios de amostragem já anteriormente definidos, isto é, o ano de escolaridade dos sujeitos para o critério idade, o nível de avaliação para o critério sucesso escolar e o sexo.

Em relação ao critério sucesso escolar os dados foram tratados apenas em função dos alunos seleccionados para a segunda etapa do nosso estudo, ou seja os alunos que evidenciavam uma situação de extremação desse critério, dito de outra forma, os alunos com melhor e pior rendimento escolar em cada turma, e que foram agrupados em função apenas desse critério.

##### 3.4.4.1. Questões abertas

###### 3.4.4.1.1. Metodologia de análise

Para as questões abertas (questões um, dois, três, sete, nove e dez) procedemos a uma análise de conteúdo das respostas. As unidades de registo utilizadas foram semânticas, isto é, a escolha recaiu sobre o sentido, tendo as respostas sido classificadas por temas abordados (níveis de análise). Definiu-se previamente que se cada resposta de um sujeito fornecesse mais de um elemento de análise, distinto do codificado anteriormente, poderia ser atribuído a essa resposta mais de um nível ou categoria. De facto, as primeiras leituras dos protocolos revelaram haver um número muito elevado de sujeitos que, na mesma resposta, referia vários aspectos ou exemplos.

Com este procedimento procurou evitar-se a menor perda de informação possível. Uma vez que os resultados do inquérito se traduziram em percentagens, estas foram calculadas em função do número total de indivíduos que tinha respondido a essa dada questão, considerando dois factores : a subtracção dos sujeitos que não responderam à questão, ou responderam "Não sei"; o facto de um sujeito responder de forma multicategorial, estando presente no cálculo do número N simultaneamente em diversas categorias.

#### 3.4.4.1.2. Categorias de análise

a) Definição de **justiça** - para esta primeira questão, e no conjunto de todos os sujeitos, encontramos dez categorias de resposta, a saber :

De ordem **normativa** - diz respeito a concepções de justiça por recurso à ideia de norma, lei ou regra; (Nº1 : "...fazer coisa bem feita...respeitar as regras"; Nº34 : "...lei que tem de ser cumprida. Nº66 : "Justiça são leis que servem para nos entendermos.")

De ordem **jurisdicional** - compreende as respostas em que se define justiça pela enumeração ou nomeação do conjunto de órgãos que realizam a justiça, considerada no sentido institucional (julgamento, tribunal, juiz, advogado,...( Nº 28 : "Casa onde as pessoas são julgadas ..." Nº 59 : "O que se faz no tribunal."))

De ordem **penal** - são as respostas que explicam o que é a justiça por meio de referências explícitas a crime, castigo e punição; (Nº 2 : "...condenar quem rouba ou mata,..."; Nº 22 : "...cometer crime e ir a tribunal ser castigado, se se provar que é culpado...".)

De ordem dos **valores** - diz respeito às explicações fornecidas por recurso à ideia de bem ou à ideia de mal; (Nº 41 : "Cada pessoa que faz mal é penalizada..."; Nº 75 : "Aplicar o bem."; Nº 79: " Ponto de vista comum a todos os humanos que permite todo o bem e nada a quem faz mal."))

De ordem da **autoridade** - compreende as respostas por recurso à ideia de poder; (Nº 7 : "...poder, manifestações,...justificar, lutar.").

De ordem do **dever** - diz respeito às respostas em que o sujeito recorre à noção daquilo que é forçoso, daquilo que não pode ser de outra maneira;(Nº19: "Cumprir o seu dever.")

De ordem da **harmonia** - são respostas em que justiça é assimilada aos conceitos de ordem e harmonia, à tranquilidade resultante da submissão às leis; ( Nº34 : "ordem...para não ser rebaldaria."; Nº 37 : "...ordem na sociedade."))

De ordem dos **direitos** - categoria de resposta que integra a ideia de promoção da dignidade do homem (estabelecimento de condições humanas de vida e o desenvolvimento multidimensional da personalidade humana); (Nº 50 : "É como se fosse um bilhete com as nossas ordens, podendo ter liberdade, ter direito a ser tratado igualmente como os outros, saber também cumprir, não ultrapassar os limites, obedecer quando nos mandam, não haver pena de morte, ter direito a ajuda, a não ser rejeitado pela cor ou pela religião."; Nº 65 : "Transformar a teoria dos Direitos Humanos em prática.")

De ordem da **decisão** - conceito de justiça que se exprime por recurso à ideia de resolução de conflito; (Nº58 : "...respeitar os outros, saber ouvi-los, tomar decisões correctas, não julgar os outros."; Nº 60 : "Maneira de resolver problema tendo em conta as versões das pessoas envolvidas." ; Nº 70 : "...tomar decisões quando não há acordo.")

De ordem das **virtudes** - são respostas em que o sujeito enumera hábitos ou maneiras de ser; segundo Platão, que as designou por cardeais, seriam a prudência, o valor ou coragem e a temperança; Aristóteles distinguiu-as entre intelectuais ou da alma e não intelectuais ou derivadas do hábito; S. Agostinho como "boa qualidade da mente mediante a qual vivemos diretamente" e S. Tomás de Aquino como o hábito de bem ou a capacidade para praticar o bem . (Nº 1: "...verdade."); Nº18: "...compreensão, liberdade, crescer por dentro."; Nº27 : "Compreender os outros."; Nº32 : "A verdade é a maior prova de justiça."; Nº32 : "Igualdade...somos todos iguais."; Nº34 : "Significa liberdade, lealdade."; Nº 47 : "Igualdade, liberdade e lealdade."

b) **maior injustiça** - no que diz respeito à exemplificação de uma injustiça considerada pelo sujeito inequívocamente como tal - "a maior injustiça"- verificamos que os exemplos fornecidos são de quinze tipos diferentes :

1) prenda de anos (refere-se a uma situação concreta que o sujeito viveu no papel de vítima e em que lhe tinha sido prometido um objecto sendo que tal não se concretizou;)

2) culpar outros pelo próprio erro (o autor da injustiça quebrou uma regra e para escapar à punição acusa outro indivíduo, inocente, do que ele próprio fez;)

3) a pena de morte

4) punir um inocente (trata-se de uma situação em que um indivíduo inocente é preso, culpado, morto ou agredido por algo que não fez;)

5) não punir um criminoso (trata-se de uma situação em que uma instituição ou a sociedade não actuaram perante um criminoso, isto é, em que este não foi preso, punido ou acusado;)

6) a guerra

7) praticar o mal (os sujeitos referem concretamente que a injustiça é a prática do mal)

8) o racismo

9) a assimetria entre ricos e pobres (refere-se à diferença na posse de bens materiais entre uns indivíduos e outros;)

10) a referência a um crime (nestes exemplos, os sujeitos nomeiam um crime concreto, como seja "Matar." )

11) aspectos relativos à lei e sua aplicação (são exemplos em que os sujeitos referem que a lei não se aplica como devia ou que as penas são demasiado leves ou desproporcionadas em relação à gravidade dos crimes;)

12) o comportamento da polícia (são exemplos em que os sujeitos relatam como injusto o facto de a polícia agredir os cidadãos inocentes)

13) privar dos direitos (exemplos em que o sujeito refere como injusto privar dos direitos fundamentais ou da liberdade o cidadão comum, não criminoso;),

14) acusar sem provas (estes exemplos referem-se ao problema do apuramento da verdade e ao facto de apenas ser legítimo acusar alguém quando se dispõe de provas ;)

15) o não se ser solidário (exemplos referentes a situações de exploração do próximo ou ao facto de não se ajudar quem está em dificuldades ou carente da mesma ajuda;).

c) modificação da realidade ou formas de **evitar as injustiças** - são oito as medidas sugeridas pelos sujeitos para evitar ou combater a injustiça :

1) não praticar actos injustos ( compreende respostas em que os sujeitos referem como medida eficiente para combater a injustiça a atitude individual de não ser injusto, ou não praticar o mal ou não praticar actos negativos;)

2) praticar a justiça, o bem ( neste tipo de medidas, os sujeitos consideram que a forma de evitar a injustiça é contrariar essa tendência pela prática contrária, ou seja, pela vivência da justiça ou do 'bem';)

3) ajudar as pessoas com dificuldades ( referindo ou subentendendo que algumas injustiças são praticadas pelos indivíduos porque estes não têm alternativa, como seja roubar para comer, os sujeitos sugerem que se actue na

raíz do mal, ou seja, ajudar as pessoas carenciadas ou com dificuldades materiais ou morais;)

4) actuar sobre os criminosos ( esta medida refere-se à necessidade de actuar sobre as entendidas como fontes da injustiça, ou seja, prender, julgar e incriminar os autores dos crimes ou injustiças ;)

5) investigar ( é uma medida que se prende com a ideia de justiça segundo a qual só se deve condenar um indivíduo quando se tem provas, e diz respeito não só à acção dos tribunais como ao exercício da justiça privada;)

6) respeitar a lei (esta medida supõe que sendo a injustiça um rompimento com a lei, a forma de restaurar a justiça seria obviar ao cumprimento da lei;)

7) aumentar o controle social sobre a injustiça (esta medida preconiza que se aumente o policiamento para controlar os criminosos, e que se agravem as penas para impedir que o crime compense;)

8) educar ( trata-se da sugestão de medidas educativas e/ou que proporcionem aos cidadãos uma mudança de atitudes que os encaminhe para a prática da justiça e/ou o evitamento da injustiça;)

d) caracterização do **professor justo** - em relação a esta questão, encontrámos quatro modos de caraterizar o comportamento do professor justo :

1) ensino - esta caracterização refere-se à qualidade do ensino do professor, ao modo como ensina de forma a favorecer a aprendizagem do aluno;

2) disciplina - este factor de caracterização diz respeito ao modo como o professor lida com a disciplina, como administra as regras disciplinares, como mantém a ordem na sala de aula;

3) afectividade - é a caraterização que descreve o comportamento do professor no plano socio-afectivo e relacional;

4) atitudes - caracterização que se baseia na referência a determinados comportamentos que se podem descrever como "Predisposição relativamente estável e duradoura para se comportar ou reagir de determinada forma em relação a pessoas, coisas, instituições ou acontecimentos. (Chaplin, J.; (1981) Atitudes, Dicionário de Psicologia, Lisboa, Publicações D. Quixote, p.49);

e) caracterização do pai/mãe justo - em relação a esta questão encontrámos nove modos de caracterizar o comportamento justo dos pais :

- 1) expectativas - é a caracterização que se refere à capacidade dos pais gerarem expectativas acerca dos filhos;
- 2) cuidar - refere-se à prestação de cuidados aos filhos, integrados na perspectiva da rotina diária;
- 3) ajudar - refere-se à ajuda prestada pelos pais aos filhos nas situações em que necessitam de auxílio e que não dizem respeito à prestação de cuidados primários (ref. em 2);
- 4) orientação/educação - caracterização que se baseia na capacidade de educar para a vida, ministrar as orientações que permitam aos filhos realizar as suas próprias escolhas;
- 5) afectividade - caracterização com base no aspecto inter-relacional e afectivo do exercício da parentalidade;
- 6) disciplina - caracterização que recorre à descrição da forma como os pais lidam com os aspectos disciplinares, nomeadamente com a aplicação de sanções;
- 7) ouvir/compreender - caracterização que se baseia na descrição das competências de escuta e reciprocidade (tomar posição sobre o comportamento do filho sendo capaz de perspectivar a situação também sob a óptica deste) manifestadas pelos pais;
- 8) atitudes - caracterização que se baseia na referência a determinados comportamentos que se podem descrever como "Predisposição relativamente estável e duradoura para se comportar ou reagir de determinada forma em relação a pessoas, coisas, instituições ou acontecimentos. ( Chaplin,J.; (1981) *Atitudes, Dicionário de Psicologia*, Lisboa, Publicações D.Quixote, p.49);
- 9) relação de casal - caracterização que refere o tipo ou a eficácia das relações estabelecidas entre os pais;

e) o comportamento injusto ou **exemplos de injustiças - nos exemplos de injustiças** com a particularidade de se tratarem de situações em que o sujeito é o autor das mesmas, encontramos descritas pelos sujeitos dezasseis situações distintas :

- 1) abuso de autoridade - refere-se a uma situação em que o sujeito impediu outrém de atingir um objectivo que legitimamente pretendia alcançar;
- 2) pensar mal - refere-se a situações em que o sujeito ajuizou de forma errada sobre outra pessoa;

- 3) vingar-se - descreve um acto de vingança;
- 4) julgamento erróneo - refere-se a uma situação em que o sujeito, confrontado com determinados dados, faz um julgamento errado da situação;
- 5) não ajudar - são situações em que alguém solicita ajuda do sujeito mas este não a presta, por comodidade ou inércia;
- 6) não obedecer - o sujeito contraria o direito de autoridade de um qualquer superior;
- 7) culpar - refere-se a situações em que o sujeito, para escapar à punição merecida por ter quebrado uma regra, culpa outro indivíduo por aquilo que ele próprio fez;
- 8) lealdade - são relatos em que o sujeito não foi leal ou honesto com outrém;
- 9) agredir - são situações que se referem a actos de agressão iniciados pelo sujeito;
- 10) deslocação da frustração - diz respeito a actos de agressão perpetrados pelo sujeito como resposta a uma situação de frustração em que o autor da mesma é inatingível e a descarga é dirigida a um indivíduo exterior ao processo, e que funciona como objecto substituto;
- 11) discutir - trata-se de um tipo de situação em que o sujeito discute ou teima com outra pessoa, sabendo que não tem razão;
- 12) mentir - situação em que o sujeito omite ou escamoteia a verdade para servir os seus próprios interesses;
- 13) não repartir - descrição de uma situação de egoísmo em que o sujeito se recusou a dividir com outrém um determinado bem material;
- 14) referência a um acto de desvio à regra concreto - o relato diz respeito a um acto concreto como seja roubar ou partir;
- 15) prejudicar - acto em que o sujeito deliberadamente penaliza outrém ou o impede de usufruir dos seus direitos;
- 16) irresponsabilidade - descrição de um acto de injustiça em que o sujeito foi irresponsável ou negligente perante compromissos anteriormente assumidos;

#### 3.4.4.2. Questões fechadas

Em relação às questões fechadas, temos dois grupos distintos. Assim, nas questões seis e oito o sujeito teria de realizar, numa lista de itens, uma escolha dicotômica entre dois factores de caracterização do item, enquanto que na questão quatro, embora se tratasse igualmente de uma escolha entre duas respostas possíveis, o sujeito, desta vez, teria de seleccionar um indivíduo, de um par, a partir de uma característica por nós fornecida.

Assim, em relação às questões seis e oito foi calculada a frequência para uma das respostas possíveis, neste caso a resposta "muito" ("muito frequente", para a questão seis e "muito injusto" para a questão oito), calculando-se de seguida a percentagem de indivíduos que tinha dado essa resposta.

No que diz respeito à questão quatro estava igualmente previsto o cálculo de percentagens de resposta que indicavam a escolha de um dos membros de cada par. No entanto observámos dois outros factores de resposta. Ao primeiro, revelado nos grupos de sétimo e nono ano, denominámos de factor hesitação. Este factor, quando observável, exprimia-se pelo facto de, na folha de resposta se observar que o aluno, antes de sublinhar o membro do par que assim aparecia, tinha anteriormente sublinhado o outro membro. O outro factor, denominado de escolha nula, observava-se quer quando os alunos não tinham sublinhado nenhum membro do par quer quando tinham sublinhado os dois membros, indicando assim que a escolha não era possível em função do critério fornecido. Este factor observou-se em alunos dos três grupos de idades.

Atendendo à natureza da pergunta, pareceu-nos que estes dados não seriam de negligenciar, mesmo tendo-se, no caso do factor de hesitação, de ter de considerar a hipótese de haver hesitações que não foram assinaladas. Assim, os cálculos efectuados para a análise das respostas a esta questão contemplam, além das frequências e percentagens de escolha de um ou outro membro do par, efectuadas sobre o número total de indivíduos com capacidade de resposta em cada grupo de sujeitos, as frequências e percentagens dos indivíduos que responderam através de escolha nula. O factor de hesitação foi anotado em termos de frequência para cada par em que isso se registou.

#### 3.4.4.3. Questão semi-aberta

Do questionário constou ainda uma questão semi-aberta, a questão cinco. Em relação a esta questão, atendendo aos factores a que se destinava observar e à forma como foi construída para permitir essa observação, várias etapas de tratamento de dados de sucederam.

Na primeira etapa calculámos as frequências e as percentagens de alunos que tinham escolhido (sublinhado) cada uma das palavras constantes das listas. Numa segunda etapa, que denominámos de correlação (relação mútua entre dois termos), calculámos a frequência com que cada duas palavras sublinhadas (acto, sujeito ou consequência) apareciam associadas de acordo com as seguintes possibilidades : acto - indivíduo; indivíduo - consequência; acto - consequência. Tanto na primeira como na segunda etapa os dados foram tratados a partir da primeira parte da resposta, ou seja, do levantamento das palavras sublinhadas, tendo-se negligenciado as frases produzidas, de acordo com a justificação dada para a sua introdução nas instruções fornecidas aos sujeitos.

### 3.5. Entrevistas pós-inquérito

Como referido anteriormente, (3.1. Design da investigação), depois de recolhidos e tratados os dados referentes ao inquérito, procedemos à realização de entrevistas com o objectivo de aprofundar os dados e esclarecer alguns aspectos revelados pelas respostas ao mesmo.

#### 3.5.1. Procedimentos

As entrevistas realizaram-se com os sujeitos que previamente tinham sido seleccionados para a sub-amostra organizada em torno do rendimento escolar, já que esta sub-amostra nos pareceu particularmente interessante do ponto de vista da possível contrastação de resultados. De qualquer forma, se a idade nos permite ter uma perspectiva desenvolvimental das respostas, no sentido de verificar se, e especificamente em relação às questões abordadas, existe uma modificação no conteúdo e /ou estrutura das respostas paralelamente à idade dos sujeitos e se o sexo constitui uma divisão natural dos grupos ou, ao menos, um critério clássico de amostragem sociológica, o rendimento escolar é algo muito peculiar, específico da escola e, como diversos estudos o têm demonstrado, não sendo a preocupação central dos adolescentes, é o primeiro tema de conversa com a família, e quem diz conversa, diz conflito. Ora, parece-nos, que no mínimo, um tema que é o primeiro a ser tratado na relação familiar do adolescente e a finalidade da escola, teria de ser importante para estudarmos as concepções dos adolescentes sobre a justiça na família e na escola.

As entrevistas realizaram-se individualmente, numa sala isolada. Os alunos foram sendo chamados de acordo com a idade (primeiro os de quarto ano, por fim os de nono ano) e respeitando-se o seu número de ordem nas pautas das turmas. As entrevistas não tinham tempo limitado e decorreram em tempos que variaram entre os trinta minutos e as duas horas.

Utilizou-se uma grelha com as principais questões a colocar (Ver Anexo E, Entrevistas pós-inquérito, 1. Forma Base), mas outras foram sendo introduzidas no decurso da entrevista, com o objectivo de nos esclarecer da forma mais completa possível em relação ao conteúdo das respostas. Ao longo da entrevista tínhamos na mão, mas não ao alcance do sujeito, o protocolo do inquérito por ele respondido, e que nos serviu de base para algumas das questões.

As respostas dos indivíduos foram registadas durante o processo com o recurso a uma técnica estenográfica, pois se nos afigurou que a presença de um registo magnetofónico poderia ter um efeito inibidor.

No início da entrevista foram explicados os objectivos da entrevista - esclarecer melhor alguns aspectos sobre a justiça que já tinham sido tratados no inquérito - e os procedimentos envolvidos, como a forma de registo e a forma de colocar as questões, que lhes permitiria total liberdade de resposta e ainda os comentários ou expressão de dúvida que lhes parecesse convinientes.

Em relação a algumas perguntas, esclarecimentos adicionais sobre o vocabulário foram fornecidos antes da sua formulação, para evitar dúvidas que dificultassem a interpretação das mesmas, como no caso, e mais uma vez, da palavra "leigo".

De um modo geral, as perguntas foram reformuladas uma ou duas vezes quando se registou dificuldade em obter resposta. A este respeito é importante esclarecer ainda que, em particular nalguns dos alunos mais novos, não foi possível obter resposta em relação a algumas perguntas, e que, após duas tentativas, passámos à pergunta seguinte.

Na maioria dos casos não insistimos exaustivamente na obtenção de uma resposta, na reformulação de um conceito já revelado pelo inquérito ou no aprofundamento de uma resposta dada anteriormente, sob pena, ao termo-lo feito, de inviabilizar o resto da entrevista. É notório observar-se em sujeitos bastante jovens que a insistência conduz rapidamente ao bloqueamento, pois que a entrevista é vista como um jogo de trocas em que a regra do equilíbrio entre a quantidade do que é perguntado e a sua capacidade de produzir respostas, é fundamental. Quebrar essa regra parece levar o jovem entrevistado a pensar que o jogo já não é aquilo que lhe foi apresentado, que tem alguma outra intenção por trás. Naturalmente, ao menos por esta vez, não tivemos oportunidade de testar experimentalmente esta hipótese quanto ao comportamento de crianças e adolescentes enquanto entrevistados, e se a observação é um bom método de trabalho para um investigador em psicologia, a nossa experiência de trabalho com indivíduos desta idade sugeriu-nos que não deitássemos tudo a perder por excesso de ambição.

### 3.5.2. Operacionalização de conceitos

Como objectivo para a entrevista tínhamos, como referido anteriormente, o aprofundar alguns dados recolhidos pelo inquérito e o introduzir algumas questões que, a ter sido formuladas no questionário o teriam saturado de pedidos muito semelhantes. Também alguns aspectos dos problemas nos foram sugeridos pelos inquéritos.

Assim, na parte inicial da entrevista pedimos aos sujeitos alguns esclarecimentos adicionais sobre as questões relativas à definição de justiça. Retomámos o pedido de definição, solicitando que nos explicassem melhor o que é que queriam dizer com a definição que tinham dado da palavra justiça no inquérito. De seguida, prosseguimos perguntando-lhes porque motivo/razão o exemplo dado da maior injustiça era para eles a maior injustiça possível, ou seja, pedíamos-lhes que justificassem a escolha daquele exemplo. Introduzimos ainda um outro par, isto é, depois de justificarem a sua escolha para o par aluno bem comportado - aluno mal comportado, perguntámos-lhes como responderiam se fosse antes um par bom aluno - mau aluno, e porque tinham dado essa resposta.

Numa segunda fase, e continuando a aprofundar o conceito de justiça, pedimos-lhes que justificassem cada uma das escolhas realizadas na questão quatro, ou seja, que nos justificassem as tais escolhas que a nós nos pareciam absurdas ou impossíveis, do membro do par de indivíduos que poderia ser mais injusto. Quando levantavam alguma questão sobre terem cometido algum ou alguns erros ao responder a essa pergunta, permitimos-lhes que reformulassem a resposta e anotámos as alterações introduzidas em relação à pergunta inicial

A terceira etapa destinou-se a inquiri-los sobre alguns aspectos da justiça na família. Aproveitando o facto da questão seis abordar esse tema, perguntámos-lhes se, ao responderem sobre as injustiças na família, se tinham baseado no que sucede na sua própria família ou nas informações disponíveis sobre as famílias em geral.

Embora não seja um indicador absolutamente preciso sobre a fonte de inspiração dos sujeitos na hora de responder a perguntas sobre a injustiça na família, uma vez que directamente incidiu sobre uma pergunta apenas, foi-nos sugerida pela impressão (e trata-se realmente de uma hipótese que não podemos provar) de que, embora muitos exemplos fossem relatados como respeitantes a situações relativas a outras pessoas, que muitos sujeitos, se não a maioria, estaria a relatar acontecimentos ou situações acontecidas na sua própria família. Escolhemos esta pergunta para os inquirir sobre este aspecto, pois ao tratar-se de uma pergunta fechada implica menos o indivíduo na tarefa, e isso torna-a mais inóqua do que as restantes, dando menos azo a uma recusa dos sujeitos relativamente ao seu desejo de responder.

A esta seguiu-se um conjunto de perguntas na área da família : se havia muitas injustiças nas famílias; havendo, como as descrevia; qual o motivo para haver injustiças nas famílias; e como se poderiam evitar essas injustiças.

Depois, como já tínhamos perguntado no inquérito como era um professor justo, perguntámos como descreveriam um aluno justo e o que pensavam que poderia levar um aluno a tornar-se injusto. Seguiram-se questões sobre a escola, em tudo semelhantes às formuladas para a família : se havia muitas injustiças nas escolas; havendo, como as descrevia; qual o motivo para haver injustiças nas escolas; e como se poderiam evitar essas injustiças.

Como no final do inquérito os interrogámos sobre o pai/mãe justo, terminámos as entrevistas questionando-os sobre como descreveriam um filho justo e sobre as razões que poderiam levar um filho a tornar-se injusto.

### 3.5.3. Tratamento de dados

Os dados recolhidos nas entrevistas sofreram um tratamento em tudo idêntico aos dados fornecidos pelas questões abertas do inquérito, isto é, foram objecto de análise de conteúdo. E tal como anteriormente, as unidades de registo foram semânticas e as respostas classificadas por temas abordados. No caso de, para uma questão, o sujeito fornecer mais de uma resposta ou uma resposta com exemplos diferentes, foi-lhe atribuído mais de um nível ou categoria. No caso de para o mesmo tema se lhe terem colocado diversas perguntas para o esclarecimento de uma mesma questão, e de o sujeito ter produzido respostas com exemplos diferentes, foram-lhes atribuídos outros tantos níveis de análise. No caso de ter repetido ou reformulado a resposta mas mantendo o mesmo sentido, a esse conjunto de respostas foi-lhe atribuído apenas uma categoria de classificação.

Quanto às respostas relacionadas com a questão quatro do inquérito, as justificações das escolhas foram alvo do mesmo tratamento de análise de conteúdo que as restantes. Quanto às alterações respeitantes à tarefa que tinha sido pedida no inquérito, teve o mesmo tratamento de cálculo de frequências e percentagens para o número de escolhas obtidas para cada indivíduo apontado, introduzindo-se nesse cálculo o novo par bom aluno - mau aluno. As frequências das alterações também foram anotadas.

### 3.5.4. Categorias de análise

a) **argumentos** de base sobre a escolha do **indivíduo mais injusto** - sobre a forma como os sujeitos organizam os seus critérios de julgamento em presença de uma determinada categoria social, encontramos os seguintes tipos de resposta :

- adulto : 1) da natureza do indivíduo (porque é adulto); 2) porque tem mais poder; 3) porque tem mais experiência ; 4) porque tem mais consciência (ideia de intencionalidade da acção); 5) porque tem mais responsabilidades; 6) porque tem mais oportunidades; 7) por oposição à natureza do outro indivíduo ( a criança é sempre verdadeira; );

- criança : 1) faz mais disparates;

- aluno bem comportado : 1) goza com as dificuldades dos outros; 2) vangloria-se; 3) tem um comportamento duplo (parece bem comportado, mas não o é); 4) tem mais responsabilidades (nomeadamente porque os professores gostam mais dele);

- aluno mal comportado : 1) da natureza do indivíduo ( tem mau comportamento ); 2) porque prejudica os outros; 3) porque o seu comportamento é intencional; 4) porque culpa o bem comportado pelas asneiras que fez; 5) porque é um mau exemplo para os outros; 6) porque tem o hábito de errar; 7) porque não assume os seus erros;

- bom aluno : 1) porque se arma; 2) porque goza os que o não são; 3) porque se aproveita da sua situação; 4) porque prejudica os alunos mais fracos:

- mau aluno : 1) porque acusa o professor ; 2) porque quer ajuda e esta é uma forma de se expressar; 3) porque não trabalha; 4) porque tem mau comportamento; 5) porque tem más notas;

- rapazes : 1) porque são mais travessos, endiabrados, mal comportados,... 2) porque são mais violentos; 3) porque não brincam com as raparigas; 4) porque pensam que são os maiores; 5) porque têm mais liberdade; 6) porque são menos conscientes;

- raparigas : 1) porque são muito sensíveis; 2) porque são mais vingativas; 3) da natureza do indivíduo (porque são raparigas); 4) por oposição à natureza do indivíduo (porque quem responde é rapaz):

- professor : 1) porque acusa os alunos sem ver o que se passa; 2) porque não faz a vontade aos alunos; 3) porque não ajuda/compreende os alunos (empatia);

4) porque exige muito dos alunos; 5) porque não avalia bem; 6) porque tem mais poder, responsabilidade (pelo seu estatuto);

- aluno : 1) porque se queixa ou acusa o professor sem motivo; 2) porque não obedece; 3) porque não trabalha; 4) porque não gosta do professor; 5) porque não é responsável;

- mãe : 1) porque é mais nervosa; 2) porque proíbe mais;

- pai : 1) porque bate mais; 2) porque é mais autoritário; 3) porque obriga o filho a fazer o que não quer; 4) porque é mais infiel; 5) porque tem mais dificuldade em compreender os filhos; 6) porque não dá ao filho o que este quer; 7) porque tem mais liberdade;

- pessoa pobre : 1) porque pede dinheiro; 2) porque tem de obedecer (pela sua natureza de pobre);

- pessoa rica : 1) porque tem poder e interesses; 2) porque não ajuda quem não tem; 3) porque é pretenciosa; 4) porque tem preconceitos; 5) porque rouba (para adquirir este estatuto);

- director : 1) porque tem poder; 2) porque pode despedir o empregado ou não dar o emprego; 3) porque não paga ao empregado; 4) porque não respeita os direitos dos trabalhadores; 5) pretende manter a sua imagem;

- filho - 1) porque não obedece; 2) porque tem mau comportamento; 3) porque não aceita repreensão dos pais; 4) porque não compreende o pai; 5) porque não tem responsabilidades;

- pai - 1) porque não faz o que o filho quer (não deixa, não dá); 2) porque é mais velho; 3) porque tem mais autoridade; 4) porque é autoritário (manda, exige); 5) porque não compreende o filho;

- padre - 1) porque manda; 2) porque rouba a Igreja; 3) porque pensa ter o perdão divino;

- leigo - 1) pela natureza do indivíduo (porque é uma pessoa como nós); 2) porque não cumpre as regras da Igreja (não tem fé, não cumpre preceitos); 3) porque peca mais; 4) porque tem mais oportunidade; 5) porque não entende as pessoas; 6) porque não ajuda; 7) porque fica contra o padre; 8) pela natureza do outro indivíduo (porque o padre é santo); 9) porque não sente a obrigação de não ser injusto;

- ex-condenado - 1) porque já cometeu injustiças; 2) porque esteve na cadeia; 3) por vingança;

- pessoa que nunca esteve presa - 1) porque não sabe como é a prisão (não tem medo das consequências); 2) pela situação do outro indivíduo ( porque a prisão recupera);

b) Descrição do comportamento do **filho justo** - na caracterização do filho justo encontramos onze tipos de resposta :

1) responsabilidade - nível de caracterização que se refere à capacidade do filho de responder pelos seus actos;

2) obediência - refere-se à concordância do filho perante a necessidade de se sujeitar aos desejos e instruções dos pais;

3) ajuda - diz respeito à atitude de colaboração do filho na vida de família;

4) respeito - forma de caracterizar o comportamento do filho referindo-se à forma em como acata, atende, toma em consideração a vontade e as necessidades dos pais;

5) compreensão - caracterização do comportamento do filho em termos da empatia de que se reveste a sua relação com os pais;

6) não errar - forma de caracterizar o comportamento justo do filho indicando que este o é por não cometer injustiças;

7) honestidade - considera como condição de justiça na relação com os pais o facto do filho não faltar à verdade para com os primeiros;

8) estudo - nível de caracterização que considera a atitude de justiça do filho estar associada com o cumprimento do dever perante o trabalho que é o estudo;

9) afecto - esta categoria de caracterização baseia a justiça de filho para pai em termos do desenvolvimento de uma relação afectiva;

10) perdão - categoria que se baseia na capacidade do filho em desculpar as limitações dos pais enquanto tais;

11) escuta - esta categoria define como critério de justiça dos filhos para com os pais a sua capacidade de estar disponíveis para prestar atenção às mensagens dos pais;

c) descrição das **injustiças** que têm lugar nas **famílias** - para descrever as injustiças que ocorrem no seio das famílias os sujeitos recorreram à enumeração de dezasseis tipo de injustiça :

- 1) mimar - refere-se à possibilidade de os pais darem excesso de carinho aos filhos em detrimento do cuidado posto na sua formação humana;
- 2) não dar - diz respeito ao facto dos pais não satisfazerem os pedidos dos filhos e exigirem que estes satisfaçam os seus;
- 3) não deixar - diz respeito ao facto dos pais impedirem o filho de fazer aquilo que deseja;
- 4) castigo - esta categoria de resposta apresenta como exemplo de injustiça as sanções, sem motivo ou desproporcionadas, infligidas aos filhos;
- 5) não castigar - esta categoria indica como injusto o facto de os pais não sancionarem o filho culpado de contrariar alguma norma;
- 6) promessa - caracterização da injustiça por recurso à ideia de que os pais falham por não cumprir o que prometeram;
- 7) não cuidar - caracterização que sugere os pais não providenciarem para que as necessidades básicas dos filhos sejam satisfeitas;
- 8) tratamento diferenciado dos filhos - refere-se ao facto de os pais não terem o mesmo comportamento, afecto ou atitudes para com todos os seus filhos;
- 9) desobediência - designa como injustiça na família uma situação em que o filho não atende aos pedidos ou indicações dos pais ;
- 10) má educação - situação de desrespeito para com os hábitos elementares de convivência social ou de polidez perpetrado pelo filho em relação aos pais;
- 11) estudo - diz respeito ao facto do filho não cumprir para com o seu dever de estudante perante o esforço dos pais em o manter na escola;
- 12) problemas conjugais - caracterização de situação de injustiça na família que tem por base as dificuldades de relação entre os pais (divórcio, separação, infidelidade) e que teria como primeiras vítimas os filhos;
- 13) desavenças familiares - caracterização que se refere à existência de situações de disputa, contenta ou luta entre os membros de uma família;
- 14) violência - caracterização que se refere à existência de situações de agressão e maus tratos numa família;
- 15) dificuldades de relação - refere-se a situações de desarmonia e desentendimento entre os diversos membros de uma família, e à dificuldade em criar-se empatia entre eles;

16) dificuldades materiais - caracterização que descreve a dificuldade da família em providenciar meios de subsistência dignos aos seus membros ;

e) motivos ou **causas de injustiça** nas famílias - para as questões que se prendem com as razões que conduzem à existência ou propiciam o desenvolvimento das injustiças nas famílias , observámos nas respostas dos sujeitos que estes apontam, no total, um conjunto de onze motivos :

1) desentendimento - categoria de resposta que indica como causa a dificuldade de comunicação entre os membros da família (discórdia, falta de compreensão);

2) indisponibilidade - tipo de resposta que considera como motivo de injustiça a falta de atenção a dar aos filhos e de tempo para estar com eles;

3) insucesso escolar - categorização que aponta as dificuldades escolares como motivo de desentendimento entre os pais e os filhos, propiciadora de injustiças;

4) dificuldades materiais - respostas que apontam como causa de injustiça o facto de a família não possuir as condições mínimas de sobrevivência e dignidade;

5) dificuldades conjugais - categoria de resposta que indica como causa de injustiça as dificuldades de relação entre os pais;

6) desconfiança - respostas que apontam como causa de injustiça a ausência de um clima de segurança íntima e familiaridade entre os membros da família;

7) silêncio - tipo de resposta que assinala a falta de diálogo entre pais e filhos como motivo de injustiças;

8) fraca parentalidade - categoria de respostas que aponta como causa de injustiça na família a ineficácia do comportamento dos pais enquanto educadores;

9) mentira - tipo de resposta que indica como causa de injustiça a falta de verdade e de honestidade na relação entre os membros da família;

10) inconsciência - categoria que se refere ao facto de as injustiças nas famílias terem lugar por os seus membros não saberem o que fazem;

11) libertinagem - categoria de resposta que indica como motivo de injustiça a existência de situações de abuso de liberdade;

f) **medidas** que permitam **evitar as injustiças** na família - em relação às formas de alterar a realidade, encontramos nas respostas dos sujeitos quinze medidas para evitar a injustiça na família :

- 1) compreensão - categoria que sugere como medida o aumento da empatia entre os membros da família;
- 2) afecto - proposta de medida que indica como meio de evitar as injustiças a melhoria ou incremento dos laços afectivos entre os membros da família;
- 3) castigo - categoria de resposta que propõe como meio de evitar a injustiça a introdução de sanções para punir os comportamentos injustos;
- 4) ser educado - categoria de resposta que propõe a adopção de um comportamento polido ou de acordo com os hábitos e convenções sociais;
- 5) ajuda - categoria de resposta que sugere a introdução de medidas de auxílio à família que sofre o efeito da injustiça;
- 6) honestidade - tipo de resposta que indica como medida a adopção de uma atitude honesta e conforme à verdade entre os membros da família;
- 7) obediência - categoria de resposta que sugere a adopção de uma atitude de aceitação às orientações e pedidos dos pais por parte dos filhos;
- 8) respeito - categoria de resposta que sugere a adopção, pela família, de comportamentos que tenham em conta as necessidades e os desejos dos seus membros ;
- 9) convívio - categoria de resposta que indica como medida para evitar a injustiça o reforço das situações de inter-acção entre os membros da família;
- 10) educação familiar - resposta que sugere a necessidade de ensinar e treinar a família por forma que cada membro aprenda a inter-agir com os restantes e todos retirem maior proveito desse facto, corrigindo os comportamentos que conduzem à injustiça;
- 11) tratamento igualitário dos filhos - categoria de resposta que aponta como medida os pais terem um comportamento igual com todos os filhos;
- 12) diálogo - tipo de resposta que indica como medida a troca de ideias, experiências e confidências entre pais e filhos;
- 13) condições materiais - categoria de resposta que aponta como medida a intervenção a nível das condições materiais de sobrevivência e dignidade humana, ultrapassando as situações de carência a este nível;

14) recurso a técnicos - tipo de resposta que sugere a intervenção de técnicos ;

15) tempo - categoria de resposta que indica como medida uma melhor gestão do tempo para que este seja disponibilizado em maior quantidade para os momentos de inter-relação entre os membros da família;

g) razões que levam um **filho** a tornar-se **injusto** - sobre os motivos ou causas que podem levar um filho a tornar-se injusto, a análise das respostas revelou treze categorias de resposta :

1) más companhias - categoria de resposta que indica como propiciador do comportamento de injustiça num filho o ser aliciado ou observar indivíduos de estatuto superior demonstrarem esse tipo de comportamento;

2) influência dos amigos - categoria de resposta que indica como motivo do comportamento injusto a existência no grupo de amigos de indivíduos com esse tipo de práticas;

3) atitudes educativas dos pais - categoria de respostas que indica como causa da injustiça nos filhos o facto dos pais adoptarem práticas educativas desajustadas ou ineficazes;

4) insucesso escolar - tipo de resposta que indica o comportamento injusto poder ter por base as dificuldades escolares;

5) desavenças familiares - categoria de resposta que sugere como motivo de injustiça a existência de altercados ou dificuldades relacionais graves na família;

6) liberdade - tipo de resposta que indica como motivo o excesso de liberdade concedido pelos pais aos filhos;

7) problemas conjugais - respostas que apontam como causa de injustiça no comportamento dos filhos as dificuldades de relação dos pais ou as suas consequências (separação, divórcio, infidelidade);

8) dificuldades materiais - respostas que sugerem como causa de comportamento injusto por parte dos filhos o facto dos pais não terem as condições materiais mínimas para lhes garantir educação e condições de vida dignas;

9) relação afectiva com os pais - tipo de resposta que aponta como motivo de injustiça o facto de o filho não ter uma boa relação afectiva com ambos os pais;

10) desobediência - categoria de resposta que aponta como causa de injustiça no comportamento dos filhos o facto destes não aceitarem as orientações e os conselhos dos pais sobre a forma como deveriam comportar-se;

11) diálogo insuficiente - categoria de resposta que aponta como motivo de injustiça o facto dos filhos não quererem ou não puderem trocar impressões, experiências ou confidências com os pais;

12) toxicodependência - categoria de resposta que aponta o consumo de drogas como causa de comportamentos injustos por parte dos filhos;

h) caracterização do **aluno justo** - em relação à caracterização do comportamento do aluno justo, da análise das respostas dos sujeitos destacaram-se treze categorias :

1) amizade - categoria de resposta que caracteriza o aluno justo pela sua capacidade de estabelecer relações de amizade ou demonstrar no comportamento interpessoal atitudes positivas de cariz afectivo e inter-relacional;

2) acusador - tipo de resposta que caracteriza como aluno justo aquele aluno que está atento ao comportamento dos colegas para poder chamar a atenção do professor para os mesmos;

3) obediência - categoria de resposta que define o comportamento do aluno justo pela sua capacidade de aceitar e cumprir as ordens, indicações ou orientações do professor;

4) atenção - categoria de resposta que define o comportamento justo do aluno pelo facto de este prestar atenção às lições do professor;

5) trabalho - categoria de caracterização do comportamento justo do aluno que o faz por recurso à capacidade de trabalho do aluno;

6) participação - caracterização do comportamento justo do aluno que indica o seu comportamento de intervenção activa nas aulas (tirar dúvidas);

7) ajuda - tipo de resposta que define como justo o aluno que ajuda o professor e os colegas;

8) não copia - tipo de resposta que indica como justo o aluno que tem uma atitude honesta durante as avaliações escritas;

9) não agride - caracterização do comportamento justo no aluno a partir do facto deste não ter atitudes de agressão física com os colegas;

10) educação - resposta que caracteriza o comportamento do aluno justo com base na sua atitude de aceitação e cumprimento das normas sociais de convivência;

11) bom aluno - tipo de resposta que caracteriza o aluno justo como aquele que tem bom rendimento escolar;

12) verdadeiro - resposta que caracteriza o comportamento do aluno justo pelo facto de este não mentir;

13) respeitador - categoria de caracterização que define o aluno justo pela forma como acata, atende e toma em consideração a vontade e as necessidades dos pais;

i) caracterização das **injustiças na escola** : em relação á forma como os sujeitos entende que são as injustiças que têm lugar nas escolas, da análise das respostas destacaram-se dez categorias :

1) sanções disciplinares - categoria que se refere à forma como as sanções disciplinares são aplicadas (sem provas, indiscriminadamente, de forma excessiva);

2) agressão física entre alunos - categoria de resposta que considera como uma injustiça na escola o facto dos alunos terem comportamentos de agressão física entre si;

3) normas ou regulamento interno - tipo de resposta que considera os regulamentos internos como injustos e propiciadores de injustiça;

4) delatores - categoria de resposta que considera o facto dos alunos levantarem acusações uns sobre os outros como uma injustiça que tem lugar na escola;

5) rejeição - tipo de resposta que considera injusto a forma como alguns alunos são isolados do grupo ou criticados;

6) avaliação pedagógica - caracterização da injustiça na escola por referência à forma como a avaliação pedagógica tem lugar;

7) vigilância - categoria de resposta que descreve a injustiça na escola através do comportamento evidenciado pelos vigilantes;

8) qualidade de ensino - resposta que assimila a ideia de injustiça à forma como as aulas são ministradas pelos professores;

9) atitude discriminatória dos professores - categoria de resposta que indica como forma de injustiça nas escolas o facto dos professores não tratarem todos os alunos da mesma maneira e de estabelecerem comparações entre uns e outros;

10) destruição da propriedade - caracterização de injustiça na escola que se refere aos danos materiais causados a bens mobiliários e imobiliários de uso comum no espaço escolar;

j) motivos ou causas das injustiças nas escolas : no que diz respeito à forma como os sujeitos interpretam as razões que contribuem ou causam a injustiça na escola, das suas respostas pudémos isolar catorze categorias :

1) inveja - categoria de resposta que aponta como causa da injustiça na escola o facto de alguns alunos sentirem desgosto pelo bem dos outros ou desejo de possuírem esse mesmo bem;

2) problemas pessoais - tipo de resposta que indica como causa de injustiça na escola as dificuldades individuais dos alunos;

3) solidão - categoria de resposta que aponta como causa de injustiça nas escolas o facto de alguns alunos não estarem integrados nos diversos grupos de pares ou não terem podido estabelecer relações de amizade;

4) professores - categoria de resposta que considera o comportamento e as atitudes do professor como causa de injustiças, nomeadamente pela sua falta de preparação e de vocação para ocupar esse cargo;

5) normas internas - tipo de resposta que considera fonte de injustiças para a escola a forma como estão orientadas as normas ou regulamentos internos;

6) não gostar da escola - resposta que indica o facto de alguns alunos não gostarem de frequentar a escola como um motivo para a prática de injustiças;

7) insucesso escolar - categoria de resposta que indica como causador de injustiças na escola o baixo rendimento escolar de alguns alunos;

8) relações humanas - tipo de resposta que indica como causa de injustiça na escola o clima de relações inter-pessoais existente no estabelecimento de ensino;

9) exigência dos pais - categoria de resposta que indica como causa de injustiça na escola o facto dos pais exigirem de alguns alunos que sejam sempre bons em tudo;

10) direcção - categoria de resposta que aponta como motivo de injustiças na escola a forma como a direcção da mesma actua;

11) vigilância - categoria de resposta que indica como motivo de injustiça o comportamento dos vigilantes;

12) falta de diálogo - tipo de resposta que sugere ser a injustiça motivada pela falta de comunicação, troca de ideias e de experiências entre os diversos grupos de indivíduos que a frequentam;

13) hábitos de injustiça - categoria de resposta que aponta como motivo de injustiça a prática continuada da própria injustiça nesse e noutros contextos e que se vai perpetuando;

14) fama - tipo de resposta que indica como motivo de injustiça o facto de práticas anteriores de desvio às normas passarem a caracterizar a imagem que os outros indivíduos têm de quem o fez;

1) **medidas** que possam evitar a injustiça na escola : quanto às sugestões de medidas de alteração da realidade aplicadas às situações de injustiça que ocorrem na escola, das respostas dos sujeitos resultaram nove categorias :

1) formação de professores - categoria de resposta que aponta a formação de professores como um meio de resolver as situações de injustiça nas escolas;

2) formação de vigilantes - categoria de resposta que aponta a formação de vigilantes como uma forma de combater as injustiças nas escolas;

3) bom comportamento - categoria de resposta que indica como meio de evitar as injustiças a alteração do comportamento injusto dos alunos para justo;

4) amizade - tipo de resposta que sugere o desenvolvimento de laços de amizade nos frequentadores da escola como uma forma de evitar a injustiça;

5) compreensão - categoria de resposta que sugere como meio de combater a injustiça na escola o desenvolvimento de atitudes que permitam entender e aceitar a vontade e as necessidades dos outros indivíduos;

6) respeito - categoria de resposta que indica como meio de evitar as injustiças nas escolas o desenvolvimento de atitudes de tolerância e aceitação dos outros;

7) normas internas - categoria de resposta que sugere como forma de evitar a injustiça a revisão do regulamento interno por forma a garantir a existência de um clima de ordem;

8) projecto de formação de alunos - tipo de resposta que aponta como sugestão para alterar a realidade recorrendo ao desenvolvimento de um projecto que induza nos alunos maior compreensão do que é a justiça e o comportamento conforme;

9) diálogo - categoria de resposta que indica como meio para desenvolver a justiça na escola o desenvolvimento de meios e hábitos de troca de ideias e experiências entre os diversos intervenientes.

## Capítulo II - Resultados da Investigação

### 1. Resultados tratados por idades

Os resultados que de seguida apresentamos correspondem aos três grupos de idades definidos pela frequência de um ano de escolaridade, neste caso o quarto, sétimo e nono ano. No sétimo ano encontramos um sujeito que já foi retido uma vez e no nono ano dois sujeitos nestas circunstâncias, mas cuja diferença de idade em relação à média não ultrapassa os doze meses.

#### 1.1. Questão 1 - "Explica, por palavras tuas, o que quer dizer 'justiça'".

Amostra Categorias	4º %	7º %	9º %
normas, regras, leis	3	12	5
julga/, tribunal	12	17	8
crime, castigo	32	29	22
mal, bem	9	5	14
poder	3		
dever	9		
ordem, harmonia		10	
virtudes	18	22	16
direitos	6	2	24
conflito	9	2	11

Quadro 1 - Questão 1 (idades)

No que diz respeito aos alunos de quarto ano, 32% definiu justiça com o recurso a uma referência a crime, castigo ou punição; 18% associa justiça com determinadas virtudes, como seja bondade, solidariedade; 12% referiu que se tratava de algo ligado a julgamento, tribunal, juizes e/ou advogados; 9% diz tratar-se de algo relacionado com o bem e mal, o que está certo e o que está errado; 9% associa justiça com dever e, na mesma percentagem, com decisão ou resolução de conflitos; 6% refere-se a direitos e, finalmente, 3% fala de normas ou leis e outros 3% de poder.

Nos alunos de sétimo ano verificamos que o grupo maior, 29%, também define justiça com uma referência a crime, castigo ou punição; segue-se o grupo das virtudes, com 22%; e depois, 17% definem justiça a partir da ideia de julgamento, tribunal, juízes e/ou advogados; 12% refere que justiça se associa a normas, regras ou leis e 10% a ordem ou harmonia; 5% destes alunos associa justiça com a ideia de bem ou mal e, 2% com direitos ou com decisão ou resolução de conflitos.

Em relação aos alunos de nono ano, verificamos que 24% associa justiça com direitos e 22% com crime, castigo ou punição; são 16% destes alunos que associam justiça com as virtudes e 14% com a ideia de bem ou de mal; 11% refere-se a decisão ou resolução de conflitos para explicar o que é a justiça, enquanto que 8% o faz através da ideia de julgamento, tribunal,...; finalmente, 5% refere-se a normas, regras ou leis.

1.2. Questão 2 - "Para ti, na tua opinião, qual é a maior injustiça que pode haver?"

Amostra	4º	7º	9º
Categorias	%	%	%
prenda de anos	9		
culpar outros	4	4	6
pena de morte	9		3
matar, prender	44	43	22
não punir crimin.	9	25	11
guerra	9	7	6
praticar o mal	17		3
racismo		7	3
assimetria ric-pob			11
crime concreto		7	17
leis			6
polícia			6
privar de direitos			3
acusar s/ provas		4	3
não ser solidário		4	3

Quadro 2 - Questão 2 (idades)

Em relação à maior injustiça, 44% dos alunos de quarto ano referem tratar-se de matar, bater, prender ou culpar um inocente, ou seja, a ideia de alguém pagar por um acto que não cometeu; 17% pensam que é praticar o mal; 9% referem-se à guerra; 9% à ideia de não punir um criminoso; e 9% à pena de

morte; são também 9% os alunos que consideram a maior injustiça uma situação injusta em eles se consideram as vítimas, como seja não receber prendas no dia de anos; 4% referem ainda como a maior injustiça o culpar-se outrém da sua própria injustiça.

Nos alunos de sétimo ano observamos que 43% consideram que a maior injustiça é matar, bater, prender ou culpar um inocente, isto é, a já referida ideia de um inocente pagar por um acto que não cometeu; 25% pensa que a maior injustiça será não punir o criminoso; 7% refere a guerra; 7% as diversas formas de racismo; e ainda 7% referem-se à prática de crimes concretos; 4% indica o culpar outrém do seu próprio erro; 4% a acusar sem provas; e outros 4% a um acto que contrarie a ideia de solidariedade.

Para os alunos de nono ano a principal forma de injustiça parece ser a mesma dos anteriores grupos, ou seja, o inocente que paga pelo que não fez, com 22% dos alunos a fazerem-lhe referência; 17% refere-se à prática de um crime concreto; 11% à ideia de não punir um criminoso e também 11% à assimetria entre pobres e ricos; 6% refere-se a culpar o outro do seu próprio erro, e outros 6% à guerra; 6% indica que a maior injustiça é não se aplicar uma lei suficientemente forte e outros 6% ao facto da polícia bater em indivíduos inocentes; por fim, cada uma das ideias de pena de morte, praticar o mal, racismo, privar da liberdade e dos direitos, acusar sem provas e um acto anti-solidário, são referidas por 3% dos sujeitos.

1.3. Questão 3 - "Que medidas, que coisas se podem fazer ou modificar para evitar ou não deixar que haja injustiças?"

Amostras	4º	7º	9º
Categorias	%	%	%
não praticar mal	38	14	3
ajudar	10	3	6
fazer bem	20	3	16
castigar criminoso	24	7	
investigar correct.		25	13
respeitar a lei		7	3
restrição libertad.		14	20
educar	3	10	29
não sei responder	3	11	6
não se pode			3

Quadro 3 - Questão 3 (idades)

Para os alunos de quarto ano, e no que se refere à injustiça, a principal forma de modificar a realidade seria não praticar actos injustos, com 38% referindo essa hipótese; 24% pensa também que uma forma eficaz de evitar as injustiças

seria actuar sobre os criminosos (prender, julgar, incriminar os criminosos); 20% pensa que praticar a justiça e o bem evitará a injustiça, perspectiva que se diferencia da primeira que referimos pela tónica que coloca no comportamento positivo; 10% refere que ajudar as pessoas com dificuldades pode evitar as injustiças; 3% refere a possibilidade de educar as pessoas.

No que respeita aos alunos de sétimo ano, 25% refere que se evitarão as injustiças se se fizerem investigações correctas e fundadas em provas antes de se acusar alguém; 14% refere que uma possibilidade seria o agravamento das penas ou o aumento de policiamento; 14% pensa que uma solução seria não praticar actos injustos; 10% refere a educação como um meio para modificar a realidade; 7% sugere actuar sobre os criminosos; 7% respeitar a lei; e tanto a ideia de ajudar as pessoas com dificuldades como a ideia de praticar a justiça e o bem são referidas por 3% dos alunos.

No nono ano verificamos que 29% considera a educação e as mudanças de atitudes como um meio de evitar as injustiças e 20% sugere o aumento das penas e do policiamento; 16% refere a ideia de fazer justiça e o bem; 13% a ideia de se investigar correctamente e com provas ; 6% ajudar as pessoas com dificuldades e 3% tanto a ideia de não praticar actos negativos como a ideia de respeitar a lei.

1.4. Questão 4 - "Em cada par de pessoas a seguir indicadas, sublinha aquela pessoa que poderia cometer maiores injustiças, ser mais injusta."

Amostras Categorias	4º		7º		9º	
	%	n-x	%	n-x	%	n-x
adulto	67		93		73	
criança	33		7		15	12
aluno bem comp.	4		19		30	
aluno mal comp.	96		81		58	12
rapazes	67		81		58	
raparigas	33		19		19	23
professor	52		67		50	
aluno	48		33		27	23
mãe	15		3		15	
pai	81	4	67	30	46	39
pessoa rica	19		26		12	
pessoa pobre	81		74		80	8
director	67		93		76	
empregado	33		7		12	12
filho	56		56		50	
pai	44		40	4	30	20
padre	7		3		20	
leigo	93		97		68	12
ex-condenado	81		59		39	
pessoa n/ presa	19		37	4	53	8

Quadro 4 - Questão 4 (idades)

No grupo de alunos de quarto ano, verificamos que para o primeiro par, 67% indica o adulto como potencialmente mais injusto e 33% a criança; para o segundo par, 96% considera mais injusto o aluno mal comportado e 4% o bem comportado; para o terceiro par, 67% considera os rapazes mais injustos e 33% as raparigas; para o quarto par, 52% considera o professor como mais injusto e 48% o aluno; para o quinto par, 81% considera o pai mais injusto e 15% a mãe; nesta alínea, um aluno (4%) não efectuou qualquer escolha; para o sexto par, 81% considera a pessoa rica a mais injusta e 19% a pessoa pobre; para o sétimo par, 67% considerou mais injusto o director e 33% o empregado; para o oitavo par, 56% considerou mais injusto o pai e 44% o filho; para o nono par, 93% considerou mais injusto o leigo e 7% o padre; para o último par, 81% considerou como mais injusto o ex-condenado e 19% a pessoa que nunca esteve presa.

No grupo de alunos de sétimo ano observamos que para o primeiro par, 93% considera o adulto mais injusto e 7% a criança; para o segundo par, 81% considera mais injusto o aluno mal comportado e 19% o aluno bem comportado; para o terceiro par, 81% considera mais injustos os rapazes e 19% as raparigas; no quarto par, 67% considera mais injusto o professor e 33% o aluno; para o quinto par, 67% considera o pai mais injusto e 3% a mãe; nesta alínea oito alunos (30%) não efectuaram qualquer escolha; para o sexto par, 74% considerou mais injusta a pessoa rica e 26% a pessoa pobre; para o sétimo par, 93% considerou mais injusto o director e 7% o empregado; para o oitavo par, 56% considerou mais injusto o filho e 40% o pai; nesta alínea, um aluno não efectuou qualquer escolha (4%); para o oitavo par, 97% considerou o leigo como mais injusto e 3% o padre; para o décimo par, 59% considerou mais injusto o ex-condenado e 37% a pessoa que nunca esteve presa; nesta alínea, um aluno não efectuou qualquer escolha (4%).

Nos alunos de nono ano verificamos que, para o primeiro par, 73% considera o adulto mais injusto e 15% a criança; neste nível etário três alunos não fizeram qualquer escolha para este par (12%); no segundo par 58% considera o aluno mal comportado como mais injusto e 30% o bem comportado; três alunos não indicaram nenhum (12%); no terceiro par, 58% consideraram mais injustos os rapazes, 19% as raparigas e seis alunos (23%) nenhum; para o quarto par, 50% considerou mais injusto o professor, 27% o aluno e seis alunos não indicaram nenhum dos dois (23%); para o quinto par, 46% considerou mais injusto o pai, 15% a mãe e dez alunos não fizeram qualquer escolha nesta alínea (39%); no sexto par, 80% dos alunos indicou a pessoa rica, 12% a pessoa pobre e dois alunos não indicaram nenhum dos dois; no sétimo par, 76% considerou o director mais injusto, 12% o empregado e três alunos não indicou nenhum (12%); no oitavo par, 50% escolheu o pai, 30% o filho e cinco alunos não efectuou escolha (20%); no nono par, 68% considerou o leigo mais injusto, 20% o padre e três alunos não indicaram nenhum dos dois (12%); no décimo par, 53% considerou mais injusta a pessoa que nunca esteve presa e 39% o ex-condenado, sendo dois os alunos que não escolheram (8%);

Em relação às hesitações detectadas quanto à escolha da resposta, e que nos podem dar uma ideia da dificuldade encontrada na escolha de quem é mais injusto, verificamos que no quarto ano não se detectou nenhum aluno nessa situação. No sétimo ano detectámos cinco alunos e as hesitações distribuem-se da seguinte forma : duas no par rapazes-raparigas; duas no par professor-aluno; uma no par mãe-pai; duas no par pessoa rica-pessoa pobre; uma no par director-empregado ;uma no par pai-filho; duas no par ex-condenado-pessoa que nunca esteve presa. No nono ano detectámos três alunos que mostram ter hesitado, e as hesitações distribuem-se assim : uma no par professor-aluno; uma no par mãe-pai; uma no par filho-pai; e uma no par ex-condenado-pessoa que nunca esteve presa.

1.5. Questão 5 - "Das listas de palavras a seguir indicadas, escolhe uma palavra de cada lista, sublinha essas palavras e depois escreve uma frase com elas."

Amostras Palavras	4º %	7º %	9º %
roubar	48	22	23
bater	11	12	12
partir	11		
mentir	22	22	15
matar	4	22	30
acusar		22	19
adulto	7	15	38
aluno	22	7	4
criança	30	22	31
homem	15	44	15
professor	19	7	8
mulher	4		4
castigo	33	22	15
conversa	7	11	8
culpa	15	22	12
solução	11	19	19
medo	26	15	23
pensar		7	19

Quadro 5 - Questão 5 (idades)

No que diz respeito à escolha das palavras, e para a lista de acções, verificamos que no quarto ano 48% dos alunos escolheu 'roubar', 22% 'mentir', 11% 'bater' e 'partir' e 4% 'matar'; nenhum aluno sublinhou 'acusar'. Para a lista

de sujeitos, 30% escolheu 'criança', 22% 'aluno', 19% 'professor', 15% 'homem', 7% 'adulto' e 4% 'mulher'. Da lista de consequências, 33% escolheu 'castigo', 26% 'medo', 15% 'culpa', 11% 'solução' e 7% 'conversa'; nenhum aluno seleccionou 'pensar'.

No grupo de alunos de sétimo ano e para a lista de acções, observamos que as palavras 'roubar', 'mentir', 'matar', e 'acusar' são as quatro escolhidas por 22% dos alunos; 'bater' é escolhida por 12% e 'partir' não é escolhida por nenhum. Na lista de sujeitos, verificamos que 44% dos alunos escolheram 'homem', 22% 'criança', 15% 'adulto' e tanto 'aluno' como 'professor' são escolhidos por 7%; nenhum aluno escolheu 'mulher'. Em relação às consequências, verificamos que 22% escolhe 'castigo', e percentagem igual 'culpa'; 'solução' é escolhida por 19% e medo por 15%; 11% escolhem 'conversa' e 7% 'pensar'.

Em relação aos alunos de nono ano, e para as acções, verifica-se que 30% escolheu 'matar', 23% 'roubar', 19% 'acusar', 15% 'mentir' e 12% 'bater'; nenhum aluno escolheu 'partir'. Para os sujeitos, 38% seleccionou 'adulto', 31% 'criança', 15% 'homem', 8% 'professor' e 4% 'mulher'. Nas consequências, 23% indicam 'medo', 19% 'solução' e 'pensar', 15% 'castigo', 12% 'culpa' e 8% 'conversa'.

No que diz respeito à correlação, e para o par 'acto-consequência', verificamos que nos alunos de quarto ano as frequências se distribuem da seguinte maneira : 3 alunos para roubar-castigo, 3 para bater-castigo e 3 para mentir-castigo; 2 alunos para mentir-conversa; 3 alunos para roubar-culpa, 1 aluno para partir-culpa; 6 alunos para roubar-medo, 2 para partir-medo; 1 para mentir-medo; 1 para matar-medo.

Para o par 'acto-indivíduo' verificamos que as frequências têm a seguinte distribuição : 2 alunos para adulto-roubar, 2 para aluno-roubar, 4 para criança-roubar, 2 para homem-roubar e 2 para professor-roubar; 2 para aluno-bater, 1 para criança-bater; 1 para aluno-partir e 2 para criança-partir; 1 para aluno-mentir, 2 para criança-mentir, 2 para professor-mentir e 1 para mulher-mentir; 1 para professor-matar.

Para o par 'indivíduo-consequência' observamos que 2 alunos associaram adulto-castigo, 5 aluno-castigo, 2 criança-castigo e 1 professor-castigo; 1 criança-conversa e 1 professor-conversa; 1 adulto-culpa; 3 criança-culpa e 1 professor-culpa, 2 associaram aluno-medo, 3 criança-medo, 2 homem-medo e 3 professor-medo; 1 aluno associou adulto pensar.

Para os alunos de sétimo ano, e na correlação 'acto-consequência' observamos que 1 indica o par roubar-castigo, 1 mentir-castigo e 4 matar-castigo; 1 indica bater-conversa, 1 mentir-conversa e 1 acusar-conversa; 3 indicam roubar-culpa, 1 mentir-culpa, 2 acusar-culpa; 1 indica roubar-solução, 2 bater-solução, 1

mentir-solução e também 1 matar-solução; 2 indicam mentir-medo e igualmente 2 acusar-medo; 1 indica matar-pensar e outro acusar-pensar.

Na correlação entre 'acto indivíduo' verificamos que destes alunos, 1 associa adulto-roubar, outro aluno-roubar, e outro criança-roubar, enquanto 2 associam homem-roubar; 2 criança-bater e 1 homem-bater; 1 associa aluno-mentir, 2 criança-mentir, 2 homem-mentir e 1 professor-mentir; 3 associam adulto-matar, 2 criança-matar e 3 homem-matar, 1 associa criança-acusar e 5 homem-acusar.

Finalmente nos alunos de sétimo ano, e para o par 'indivíduo-consequência', observa-se que são 2 que associam adulto-castigo, 2 aluno-castigo e 2 homem - castigo; 1 associa criança-conversa e 3 homem-conversa; 1 associa criança-culpa e 3 homem-culpa; 3 associam a criança-solução e 2 homem-solução; 1 associa criança-medo, 2 homem-medo e 1 professor-medo; 1 associa ainda homem-pensar.

Para o terceiro grupo de alunos, nono ano, os resultados referentes à correlação 'acto-consequência' são os seguintes : 5 alunos associam roubar-castigo e 1 matar-castigo; 1 mentir-conversa e outro acusar-conversa; 1 bater-culpa e 2 matar-culpa; 1 bater-solução, outro mentir-solução, 3 matar-solução e 1 acusar solução; 2 associam roubar-medo, 1 bater-medo, outro matar-medo e ainda um outro acusar-medo; 1 associa roubar-pensar, outro mentir-pensar, 2 matar-pensar e 1 acusar-pensar.

Em relação a 'acto-indivíduo', 6 alunos associam adulto-roubar, 1 criança-roubar e outro homem-roubar; 2 adulto-bater, 1 criança-bater; 2 associam adulto-mentir; 3 adulto-matar, 3 homem-matar e 1 mulher-matar; 1 associa adulto-acusar, 1 aluno-acusar, 3 criança-acusar e 1 professor-acusar.

Por fim, e na correlação entre 'indivíduo-consequência', 3 alunos associam adulto-castigo e 1 homem-castigo; 1 associa criança-conversa e outro professor conversa; 2 associam adulto-culpa, 1 criança-culpa e outro mulher-culpa; 4 associam adulto-solução; 1 associa adulto-medo, 3 criança-medo e 2 homem-medo; 3 associam criança-pensar e 1 professor-pensar.

1.6. Questão 6 - "Nas famílias que tipo de situações injustas são mais frequentes? Das situações que se seguem, assinala com uma cruz se achas que são muito frequentes ou pouco frequentes"

Para a alínea a), O pai saber que o filho fez disparates e não o castigar, observamos que 15% dos alunos do quarto ano a consideram muito frequente, 11% dos de sétimo e 15% dos de nono.

Amostras Alíneas	4º %	7º %	9º %
a)	15	11	15
b)	41	48	31
c)	44	48	46
d)	44	56	19
e)	37	19	31
f)	19	22	12
g)	15	33	27
h)	30	52	19
i)	30	44	35
j)	41	37	19

Quadro 6 - Questão 6 (idades)

Na alínea b), Não cumprir o que se promete, 41% dos alunos de quarto ano indicam que é muito frequente, tal como 48% dos de sétimo e 31% dos de nono.

Quanto à alínea c), Ter batido num irmão com pouca força e ser castigado, 44% dos alunos de quarto ano indicam que é muito frequente, tal como 48% dos de sétimo ano e 46% de nono.

No que diz respeito à alínea d), Acusar outra pessoa de algo que nós fizemos, no quarto ano 44% acham-na muito frequente, 56% no sétimo e 19% no nono ano.

Para a alínea e), Acreditar que o culpado não fez nada, 37% dos alunos de 4º ano consideram-na muito frequente, assim como 19% dos de sétimo e 31% dos de nono.

No que respeita à alínea f), Dar mais bolo a um filho do que a outro, 19% dos alunos de quarto ano assinala que é muito frequente, 22% no sétimo ano e 12% no nono ano.

Em relação à alínea g), Numa discussão apoiar quem não tem razão porque nos convém mais, 15% dos alunos de quarto ano indicam que é muito frequente, 33% do sétimo e 27% do nono ano.

Na alínea h), Numa discussão não ouvir as duas partes, verificamos que 30% dos alunos de quarto ano a considera frequente, assim como 52% dos de sétimo e 19% dos de nono ano.

Na alínea i), Castigar os filhos sem conhecer a situação, 30% dos alunos de quarto ano assinalam o muito frequente, tal como 44% dos de sétimo e 35% dos de nono ano.

Por fim, e no que respeita a alínea j), Não tratar os filhos todos da mesma maneira, 41% dos alunos de quarto ano refere-a como muito frequente, tal como 37% dos alunos de sétimo ano e 19% dos de nono.

1.7. Questão 7 - "Completa a seguinte frase: «Um professor justo é aquele que...»

Amostras Categorias	4º %	7º %	9º %
ensino	19	31	30
disciplina	23	15	8
atitudes	48	41	62
afectividade	10	13	

Quadro 7 - Questão 7 (idades)

Nas descrições que os alunos fazem do professor justo, vamos encontrar quatro categorias de respostas : ensino, ou referências à qualidade do ensino ministrado pelo professor; disciplina, ou a forma positiva como castiga ou, em termos gerais, lida com as questões disciplinares; afectividade, ou uma descrição com base no aspecto relacional ou dos sentimentos de afecto que o professor nutre pelos alunos; e uma quarta categoria, em que um conjunto de atitudes positivas são enumeradas de forma abstracta .

No quarto ano, 48% dos alunos refere-se às atitudes, 23% à disciplina, 19% ao ensino e 10% à afectividade. No sétimo ano 41% refere as atitudes, 31% o ensino, 15% a disciplina e 13% a afectividade. No nono ano, 62% dos alunos refere-se às atitudes, 30% ao ensino e 8% à disciplina.

1.8. Questão 8 - "Nas escolas que tipo de situações injustas podem ter lugar? Para cada situação a seguir indicada, assinala com uma cruz se achas que são muito injustas ou pouco injustas: "

No que diz respeito à alínea a), Mentir, 74% dos alunos de quarto ano consideram que é muito injusto, assim como 89% dos alunos de sétimo ano e 77% dos alunos de nono.

Amostras Alíneas	4º %	7º %	9º %
a)	74	89	77
b)	48	67	54
c)	48	74	81
d)	26	67	62
e)	56	93	85
f)	63	78	85
g)	67	78	77
h)	59	89	81
i)	78	82	89
j)	59	70	89
k)	37	59	62
l)	67	100	96
m)	52	82	58
n)	67	85	85
o)	48	93	85
p)	63	96	92
q)	52	82	85
r)	78	89	73

Quadro 8 - Questão 8 (idades)

A respeito da alínea b), Bater com pouca força e ser castigado, 48% dos alunos de quarto ano acham que é muito injusto, o mesmo se passando com 67% dos alunos de sétimo ano e 54% dos de nono ano.

Na alínea c), Não cumprir a regra de um jogo, sem querer, e ser castigado, 48% dos alunos de quarto ano assinalam ser muito injusto, tal como 74% dos alunos de sétimo e 81% dos de nono.

Em relação à alínea d), Ser castigado por se queixar de outra pessoa, verificamos que 26% dos alunos consideram que é muito injusto, tal como 67% dos alunos de sétimo ano e 62% dos de nono ano.

Para a alínea e), Não deixar um colega participar num jogo, são 56% os alunos de quarto ano a assinalar muito injusto, 93% os de sétimo e 85% os de nono ano.

Quanto à alínea f), Não pagar o que se estragou, no quarto ano 63% alunos acham que é muito injusto, 78% do sétimo e 85% dos de nono também.

No que respeita à alínea g), Começar uma briga, são 67% os alunos de quarto ano que acham tal comportamento muito injusto, assim como 78% dos alunos de sétimo e 77% dos de nono ano.

Na alínea h), O professor acreditar num aluno que mente, são 59% os alunos que assinalam muito injusto, tal como 89% dos alunos de sétimo ano e 81% dos de nono.

Observa-se ainda que na alínea i), Estragar um objecto por vingança, e não ser castigado, tal acto é considerado muito injusto por 78% dos alunos de quarto ano, 82% de sétimo e 89% de nono.

Para a alínea j), Bater num colega para nos defendermos e sermos castigados, os resultados revelam que 59% acha que é muito injusto, tal como 70% dos alunos de sétimo ano e 89% dos de nono.

Em relação à alínea k), Chegar atrasado a um teste e ter de acabar na mesma altura que os colegas, observamos que 37% dos alunos de quarto ano acha que é muito injusto, tal como 59% dos de sétimo e 62% dos de nono ano.

Na alínea l), Ser castigado sózinho quando a culpa é da turma toda, verificamos que são 67% dos alunos de quarto ano que acham a situação muito injusta, enquanto que os alunos de sétimo ano dessa opinião são 100%, e de nono ano 96%.

No que respeita a alínea m), O professor não justificar uma falta de atraso, são 52% os alunos de sétimo ano que pensa ser muito injusto, assim como 82% dos de sétimo e 58% dos de nono ano.

Na alínea n), Toda a turma pagar pelo disparate de um aluno, observamos que 67% dos alunos de quarto ano acha muito injusto, tal como 85% dos de sétimo e dos de nono.

Quanto à alínea o), Ter uma nota baixa quando se trabalhou muito, é considerada muito injusto por 48% dos alunos de quarto ano, 93% dos de sétimo e 85% dos de nono ano.

Nas respostas à alínea p), Os professores gostarem mais de uns alunos do que de outros verifica-se que este comportamento dos professores é tido como muito injusto por 63% dos alunos de quarto ano, contra 96% dos de sétimo ano e 92% dos de nono.

Também nas respostas à alínea q), Os alunos não serem todos avaliados da mesma maneira, se verifica que este comportamento do professor é julgado muito injusto por 52% dos alunos de quarto ano mas por 82% dos de sétimo e 85% dos de nono ano.

Finalmente, na última alínea, r) Ter boa nota porque se copiou, observamos que este comportamento é considerado muito injusto por 78% dos alunos de quarto ano, 89% dos de sétimo e 73% dos de nono ano.

#### 1.9. Questão 9 - "Completa a frase : « Um pai/mãe justo é aquele que...»."

Amostras Critérios	4º %	7º %	9º %
expectativas	3		
cuidam	12	4	
ajudam	9	10	8
orientam/educam	9	4	21
afecto	29	24	5
disciplina	6	22	13
relação de casal	6		
atitudes	20	14	26
ouvir/compreende	6	24	26

Quadro 9 - Questão 9 (idades)

Nas respostas dos alunos de quarto ano, observamos que 29% associa a justiça nos pais a afecto, 20% ao domínio organizativo do comportamento atitudinal dos pais, 12% à capacidade de cuidar dos filhos, 9% à capacidade de ajudar os filhos, 9% à educação/orientação para a vida, 6% à forma como exercem a disciplina, 6% à relação de casal e 6% à capacidade de ouvir/compreender. Um aluno (3%) referiu-se à capacidade de desenvolver expectativas acerca dos filhos.

No sétimo ano, 24% associa justiça nos pais ao seu afecto, assim como são igualmente 24% os alunos que referem a capacidade de ouvir/compreender. 22% refere-se à capacidade de exercer a disciplina, 14% ao comportamento atitudinal dos pais, 10% à ajuda que dão aos filhos e 4% tanto ao cuidado como à capacidade de orientar/educar.

Quanto aos alunos de nono ano, observamos que 26% associa a justiça nos pais à capacidade de ouvir/compreender, assim como 26% o faz em relação ao

comportamento atitudinal dos pais. 21% pensa que a justiça neste caso se relaciona com a capacidade de educar/orientar, 13% com o exercício da disciplina, 8% com a ajuda fornecida aos filhos e 5% com o afecto.

1.10. Questão 10 - "Conta qual foi a última vez que tu foste injusto com alguém e como é que isso aconteceu."

Amostras Critérios	4º %	7º %	9º %
abuso autoridade	18.5		
pensar mal	7		5
vingar-se	11		5
judgment. erróneo	4	4	5
não ajudar	7	15	
não obedecer	7		
acusar	15	37	19
deslealdade	7		10
agressão	7	11	10
frustração desloc.			19
discutir	4	4	5
prejudicar		7	
disparate	4	7	10
mentir		4	
não repartir	7		5
quebrar comprom			10

Quadro 10 - Questão 10 (idades)

Os relatos sobre situações de injustiça em que os próprios alunos tenham sido os agentes da mesma abordam temas muito variados. Assim, as situações de abuso da autoridade, sob a forma de impedir alguém de fazer algo a que tinha direito, é o exemplo mais frequente nos alunos de quarto ano, com 18,5% dos alunos a referi-lo. Com o segundo número de referências encontramos o acto de acusar/culpar outrém de um erro cometido pelo sujeito. Depois vem a vingança, com 11%. Seguem-se, todos com 7%, o pensar mal de alguém, o não ajudar, o desobedecer, o não ser leal/verdadeiro, o agredir alguém e o não repartir. Descrito em menor número, errar um julgamento sobre outra pessoa.

O exemplo mais citado pelos alunos de sétimo ano é o acusar/culpar outrém de um erro cometido pelo próprio sujeito, com 37% dos exemplos fornecidos. Em segundo lugar, aparece o não ajudar, com 15%, seguido de agredir e de prejudicar, ambos com 11%. Citados por 7% dos alunos encontram-se a

referência a um disparate concreto e o mentir. Por fim, com 4% os três, os relatos de errar o julgamento sobre outra pessoa, o teimar/discutir e o não repartir.

Os resultados respeitantes aos relatos dos alunos de nono ano são igualmente muito dispersos. Assim, 19% descreve uma situação em que culpou alguém do seu próprio erro. Também 19% são os alunos que referem uma situação de deslocação da agressão motivada pela frustração. São 10% os que contam que foram desleais, ou que agrediram, ou que foram irresponsáveis perante um compromisso ou que fizeram um disparate concreto. Finalmente 5% referem ou ter pensado mal de alguém, ou ter-se vingado, ou ter errado um julgamento sobre uma pessoa, ou não repartir ou ainda ter teimado/discutido com alguém.

## 2. Resultados tratados de acordo com o sexo

Os resultados de seguida descritos dizem respeito aos dois grupos definidos a partir do sexo do sujeito e independentemente de outro critério qualquer. Embora provavelmente fosse interessante associar ao sexo a idade, atendendo ao tamanho da amostra referiremos apenas os resultados em termos dos sujeitos de sexo feminino e dos sujeitos de sexo masculino.

### 2.1. Questão 1 - "Explica, por palavras tuas, o que quer dizer justiça."

Amostras Categorias	F %	M %
normas regras leis	5	9
julgamento tribunal	12	13
crime castigo punição	33	22
mal bem	10	7
poder		2
dever	2	4
ordem harmonia		7
virtudes	21	17
direitos	10	11
conflito	7	7

Quadro 11 - Questão 1 (sexo)

Para definir justiça, 33% das raparigas recorrem a noções como crime, castigo e punição. 21% deste grupo, define justiça por comparação com as virtudes cardeais e 12% referindo aspectos como julgamento, tribunal, juiz e/ou advogado. 10% refere a relação entre o bem e o mal e outras 10% os direitos.

7% apela à ideia de decisão/resolução de conflitos e 5% a normas, regras ou leis.

Quanto aos rapazes verificamos que para definirem justiça são 22% os que recorrem a noções como crime, castigo e punição. Também 17% define justiça por comparação com as virtudes cardeais e 13% por referências a julgamento, tribunal, juiz e/ou advogado. 11% refere os direitos e 9% normas, regras ou leis. 7% citam a relação entre o bem e o mal, a ideia de ordem e harmonia (que não aparece nas raparigas) e a decisão/resolução de conflitos. 4% define justiça por associação com a ideia de dever e 2% por associação com a ideia de poder. Estas duas últimas categorias são igualmente exclusivas dos rapazes.

2.2. Questão 2 - "Para ti, na tua opinião, qual é a maior injustiça que pode haver?"

Amostras Categorias	F %	M %
prenda de anos	2	3
culpar outros	4	6
pena de morte	4	3
matar, prender inocentes	44	34
não punir criminosos	22	6
guerra	6	9
praticar mal	6	6
racismo	4	3
assimetria ricos/pobres	6	3
crime concreto	6	16
leis	2	3
polícia	2	3
privar direitos		3
acusar sem provas	4	
não ser solidário	4	

Quadro 12 - Questão 2 (sexos)

Para as raparigas, a maior injustiça mais frequentemente apontada é o acto de agredir, punir ou culpar um indivíduo inocente, com 44% a fazer-lhe referência. Segue-se o não prender, acusar ou punir um criminoso, com 22%. Outras injustiças menos citadas são, com 6%, respectivamente, a guerra, o praticar o mal, a assimetria entre pobres e ricos e a referência a um crime concreto. Com 4%, culpar outra pessoa por aquilo que o próprio indivíduo fez, a pena de morte, o racismo, acusar sem provas e o não se ser solidário.

Finalmente, 2% das raparigas (uma aluna) refere uma injustiça de que foi alvo (não receber algo), questões ligadas à lei e sua aplicação e o facto da policia bater nas pessoas inocentes.

Para os rapazes a maior injustiça mais vezes referida é igualmente o acto de agredir, punir ou culpar um indivíduo inocente, com 34% das respostas. Mas em segundo lugar aparece, com 16%, a referência a um crime concreto. A referência à guerra aparece em 9% dos alunos. Todas com 6% são as categorias de resposta culpar outros pelo próprio erro, não prender, acusar ou punir um criminoso e praticar o mal. Finalmente, referidas por apenas um aluno (3%) são as categorias que indicam uma injustiça sofrida pelo sujeito (não receber algo), a pena de morte, o racismo, a assimetria entre pobres e ricos, as questões ligadas à lei e sua aplicação, o facto da polícia bater em pessoas inocentes e o privar-se alguém da liberdade e dos direitos.

2.3. Questão 3 - "Que medidas, que coisas se podem fazer ou modificar para evitar que haja injustiças?"

Amostras Categorias	F %	M %
não praticar mal	19	19
ajudar	11	3
fazer bem	5	21
castigar criminosos	11	12
investigar correctamente	11	12
respeitar a lei	5	
restrição de liberdade	11	12
educar	14	15
não sei, não responde	9	3
não se pode	2	

Quadro 13 - Questão 3 (sexos)

Em relação a esta questão sobre os meios e os modos de alterar a realidade, no que à injustiça diz respeito, verificamos que nas raparigas a sugestão que é indicada maior número de vezes é o não praticar actos negativos ou injustos, com 19%. 14% das respostas indicam, como forma de evitar a injustiça, a educação e/ou a mudança de atitudes das pessoas. Segue-se-lhe um conjunto de sugestões, todas com 11%, e que são o ajudar as pessoas com dificuldades, julgar, prender ou incriminar os criminosos, investigar as situações correctamente (referindo-se ao funcionamento do tribunal ou a situações de julgamento pessoal) e com provas, e aumentar o policiamento e as penas. Por

fim, com 5% das respostas, as categorias ser justo/praticar o bem e respeitar a lei.

No que diz respeito aos rapazes, a sugestão que aparece mais vezes é a de ser justo/praticar o bem, com 21%. Segue-se-lhe, com 19%, o não praticar actos negativos ou injustos, que parecem ser duas faces de uma mesma moeda. Para os rapazes, aparece em terceiro lugar, com 15%, a educação e/ou mudança de atitudes. Com 12%, um conjunto de categorias em que se integra o julgar, prender e incriminar os criminosos, o investigar as situações a ser julgadas correctamente e com provas, e o aumento de policiamento e das penas. Referido por um rapaz a categoria ajudar as pessoas com dificuldades.

2.4. Questão 4 - "Em cada par de pessoas a seguir indicadas, sublinha aquela pessoa que poderia cometer maiores injustiças, ser mais injusta :"

Amostras Pares de pessoas	F %		M %	
	n-x		n-x	
adulto	77		78	
criança	19	4	19	3
aluno bem comportado	23		9	
aluno mal comportado	73	4	88	3
rapazes	77		56	
raparigas	13	10	44	
professor	63		53	
aluno	29	8	44	3
mãe	17		6	
pai	62	31	84	7
pessoa pobre	19		25	
pessoa rica	77	4	75	
director	85		69	
empregado	8	6	31	
filho	36		50	
pai	54	8	44	6
padre	8		13	
leigo	88	4	87	
ex-condenado	58		56	
pessoa nunca presa	38	4	41	3

Quadro 14 - Questão 4 (sexos)

Em relação à escolha do indivíduo que é o mais injusto de cada par por nós indicado, verificamos que as raparigas, no primeiro par, 77% consideraram mais injusto o adulto e 19% a criança e duas raparigas não fizeram qualquer escolha; para o segundo par, o aluno mal comportado foi considerado injusto por 73% das raparigas e o bem comportado por 23%, sendo que duas raparigas não escolheram; no terceiro par, 77% das raparigas acharam os rapazes mais injustos e só 13% as suas iguais, verificando-se que cinco raparigas não tomaram posição; no quarto par, observamos que são 63% a considerarem mais injusto o professor e 29% o aluno, sendo que quatro alunas não escolheram nenhum dos dois; no quinto par, quinze raparigas não escolheram nem a mãe nem o pai como mais injustos, e das que responderam, 62% considera mais injusto o pai e 17% a mãe; no sexto par, 77% das raparigas indicam como mais injusta a pessoa rica e 19% a pessoa pobre, verificando-se que duas raparigas não escolheram; no sétimo par, verificamos que 85% das raparigas acham o director mais injusto, 8% o empregado e três não fizeram escolha; no oitavo par, 54% das raparigas acham o pai mais injusto e 36% o filho, sendo que quatro alunas não escolheram nenhum dos dois; no nono par, 88% indica o leigo como mais injusto, e 8% o padre, verificando-se que duas raparigas não escolheram nenhum dos dois; no décimo e último par observamos que 58% das raparigas considera mais injusto o ex-condenado e 38% a pessoa que nunca foi presa, e neste par duas alunas não escolheram.

No que diz respeito às opiniões dos rapazes sobre quem é mais injusto, verificamos que, no primeiro par, 78% dos rapazes indicam o adulto e 19% a criança, sendo que um rapaz não efectuou qualquer escolha; no segundo par, 88% assinala o aluno mal comportado e 9% o bem comportado, um dos rapazes não tendo escolhido; no terceiro par, 56% dos rapazes acha que os próprios são mais injustos e 44% que são as raparigas; no quarto par, 53% acha o professor mais injusto e 44% o aluno, verificando-se que um rapaz não efectuou escolha; no quinto par, 84% dos rapazes consideram o pai mais injusto, contra 6% que consideram a mãe, notando-se que três rapazes não escolheram nem um nem outro como o mais injusto; no sexto par, 75% acham a pessoa rica mais injusta e 25% a pessoa pobre; no sétimo par verifica-se que 69% dos rapazes consideram o director mais injusto e 31% o empregado; no oitavo par, 50% dos rapazes assinalam como mais injusto o filho e 44% o pai, verificando-se que dois não efectuaram qualquer escolha; no nono par, 87% dos rapazes consideram o leigo mais injusto e 13% o padre; no décimo e último par, 56% dos rapazes indicam que o ex-condenado é mais injusto e 41% a pessoa que nunca foi presa, sendo que um rapaz não fez nenhuma escolha para este par.

2.5. Questão 5 - "Das listas de palavras a seguir indicadas, escolhe uma palavra de cada lista, sublinha essas palavras e depois escreve uma frase com elas."

Em relação à correlação, e para o par 'acto-consequência', verificamos que nas raparigas as frequências se distribuem da seguinte forma : 1 rapariga com o par roubar-castigo, 2 com bater-castigo, 2 com mentir-castigo e 3 com matar-castigo; 1 rapariga com o par bater-conversa, 2 com mentir-conversa e 2 com acusar-conversa; 3 raparigas com roubar-culpa, 1 com bater-culpa, 1 com partir-culpa, 1 com mentir culpa e 2 com acusar-culpa; 1 rapariga com o par bater-solução, 1 com partir-solução, 1 com mentir-solução, 2 com matar-solução, 1 com acusar-solução; 3 com o par roubar-medo, 1 com bater-medo, 1 com partir-medo, 2 com mentir-medo, 2 com matar-medo, 2 com acusar-medo; 1 rapariga com o par roubar-pensar, 1 com mentir-pensar, 3 com matar-pensar, 1 com acusar-pensar.

Amostras Palavras	F %	M %
roubar	19	53
bater	13	6
partir	4	3
mentir	23	16
matar	23	16
acusar	19	3
adulto	15	28
aluno	7	19
criança	40	13
homem	27	22
professor	10	9
mulher	2	3
castigo	17	34
conversa	15	3
culpa	17	16
solução	10	9
medo	27	13
pensar	15	16

Quadro 15 - Questão 5 (sexos)

Nos rapazes e igualmente para o par 'acto-consequência', observamos que as frequências se distribuem da forma a seguir descrita :

Em relação ao par de correlação 'acto-indivíduo', e no grupo feminino, as frequências têm a seguinte distribuição : 2 para adulto-roubar, 3 para criança-

roubar, 3 para homem-roubar; 1 para adulto-bater, 1 para aluno-bater, 4 para criança-bater e 1 para homem-bater; 2 para criança-partir; 1 para adulto-mentir, 1 para aluno-mentir, 5 para criança-mentir, 3 para professor-mentir e 1 para mulher-mentir; 3 para adulto-matar, 2 para criança-matar, 4 para homem-matar, e 1 para professor-matar; 1 para adulto-acusar, 1 para aluno-acusar, 1 para criança-acusar, 4 para homem-acusar e 1 para professor-acusar.

No grupo masculino e igualmente para o par 'acto-consequência', são as seguintes as frequências : 2 para adulto-roubar, 3 para aluno-roubar, 2 para criança-roubar, 2 para homem-roubar, 2 para professor-roubar; 1 para aluno-bater; 1 para aluno-partir; 1 para adulto-mentir, 1 para aluno-mentir, 1 para criança-mentir, 1 para homem-mentir e 1 para professor-mentir; 2 para adulto-matar, 2 para homem matar e 1 para mulher-matar; 2 para criança-acusar e 1 para homem-acusar.

Em relação ao par de correlação 'indivíduo-consequência', e nas raparigas, observamos que a distribuição das frequências é a seguinte : 2 para adulto-castigo, 2 para aluno-castigo, 1 para criança-castigo, 2 para homem-castigo; 3 para criança-conversa, 2 para homem-conversa, 1 para professor-conversa; 2 para adulto-culpa, 3 para criança-culpa, 4 para homem-culpa; 2 para adulto-solução, 3 para criança-solução, 1 para homem-solução; 6 para criança-medo, 3 para homem-medo e 3 para professor-medo; 1 para adulto-pensar, 1 para aluno-pensar, 3 para criança-pensar, 1 para homem-pensar e 1 para professor-pensar.

Ainda no par de correlação 'indivíduo-consequência', observámos no grupo dos rapazes a seguinte distribuição de frequências : 4 para o par adulto-castigo, 4 para aluno-castigo, 1 para criança-castigo e 1 para homem-castigo; 1 para professor-conversa; 1 para adulto-culpa, 2 para criança-culpa, 1 para professor-culpa e 1 para mulher-culpa; 2 para adulto-solução e 2 para homem-solução; 1 para adulto-medo, 2 para aluno-medo, 1 para criança-medo, 3 para homem-medo e 1 para professor-medo;

2.6. Questão 6 - "Nas famílias que tipo de situações injustas são muito frequentes? Das situações que se seguem, assinala com uma cruz se achas que são muito frequentes ou pouco frequentes:"

<b>Amostra Alíneas</b>	<b>F %</b>	<b>M %</b>
a)	23	9
b)	46	31
c)	54	41
d)	46	38
e)	23	28
f)	19	16
g)	27	22
h)	38	28
i)	38	34
j)	33	31

Quadro 16 - Questão 6 (sexos)

Em relação à alínea a), O pai saber que o filho fez disparates e não o castigar, 23% das raparigas consideraram que era muito frequente mas só 9% dos rapazes foram dessa opinião.

Na alínea b), Não cumprir o que se promete, 46% das raparigas e 31% dos rapazes assinalaram que era muito frequente.

No que diz respeito à alínea c), Ter batido num irmão com pouca força e ser castigado, 54% das raparigas e 41 dos rapazes acham que é muito frequente.

Para a alínea d), Acusar outra pessoa de algo que nós fizemos, 46% das raparigas assinalaram muito frequente tal como 38% dos rapazes.

Na alínea e), Acreditar que o culpado não fez nada, observamos que são 23% as raparigas que consideram ser muito frequente e os rapazes 28%.

Em relação à alínea f), Dar mais bolo a um filho do que a outro, verifica-se que 19% das raparigas e 16% dos rapazes pensam que é uma situação muito frequente.

Na alínea g), Numa discussão apoiar quem não tem razão porque nos convém mais, 27% das raparigas e 22% dos rapazes acham que é muito frequente.

No caso da alínea h), Numa discussão não ouvir as duas partes, 38% dos rapazes e 28% das raparigas pensam ser muito frequente.

No que respeita à alínea i), Castigar os filhos sem conhecer a situação, foi indicado como muito frequente por 38% das raparigas e 34% dos rapazes.

Finalmente, em relação à alínea j), Não tratar os filhos todos da mesma maneira, 33% das raparigas e 31% dos rapazes referem que é muito frequente.

2.7. Questão 7 - "Completa a seguinte frase :«Um professor justo é aquele que...»."

Amostras Categorias	F %	M %
ensino	32	20
disciplina	18	13
atitudes	46	53
afectividade	4	15

Quadro 17 - Questão 7 (sexos)

Em relação ao grupo das raparigas, verificamos que a descrição do professor justo assenta, em 46% dos relatos, no enumerar de um conjunto de atitudes consideradas justas. 32% refere-se ao ensino (qualidades pedagógicas do professor), 18% à forma como o professor lida com a disciplina (no sentido de ordem) e 4% refere a afectividade do professor para com os alunos.

No grupo dos rapazes, as atitudes aparecem também em primeiro lugar, com 53%, seguidas igualmente do ensino, com 20% das respostas. Em terceiro lugar encontramos a afectividade, com 15% das respostas e, por fim, a disciplina, com 13%.

2.8. Questão 8 - "Nas escolas que tipo de situações injustas podem ter lugar? Para cada situação indicada, assinala com uma cruz se achas que são muito injustas ou pouco injustas:"

<b>Amostras Alíneas</b>	<b>F %</b>	<b>M %</b>
a)	88	69
b)	56	56
c)	60	78
d)	50	53
e)	75	82
f)	77	66
g)	77	69
h)	71	84
i)	75	94
j)	81	59
k)	56	47
l)	83	94
m)	58	72
n)	73	88
o)	67	88
p)	79	91
q)	71	75
r)	81	50

Quadro 18 - Questão 8 (sexos)

Em relação à alínea a) Mentir, verificamos que 88% das raparigas consideram que é muito injusto, mas só 69% dos rapazes são dessa opinião.

Na alínea b) Bater com pouca força e ser castigado, observamos que a percentagem respostas 'muito injusto' é igual em ambos grupos, com 56% respectivamente.

Quanto à alínea c) Não cumprir a regra de um jogo, sem querer, e ser castigado, observamos que 60% das raparigas achou muito injusto, assim como 78% dos rapazes.

Observando as respostas à alínea d) Ser castigado por se fazer queixa de outra pessoa, verificamos que 50% das raparigas e 58% dos rapazes acham que é muito injusto.

Na alínea e) Não deixar um colega participar num jogo, 75% das raparigas e 82% dos rapazes responderam que era muito injusto.

No que respeita a alínea f) Não pagar o que se estragou, são 77% as raparigas a achar que é muito injusto e 66% dos rapazes têm a mesma opinião.

Verificou-se para a alínea g) Começar uma briga, que 77% das raparigas assinalou muito injusto, tal como 69% dos rapazes.

No caso da alínea h) O professor acreditar num aluno que mente, são 71% das raparigas a achar muito injusto e 84% dos rapazes.

No que respeita à alínea i) Estragar um objecto por vingança e não ser castigado, 75% das raparigas considerou muito injusto tal como 94% dos rapazes.

Em relação à alínea j) Bater num colega para nos defendermos e sermos castigados, os resultados indicam que se 81% das raparigas acha muito injusto, nos rapazes só 59% é da mesma opinião.

Para a alínea k) Estragar um objecto por vingança e não ser castigado, os resultados indicam que 56% das raparigas considera que é muito injusto, assim como 47% dos rapazes.

Na alínea l) Ser castigado sózinho quando a turma toda é culpada, observou-se que 83% das raparigas respondeu muito injusto, assim como 94% dos rapazes.

No caso da alínea m) O professor não justificar uma falta de atraso, são 58% as raparigas a responder que é muito injusto e 72% dos rapazes igualmente.

Relativamente à alínea n) Toda a turma pagar pelo disparate de um aluno, verificou-se que 73% das raparigas acham muito injusto, assim como 88% dos rapazes.

Em relação à alínea o) Ter uma nota baixa quando se trabalhou muito, 67% das raparigas manifestam que é muito injusto, e o mesmo acontece com 88% dos rapazes.

Para a alínea p) Os professores gostarem mais de uns alunos do que de outros, verificou-se que 79% das raparigas assinalaram muito injusto tal como 91% dos rapazes.

No caso da alínea q) Os alunos não serem avaliados todos da mesma maneira, 71% das raparigas considera muito injusto, tal como 75% dos rapazes.

Finalmente, a alínea r) Ter boa nota porque se copiou, parece dividir as opiniões destes grupos, pois que se 81% das raparigas acha que é muito injusto, apenas 50% dos rapazes é da mesma opinião.

2.9. Questão 9 - "Completa a seguinte frase :«Um pai/mãe justo é...»."

Amostras Categorias	F %	M %
expectativas	1	
cuidam	5	5
ajudam	11	7
orientam/educam	6	16
afecto	19	20
disciplina	18	9
relação de casal		5
atitudes	15	28
ouvir/compreender	25	9

Quadro 19 - Questão 9 (sexos)

Em relação à descrição do pai/mãe justo, verificamos que a característica mais apontada pelas raparigas é ouvir/compreender, com 25% das respostas. A segunda é o afecto, com 19%, seguida da capacidade para lidar com a disciplina, com 18%. A categoria a seguir mais referida é a das atitudes, com 15%, seguida da ajuda que os pais dão aos filhos, com 11%, da educação/orientação com 6%, do cuidar com 5% e das expectativas, com 1%.

No que diz respeito aos rapazes, a característica descritiva dos pais justos mais prevalente é o conjunto de atitudes para a justiça, com 28% das respostas, seguida do afecto, com 20%. As outras características apontadas de forma mais dispersa são a educação/orientação, com 16%, a forma de lidar com a disciplina e a capacidade de ouvir/compreender com 9% ambas, a ajuda com 7% e finalmente, ambas com 5% o cuidar e a relação de casal.

2.10. Questão 10 - "Conta qual foi a última vez que tu foste injusto com alguém e como é que isso aconteceu.

No grupo das raparigas, observamos que a injustiça mais cometida por estas foi a de culpar ou acusar outrém de um erro cometido por elas próprias, com 32% das respostas. Segue-se o não ter ajudado alguém que tinha pedido, com 11%. Com 9% as três categorias de abuso da autoridade, brigar, zangar ou agredir e de agressão deslocada como resposta à frustração.

Amostras Categorias	F %	M %
abuso de autoridade	9	3
pensar mal	4	3
vingar-se	4	7
juízo erróneo	4	3
não ajudar	11	3
não obedecer	4	
acusar	32	13
deslealdade		13
agressão	9	10
frustração deslocada	9	
discutir	4	3
prejudicar		10
disparate		16
mentir		7
não repartir	4	2
quebrar compromissos	2	3

Quadro 20 - Questão 10 (sexos)

Um conjunto de outras injustiças praticadas foram, respectivamente, enunciadas por 4% das raparigas : pensar mal ou duvidar de alguém, vingar-se, errar no julgamento de algo, não obedecer, teimar ou discutir e não repartir. Por apenas 2% das raparigas é referida a injustiça de ter sido irresponsável em relação a um compromisso.

No grupo dos rapazes verifica-se que a injustiça mais cometida é ter feito um disparate concreto (roubar, partir,...), pois que abrange 16% das injustiças descritas. Em segundo lugar, com 13%, não ser leal/verdadeiro com alguém. Ambas com 10% seguem-se as categorias de brigar, zangar ou agredir e a de prejudicar.

Menos referidas são as categorias de vingança, mentir e não repartir, cada uma das três com 7%. Por fim, e referidas por apenas 3% dos rapazes, as categorias de abuso da autoridade, pensar mal/duvidar de outra pessoa, errar um julgamento, não ajudar, teimar/discutir e ter sido irresponsável em relação a um compromisso.

### 3. Resultados tratados de acordo com o rendimento escolar

Como já anteriormente referido, a recolha de dados relativa à categoria de amostragem rendimento escolar, processou-se em duas fases. A primeira, diz respeito, tal como para as duas categorias de amostragem cujos resultados foram descritos neste capítulo, pontos 1. e 2., aos dados coligidos através do inquérito. A segunda refere-se aos dados recolhidos pelas entrevistas. Uma vez que, e como explicado anteriormente, as questões da segunda se articulam com o primeiro questionário, e para que os dados possam ser analisados em conjunto, apresentamos os resultados de forma integrada, isto é, num conjunto de dados do inquérito e das entrevistas.

No que diz respeito à forma como os dados são apresentados, nas questões relativas ao inquérito mantemos a apresentação em percentagens, como no tratamento por idades e por sexo. Nas questões das entrevistas recorreremos quer à sua apresentação em percentagem, nomeadamente nas questões paralelas às do inquérito, como é o caso do filho justo e do aluno justo, quer à apresentação em distribuição de frequências, em questões cuja análise de conteúdo revelou uma dispersão dos sujeitos por um grande número de categorias de análise. Aos dados resultantes deste tratamento adicionámos ainda algumas informações sobre a distribuição das respostas por idades, no sentido de podermos melhor interpretar os dados já recolhidos em termos do rendimento escolar.

#### 3.1. Questão 1 - "Explica, por palavras tuas, o que quer dizer 'justiça'."

Amostras Categorias	E %	R %
normas regras leis	8	11
julgamento tribunal	4	
crime castigo punição	25	26
mal bem	13	26
ordem harmonia	4	5
virtudes	25	21
direitos	13	5
conflito	8	

Quadro 21 - Questão 1 (rendimento escolar)

No grupo de alunos com rendimento escolar elevado, os dois tipos de definição de justiça mais frequentes, ambos com 25%, são o recurso à ideia de crime, castigo ou punição e a definição com base no enumerar de um conjunto de virtudes. Em segundo lugar, definem justiça recorrendo à ideia de respeito pelos direitos do indivíduo ou à relação entre o bem e o mal. Observamos também, neste grupo de alunos, que definem justiça a partir da ideia de normas, regras ou leis, assim como de decisão/resolução de conflitos, ambas com 8% das respostas. A definição de justiça com recurso à ideia de julgamento, tribunal, juiz e/ou advogado é menos frequente, tal como por referência aos conceitos de ordem e harmonia, sendo citadas cada uma destas categorias em 4% das definições.

No grupo de alunos de rendimento escolar reduzido, verificamos que as definições de justiça mais frequentes são as que recorrem tanto à ideia de crime, castigo ou punição, como de mal e bem, ambas com 26% das produções. Em terceiro lugar encontramos as definições que se baseiam na enumeração de virtudes, em 21% dos casos. Segue-se-lhes o recurso a normas, regras ou leis, com 11%. Por fim, dois tipos de resposta a que recorreram 5% dos alunos: ordem e harmonia e direitos do indivíduo.

3.2. Questão 2 - "Para ti, na tua opinião, qual é a maior injustiça que pode haver?"

Amostras Categorias	E %	R %
prenda de anos		6
culpar outros	6	6
pena de morte	6	6
matar, prender inocentes	27	50
não punir criminosos		6
guerra	11	
praticar o mal	6	
assimetria pobres/ricos	6	
crime concreto	11	22
leis	6	
polícia		6
privar de direitos	6	
acusar sem provas	11	
não ser solidário	6	

Quadro 22 - Questão 2 (rendimento escolar)

O exemplo de grande injustiça mais frequente no grupo de alunos de elevado rendimento escolar é o de matar, bater, prender ou culpar um inocente, com 27% das respostas. Depois, observamos que tanto o exemplo da guerra como a referência a um crime concreto, ou o acusar sem provas, constituem, cada um por si, um conjunto de 11% das respostas. Por fim, um conjunto de exemplos, os quais são citados por 6% dos alunos e que integram ideias como culpar os outros pelo próprio erro, a pena de morte, praticar o mal e a assimetria entre pobres e ricos, as condições de aplicação da lei, o privar alguém de liberdade e dos seus direitos e o não se ser solidário.

Quanto ao grupo de alunos de reduzido rendimento escolar, observamos que centraram 50% das suas respostas na categoria de matar, bater, prender ou culpar um inocente. O segundo tipo de exemplo mais citado é o da referência a um crime concreto, com 22% das respostas. Os restantes tipos de resposta respeitam a 6% deste grupo, cada um e são: exemplo de uma situação de injustiça de que se foi vítima (não receber algo), culpar outros pelo próprio erro, a pena de morte, não prender, acusar ou punir um criminoso e a polícia bater em pessoas inocentes.

3.3. Questão 3 - "Que medidas, que coisas se podem fazer ou modificar para evitar ou não deixar que haja injustiças?"

Amostras Categorias	E %	R %
não praticar o mal	11	53
ajudar	5	
fazer bem	17	13
castigar criminosos	11	
investigar correctamente	23	
respeitar a lei	5	
restrição de liberdade	5	27
educar	16	7
não sei, não responde		7
não se pode	5	

Quadro 23 - Questão 3 (rendimento escolar)

A medida mais proposta pelos alunos de elevado rendimento escolar para que se evitem as injustiças foi o investigar-se as situações a julgar correctamente e com provas, medida proposta por 23% dos alunos deste grupo. 17% sugerem que se pratique o bem e a justiça e 11% que se julguem, prendam ou incriminem os criminosos, ou que não se pratiquem actos injustos, também com 11%. Citadas por 5% dos alunos as categorias que sugerem que se deve ajudar

as pessoas com dificuldades, ou que se deve respeitar a lei, ou que se aumente o policiamento e as penas ou que se deve educar as pessoas/ promover a mudança de atitudes.

No caso dos alunos de reduzido rendimento escolar, encontramos referido por 53% destes alunos que não se deve praticar actos negativos ou injustos para se evitarem as injustiças. Em segundo lugar, 27% sugere que se aumente o policiamento ou as penas . Ainda 13% destes alunos sugerem que se pratique a justiça ou o bem e 7% que se eduque as pessoas/promova a mudança de atitudes.

3.4. Questão 4 - "Em cada par de pessoas a seguir indicadas, sublinha aquela pessoa que poderia cometer maiores injustiças, ser mais injusta:"

Amostras Pessoas	E		R	
	%	n-x	%	n-x
adulto	76		93	
criança	17	5	0	7
aluno bem comportado	17		13	
aluno mal comportado	83		73	13
rapazes	76		53	
raparigas	12	12	34	13
professor	41		40	
aluno	54	5	40	20
mãe	0		0	
pai	70	30	73	27
pessoa pobre	17		20	
pessoa rica	83		73	7
director	58		80	
empregado	24	12	13	7
filho	30		47	
pai	70		40	13
padre	12		0	
leigo	88		93	7
ex-condenado	54		33	
pessoa nunca presa	41		60	

Quadro 24 - Questão 4 (rendimento escolar)

Em relação aos resultados desta questão, apresentamos os colhidos do inquérito e ainda os resultados corrigidos pelas entrevistas (entre parênteses).

No grupo de alunos de elevado rendimento escolar observamos que, e para o primeiro par, 93% (87%) dos alunos considera mais injusto o adulto e nenhum aluno assinalou a criança. Um (dois alunos) aluno não fez qualquer escolha. No segundo par, 73% (80%) considera mais injusto o aluno mal comportado e 13% (7%) o bem comportado, verificando-se que dois alunos não fizeram qualquer escolha. (No par introduzido na entrevista, bom aluno-mau aluno, 40% destes alunos escolheram mau aluno e 27% bom aluno; cinco alunos não fizeram qualquer escolha). No terceiro par, 53% (60%) assinalou os rapazes como mais injustos e 34% (27%) as raparigas, e dois (três) alunos não escolheram. No quarto par, verificamos que se 40% (33%) dos alunos acham mais injusto o professor e outros 40% (47%) acham o aluno. Três alunos não escolheram. No quinto par, 73% (67%) dos alunos deste grupo assinala o pai como mais injusto e nenhum (7%) assinala a mãe, verificando-se que quatro (quatro) alunos não indicam nenhuma escolha. No sexto par, 73% (80%) dos alunos deste grupo considera mais injusta a pessoa rica e 20% (7%) a pessoa pobre, sendo que um (dois) aluno não assinalou nenhum deles. No sétimo par, 80% dos alunos assinala o director e 13% (7%) o empregado, havendo um (dois alunos) aluno que não escolheu. No oitavo par, 47% (54%) assinalou o filho como mais injusto e 40% (33%) o pai, quando dois alunos não fizeram qualquer escolha. No nono par, 93% (80%) dos alunos referem o leigo como mais injusto, nenhum (7%) assinalou o padre e um (dois alunos) não escolheu. Finalmente, no décimo par os alunos de elevado rendimento escolar indicam em 66% (40%) das respostas que a pessoa que nunca esteve presa é a mais injusta enquanto que 33% consideram o ex-condenado como tal, havendo um (quatro alunos) aluno que não efectuou nenhuma escolha.

Em relação ao grupo de alunos de reduzido rendimento escolar, observamos que no primeiro par 76% (80%) dos alunos assinalam como mais injusto o adulto e 17% (20%) a criança, quando um aluno não fez nenhuma escolha. No segundo par, 83% (73%) assinala como mais injusto o aluno mal comportado e 17% (27%) o aluno bem comportado. (No par introduzido pela entrevista, bom aluno-mau aluno, 47% assinala mau aluno e 20% bom aluno, verificando-se que cinco alunos não efectuaram qualquer escolha). No terceiro par, 76% (60%) assinala os rapazes como mais injustos e 12% (7%) as raparigas e dois (cinco) alunos não escolheram. No quarto par, 54% acha o aluno mais injusto, 41% (47%) o professor e um aluno não escolheu. No quinto par, 70% (47%) considera o pai mais injusto mas nenhum (7%) aluno assinala a mãe e cinco (sete) alunos não fizeram qualquer escolha. No sexto par, 83% (87%) considera mais injusta a pessoa rica e 17% (13%) a pessoa pobre. No sétimo par, 58% (73%) acha mais injusto o director e 24% (27%) o empregado, verificando-se que dois alunos não efectuaram qualquer escolha. No oitavo par, 70% (47%) assinala o pai como mais injusto e 30% (33%) o filho, e três (dois) alunos não

fizeram qualquer escolha. No nono par, 88% (67%) acha o leigo mais injusto e 12% (27%) o leigo. Por fim, no décimo par observamos que, destes alunos, 54% (54%) assinala o ex-condenado como mais injusto e 41% (47%) a pessoa que nunca esteve presa.

Amostras Pessoas (entrevista)	E		R	
	%	n-x	%	n-x
Adulto	87		80	
Criança	0	2	20	
Aluno bem comportado	7		27	
Aluno mal comportado	80	2	73	
Bom aluno	27		20	
Mau aluno	40	5	47	5
Rapazes	60		60	
Raparigas	27	3	7	5
Professor	33		54	
Aluno	47	3	47	
Mãe	7		7	
Pai	67	4	47	7
Pessoa pobre	7		13	
Pessoa rica	87	1	87	
Director	80		73	
Empregado	7	2	27	
Filho	54		33	
Pai	33	2	47	2
Padre	7		27	
Leigo	80	2	67	1
Ex-condenado	33		54	
Pessoa nunca presa	40	4	47	

Quadro 25 - Questão 4, alterações da entrevista (rendimento escolar)

#### 3.4.1. Entrevista - Argumentos justificativos da escolha (questão 4 do inquérito)

Durante as entrevistas solicitámos aos sujeitos que justificassem as escolhas que tinham feito em relação a quem consideravam mais injusto. Em relação a este aspecto, podemos constatar que no caso do 'adulto' os argumentos se distribuem com as seguintes frequências, e para os alunos de elevado rendimento escolar : 2 para argumento de nível instrumental (porque é mais velho), 2 porque tem mais poder, 5 porque tem mais consciência dos seus actos, 5 porque tem mais responsabilidade, 1 porque a criança é sempre

verdadeira. No caso dos alunos de reduzido rendimento escolar, os argumentos são os seguintes : 2 argumentos de nível instrumental, 1 para argumento sobre a natureza do indivíduo (o adulto é mais injusto), 2 porque tem mais experiência, 4 porque tem consciência do que faz, 1 porque tem mais oportunidade, 2 porque a criança é sempre verdadeira.

No que diz respeito à 'criança', o argumento invocado por um aluno de mais baixo rendimento é o de que a criança faz mais disparates.

Quanto ao 'aluno bem comportado', é um grupo de quatro alunos de menor rendimento que o considera mais injusto e cada um destes alunos com o seu argumento : goza com as dificuldades dos outros alunos; vangloria-se; tem uma vida dupla, bom na escola, mau lá fora; tem mais responsabilidades.

Para o 'aluno mal comportado' a distribuição dos argumentos é a seguinte, começando pelos alunos de melhor rendimento : 2 pelo mau comportamento, 3 porque prejudica , 1 porque faz com intensão, 1 porque depois culpa o aluno bem comportado, 1 porque é um mau exemplo e 2 porque tem o hábito de errar. No parecer dos alunos de menor rendimento escolar, é mais injusto porque : 6 pelo mau comortamento, 1 porque prejudica, 1 porque é mau exemplo e 1 porque não assume os seus erros.

Em relação ao 'bom aluno', os alunos de melhor rendimento escolar consideram-no mais injusto porque : 1 porque se arma, 1 porque goza, 2 porque se aproveita e 1 porque prejudica os mais fracos. No outro grupo observa-se que os dois alunos que o indicam como mais injusto argumentam que é porque se arma e porque goza, respectivamente.

Quanto ao 'mau aluno', os argumentos dos alunos de elevado rendimento são os seguintes : 1 porque acusa o professor, 1 porque quer ajuda, 1 porque não trabalha e 3 porque é mal comportado. No caso dos alunos de rendimento reduzido os argumentos são os seguintes : 1 porque se defende, 3 porque não trabalha, 1 porque tem mau comportamento e 1 porque tira más notas.

No que diz respeito aos 'rapazes', os argumentos dos alunos de elevado rendimento são como se seguem : 2 porque são mais travessos, 3 porque são mais violentos, 1 porque pensam que são os maiores, 1 porque têm mais liberdade e 1 porque são menos conscientes. Quanto ao outro grupo de sujeitos, os argumentos são : 3 porque são mais travessos, 2 porque são mais violentos, 1 porque não brincam com as raparigas e 2 porque pensam que são os maiores.

Por seu lado, as 'raparigas' são tidas por mais injustas pelos alunos de melhor rendimento devido a : 1 por serem mais vingativas, 1 porque são raparigas e 1 porque quem responde é rapaz. Já nos alunos de menor rendimento observamos que argumentam da seguinte maneira : 1 por serem muito sensíveis e 1 porque quem responde é um rapaz.

Em relação ao 'professor' quando os alunos de elevado rendimento escolar o consideram injusto explicam que é porque : 1 porque acusa os alunos sem ver, 1 na avaliação e 1 porque tem mais poder, mais responsabilidade. No grupo de menor rendimento os argumentos são : 1 porque não faz as vontades aos alunos, 2 porque não ajuda os alunos, 1 porque exige muito, 1 porque é injusto na avaliação e 4 porque tem mais poder e mais responsabilidade.

No que toca ao 'aluno' ser mais injusto, estes são os argumentos dos alunos de melhor rendimento escolar : 2 porque se queixa do professor, 1 porque não obedece, 1 porque não trabalha o que deve e 1 porque não é responsável. Para os colegas de pior rendimento escolar, a maior injustiça do aluno tem por base : 1 porque mente mais, 1 porque se queixa do professor, 1 porque não obedece, 1 porque não trabalha quanto deve, 2 porque não gosta do professor e 1 porque não é responsável.

Em relação à 'mãe', apenas dois alunos, um de cada grupo, a acham mais injusta e porque, no caso dos alunos de maior rendimento, é mais nervosa, e no caso do grupo de menor rendimento, porque proíbe mais.

No caso do 'pai', os argumentos dos alunos de maior rendimento são os seguintes : 4 porque bate/castiga mais, 2 porque é mais vezes infiel, 3 porque não compreende os filhos e 2 porque, como pessoa, tem mais liberdade. No caso dos alunos de menor rendimento escolar, são estes os argumentos : 5 porque bate/castiga mais, 1 porque obriga o filho a fazer o que não quer e 1 porque não dá ao filho o que este pede.

Em relação à 'pessoa pobre' dois argumentos surgem, mas apenas no grupo de menor rendimento escolar : 1 porque pede dinheiro e 1 porque tem de fazer o que lhe mandam, sem escolha.

Na 'pessoa rica' verificamos, e para o grupo de rendimento escolar mais elevado, que os argumentos são os seguintes : 6 porque tem mais poder ou interesses poderosos a defender, 1 porque não ajuda quem precisa, 1 porque é pretenciosa e 4 porque ser rica a leva a ter preconceitos. Nos alunos de menor rendimento os argumentos são : 4 porque tem poder ou interesses poderosos a defender, 5 porque não ajuda quem precisa, 3 porque tem preconceitos e 1 porque rouba.

No caso do 'director' os argumentos dos alunos de maior rendimento escolar são os seguintes : 10 porque tem poder, 1 porque controla os empregos, 1 porque não respeita os direitos dos trabalhadores e 1 para manter a imagem. Os alunos de menor rendimento escolar argumentam que é mais injusto : 5 porque tem poder, 2 porque controla os empregos e 1 porque não paga aos trabalhadores.

No caso do 'filho', os alunos de melhor rendimento escolar acham-no mais injusto de acordo com : 1 porque não obedece ao pai, 4 porque tem mau comportamento, 1 porque não aceita que o repreendam, 1 porque não compreende o pai e 1 porque ainda não tem responsabilidades. No caso dos alunos de menor rendimento escolar : 1 porque tem mau comportamento e 2 porque não aceita que o repreendam.

Quanto ao 'pai', é considerado pelos alunos de maior rendimento escolar como injusto a partir pelos seguintes argumentos : 1 porque tem mais autoridade e 3 porque manda/exige do filho. No caso dos seus colegas de menor rendimento escolar, é mais injusto : 1 porque não dá o que o filho quer, 1 porque é mais velho, 1 porque manda no filho e 3 porque não compreende o filho.

No caso do 'padre', os alunos de menor rendimento argumentam assim a sua maior injustiça ( pois que os restantes não o consideraram mais injusto) : 1 porque manda nas pessoas, 1 porque rouba a Igreja e 1 porque pensa que Deus lhe perdoa tudo.

No caso do 'leigo', os alunos de melhor rendimento escolar referem que é mais injusto deste modo : 1 porque é uma pessoa como «nós», comum, 1 porque não cumpre com os preceitos , 2 porque peca mais, 5 porque tem mais oportunidade de ser injusto que o padre, 1 porque o leigo fica contra o padre, 1 porque o padre é santo e 1 porque o leigo não sente tanto a obrigação de ser justo como o padre. No caso dos alunos de rendimento escolar mais reduzido, os argumentos são : 2 porque não cumpre com os preceitos, 1 porque peca mais, 1 porque não entende tão bem as pessoas, 1 porque não ajuda tanto, 1 porque fica contra o padre, 1 porque o padre é santo e 1 porque não sente tanto a obrigação de ser justo.

No que diz respeito ao 'ex-condenado', os alunos de melhor rendimento escolar argumenta que é mais injusto da seguinte forma : 1 porque se já cometeu injustiças uma vez, volta a cometer, 1 porque esteve na cadeia e 2 porque quer vingança por ter sido preso. No caso dos alunos com menor rendimento escolar, 7 acham que como já cometeu injustiças, volta a cometer, 1 porque esteve na cadeia e 1 porque quer vingança.

Finalmente, no caso da 'pessoa que nunca esteve presa', os alunos de melhor rendimento escolar, apenas, a consideram mais injusta, argumentando deste modo : 2 porque não sabe como é a prisão e 4 porque a prisão recupera as pessoas, pelo que quem não esteve preso, ainda é injusto.

Em relação aos alunos que não efectuaram qualquer escolha, e embora se possa colocar a hipótese de que não escolher se torna mais óbvio quando os elementos do par são mais próximos do indivíduo (pai e mãe, filho e pai) ou quando o sujeito está mais familiarizado com os mesmos (bom aluno, mau

aluno), por exemplo, os argumentos sobre a não escolha nestes dois grupos resumem-se a que, simplesmente o sujeito os acha iguais, que não há diferenças entre eles (ver argumentos de sujeitos de nono ano, Anexo E).

3.5. Questão 5 - "Das listas de palavras a seguir indicadas, escolhe uma palavra de cada lista, sublinha essas palavras e depois escreve uma frase com elas."

Amostras Palavras	E %	R %
roubar	19	53
bater	13	6
partir	4	3
mentir	23	16
matar	23	16
acusar	19	3
adulto	15	28
aluno	7	19
criança	40	13
homem	27	22
professor	10	9
mulher	2	3
castigo	17	34
conversa	15	3
culpa	17	16
solução	10	9
medo	27	13
pensar	15	16

Quadro 26 - Questão 5 (rendimento escolar)

No que respeita à escolha de palavras, verificamos que em relação à lista de acções, 33% dos alunos de rendimento escolar elevado escolheram a palavra 'roubar', assim como outros 33% escolheram 'mentir'. 'Bater' foi escolhido por 20%, 'matar' por 13% e 'acusar' por 7%.

Considerando estes mesmos alunos e a lista de indivíduos verificamos que 40% escolheram 'criança', 27% 'adulto', 20% 'homem' e as palavras 'aluno', 'professor' e 'mulher', foram as três escolhidas por 7%.

Em relação à lista de consequências, observamos as seguintes escolhas neste grupo de alunos: 33% para 'medo', 27% para 'castigo' e 'conversa', 13% para 'solução', 7% para 'culpa' e nenhum aluno escolheu 'pensar'.

Também para a escolha de palavras, observamos que os alunos de reduzido rendimento escolar, e para a lista de acções, fizeram as seguintes escolhas : 35% para 'roubar', 24% para 'mentir', 18% para 'acusar' e 6% para 'bater', 'partir' e 'matar'.

No que se refere à lista de indivíduos, as escolhas destes alunos distribuem-se da forma que se segue: 24% para 'criança' e 'homem', 18% para 'adulto', 12% para 'aluno' e para 'professor' e nenhum aluno escolheu 'mulher'.

Por fim, as escolhas para a lista de consequências colocam em primeiro lugar 'medo', com 24%, seguido de 'castigo' e 'culpa', com 18%, depois 'solução' e 'pensar' com 12% e 'conversa' com 6%.

Em relação à correlação, e para o par 'acto-indivíduo' observamos, no grupo de alunos de elevado rendimento escolar, a seguinte distribuição de frequências : 2 para adulto-roubar, 2 para criança-roubar e 1 para homem-roubar; 1 para adulto-bater, 1 para aluno-bater e 1 para homem-bater; 3 para criança-mentir, 1 para professor-mentir e 1 para mulher-mentir; 1 para adulto-matar e 1 para homem-matar; 1 para criança-acusar.

Ainda para o mesmo grupo de alunos e o par 'indivíduo-consequência', observamos a seguinte distribuição de frequências : 2 para adulto-castigo, 1 para aluno-castigo e 1 para mulher castigo; 2 para criança-conversa, 1 para homem-conversa e 1 para professor-conversa; 1 para criança-culpa; 1 para adulto-solução e 1 para homem-solução; 1 para adulto-medo, 3 para criança-medo e 1 para homem-medo.

A distribuição de frequências para estes alunos no par 'acto-consequência' é como segue : 1 para roubar-castigo, 1 para bater-castigo, 1 para mentir-castigo e 1 para matar-castigo; 1 para bater-conversa e 3 para mentir-conversa; 1 para roubar-culpa, 1 para bater-solução e 1 para matar-solução; 3 para roubar-medo, 1 para mentir-medo e 1 para acusar-medo.

Para o grupo de alunos com reduzido rendimento escolar, e para o par de correlação 'acto-indivíduo', verificamos que as frequências têm a seguinte distribuição : 2 para adulto-roubar, 1 para aluno-roubar e 1 para homem-roubar; 1 para criança-bater; 1 para criança-partir, 1 para criança-mentir, 2 para homem-mentir e 1 para professor-mentir; 1 para adulto-matar; 1 para aluno-acusar, 1 para homem-acusar e 1 para professor-acusar.

Ainda neste grupo, observamos que a distribuição de frequências no par de correlação 'indivíduo-consequência' é a seguinte : 1 para adulto-castigo, 1 para aluno-castigo e 1 para criança-castigo; 1 para professor-conversa; 1 para adulto-culpa; 1 para criança-culpa; 1 para homem-culpa; 1 para solução-adulto e 1 para criança-solução; 1 para criança-medo; 3 para homem-medo; 1 para aluno-pensar e 1 para professor-pensar.

Finalmente, ainda neste grupo de alunos, verificamos que a distribuição de frequências para o par de correlação 'acto-consequência' é a seguinte : 2 para roubar-castigo e 1 para bater-castigo; 1 para acusar-conversa; 2 para roubar-culpa; 1 para mentir-culpa; 1 para mentir-solução e 1 para matar-solução; 1 para roubar-medo, 1 para partir-medo, 1 para mentir-medo e 1 para acusar-medo; 1 para mentir-pensar e 1 para acusar-pensar.

3.6. Questão 6 - "Nas famílias que tipo de situações injustas são mais frequentes? Das situações que se seguem, assinala com uma cruz se achas que são muito frequentes ou pouco frequentes:"

Amostras Alíneas	E %	R %
a)	0	24
b)	20	59
c)	67	53
d)	27	53
e)	27	6
f)	27	24
g)	20	18
h)	13	30
i)	27	53
j)	27	30

Quadro 27 - Questão 6 (rendimento escolar)

Em relação à alínea a), O pai saber que o filho fez disparates e não o castigar, nenhum aluno de elevado rendimento escolar considerou muito frequente, mas sim 24% dos alunos de reduzido rendimento escolar.

No caso da alínea b), Não cumprir o que se promete, 20% dos alunos de rendimento elevado consideraram muito frequente, assim como 59% dos de rendimento reduzido.

No que respeita a alínea c), Ter batido num irmão com pouca força e ser castigado, 67% dos alunos de melhor rendimento considera muito frequente, assim como 53% dos do outro grupo.

Observa-se para a alínea d), Acusar outra pessoa de algo que nós fizemos, que 27% dos alunos de rendimento elevado o considera muito frequente, assim como 53% dos outros alunos.

Para a alínea e), Acreditar que o culpado não fez nada, verificou-se que são 27% os alunos do grupo de rendimento elevado que assinalaram muito frequente e 6% dos do outro grupo.

No que se refere à alínea f), Dar mais bolo a um filho do que a outro, 27% dos alunos de rendimento elevado e 24% dos de rendimento reduzido consideraram muito frequente.

Na alínea g), Numa discussão apoiar quem não tem razão porque nos convém mais, verificou-se que 20% dos alunos de rendimento elevado e 18% dos de rendimento reduzido respondeu muito frequente.

Em relação à alínea h), Numa discussão não ouvir as duas partes, 13% dos alunos de rendimento elevado acharam muito frequente, assim como 30% dos do outro grupo.

No caso da alínea i), Castigar os filhos sem conhecer a situação, são 27% os alunos do grupo de rendimento elevado que acham ser muito frequente, tal como 53% no outro grupo.

Por fim, na alínea j), Não tratar todos os filhos da mesma maneira, observamos que são 27% dos alunos de elevado rendimento escolar a considerar que é muito frequente, assim como 30% dos do grupo de reduzido rendimento escolar.

3.6.1. Entrevista - "Quando respondeste à questão 6 do inquérito foi pensando na tua própria família ou nas famílias em geral ?"

Amostras	E	R
Famílias	f	f
própria	13	5
outras	2	10

Quadro 28 - Família própria ou outra (rendimento escolar)

No que diz respeito àquilo em que se basearam para responder à questão 6, sobre a frequência das injustiças nas famílias, no caso dos alunos de elevado rendimento escolar, 13 responderam ter-se baseado na sua própria família, recorrendo a outras no caso do item não se adequar à estrutura da sua família (caso dos filhos únicos nas questões relativas à frateria); 2 responderam ter-se baseado nas famílias em geral. Quanto aos alunos de reduzido rendimento escolar, verificamos que 5 responderam de acordo com a sua própria família e 10 de acordo com as famílias em geral.

### 3.6.2. Entrevista - "Há muitas injustiças nas famílias?"

Amostras	E	R
Categorias	%	%
Há.	33	33
Mais ou menos.	33	47
Não há.	13	13
Depende.	20	7

Quadro 29 - "Há muitas injustiças nas famílias"

A esta questão, as respostas dos alunos de elevado rendimento escolar têm a seguinte distribuição : 33% acha que sim, 33% que mais ou menos, 13% que não e 20% que depende das situações.

Os alunos de rendimento escolar reduzido responderam da seguinte forma : 33% acha que sim, 47% que mais ou menos, 13% que não e 7% que depende das situações.

### 3.6.3. Entrevista - "Quando há injustiças nas famílias, como são, como as descreves?"

Amostras	E	R
Categorias	%	%
Mimar filho	5	
Filho não obedece	5	
Pai não dá		6
Castigos	5	6
Filho mal criado		6
Problemas conjugais		18
Brigas	5	
Pai não castiga		6
Pai ã cumprir promessa		6
Tratar filhos diferente	16	30
Não cuidar	5	
Filho não estuda	5	
Maus tratos	5	18
Dificuldades na relação	37	
Dificuldades materiais	11	6

### Quadro 30 - Descrição das injustiças nas famílias (rendimento escolar)

Os alunos de elevado rendimento escolar descrevem as injustiças nas famílias principalmente em termos de dificuldades de relação, com 37% das respostas, e tratamento desigual para com os filhos, com 16%. Seguem-se as dificuldades materiais, com 11%. Referidas por apenas um aluno cada uma das seguintes descrições : mimar os filhos, o filho não obedecer, castigos injustos, brigas familiares, os pais não cuidarem dos filhos, os filhos não estudarem e os maus tratos infligidos aos filhos.

No caso dos alunos de reduzido rendimento escolar, as descrições indicam em primeiro lugar o tratamento desigual dos filhos, com 30%, e tanto os problemas conjugais dos pais como os maus tratos infligidos aos filhos, são referidos por 18% destes alunos. Referidas por apenas um aluno as seguintes descrições : o pai não dar ao filho o que este pede, os castigos injustos, o filho ser malcriado, o pai não castigar como devia, os pais não cumprirem uma promessa e as dificuldades materiais.

Em termos de idades, verificamos que os alunos de 7º e 9º ano descrevem mais frequentemente as injustiças na família em termos do tratamento desigual dos filhos. As dificuldades de relação são uma descrição relativamente presente e em todas as idades.

#### 3.6.4. Entrevista - "A que se devem as injustiças nas famílias?"

Amostras Categorias	E %	R %
Falta de compreensão	31	15
Falta de atenção	13	
Dificuldades escolares	6	
Não sabem o que fazem	6	8
Mentira		8
Dificuldades materiais	19	31
Dificuldades conjugais	6	15
Falta de confiança		8
Falta de diálogo	6	8
Parentalidade	6	8
Abuso de liberdade	6	

### Quadro 31 - Causas das injustiças nas famílias

Sobre as causas das injustiças nas famílias, os alunos de elevado rendimento escolar apontam em primeiro lugar o desentendimento/falta de compreensão,

com 31% das respostas, a que se seguem as dificuldades materiais, com 19%, e a falta de atenção, com 13%. Referidas, respectivamente, por um aluno apenas são cada uma das seguintes causas : dificuldades escolares, as pessoas não saberem o que fazem, as dificuldades conjugais dos pais, a falta de diálogo, a falta de qualidade do comportamento parental e o abuso de liberdade.

Os alunos de menor rendimento escolar opinam que as principais causas das injustiças nas famílias são, em primeiro lugar, as dificuldades materiais, com 31%. Seguem-se-lhes, com 15% cada uma, o desentendimento/falta de compreensão e as dificuldades conjugais. Referidas por um aluno apenas cada uma delas, as seguintes causas : as pessoas não saberem o que fazem, a mentira, a falta de confiança, a falta de diálogo e a baixa qualidade do comportamento parental.

Em termos de idades, observamos que há uma grande dispersão pelas várias causas, notando-se apenas que os alunos mais pequenos (quarto e sétimo ano) são os que referem o desentendimento, e as dificuldades materiais os mais velhos (sétimo e nono). A falta de diálogo e a baixa qualidade do comportamento parental são referidas apenas pelos alunos de sétimo ano.

### 3.6.5. Entrevista - "Como se podem evitar essas injustiças que acontecem nas famílias?"

Amostras Categorias	E %	R %
Compreensão	28	14
Afecto	7	29
Castigo	7	
Ser educado		7
Ajuda/apoio	4	7
Não mentir		7
Obedecer		14
Respeito	7	
Convívio	4	
Educação familiar	7	
Tratar filhos igual		21
Diálogo	20	
Condições materiais	4	
Recurso a técnicos	4	
Tempo	4	

Quadro 32 - Como evitar as injustiças nas famílias (rendimento escolar)

Os alunos de elevado rendimento escolar sugerem como medidas para evitar as injustiças nas famílias principalmente a compreensão (28%) e o diálogo (20%). Seguem-se o afecto, o castigo, o respeito e a educação familiar, as quatro referidas em grupos de 7% de respostas. Por fim, medidas sugeridas por apenas um aluno são ajudar, o convívio, fornecer condições materiais, o recurso a técnicos e o ter mais tempo para a família.

No caso dos alunos de rendimento escolar reduzido, as medidas mais apontadas são o afecto (29%) e a igualdade de tratamento dos filhos (21%). Seguem-se, ambas com 14%, a compreensão e a obediência. Referidas por um aluno apenas, as seguintes medidas : ser educado, ajudar e não mentir.

No que respeita às idades, os alunos de quarto ano centram-se mais na compreensão e no afecto e os de sétimo também, acrescentando-se o tratamento igualitário dos filhos, e os de nono ano na compreensão e no diálogo.

3.7. Questão 7 - "Completa a seguinte frase :«Um professor justo é aquele que...»"

<b>Amostras Categorias</b>	<b>E %</b>	<b>R %</b>
ensino	20	20
disciplina	13	27
atitudes	67	33
afectividade		20

Quadro 33 - Questão 7 (rendimento escolar)

Os alunos de elevado rendimento escolar definem o professor justo essencialmente a partir das suas atitudes gerais, já que 67% das respostas destes alunos se situam nesta categoria. Em segundo lugar, as qualidades pedagógicas, isto é, a referência ao ensino, com 20%. Segue-se a forma como lida com a disciplina, com 13%. Nenhum destes alunos se referiu aos aspectos afectivos.

Os alunos de reduzido rendimento escolar também caracterizam o professor justo pelas suas atitudes, com 33%, e depois pela forma como lida com a disciplina, com 27%. 20% respondem referindo-se ao ensino, assim como outros 20% o fazem relativamente à relação de afectividade que o professor mantém com os alunos.

### 3.7.1. Entrevista - "Um aluno justo é aquele que..."

<b>Amostras Categorias</b>	<b>E %</b>	<b>R %</b>
Amigo		7
Não diz mal		3
Acusa colega	4	
Obedece	7	13
Tira dúvidas	7	3
Ajuda	4	10
Trabalha	21	17
Participa	14	3
Não copia	4	3
Não bate		3
Não é malcriado	21	20
Tem boas notas		7
Não mente	7	3
Respeita os professores	11	7

Quadro 34 - Aluno justo (rendimento escolar)

Os alunos de elevado rendimento escolar descrevem o aluno justo da seguinte forma : porque trabalha e porque não é mal comportado, ambas descrições com 21%; porque não prejudica as aulas/está atento, com 14% das descrições. com 7% cada as seguintes descrições : obedece, tira dúvidas, não mente. Referidas por um aluno apenas as descrições de aluno justo como aquele que chama a atenção do professor para o comportamento do colega (o acusa), e aquele que não copia nos testes.

Para os alunos de reduzido rendimento escolar o aluno justo é principalmente aquele que trabalha, com 17%, e que obedece, com 13%. Com 10% a ideia de que ajuda, e com 7% as três descrições de amigo, tem boas notas e respeita o professor. Referidas por um aluno apenas as descrições do aluno que não diz mal, tira dúvidas, não prejudica, não copia, não bate nos colegas e não mente.

Em termos de idades, observamos que os alunos de quarto ano se centram mais na ideia de obediência, enquanto os de sétimo e nono referem mais o trabalho e o não ser mal comportado. São os de sétimo ano que referem a ideia de respeito pelo professor.

3.8. Questão 8 - "Nas escolas que tipo de situações injustas podem ter lugar? Para cada situação a seguir indicada, assinala com uma cruz se achas que são muito ou pouco injustas:"

Amostras Alíneas	E %	R %
a)	87	94
b)	40	65
c)	73	71
d)	47	47
e)	67	77
f)	67	82
g)	80	71
h)	73	94
i)	93	77
j)	67	65
k)	47	71
l)	93	82
m)	60	59
n)	87	94
o)	73	83
p)	87	89
q)	73	71
r)	73	89

Quadro 35 - Questão 8 (rendimento escolar)

No que diz respeito à alínea a), Mentir, 87% dos alunos de elevado rendimento escolar acham que é muito injusto, assim como 94% dos alunos de rendimento escolar reduzido.

Na alínea b), Bater com pouca força e ser castigado, observamos que 40% dos alunos de melhor rendimento responderam muito injusto e o mesmo fizeram 65% dos de menor rendimento.

Para a alínea c), Não cumprir a regra de um jogo, sem querer, e ser castigado, observamos que os resultados indicam que 73% das respostas dos alunos de

rendimento elevado foram de muito injusto, sendo 71% os alunos do outro grupo a dar essa resposta.

Quanto à alínea d), Ser castigado por se fazer queixa de outra pessoa, é considerada muito injusta por 47% de cada um dos grupos.

No caso da alínea e), Não deixar um colega participar num jogo, verificamos que é tido como muito injusto por 67% dos alunos de rendimento elevado e 77% dos de rendimento reduzido.

A alínea f), Não pagar o que se estragou, apresenta como resultados para muito injusto 67% dos alunos de melhor rendimento e 82% dos de menor rendimento.

A alínea g), Começar uma briga, é considerada muito injusta por 80% dos alunos de maior rendimento e por 71% dos de menor rendimento.

No caso da alínea h), O professor acreditar num aluno que mente, 73% dos alunos de elevado rendimento escolar considerou muito injusto, tal como 94% dos seus colegas de rendimento reduzido.

A alínea i), Estragar um objecto por vingança e não ser castigado, é considerada muito injusta por 93% dos alunos de maior rendimento e por 77 dos do outro grupo.

Quanto à alínea j), Bater num colega para nos defendermos e sermos castigados, os resultados são muito próximos, já que se 67% dos alunos de rendimento elevado pensa que é uma situação muito injusta, também assim pensam 65% dos seus colegas de menor rendimento escolar.

Na alínea k), Chegar atrasado a um teste e ter de acabar na mesma altura que os colegas, observamos que 47% dos alunos de rendimento elevado considera muito injusto, mas no outro grupo são já 71% dessa opinião.

No caso da alínea l), Ser castigado sózinho quando a turma toda é culpada, a situação é considerada muito injusta por 93% dos alunos do grupo de alto rendimento e por 82% do de baixo rendimento.

Na alínea m), O professor não justificar uma falta de atraso, observamos que 60% do primeiro grupo, e 59% do segundo assinalaram muito injusto.

No que respeita à alínea n), Toda a turma pagar pelo disparate de um aluno, observamos que os resultados do grupo de elevado rendimento indicam que 87% dos alunos acha que é muito injusto, assim como 94% dos do grupo de rendimento reduzido.

A alínea o), Ter uma nota baixa quando se trabalhou muito, foi considerada uma situação muito injusta por 73% dos alunos de rendimento elevado e por 83% dos de rendimento reduzido.

No caso da alínea p), Os professores gostarem mais de uns alunos do que de outros, a situação foi considerada muito injusta por 87% dos alunos do primeiro grupo e por 89% dos do segundo.

Quanto à alínea q), Os alunos não serem avaliados todos da mesma maneira, observou-se que foi considerada uma situação muito injusta por 73% dos alunos de melhor rendimento e por 71% dos seus colegas de menor rendimento escolar.

Finalmente na alínea r), Ter boa nota porque se copiou, observa-se que 73% das respostas do grupo de elevado rendimento escolar indicam muito injusto, tal como 89% das respostas dos alunos de reduzido rendimento escolar.

### 3.8.1. Entrevista - "Há muitas injustiças nas escolas?"

Amostras	E	R
Categorias	%	%
Mais ou menos.	47	60
Não há muita.	27	
Há.	13	20
Depende da escola.	13	7
Não há.		7

Quadro 36 - Injustiças nas escolas (rendimento escolar)

A opinião dos alunos de elevado rendimento escolar é a seguinte : 47% acha que há mais ou menos injustiça nas escolas, 27% é que não há muita, 13% é de que há e 13% é a de que depende da escola.

A opinião dos alunos com reduzido rendimento escolar é a seguinte : 60% acha que há mais ou menos injustiça nas escolas, 20% é da opinião que há, 7% de que não há e outros 7% de que depende das escolas.

3.8.2. Entrevista - "Quando há injustiças nas escolas, como são, como as descreves?"

Amostras Categorias	E %	R %
Castigo	25	21
Bater		21
Normas		7
Acusar	25	14
Rejeição		14
Avaliação	8	
Vigilância	17	7
Ensino	8	
Att. discriminatórias	8	14
Destruição	8	

Quadro 37 - Descrição das injustiças nas escolas

Os alunos de melhor rendimento escolar descrevem as injustiças que há nas escolas referindo-se, em maior número, aos castigos que lá são ministrados, com 25% das respostas, assim como à ideia de que acusar os outros é uma prática corrente, também com 25%. Segue-se a forma como actuam os vigilantes, com 17%. São referidas por um aluno apenas as respostas relativas à avaliação pedagógica, ao ensino, à atitude discriminatória dos professores e à destruição da propriedade.

No que diz respeito aos alunos de reduzido rendimento escolar, estes associam a ideia de injustiça na escola em primeiro lugar aos castigos e à violência física entre alunos, ambas com 21%. Segue-se o acusar os outros, o ser rejeitado pelos colegas e a atitude discriminatória dos professores, os três com 14%. Por fim, as normas internas e a forma como funciona a vigilância, ambas com 7%.

Em termos das idades, verificamos que não há grandes diferenças de uns anos para outros.

3.8.3. Entrevista - "A que se devem as injustiças nas escolas?"

Sobre as causas das injustiças nas escolas, verificamos que estas parecem suscitar respostas multivariadas, pois que tanto nos alunos de melhor como os

de mais baixo rendimento escolar, nenhuma categoria parece reunir em seu torno o consenso dos alunos, ou esboçar uma tendência. Se não, vejamos as respostas dos alunos de rendimento mais elevado : as causas como inveja, ter problemas, não ter amigos, os professores, não gostar da escola, as relações humanas na escola e os pais quererem que os filhos sejam sempre os melhores, a forma como actua a direcção da escola, a falta de diálogo e o hábito de se ser injusto, são referidas cada uma por seu aluno, sendo que apenas o insucesso escolar e a forma como actuam os vigilantes são referidos por dois alunos.

Amostras Categorias	E f	R f
Inveja	1	1
Ter problemas	1	1
Não ter amigos	1	1
Professores	1	1
Normas		
Não gostar da escola	12	1
Insucesso escolar	1	2
Relações humanas	1	1
Pais quererem sp bom	1	1
Direcção	2	1
Vigilantes	1	2
Falta de diálogo	1	1
Hábito		1
Fama		1

Quadro 38 - Causas das injustiças nas escolas (rendimento escolar)

Quanto aos alunos do outro grupo, o panorâma repete-se : dois alunos indicam os professores ; as restantes respostas, tais como as normas internas, a inveja, as relações humanas na escola, a forma como actua a direcção, os vigilantes e o facto de alguns alunos serem prejudicados pelos seus antecedentes (fama), são referidas por um aluno apenas.

Em termos de idades verificamos que as respostas são igualmente muito dispersas, tendo sido os alunos de 7º ano a sugerir o maior número de causas.

### 3.8.4. Entrevista - "Como se podem evitar essas injustiças que acontecem nas escolas?"

Sobre como evitar as injustiças nas escolas, e na opinião dos alunos de elevado rendimento escolar, a medida mais sugerida, e por 19% dos sujeitos, seria desenvolver a amizade entre as pessoas. Em segundo lugar, e com 14% as sugestões de melhorar o exercício da vigilância e a de haver mais compreensão. 10% dos alunos referem, respectivamente, as seguintes medidas: ter bom comportamento, haver respeito, melhorar as normas disciplinares e o diálogo. Por fim, sugerido por um aluno, a realização de um projecto que desenvolva nos alunos o sentido e a prática da justiça.

Amostras Categorias	E %	R %
Professores	10	7
Vigilantes	14	7
Bom comportamento	10	14
Amizade	19	29
Compreensão	14	7
Respeito	10	7
Ordem	10	7
Projecto formação	5	
Diálogo	10	7

Quadro 39 - Como evitar as injustiças nas escolas (rendimento escolar)

No caso dos alunos de menor rendimento escolar, estes referem como medidas a tomar as seguintes: por 29% dos sujeitos, a amizade; por 14% o bom comportamento, por apenas um aluno cada uma das seguintes medidas: melhorar a actuação dos professores, melhorar o exercício da vigilância, a compreensão, o respeito, melhorar as normas disciplinares e promover o diálogo.

No que se refere às idades, observamos que os alunos a dar mais sugestões são os de 7º ano, com preferência para o desenvolvimento das virtudes. Os mais pequenos centram-se na amizade ( $f=6$ ), e os mais velhos referem maior número de vezes os professores e a necessidade de diálogo.

### 3.9. Questão 9 - "Completa a frase : «Um pai/mãe justo é aquele que...»"

<b>Amostras Categorias</b>	<b>E %</b>	<b>R %</b>
expectativas	4	
cuidam	14	
ajudam	14	
orientam educam	14	14
afecto	7	43
disciplina	14	5
relação de casal		
atitudes	7	19
ouvir compreender	25	19

Quadro 40 - Questão 9 (rendimento escolar)

No que diz respeito à descrição de um pai/mãe justo, verificamos que os alunos de elevado rendimento escolar apontam como característica mais frequente ouvir/compreender, com 25%. Segue-se um conjunto de outras categorias de resposta, todas com 14% : cuidar, ajudar, orientar/educar e disciplina. Indicadas por menor número de alunos as categorias afecto e atitudes para a justiça, ambas com 7% e, apenas indicada por 4% dos alunos deste grupo a categoria de expectativas.

Em relação aos alunos de menor rendimento escolar observamos que a categoria de resposta para descrever o pai/mãe justo mais frequente, com 43% das mesmas, é o afecto. Seguem-se, ambas com 19%, atitude para a justiça e ouvir/compreender. Menos indicadas as categorias de orientar/educar, com 14%, e disciplina, com 5%.

#### 3.9.1. Entrevista - "Um filho justo é aquele que..."

Para os alunos de elevado rendimento escolar, o filho justo caracteriza-se por recurso a : em 33% dos casos é um filho que compreende os pais, 27% que obedece e igual percentagem que tem afecto pelos pais. 13% das respostas indicam, respectivamente, que respeita os pais e que não erra (não comete erros, disparates,...). Citadas por apenas 7% dos sujeitos, surgem ainda as quatro categorias de ajuda, é responsável, perdoa e ouve os pais (nota : ao contrário do que fizemos na caracterização dos pais, separámos aqui as categorias ouve e compreende, uma vez que, neste caso, não se trata tanto de

duas formas de relação associadas ao diálogo, como nos pais, mas antes o ouve como 'fazer caso' e o compreende como 'aceita').

<b>Amostras Categorias</b>	<b>E %</b>	<b>R %</b>
Responsável	7	
Obedece	27	40
Ajuda	7	13
Respeita	13	13
Compreende	33	13
Não erra		
Não mente	7	13
Estuda		13
Afecto	27	13
Perdoa	7	13
Ouve	7	7

Quadro 41 - Filho justo (rendimento escolar)

Para os alunos de reduzido rendimento escolar , o filho justo caracteriza-se a partir da seguinte distribuição de categorias : 40% indica a categoria obedece. Segue-se um conjunto de sete categorias, indicadas, todas elas, por 13% dos sujeitos, e que são : ajuda, respeita, compreende, não erra, não mente, estuda e tem afecto pelos pais. Por fim, indicada por 7% dos sujeitos a categoria perdoa.

### 3.9.2. Entrevista - "O que é que torna um filho injusto?"

<b>Amostras Categorias</b>	<b>E %</b>	<b>R %</b>
Influência dos amigos	20	14
Más companhias	25	14
Atitudes educativas pais	20	33
Dificuldades escolares	5	10
Brigas familiares		5
Muita liberdade		5
Problemas conjugais	5	
falta de meios	5	
Não gostar igual/ pais		10
Desobediência	5	
Falta de diálogo	10	5
Droga	5	5

Quadro 42 - Causas para um filho injusto (rendimento escolar)

Sobre as causas que podem levar um filho a tornar-se injusto, os alunos de elevado rendimento escolar apontaram as seguintes : 25% más companhias, 20% as influências dos amigos, 20% as atitudes educativas dos pais, 10% a falta de diálogo na família ; e 5% cada uma das seguintes : dificuldades escolares, problemas conjugais dos pais, falta de meios para a família poder dar educação, desobediência e a droga.

No que diz respeito aos alunos de reduzido rendimento escolar, as causas apontadas são : 33% as atitudes educativas dos pais, 14% as influências dos amigos e 14% as más companhias, 10% tanto as dificuldades escolares como o facto de não gostarem de ambos os pais da mesma maneira, e 5% as quatro categorias de resposta brigas na família, ter muita liberdade, falta de diálogo e a droga .

Em relação a este conjunto de categorias devemos ainda referir alguns aspectos relativos à idade, com o intuito de melhor nos esclarecermos. Assim, observou-se que a categoria prevalente no 4ºano é a das más companhias (f=8). No caso do 7ºano, trata-se das atitudes educativas dos pais (f=7) e no 9ºano as respostas distribuem-se (f=3) principalmente pelas categorias de influência dos amigos , atitudes educativas dos pais e falta de diálogo na família.

3.10. Questão 10 - "Conta qual foi a última vez que tu foste injusto com alguém e como é que isso aconteceu."

Amostras Categorias	E %	R %
abuso de autoridade	33	
pensar mal	8	8
vingar-se		16
juízo erróneo		
não ajudar	8	8
não obedecer		16
acusar	8	8
deslealdade		
agressão		16
frustração deslocada		
discutir	8	
prejudicar	8	8
disparate		
mentir	8	16
não repartir	16	
quebrar compromissos		

Quadro 42 - Questão 10 (rendimento escolar)

Analisando os relatos das injustiças cometidas pelos sujeitos do nosso estudo, verificamos que, no caso do grupo de alunos de rendimento escolar mais elevado, a injustiça mais indicada é o abuso de autoridade, relatado em 33% dos casos. Segue-se o não repartir, citada em 16% dos relatos. Um conjunto de outros tipos de injustiça é referida por 8% dos sujeitos desta sub-amostra, a que corresponde um aluno, e são as seguintes : pensar mal de alguém, não ajudar, culpar outrém do próprio erro, prejudicar e mentir.

Procedendo a estudo semelhante para as respostas dos alunos de reduzido rendimento escolar constatamos que as injustiça praticadas por maior número dos sujeitos deste grupo são quatro, e com 16% dos relatos cada uma : vingar-se, não obedecer, brigar, zangar ou agredir e mentir. Os restantes exemplos de injustiça distribuem-se pelas seguintes categorias : pensar mal de alguém, não ajudar, culpar outrém do seu próprio erro e prejudicar. Estas categorias são apontadas, cada uma, por 8% dos sujeitos deste grupo, ou seja, por um aluno apenas.

## Terceira parte - Análise e discussão dos resultados

### 1. Do ponto de vista dos objectivos

Para concluir, vejamos que novos dados ou hipóteses nos sugerem os resultados obtidos pelo inquérito e as entrevistas. Procuraremos equacioná-los a partir dos objectivos específicos iniciais, a partir dos quais pretendíamos realizar a observação planeada com o nosso estudo. Tal como vimos, o nosso objectivo geral consiste em estudar o conceito de justiça aplicado a situações vividas na família e na escola, embora partindo de um primeiro grupo de questões que poderíamos denominar de abstractas (o que é a justiça; qual é a maior injustiça; que medidas se podem aplicar para evitar a injustiça;), uma vez que, nesse caso, nenhuma indicação contextual foi fornecida aos sujeitos.

Seguem-se as de aplicação aos referidos contextos desenvolvimentais, seleccionados pelas razões que tivemos oportunidade de definir anteriormente. Esse grupo de questões é essencialmente descritivo ("justo é aquele que" ou "assinala com uma cruz se são muito ou pouco frequentes"). Introduzimos ainda duas questões *teste*, ou seja, duas situações-estímulo construídas com o intuito de observar a forma como cada grupo de sujeitos se comporta perante as mesmas.

Com o inquérito pretendemos testar, pois, o primeiro dos problemas levantados, um problema clássico tanto na psicologia do desenvolvimento como no estudo da moral, ou seja, se existem diferenças entre os diversos grupos etários. Como as possíveis diferenças entre sexos tem preocupado um nutrido grupo de autores, de certa forma na esteira de Gilligan, introduzimos também essa variável na análise dos questionários. De qualquer forma, também porque parece evidente a um elevado número de investigações e autores que nalguns aspectos desenvolvimentais próprios da adolescência, o processo não é igual em rapazes e raparigas (e certamente não o é o seu papel social).

Quanto às entrevistas, e como igualmente tivemos oportunidade de salientar, estiveram na base da operacionalização do segundo problema ou seja, que as concepções sobre a justiça, e em particular a justiça vivida, se equacionam em torno de experiências concretas, nomeadamente aquelas que influenciam o estatuto do indivíduo nos principais grupos de pertença, onde a maioria de das experiências de justiça e injustiça têm lugar. Como seleccionámos os contextos família e escola, operacionalizámos esta hipótese através de questões sobre a forma como a justiça e a injustiça são perspectivadas pelos sujeitos nestes contextos, como se poderia intervir para modificar a situação, sendo os sujeitos agrupados pelo seu baixo ou elevado rendimento escolar.

Em termos da discussão dos resultados, começaremos pelo inquérito, centrando-nos nas variáveis idade e sexo. Iremos, em seguida, à variável rendimento escolar, articulando os resultados recolhidos pelo inquérito com os das entrevistas.

## 2. Análise e discussão dos resultados por sexo e por idade

### 2.1. Justiça, injustiça, modificação da realidade e injustiça praticada

Assim, e quanto à definição de justiça (questão 1), observamos que a definição de justiça através da referência à ideia de crime em associação com castigo e punição prevalece nas três idades estudadas, embora com maior peso para os mais novos. A segunda definição mais apontada aos dez e aos treze anos é a relativa a virtudes que ilustrem o que é a justiça, mas para os quinze anos, em segundo lugar aparece a ideia de que a justiça tem a ver com os direitos dos indivíduos, ficando as virtudes relegadas para terceiro lugar. De notar a introdução das ideias de ordem e harmonia no grupo dos treze anos, apenas.

No que respeita às virtudes, notamos algumas diferenças entre idades. Assim, os sujeitos mais novos indicam a verdade, a coragem, a compreensão e a liberdade. Os de treze anos referem a igualdade, a verdade, a liberdade e fazem alguma referência esporádica à noção de direito. Aos quinze anos apontam a verdade, a paz, a igualdade, a honestidade, a imparcialidade e a fidelidade, apelando com frequência para a ideia de direitos na sua tentativa de definir justiça.

Quanto ao sexo, não se registam diferenças sensíveis e tanto as raparigas como os rapazes associam justiça em primeiro lugar com as ideias de crime e castigo e, depois, com as virtudes anexas, embora as raparigas apontem em maior número para a primeira definição. De notar que as respostas relativas às ideias de ordem e harmonia são todas de rapazes.

No que diz respeito à injustiça, também não se observaram grandes diferenças. Desta feita, matar ou prender um inocente é a injustiça que praticamente metade dos sujeitos de dez e de treze anos apontam, assim como cerca de um quarto dos de quinze anos. Só que se aos dez anos a segunda injustiça mais apontada é o praticar o mal (sem especificação), aos treze é não punir um criminoso e aos quinze a referência à prática de um crime concreto.

Em relação à prática de um crime concreto observa-se que os crimes referidos aos dez anos são os crimes de morte e o roubo. Aos treze referem estes e ainda a exploração e o tráfico de droga. Aos quinze adicionam à morte, roubo e exploração um número mais elevado de referências ao tráfico de droga e ainda a violação, a corrupção e a tortura.

Quanto às raparigas, e tal como nos rapazes, se a injustiça que mais se encontra é a relativa ao inocente, em segundo lugar observamos tratar-se da não punição dos criminosos, injustiça que apenas dois rapazes referem. Referem, em contrapartida, a prática de um crime concreto. As raparigas que referem um crime concreto têm mais tendência para incluir a violação e os rapazes os crimes de morte e os relativos à droga.

Relativamente à modificação da realidade, ou seja, às medidas a implementar para impedir a injustiça, observamos que aos dez anos a melhor medida é não praticar o mal (quer seja quando consideram a globalidade dos indivíduos - a ideia de que cada pessoa é um injusto potencial - quer quando relegam a responsabilidade para o outro, "quem faz injustiça", situação que aparece apenas nesta idade), seguida de castigar os criminosos e de praticar o bem.

Aos treze anos a medida mais apontada é a de investigar correctamente a culpa de quem é apontado como criminoso (pois que estas respostas relativas à investigação estão praticamente centradas na actividade dos tribunais). Igualmente seria um bom meio para evitar a injustiça o não se praticar o mal e ainda medidas que restrinjam a liberdade dos cidadãos (reforço das penas e do policiamento). Aos quinze anos, a medida mais apontada é da educação/consciencialização dos indivíduos para a justiça, seguida das medidas de restrição da liberdade. Um grupo relativamente grande de alunos também sugere a prática do bem.

Neste aspecto da justiça que é a modificação da realidade, é de notar que aos dez anos o número de medidas possíveis é mais reduzido que nos outros grupos de idades (de cinco para oito categorias), sendo as três introduzidas pelos alunos mais velhos a investigação correcta das acusações, o respeito pela lei e a restrição da liberdade.

Quanto aos sexos, observamos alguma diferença pois verificamos que para as raparigas a medida mais apontada é não praticar o mal, seguida de educar. Para

os rapazes fazer o bem (que encontra pouco eco no sexo feminino), seguida de perto de não praticar o mal e de educar.

Num nível de transição entre as perguntas não contextualizadas e as inseridas em contexto, temos a questão (questão 10) relativa à injustiça praticada pelo sujeito, que referiremos de seguida por pensarmos que pode contribuir com alguns dados que nos esclareçam melhor sobre as ideias que os alunos têm do que é a injustiça.

Assim, nas injustiças que os sujeitos praticam, a mais apontada pelos sujeitos de dez anos é aquela que denominámos de abuso do poder, ou seja, situações em que o sujeito tinha influência (ser 'dono do jogo', por exemplo) e que usou essa influência para vedar o acesso de outrém (um par) a essa situação (não deixar jogar, brincar). Em segundo lugar aparece a injustiça de acusar alguém que era inocente, as mais das vezes para se livrar da própria culpa.

Aos treze anos a injustiça mais frequente é a de acusar outrém, com quase quarenta por cento das respostas. Segue-se o recusar ajuda a alguém que a solicitou. Aos quinze anos a injustiça mais relatada é igualmente a de acusar outrém assim como a da agressão deslocada, ou seja, agredir alguém inocente por não se poder agredir quem causou a frustração desencadeadora.

De notar que o abuso de autoridade só está presente aos dez anos e a agressão deslocada apenas aos treze e quinze. Igualmente a categoria de resposta "não obedecer" está presente apenas aos dez anos. Pensar mal e vingar-se aparecem aos dez e aos quinze anos, mas neste último grupo de forma isolada, isto é, sugeridas por um único indivíduo. Prejudicar e mentir são um exclusivo dos treze anos.

No que diz respeito às injustiças praticadas relativamente ao sexo dos indivíduos, observamos que as raparigas o que mais fazem é acusar, seguido de não ajudar e do abuso de autoridade. No caso dos rapazes, o mais apontado é fazer um disparate concreto (partir, estragar,...), seguido de agredir (bater) e de prejudicar (a designação da categoria corresponde ao termo exacto empregue pelos sujeitos, que parece corresponder à ideia de fazer mal). Os rapazes não referem nunca a obediência nem a agressão deslocada, assim como as raparigas a deslealdade, o prejudicar, os disparates concretos e a mentira.

## 2.2. Discussão dos resultados relativos às questões 1,2, 3 e 10.

Antes de prosseguirmos com as restantes questões, alguns aspectos podemos começar por salientar. Em primeiro lugar, é interessante notar as diferenças entre sexos. Quase poderíamos dizer, relativamente ao parágrafo anterior, que

as injustiças relatadas como praticadas pelos sujeitos quase correspondem a um estereótipo social sobre o comportamento inter-relacional dos homens e das mulheres, os primeiros abusando sobretudo da força, as segundas deslocando a resposta à frustração do obstáculo para uma vítima inocente mas mais acessível, exercendo o seu poder em pequenas situações de gestão de recursos e preocupadas com a omissão na ajuda solicitada.

Aliás, este aspecto da omissão não parece isolado, porquanto, relativamente às medidas de modificação da realidade, as raparigas parecem de novo apontar uma perspectiva redentora do homem, ou seja, ao considerarem em maior número que alcançar a justiça é não praticar o mal, é evitar o erro, pressupõem, talvez, que este é naturalmente mau, pecador, injusto, e que deverá tentar evitar esse comportamento, enquanto que os rapazes, ao considerar que evitar a injustiça consiste em fazer o bem, dão este por adquirido, ou seja, naturalmente praticaríamos o bem mas tendemos a corromper-nos, como se já fôssemos uma figura, por um lado divinizada, por outro, sujeita a deslizos.

Em segundo lugar, de facto observamos algumas alterações em termos da idade, embora essas diferenças não nos pareçam quantitativamente muito pronunciadas. No entanto, os resultados sugerem-nos que essas diferenças se relacionam com o acesso ao mundo social e, logo, a concepção que o sujeito tem deste. Vejamos um exemplo : relativamente ao conceito de justiça, os sujeitos de dez anos têm maior tendência em centralizar o seu exemplo de justiça ou de injustiça num círculo relacional mais familiar. É aos dez anos que encontramos os problemas de justiça relativos às prendas de anos, aos castigos (quando referem a injustiça de punir um inocente não se trata tanto de um crime mas de uma situação de castigo), à rivalidade na frateria (embora esta surja igualmente noutros sujeitos mais velhos). A forma como algumas das respostas estão redigidas apontam para uma concepção de justiça mais intimista, para não cairmos na tentação de a referir como egocêntrica.

Aos treze anos aparecem as referências à droga e aos ladrões, redigidas de uma forma um pouco 'fabulosa', que nos parece apontar para uma situação típica do período etário. De facto, o acesso ao terceiro ciclo de idade é frequentemente o momento em que o sujeito sente um impulso de exploração do mundo exterior quer à casa de família quer à escola, uma curiosidade intensa de que as histórias de droga e assaltos parecem sublinhar o receio que também desperta. É natural ainda que no momento em que os pais estão disponíveis para dar maior liberdade ao adolescente (por exemplo, regressar sózinho a casa) ou, pelo menos intuem que este deseja fazer as suas explorações por conta própria, também as advertências sobre os perigos aumentem, e provavelmente daí alguns dos relatos dados como exemplo. É nesta idade que notamos o início do interesse da educação como forma de melhorar a justiça e igualmente os primórdios de uma crítica social sob a forma de um mundo injusto ou em que a justiça está ausente.

Nos sujeitos de quinze anos as respostas evidenciam, até na forma como estão escritas, maior distenção, com uma perspectiva da realidade mais alargada, parecendo que estes adolescentes estão já saindo do círculo da realidade concreta e imediata. As respostas revelam uma concepção mais evoluída da realidade, maior acesso à informação (observável nos exemplos e referências dados), assim como um raciocínio mais maleável (as próprias respostas não são tão perentórias; as sugestões de modificação da realidade são mais funcionais e com alguma crítica, nos casos de maior radicalidade, ou seja, o sujeito compreende que está a ser radical).

O mesmo se observa quanto aos exemplos de injustiça, nomeadamente quanto à ideia de crime, pois variam nitidamente com o alargar do campo informativo do sujeito, tal como já se observara, quanto aos sexos, o facto das raparigas referirem em grande número a violação (de que são a esmagadora maioria de vítimas) e os rapazes o crime de morte e os relativos ao tráfico de drogas (crimes que são em maior número praticados por homens)..

Um outro aspecto que também se observa sob a óptica das idades é o facto de os dois grupos mais jovens (dez e treze anos) ilustrarem prevalentemente a justiça como virtude, conjunto de virtudes ou comportamentos a estas associáveis, e os de quinze anos, se bem que o façam, exprimem claramente a ideia de 'direito'. Se não, vejamos : todos os grupos de idade associam justiça a verdade; os sujeitos de dez anos ainda a coragem e compreensão, tal como liberdade; os de treze retomam a ideia de liberdade e associam ainda a igualdade; os de quinze, além de verdade e igualdade, acrescentam honestidade, imparcialidade e fidelidade. Vejamos em que é que a análise destes conceitos nos pode ajudar a compreender este processo.

Comecemos pela ideia de justiça associada a verdade. Segundo Ferrater Mora (1991, p.411 e ss.), a verdade pode ser perspectivada como propriedade de um enunciado (concepção semântica), como propriedade transcendental de um ente (concepção metafísica ou ontológica) ou como conformidade da mente com a coisa, isto é, o que se diz está em conformidade com a coisa (verdade lógica). Como vimos, em todas as idades há sujeitos que se lhe referem, e se bem não possamos aprofundar muito a questão, os relatos parecem apontar para a terceira concepção, sem que possamos destrinçar diferenças a partir dos dados disponíveis.

Continuando com os sujeitos mais jovens, estes apontam ainda liberdade como conceito definidor de justiça. De acordo com o mesmo autor (op. cit., p.223 e ss.), são três as formas de perspectivar liberdade : na concepção natural (possibilidade de se subtrair a uma ordem cósmica predeterminada : destino ou natureza), social ou política (autonomia, independência,..., possibilidade de uma comunidade humana reger os seus destinos, e que consiste em agir assim de acordo com as leis) e pessoal (autonomia ou independência das pressões ou coações procedentes da comunidade enquanto

sociedade ou Estado; estes dariam ao indivíduo algum espaço para agir, para além do qual o mesmo indivíduo seria considerado um marginal relativamente à mesma comunidade). Embora não façam nenhuma referência expressa a essa ideia, este interesse pela liberdade parece ter por base o despontar da ideia de justiça como direito, ou seja, como direito à liberdade, um pano de fundo que se estende entre o indivíduo e a comunidade, e que é, digamos assim, o cenário necessário para que a própria justiça possa ter lugar.

Os restantes sujeitos de dez anos indicam ainda coragem e compreensão, ou seja, definem justiça a partir de ideias assimiláveis a comportamentos de nitída coloração afectiva (coragem pode ser vulgarmente entendida como firmeza, energia, ousadia, bravura, e compreensão como faculdade de entender ou de criar empatia).

Os sujeitos de treze anos acrescentam a verdade e liberdade a ideia de igualdade, ou seja, a possibilidade ou capacidade de julgar, agir, pensar com uniformidade de critérios. As ideias de carácter afectivo não estão presentes, tendência que permanece com os mais velhos.

Por fim, quanto aos sujeitos de quinze anos, vemos associar a verdade e igualdade as ideias de honestidade (decoroso, honrado, casto; relacionável com verdadeiro, verdade;), imparcialidade (qualidade do que é imparcial : recto, que não sacrifica a verdade e a justiça a conveniências particulares;) e fidelidade (qualidade de quem é fiel; lealdade, probidade, exactidão;), no que parece um nuancear da ideia de justiça como verdade. Interessante se torna que a estas explicações sobre o que é a justiça se acrescentam muito frequentemente a ideia de que os indivíduos têm direitos relativamente à sua vida em sociedade e que o exercício da justiça passa pelo seu reconhecimento e respeito.

Ora, pelo que acabamos de descrever, parece que as linhas mestras para a definição ( e compreensão, poderemos acrescentar) de justiça nos nossos sujeitos, e independentemente da idade, parecem ser, essencialmente, as de verdade e as de direito: Não nos parece, pois, que se observe uma nitída diferença nas concepções de justiça neste intervalo de cinco anos relativo às idades da nossa amostra, mas sim na forma de as exprimir ou sobre elas reflectir, isto é, que a diferença não está tanto no julgamento moral mas no raciocínio aplicado à moralidade. Daí talvez algumas respostas que apontam para explicações marcadamente afectivas aos dez anos, por exemplo.

Parece-nos, pois, que se em termos de informação, de raciocínio, de concepção do mundo social observamos uma evolução paralela à idade, quer nas categorias de resposta quer na forma como os sujeitos constroem a sua resposta, em termos da moralidade propriamente dita, estes dados não são absolutamente conclusivos. De facto, todas as respostas se inscrevem numa concepção de justiça, quer se trate da ideia institucional de tribunal, crime ou lei para cumprir, quer se trate de uma ideia de bem.

Conceptualmente podemos dizer que a ideia de justiça associada às instituições jurídicas é uma ideia concreta e por isso menos evoluída do que a ideia de justiça enquanto bem, que é uma concepção abstracta e filosófica. Mas do ponto de vista moral, nenhuma das ideias é melhor do que a outra, e como não sabemos se a população adulta preferiria uma a outra, a questão de uma moralidade adulta também não nos ajuda. Podia até dar-se o caso de os adultos indicarem os tribunais em maior número que o bem ou a igualdade, ou... Continuaríamos sem saber se o tribunal é a noção mais justa de justiça.

Fiquemos então no processo da justiça, tal como lhe fizemos referência na introdução a este trabalho. Sob este ponto de vista, as diferenças entre os grupos de idades assumem maior proporção nas medidas apontadas para modificar a realidade. Assim, propostas como "ir à máquina da verdade" (Nº5) são exclusivas do 4º ano, no 7º ano encontramos ainda respostas que dela se não distanciam muito, mas outras que denotam reflexão como as sugestões baseadas na educação e em "ensinar regras de conduta", que têm uma sequência lógica no 9º ano, em que os sujeitos referem com maior frequência o que "nós" fazemos e teríamos de passar a fazer.

### 2.3. Análise dos resultados relativa às Questões - estímulo : quem é mais injusto e quem faz o quê

Vejam agora como se organizam os resultados em torno das duas questões-estímulo. A primeira (questão 4) é a que denominámos de enviesamento social convencional, e com esta situação problema pretendemos analisar a competência dos sujeitos no lidar com uma situação de resolução impossível, isto é, ao introduzirmos pares de indivíduos claramente diferenciados em termos do seu estatuto social mas fornecendo como indicador apenas esse estatuto, o sujeito confronta-se com um problema cuja resolução satisfatória consiste unicamente em não responder. Tal deve-se ao facto do estatuto social ser insuficiente para ajuizar da justiça ou injustiça dos indivíduos, se bem que no quotidiano fenómenos psicológicos como o preconceito ou o estereótipo se fundamentem dessa forma.

No que diz respeito à idade, não notámos grandes diferenças nas escolhas. Isto é, os sujeitos dos três grupos escolheram como mais injusto a criança, o aluno mal comportado, os rapazes, o professor (embora neste caso as percentagens se situassem em torno dos cinquenta por cento aos dez e aos quinze anos, certamente por motivos diferentes), o pai, a pessoa rica, o director, o filho (de novo as percentagens rondando os cinquenta por cento) e o leigo (embora o resultado do grupo de quinze anos seja muito menos expressivo, com uma diferença de cerca de trinta por cento para os outros grupos). O único par em que observamos diferenças nas escolhas é no último, o ex-condenado e a pessoa que nunca esteve presa, em que oitenta por cento dos sujeitos de dez anos escolhe o ex-condenado, cinquenta e nove por cento dos de treze também

mas cinquenta e três por cento dos de quinze anos indica a pessoa que nunca esteve presa.

Em termos dos sexos, igualmente observamos pequenas diferenças. Assim, rapazes e raparigas escolheram como sendo mais injusto o adulto, o aluno mal comportado, os rapazes (embora sejam mais vinte por cento as raparigas que o fazem em relação aos rapazes dessa opinião), o professor, o pai (são mais vinte por cento os rapazes que acham o pai mais injusto do que a mãe), a pessoa rica, o director, o leigo, e o ex-condenado (se bem que neste par as percentagens a favor da injustiça do ex-condenado sejam inferiores a sessenta por cento nos dois grupos). Notamos igualmente que as diferenças percentuais entre rapazes e raparigas são menores do que nos grupos por idades. A única diferença diz respeito ao par filho-pai, em que as raparigas indicam o pai e os rapazes o filho.

Deixando para as entrevistas o porquê destas escolhas, onde, de facto, vamos observar uma clara diferença nas respostas é na análise dos indivíduos que se mostraram hesitantes ou se recusaram a responder. Assim, aos dez anos todos os indivíduos menos um responderam em todos os pares e não se observou nenhum sinal de hesitação (utilizámos como indicador o facto do sujeito ter dado uma primeira resposta e tê-la apagado, substituindo-a pelo outro membro do par). Aos treze anos verificamos que aparece um número significativo de hesitações, que só não se observam nos pares adulto-criança, aluno bem comportado-aluno mal comportado e padre-leigo. Neste grupo de idade trinta por cento dos sujeitos não respondeu no par mãe-pai, assim como um sujeito tanto no par filho-pai como no par ex-condenado-pessoa que nunca esteve presa.

No grupo dos quinze anos a situação é claramente diferente. Em primeiro lugar, logo aquando da administração do inquérito os sujeitos deste grupo se manifestaram em relação à pergunta, que consideravam muito difícil ou mesmo impossível, tendo, alguns deles, escrito um comentário sobre o assunto no verso do dito questionário (Anexo B). O teor dos comentários vai desde a afirmação de que "nem sempre é verdade o que sublinhei (...) não há ninguém que não seja injusto, em algumas vezes." (Nº55), como "Não estou de acordo com este exercício pois no caso tanto uma pessoa pobre pode roubar como uma pessoa rica pode cometer corrupção numa empresa e o pior é que os casos não são todos semelhantes." (Nº64). E ainda "Esta pergunta era muito difícil porque não se consegue avaliar e saber quem comete mais injustiça. (Nº60) Este mesmo sujeito, depois de explicar porque ambos podem ser injustos, acrescenta : "Cheguei à conclusão que esta pergunta tinha um grau elevado de perspicácia e concentração.", isto é, dá-nos a entender que precisava raciocinar bem para perceber que a pergunta não tem resposta, o que talvez signifique que o sujeito teve um impulso inicial de se submeter à pressão do enviesamento convencional mas que o ultrapassou pela análise (a concentração) e o raciocínio (a perspicácia).

Esta situação mantém-se nos grupos organizados por sexo, em que observamos que as raparigas não assinalam nenhum membro de um par cinco vezes mais do que os rapazes. Os rapazes não se coíbem de fazer a sua escolha mesmo em pares como rapazes-raparigas, pessoa pobre-pessoa rica, director-empregado e padre e leigo, enquanto que no grupo das raparigas há sempre alguma que não responde (o sujeito N°79 é uma rapariga). O par que congrega mais recusas em responder por parte das raparigas é o par mãe-pai, tal como nos rapazes, embora a recusa das raparigas seja três vezes superior.

Nem todos cometam a pergunta a partir da impossibilidade de responder, ou seja, alguns estão numa situação em que sentem apenas a necessidade de justificar a escolha (por exemplo, o N°68). Uma situação interessante é a do N°79 : "Não sublinhei nenhuma palavra porque, se o fizesse, estaria a contradizer tudo o que penso. Não nos podemos deixar influenciar pelos rótulos, estatutos sociais, aparências, erros do passado, etc. Ninguém é egoísta por ser rico e ladrão por ser pobre. As pessoas têm razões para fazer tudo o que fazem. Por detrás de uma pessoa, esconde-se o seu ser." De facto este é o sujeito, o único, que nos parece ter respondido da forma correcta.

#### 2.4. Discussão dos resultados relativa às questões 4 e 5

Esta ideia de que um sujeito responde, como dissemos, "de forma correcta", coloca-nos uma série de questões interessantes. Quando explicámos que perspectiva sobre a psicologia e o estudo da moral tínhamos adoptado na realização deste estudo, referimos que não pretendíamos partir de nenhuma teoria sobre a moral e sobre a justiça, mas das representações dos próprios sujeitos.

Referimos ainda que não nos parecia que a justiça pertencesse ao campo de estudo da psicologia, mas apenas o processo da justiça, aquilo a que Piaget chamou o julgamento moral, ou seja, o conjunto das operações que o sujeito activa na determinação de se um comportamento é justo ou injusto e que estão, em certa medida, presentes na acção do indivíduo sobre o mundo social (partindo do princípio que o comportamento não é regido apenas por impulsos ou pelo evitamento da punição, como tivemos oportunidade de escrever.)

Isto é, que mesmo nas situações do quotidiano, e assim que a criança começa a organizar a sua concepção da realidade exterior (a noção de outro, as normas que regem as suas relações com este, os princípios que determinam as normas,...), o seu comportamento relacional e o cumprimento das regras de conduta adoptadas no meio em que se insere é determinado igualmente, pelo menos em parte, e quer seja de forma consciente ou inconsciente, pelo mesmo tipo de operações.

Onde nos levam estas duas questões? A primeira, relativa à adopção ou não de uma "teoria de fundo" sobre a moral para estudar o julgamento moral, faz-

nos reflectir de novo sobre o problema da resposta mais justa, da resposta mais evoluída sob o ponto de vista moral, e decorre, neste momento, da nossa afirmação a respeito da resposta dada pelo sujeito N°79 à questão 4.

Vimos, no caso das perguntas abstractas colocadas a respeito da ideia de justiça ou injustiça, que não nos parecia fácil (ou apropriado?) tentar definir se as diferenças encontradas entre os grupos de idade, que aliás são poucas, eram atribuíveis a um processo de desenvolvimento que apontava o acesso à "moral adulta". Isso pode significar apenas que a conceptualização abstracta da ideia de justiça é pouco reveladora do nível de desenvolvimento moral dos sujeitos, já que se bem estes têm ideias diferentes sobre a justiça, estas não são hierarquizáveis, a menos que à luz de uma dada teoria sobre a moral.

Quanto à nossa questão problema, a tal questão impossível, ela terá o mérito de mostrar como metodologicamente é mais interessante observar o processo de julgamento, pois se considerámos a não resposta como a resposta mais evoluída, tal não se prende com nenhuma concepção prévia de justiça, como pretendíamos, mas da forma como o problema foi construído, podendo assim legitimamente, e é esse o segundo aspecto, considerar-se a melhor resposta como aquela que mais respeita o raciocínio de base que se aplicou ao problema. Este aspecto deixa-nos outra questão : o julgamento moral é uma forma de raciocínio, a nosso ver tendencialmente mediatizado pela concepção de mundo social que o meio inculca na criança? Tentaremos responder mais adiante.

Quanto à nossa outra questão- problema, (questão 5), e como oportunamente explicámos, com ela pretendíamos formalizar a concepção de justiça dos sujeitos a partir de uma tríade causal tendo como eixos a acção, o indivíduo sujeito da mesma e a sua consequência, partindo da ideia que nos ficara das entrevistas pré-inquérito de que os sujeitos tendiam a interpretar a justiça em termos de relação causal.

Abordando as respostas em termos das escolhas efectuadas em cada um dos eixos, verificamos que as acções mais escolhidas pelos sujeitos mais novos foram roubar e mentir. No grupo de treze anos, foram igualmente escolhidas roubar, mentir, matar e acusar. Nos mais velhos, matar e roubar. Nestes dois últimos grupos não encontramos partir.

Quanto aos sujeitos, os mais assinalados aos dez anos são criança e aluno, homem e criança aos treze e adulto e criança aos quinze. No caso da consequência, as mais referidas aos dez anos são castigo e medo, aos treze castigo e culpa e aos quinze medo, pensar e solução. Aos dez anos a consequência pensar não é indicada por nenhum sujeito.

Relativamente ao sexo, observamos que as raparigas assinalam principalmente as acções de mentir e matar e os rapazes a de roubar. Em termos do sujeito, as

raparigas indicam sobretudo a criança e o homem, e os rapazes o adulto e o homem. No caso das consequências, o domínio, nas raparigas, vai para medo e nos rapazes para castigo.

Parece-nos, pois, que há alguma diferença na escolha das acções injustas (todas implicam o quebrar de uma regra social, embora com gradientes diversos). Por idades verificamos que os sujeitos mais jovens tendem a assinalar injustiças menos graves, observando-se um fenómeno de transição aos treze anos, com uma dispersão das respostas que inclui as acções prevalentes aos dez anos e aos quinze. A maioria das respostas dos quinze anos (cerca de um terço) aponta para a acção legalmente mais punível.

As diferenças mantêm-se no que respeita ao indivíduo que pratica a acção, sendo que os mais escolhidos aos dez anos se identificam com os próprios sujeitos (criança, aluno). Aos treze e aos quinze são indivíduos com estatuto diferente dos nossos sujeitos (eles já não são crianças e ainda não são adultos ou homens).

Relativamente à consequência é de notar que aos dez e aos treze anos metade das respostas se centram nas consequências punitivas e aos quinze, embora permaneça o medo, as restantes são consequências construtivas (solução e medo).

No caso dos rapazes e raparigas, há uma clara diferença na escolha da acção, dividindo-se as raparigas entre uma acção muito grave e outra menos grave e centrando-se a metade dos rapazes numa acção grave mas mais corrente. No caso dos indivíduos, as primeiras tendem mais para a criança como autora de injustiças e os segundos o adulto. Em termos de consequência o panorama de respostas é igualmente diverso, com as raparigas a optarem sobretudo pela consequência auto-punitiva (medo) e os rapazes pela consequência heteropunitiva (castigo), o que não pode deixar de nos interrogar de novo sobre os estereótipos sociais assim como as práticas educativas a que umas e outros estão expostos : o que controla melhor o comportamento de cada um, ou o que é mais usado para controlar : o medo ou o castigo? De todas as formas, qualquer que seja a resposta para estas interrogações, somos de novo levados a reflectir sobre os condicionantes que o papel social, a percepção do papel social e a educação implicam para o desenvolvimento da noção de justiça.

De notar ainda que no equacionar das relações entre o acto de injustiça praticado, quem o pratica e a consequência dessa prática pudemos observar, em termos das idades dos sujeitos, um percurso que vai da identificação com os sujeitos da injustiça, em termos de estatuto social, para a não identificação, das acções menos graves do ponto de vista legal, para as mais graves, da consequência punitiva para a construtiva. Esta alteração, quanto a nós, parece descrever um movimento que vai do mundo imediato do sujeito para o mundo

exterior da sociedade em geral, ou seja, coloca-nos a hipótese do sujeito configurar a justiça de acordo com a extensão do seu horizonte social.

Em relação ao sexo, uma explicação plausível em termos da concepção de justiça ou de organização do mundo social, parece-nos mais difícil, uma vez que não há grande correspondência entre as definições de justiça ou as injustiças praticadas, e as respostas dadas a esta questão. No entanto, especulando um pouco, talvez fosse útil investigar a relação dessas diferenças e o comportamento habitual dos dois sexos, inclusivamente os aspectos relativos às práticas educativas. Nesta linha, seria de controlar questões como a concepção que cada grupo tem das injustiças mais correntes ou das que os atemorizam mais, ou das que atribuem ao seu sexo praticar mais; ainda, e nas práticas educativas, se de facto se castigam mais os rapazes do que as raparigas e se se pretende controlar estas principalmente através do medo.

## 2.5. Justiça na família

No conjunto das questões integradas nos contextos familiar e escolar encontramos então dois tipos de questões, no total de quatro perguntas, duas para cada. No relativo à família, temos primeiro uma pergunta de escolha múltipla em que confrontámos os sujeitos com um conjunto de dez sentenças relativas a situações que podem ocorrer em meio familiar, e sobre as quais os sujeitos tiveram de se pronunciar em termos de as considerarem muito ou pouco frequentes (questão 6). A análise dos resultados obtidos nesta questão, e em termos das idades, mostra-nos que os sujeitos mais jovens consideram, com uma percentagem mais elevada de respostas (próxima dos cinquenta por cento) que é "muito frequente" tanto "Ter batido num irmão com pouca força e ser castigado." como "Acusar outra pessoa de algo que nós fizemos."

Aos treze anos as duas sentenças mais assinaladas como muito frequentes são "Acusar outra pessoa de algo que nós fizemos." e "Numa discussão não ouvir as duas partes." (ambas com um pouco mais de cinquenta por cento). No grupo de quinze anos as sentenças mais apontadas como muito frequentes são "Ter batido num irmão com pouca força e ser castigado." e "Castigar os filhos sem conhecer a situação."

É importante notar que o número de vezes que o conjunto das situações descritas é considerado uma injustiça muito frequente na família decresce com a idade, primeiro ligeiramente dos dez para os treze anos e depois um decréscimo acentuado para os quinze. Em termos gerais o padrão de resposta em relação às sentenças menos assinaladas como muito frequentes é bastante homogêneo nos três grupos, salvo para a sentença "Não tratar os filhos todos da mesma maneira.", cuja total de respostas embora diminua dos dez para os treze anos, se mantém próximo, diminuindo notoriamente aos quinze anos (para cerca de metade).

Numa análise em termos dos sexos, verificamos que as raparigas assinalam como muito frequente em maior número as sentenças "Ter batido num irmão com pouca força e ser castigado.", "Não cumprir o que se promete." e "Acusar outra pessoa de algo que nós fizemos.", enquanto que os rapazes assinalam mais a sentença relativa ao irmão e ao castigo e ainda o acusar outra pessoa. As raparigas assinalam maior número de vezes "muito frequente".

Ainda no contexto da família, solicitámos aos sujeitos que nos dissessem como era um pai/mãe justo (questão 9). Aos dez anos os pais justos são essencialmente descritos com referência ao afecto e às atitudes gerais do seu comportamento. Este grupo etário inclui nessas atitudes o não mentir, a lealdade, o escolher o melhor para os filhos, a compreensão, o respeito, o cumprimento do dever parental, e a igualdade de tratamento dos filhos, sem que nenhuma se destaque. Aos treze anos essa descrição tem por base a mesma referência ao afecto e ainda à capacidade dos pais ouvirem e compreenderem os filhos.

Aos quinze anos a referência ao afecto é pontual, e os pais justos são descritos pelas suas atitudes gerais de comportamento e pela sua capacidade de ouvir e compreender os filhos. As atitudes indicadas aos quinze anos são as mesmas que aos treze, mas em maior número de vezes, sendo que a igualdade de tratamento dos filhos é referida maioritariamente. O perdão, a confiança, as decisões baseadas na razão e a atenção são igualmente indicadas por estes dois grupos, mas em menor número. Um número relativamente próximo de sujeitos indica ainda a capacidade dos pais de educar e orientar os filhos, categoria pouco representativa nas restantes idades.

Quanto ao sexo, as raparigas descrevem os pais justos fundamentalmente a partir da capacidade de ouvir e compreender os filhos, assim como o afecto e a forma como lidam com a disciplina. No caso dos rapazes, descrevem-nos principalmente a partir das atitudes gerais dos pais e do afecto. Tanto compreender os filhos como lidar com a disciplina têm pouco peso neste grupo.

## 2.6 Discussão dos resultados relativa às questões 7 e 9

Parece-nos que os resultados obtidos nestas duas questões indicam que a forma como os adolescentes perspectivam a justiça em contexto familiar se prende, em termos das idades, com o período de desenvolvimento que atravessam, o que se pode observar, por exemplo, no facto de acharem progressivamente menos que o tratamento dado aos filhos é desigual, uma vez que dos dez aos quinze anos a dependência afectiva quanto à família decresce igualmente, certamente porque o adolescente tem já outro grupo de referência, como igualmente procura o afecto fora do círculo familiar, tanto no grupo de pares como nas experiências heterossexuais. Sinal disso é igualmente a diminuição dos aspectos afectivos na descrição dos pais justos, e a introdução do factor ouvir/compreender, que os estudos sobre a adolescência têm demonstrado ser o

substituto ideal do carinho ministrado na infância, ou seja, para o adolescente o amor dos pais não é tanto o carinho demonstrado, mas essa atitude de escuta e compreensão.

Em relação às diferenças observadas entre sexos, nas sentenças esta é muito diminuta, mas na descrição dos pais justos parece-nos, de facto, que estas se organizam em termos das necessidades próprias de cada sexo, ou seja, as raparigas insistindo mais na compreensão (é sabido da necessidade de confidencialidade das raparigas com os progenitores, e a maior abertura destas ao diálogo) e os rapazes nas atitudes gerais dos pais, ou seja, a perspectiva das raparigas é mais do fôro íntimo, nos rapazes orientada para o observável : pais justos são aqueles que demonstram ser pessoas justas . A ideia de justiça como igualdade de tratamento na frateria é semelhante nos dois grupos. O peso do afecto é igualmente muito semelhante nos dois sexos, situando-se em segundo lugar.

## 2.7. Justiça na escola

No que diz respeito à justiça na escola, e seguindo o mesmo percurso que para a família, verificamos que na questão relativa às situações de injustiça que ocorrem na escola (questão 8), em que, num conjunto de dezoito sentenças, os sujeitos teriam de se pronunciar quanto ao considerarem cada uma como muito ou pouco injusta, os sujeitos de dez anos indicaram maior número de vezes que eram muito injustas as sentenças "Estragar um objecto por vingança e não ser castigado.", "Ter boa nota porque se copiou." e "Mentir.". No grupo de treze anos mais assinaladas como muito injustas são as situações "Ser castigado sózinho quando a turma toda é culpada." (assinalada pela totalidade dos indivíduos), "Os professores gostarem mais de uns alunos do que de outros." e "Não deixar um colega participar num jogo.". No grupo de quinze anos são as sentenças "Ser castigado sózinho quando a turma toda é culpada.", "Os professores gostarem mais de uns alunos do que de outros.", "Estragar um objecto por vingança e não ser castigado." e "Batermos num colega para nos defendermos e sermos castigados." Contrariamente à situação relativa à família, com o aumento da idade observamos um acréscimo de respostas "muito injusta", dos dez para os treze anos muito pronunciada e depois menos abrupta para os quinze.

Sob o ponto de vista das diferenças entre sexos, observamos que as sentenças mais assinaladas como muito injustas pelas raparigas são "Mentir.", "Bater num colega para nos defendermos e sermos castigados." e "Ter boa nota porque se copiou.". Nos rapazes são "Estragar um objecto por vingança e não ser castigado.", "Ser castigado sózinho quando a turma toda é culpada.", "Toda a turma pagar pelo disparate de um aluno." e "Ter uma nota baixa quando se trabalhou muito."

## 2.8. Discussão dos resultados relativa às questões 6 e 8

Parece-nos pois, que relativamente à formam como equacionam as injustiças que ocorrem na escola, e quanto às sentenças que lhes propuzemos, que os alunos de dez anos consideraram mais injustas situações de perspectiva individual, uma das quais referida à de ensino-aprendizagem. Aos treze anos as sentenças mais indicadas como muito injustas referem-se a situações de grupo, e o mesmo acontece com os sujeitos de quinze anos. De facto, do ponto de vista social, o sujeito de dez anos é mais individualista do que o adolescente de treze ou quinze anos, e isso pode torná-lo menos sensível às injustiças que se prende com esse aspecto. O mesmo se passa com os rapazes, relativamente às raparigas, quando os primeiros referem em maior número o ser castigado sózinho ou a turma toda pagar por isso. É igualmente interessante verificar que as raparigas, em relação à avaliação escolar, numa perspectiva diferente dos rapazes, fazendo-nos pensar que seria interessante investigar a concepção do que é o trabalho escolar de acordo com a variável sexo.

No que se refere à descrição do professor justo (questão 9), os três grupos de idade descrevem-no principalmente a partir das atitudes gerais de comportamento, sendo que aos dez anos as atitudes mais referidas são a compreensão e a ajuda, seguida da igualdade no tratamento dos alunos e a tomada de decisões com base na razão. A partir dos treze anos a capacidade de compreender e ouvir assim como a igualdade no tratamento dos alunos merecem grande número de referências, seguidas da capacidade de decidir com base na razão, de ajudar e de avaliar os alunos correctamente. No entanto, de acordo com o aumento em idade, os sujeitos, se por um lado dão cada vez mais importância ao ensino, por outro também dão cada vez menos importância à forma como o professor lida com a disciplina.

Em termos de sexos, as atitudes surgem igualmente em primeiro lugar nos dois grupos, mas as raparigas tendem a dar maior importância ao ensino e à disciplina e os rapazes ao afecto.

Analisando mais de perto as respostas, verificamos que as sentenças mais assinaladas pelos alunos de treze e quinze anos deixam relativamente indiferentes os de dez, mas as respostas destes últimos são acompanhadas de perto pelos mais velhos. Por outro lado, aos dez anos as injustiças mais frequentes são individuais, isto é, embora impliquem sempre um outro, são relativas à situação de um único indivíduo : mentir, vingar-se, copiar.

Aos treze anos, as injustiças são principalmente orientadas para a relação com o grupo : não deixar o colega entrar no jogo, ser castigado sózinho, os professores gostarem mais de uns alunos. Algumas são também individuais : a nota não corresponder ao trabalho, o professor acreditar em quem mente. Mas não são tão individuais como as anteriores, ou não será que a nota desproporcionada relativamente à qualidade do trabalho ou ao esforço

dispendido não se refere também a que outrém teve melhor nota com menos trabalho? Afinal, a nota é um acto de classificar, muitas vezes de ordenar os indivíduos uns relativamente aos outros. E quanto ao professor que acredita em quem mente, provavelmente é porque não acredita em quem fala verdade. De qualquer forma, parece uma fase de transição, porque as sentenças relativas a mentir e copiar também são assinaladas como muito frequentes por um número relativamente grande de sujeitos de treze anos.

Aos quinze anos, o problema do castigo parece evidenciar-se (vingança-castigo, bater para se defender-castigo, ser castigado sózinho, os professores gostarem mais de uns alunos), naquilo que pode ser um sintoma de crítica à administração da autoridade. Aliás, se observarmos o segundo grupo de sentenças consideradas mais frequentes, verificamos que duas são relativas à avaliação [o) e q)] e as restantes a situações de intervenção disciplinar [c), f) e n) ].

3. Justiça e estatuto de pertença : análise e discussão dos resultados tratados de acordo com o sucesso escolar

3.1. Justiça, injustiça, modificação da realidade e injustiça praticada

Relativamente à nossa segunda questão, dita contextual, ou seja, de que a ideia de justiça se equaciona em torno de experiências concretas, nomeadamente as que influenciam o estatuto do indivíduo nos principais grupos de pertença (operacionalizada no nosso estudo em termos de sucesso escolar), e partindo das questões abstractas, verificamos que em termos da definição de justiça não se observam diferenças apreciáveis entre os sujeitos de elevado e de baixo rendimento escolar. Assim, em ambos os grupos o maior número de respostas reporta à ideia de crime e castigo, seguida da referência às virtudes. As virtudes mais enunciadas pelos sujeitos de rendimento elevado são a verdade, a igualdade e a liberdade, embora acrescentem outras. Os seus colegas referem a liberdade, a verdade e a esperança. Os sujeitos de rendimento mais baixo referem-se ao bem e ao mal o dobro que os seus colegas.

Em termos da maior injustiça, ambos grupos indicam em número superior o matar ou punir um inocente, mas essa indicação tem maior peso nos sujeitos de baixo rendimento, que indicam ainda de forma destacada um crime concreto.

No que diz respeito às propostas de modificação da realidade, os alunos de maior rendimento sugerem em maior número que se investigue os "casos" correctamente ( ideia que nenhum sujeito do outro grupo indica), seguido de fazer o bem. No grupo de rendimento reduzido, a sugestão mais frequente é a da restrição de liberdade, ideia que apenas um sujeito de rendimento elevado indica.

Do ponto de vista da injustiça praticada, um terço dos sujeitos de elevado rendimento escolar indica o abuso de autoridade, seguido do não ter repartido um bem material. Estes comportamentos não são descritos por nenhum sujeito do outro grupo. Neste último, a injustiça mais praticada reparte-se igualmente por quatro modalidades : vingar-se, agredir, não obedecer e mentir, das quais apenas mentir é indicada pelo outro grupo, e por um único sujeito.

Parece que relativamente aos grupos de sujeitos formados a partir da variável sucesso escolar, e tal como deparamos nas restantes variáveis, não são estatisticamente muito pronunciadas as diferenças encontradas, mesmo tendo-se em conta que cada um destes dois últimos grupos é constituído por apenas quinze sujeitos, mas o conteúdo das mesmas é interessante. Assim, observamos que os alunos de menor rendimento apresentam uma lista de virtudes anexas à justiça menor e sem referência à ideia de igualdade, e que se refere mais frequentemente à associação de justiça com bem ou mal.

Na descrição do que é a maior injustiça, estes mesmos alunos de menor rendimento escolar tendem a dar mais respostas concretas (referir concretamente um crime) e preferem, como modificação da realidade, a restrição de liberdade, em detrimento de investigar as situações ou praticar o bem., como referem os seus colegas. São de teor diverso igualmente as injustiças praticadas, uma vez que os sujeitos de rendimento elevado indicam uma omissão (não repartir) e o uso indevido de um privilégio (autoridade), enquanto que os de menor rendimento passam ao acto: vingar-se, agredir, não obedecer e mentir. Será que os alunos de menor rendimento são menos frequentemente "donos do jogo" (tal como os próprios diriam, têm menos oportunidade de praticar esse tipo de injustiça) ou não perspectivam a omissão como uma injustiça? São questões que nos parece interessante sugerirem nova investigação, uma vez que mesmo nas perguntas "abstractas" encontramos maiores diferenças entre estes dois grupos do que na análise por idades ou sexos.

3.2 Análise e discussão dos resultados relativos às Questões - estímulo : quem é mais injusto e quem faz o quê

Para a questão 4, sobre o indivíduo que consideram mais injusto, verificou-se que há diferenças (tanto no inquérito como nas entrevistas) no que diz respeito a três pares. Assim, os sujeitos de elevado rendimento escolar consideram mais injusto o aluno do que o professor, o filho do que o pai e a pessoa que nunca esteve presa relativamente ao ex-condenado. Os sujeitos de reduzido rendimento escolar consideram mais injusto o professor do que o aluno, o pai do que o filho e o ex-condenado do que a pessoa que nunca esteve presa. Quanto ao par introduzido nas entrevistas, tanto um grupo como outro tendeu a considerar mais injusto o mau aluno do que o bom, sendo que um terço dos sujeitos de cada grupo afirmou não poder decidir.

Em termos da resolução da questão, os sujeitos de rendimento elevado evitaram escolher mais um terço das vezes em que tal se observou no outro grupo. Relativamente aos argumentos utilizados para justificar as suas escolhas, verifica-se uma diferença considerável, principalmente tratando-se de dois grupos de apenas quinze sujeitos cada.

Deste modo, os sujeitos de rendimento elevado argumentam em favor da maior injustiça do adulto em termos de ter maior consciência dos seus actos e de ter maiores responsabilidades, e os seus colegas também que tem maiores responsabilidades. No caso do aluno bem comportado, os alunos de rendimento mais baixo referem, em termos gerais, que goza com os colegas com mais dificuldades. No caso do aluno mal comportado, o argumento central dos sujeitos de melhor rendimento é que prejudica os restantes colegas, enquanto que os alunos de rendimento reduzido argumentam que é mais injusto porque é mal comportado. O bom aluno é considerado mais injusto pelos alunos de rendimento elevado porque se aproveita da sua situação, e o mau aluno porque tem mau comportamento, enquanto que os sujeitos do outro grupo o consideram o mau aluno injusto porque não trabalha.

Os sujeitos de rendimento elevado consideram os rapazes mais injustos porque são mais travessos e violentos e os seus colegas também. Quanto ao professor, no grupo de rendimento reduzido consideram-no mais injusto porque não ajuda ou compreende os alunos e porque, na sala de aula, o poder é dele. No caso do aluno, este é mais injusto para os alunos com melhores notas porque se queixa injustamente do professor e para os alunos com notas mais baixas porque não gosta do professor. O pai é indicado como mais injusto do que a mãe por castigar mais em ambos os grupos, mas os alunos de rendimento elevado ainda o acham mais infiel e menos compreensivo do que esta.

A pessoa rica é mais injusta porque tem mais poder e interesses para os dois grupos, mas os sujeitos de rendimento reduzido ainda referem que o é por poder ajudar e não o fazer, enquanto que o segundo motivo dos seus colegas é ter preconceitos em relação aos pobres. No caso do director, este é mais injusto por ter maior poder em ambos os grupos, embora este argumento seja utilizado pelo dobro dos alunos de elevado rendimento relativamente aos seus colegas. O filho é mais injusto para os alunos de rendimento elevado porque tem mau comportamento e para os de rendimento reduzido porque não aceita os ralhos. No caso do pai, os primeiros argumentam que manda e os segundos porque não compreende os filhos. Em termos do leigo, os sujeitos de elevado rendimento consideram que é mais injusto porque tem mais oportunidade para isso que o padre, e os sujeitos de rendimento reduzido porque não tem fé. Finalmente, o ex-condenado é mais injusto para os alunos de rendimento reduzido porque quem já fez algo errado, pode sempre repetir e a pessoa que nunca esteve presa porque a prisão reabilita.

Saliente-se, quanto a esta questão 4, que as diferenças encontradas nas respostas dos dois grupos de sujeitos, são sobretudo relativas aos pares que exemplificam relações sociais de contexto escolar e de contexto familiar, e em que os indivíduos indicados estão socialmente separados pela idade e por um grande distanciamento relativo aos papéis desempenhados no referido contexto, ou seja, em que um tem, claramente, mais poder do que o outro, em que um é suposto saber mais do que o outro, e poderíamos prosseguir. No entanto, ligamos ou um laço de parentesco ou a necessidade de cooperar para a resolução de um conjunto de tarefas a longo prazo, motivo de um laço igualmente forte. No terceiro caso, trata-se de um par, o mais impreciso de todos os indicados, mas que coloca o problema de uma forma muito clara : ter cometido ou não um crime, pelo qual se pagou o seu tributo à sociedade, torna alguém necessariamente mais injusto?

Ora, o interessante da questão, é que os alunos de rendimento escolar mais elevado indicam como o indivíduo mais injusto aquele com que se identificam, ou pelo menos, com quem partilham o estatuto e o papel social. São filhos e são alunos, e consideram como mais injustos precisamente os filhos relativamente aos pais e os alunos relativamente aos professores. E depois, a pessoa que nunca esteve presa é mais injusta porque a prisão reabilita, logo, quem já esteve preso aprendeu a não ser injusto, redimiou-se. Os seus colegas vão precisamente pelo outro lado : são os outros, os que têm poder, que são mais injustos (os pais, os professores) e quem já cometeu um crime, outro cometerá certamente, ou seja, errar, ser injusto, faz parte da natureza humana, por assim dizer.

Mesmo a nível das justificações, que parece ser uma forma mais eficiente de observar a posição dos sujeitos face à justiça do que a simples escolha do indivíduo mais injusto e todo o processo inerente que descrevemos, estas são de teor muito diferente, num grupo e noutro. Vejamos um exemplo, as diversas vezes em que o aluno é considerado mais injusto: para os alunos de rendimento elevado é porque prejudica os colegas, porque tem mau comportamento, porque se aproveita da sua situação favorável, porque se queixa injustamente dos professores; para os alunos de rendimento reduzido, é porque goza os colegas, porque tem mau comportamento, porque não trabalha, porque não gosta dos professores.

Parece-nos que estes resultados apontam, pelo menos, para uma perspectiva do que é a justiça diferente, de acordo com a forma como se experienciam os contextos sociais de inserção, mesmo numa tarefa, o que é o caso, em que esses contextos não estão senão sugeridos. É evidente que também podemos colocar a questão de outra forma, ou seja, que é o modo como o sujeito percepção a realidade moral, a sua posição no grupo de referência, se percepção a si que, pelo menos em parte, condiciona o seu comportamento relativamente ao sucesso escolar e à forma mais ou menos eficiente de o obter. De qualquer

modo, estas diferenças parece sugestivas, até porque bastante nitidas mesmo com tão poucos sujeitos, e mereceriam uma reflexão e exploração futuras.

Relativamente à questão 5, a segunda do grupo teste, observamos que a acção mais referida pelos sujeitos de elevado rendimento escolar é o roubar e o mentir, tal como os seus colegas. Em termos do sujeito da acção, os alunos de maior rendimento indicam a criança, seguida do adulto. Os de menor rendimento, a criança e o homem. As consequências mais indicadas são, igualmente, praticamente as mesmas : medo, castigo e conversa para os alunos de rendimento escolar elevado e medo, castigo e culpa para os de rendimento escolar reduzido. De assinalar, em todo o conjunto de respostas, a única diferença observável (já que homem é assimilável a adulto), isto é, conversa para os alunos de rendimento elevado, culpa para os de reduzido, o que não pode deixar de nos interrogar mais sobre o que produz o insucesso e o que é produzido por ele, neste caso, em termos das concepções de justiça.

### 3.3. Justiça e injustiça na família

Relativamente às questões contextualizadas, e no que diz respeito à família, observamos que quanto à frequência das injustiças que ocorrem na mesma, ambos grupos consideram que estas têm lugar, se bem que são mais os sujeitos de rendimento elevado a referir que depende das famílias.

Quanto à caracterização das injustiças nas famílias, os sujeitos de elevado rendimento escolar referem em maior número as dificuldades de relação entre os seus membros e a desigualdade do tratamento dado aos filhos. Os seus colegas de rendimento reduzido indicam sobretudo a desigualdade de tratamento (cerca do dobro de respostas que no outro grupo), assim como os problemas conjugais e os maus tratos.

No que diz respeito à frequência de algumas situações de injustiça por nós sugeridas, as consideradas mais frequentes pelo grupo de melhor rendimento foi "Não cumprir o que se promete" e pelos seus colegas "Ter batido num irmão com pouca força e ser castigado." Como motivo ou causa para as injustiças na família, o primeiro grupo indica maior número de vezes a falta de compreensão, seguida das dificuldades materiais. No que respeita ao segundo grupo as causas mais apontadas são as dificuldades materiais, seguida (cerca de metade das frequências) da falta de compreensão e das dificuldades conjugais.

No caso das medidas de alteração da realidade aplicadas à família, o grupo de rendimento elevado propõe a compreensão e o diálogo e o grupo de rendimento reduzido o afecto e o tratamento igual dos filhos.

Observamos ainda que os sujeitos de rendimento elevado caracterizam os pais justos principalmente como os que são capazes de ouvir e compreender os filhos, o filho justo como aquele que compreende os pais, obedece e tem afecto

pela família e atribuem como causa para um filho se tornar injusto as más companhias e a influência dos amigos e em segundo lugar as práticas educativas dos pais.

Os sujeitos de rendimento escolar reduzido, embora atribuam as mesmas causas, colocam praticamente no mesmo lugar as práticas educativas e as más companhias e a influência dos amigos. A respeito desta categoria, de referir que são os sujeitos de dez anos que referem "más companhias" e os de treze e quinze "a influência dos amigos". Finalmente, os sujeitos de rendimento escolar reduzido descrevem os pais justos principalmente pelo afecto e o filho justo como aquele que obedece.

Neste grupo de questões, sobre a justiça na família, uma vez mais ressalta a questão que referíamos alguns parágrafos acima sobre o que o insucesso escolar produz e o que produz o insucesso. Este aspecto levanta-se logo na descrição das injustiças nas famílias : não pode deixar de ser significativo que os sujeitos de rendimento escolar reduzido sejam os que referem os problemas conjugais e os maus tratos. Situação paralela observamos quanto às causas das injustiças, em que é este grupo de sujeitos o que indica como motivo das injustiças na família , (para além dos aspectos referidos igualmente pelos seus colegas - falta de compreensão e dificuldades materiais- embora pela ordem inversa) as dificuldades conjugais.

Como meio de alteração da realidade, sugerem o afecto e o tratamento igual para os filhos, medidas que nos parecem mais básicas em termos de necessidades psicológicas, que por isso são reveladoras de carências mais graves do que os colegas, que indicam a compreensão e o diálogo. Não quer dizer que a compreensão e o diálogo não sejam formas de afecto, mas não são é tão explícitas como dizer que os pais deviam gostar mais dos filhos. Este aspecto assume a mesma forma na descrição dos pais justos, confirmando-o. Por fim, a compreensão e o afecto definem o filho justo dos sujeitos de rendimento elevado, mas é a obediência que define o dos sujeitos de rendimento reduzido, sendo que o primeiro motivo para tornar, na óptica destes últimos, um filho injusto são as práticas educativas dos pais, e só depois as influências exteriores, perspectiva igualmente contrária à dos seus colegas.

#### 3.4. Justiça e injustiça na escola

Por último, resta-nos analisar os dados relativos à injustiça na escola. Assim, e no que respeita à categorização das injustiças que se cometem na escola, verifica-se que os sujeitos de elevado rendimento escolar indicam em primeiro lugar os castigos que são aplicados e as acusações entre pares, e em segundo a actuação dos vigilantes. Os sujeitos de rendimento escolar reduzido, por seu turno, dão igualmente grande importância aos castigos e ao facto de os alunos baterem uns nos outros.

Sobre as situações de injustiça que podem ter lugar, as que são consideradas mais frequentes pelos sujeitos de maior rendimento são "Estragar um objecto por vingança e não ser castigado." e "Ser castigado sózinho quando a turma toda é culpada." Os sujeitos de menor rendimento indicam em maior número como mais frequente "Mentir.", "O professor acreditar num aluno que mente." e "Toda a turma pagar pelo disparate de um aluno." Assinalam ainda em elevado número "Os professores gostarem mais de uns alunos do que de outros." e "Ter boas notas porque se copiou." E se bem a desigualdade no tratamento dos alunos parece importante em ambos grupos, a sentença relativa ao copiar deixa os alunos de melhor rendimento comparavelmente mais indiferentes que os seus colegas.

Quanto às causas que levam à injustiça na escola, a análise dos resultados torna-se difícil pela grande dispersão de motivos apontados. Mas uma diferença é observável, embora tenha de se considerar o pequeno número de respostas : os alunos de rendimento escolar reduzido apontam sobretudo causas externas aos alunos, como seja os professores, os vigilantes, a direcção da escola, as normas ou a fama do aluno. Em contrapartida os seus colegas apontam, além destas, os problemas pessoais, o não gostar da escola, o insucesso escolar, as relações humanas na escola ou os pais quererem sempre que o aluno seja bom em tudo.

Como medidas para evitar a injustiça na escola, os sujeitos de rendimento elevado sugerem o desenvolvimento da amizade no seio da comunidade educativa, modificar as atitudes dos vigilantes e haver maior compreensão. Os seus colegas indicam em maior número o desenvolvimento da amizade e o bom comportamento dos alunos.

Em termos da descrição do professor justo, ambos grupos o descrevem a partir das atitudes gerais de comportamento, mas se nenhum aluno de rendimento elevado o descreve com recurso aos aspectos afectivos, os seus colegas fazem-no e dão ainda maior importância à forma como o professor lida com a disciplina.

Por fim, os sujeitos de rendimento escolar mais elevado descrevem o aluno justo principalmente como aquele que trabalha, que não é malcriado e ainda que participa. Os sujeitos de reduzido rendimento escolar descrevem o aluno justo como aquele que não é malcriado, que trabalha e que obedece. De notar que se a obediência é escassamente referida pelo grupo de rendimento mais elevado, a participação ainda o é menos no outro grupo.

Relativamente a estes últimos dados, destacamos como a injustiça na escola tem causas pessoais para os sujeitos de rendimento elevado (problemas pessoais, não gostar,...) e causas externas aos alunos nos de baixo rendimento (professores, vigilantes, a direcção,...). Não há grandes diferenças quanto às medidas a implementar para corrigir a situação, salvo na aparente incoerência

dos sujeitos que indicaram causas externas aos alunos, porque é o mesmo grupo a propôr o bom comportamento dos mesmos. Face ao professor justo, este tem características muito diversas de grupo para grupo, sendo o afecto o aspecto mais saliente nessa diferença. Por último, o aluno justo dos alunos de rendimento elevado é o que participa, dos de rendimento reduzido, o que obedece. Nada mais esclarecedor.

## Conclusão

Retomemos, posto isto, os nossos objectivos específicos, e aventuremo-nos na possibilidade de sugerir um caminho para além do que acabamos de discutir. Do ponto de vista das diferenças em termos dos grupos etários, parece-nos que o nosso estudo confirma a perspectiva geral de que a noção de justiça, e neste caso, tanto a abstracta, como a aplicada à resolução de problemas, como a contextualizada, sofrem uma modificação com a idade. A este nível, os resultados mais expressivos dizem respeito às questões contextualizadas, se por serem mais sensíveis, se por a concepção de justiça vivida sofrer uma evolução mais marcada ou se por a operacionalização da mesma lidar de forma mais eficiente com as restrições impostas pelos métodos verbais, aí está um conjunto de interrogações que mereceria aprofundar, nomeadamente alargando o leque de sujeitos a inquirir, e diversificando as questões em conteúdo e forma.

Sobre a razão dessas alterações temo-nos vindo a interrogar. O que faz variar a concepção de justiça associada à idade? A informação de que o sujeito dispõe? O seu esquema geral de raciocínio? A concepção que desenvolveu do mundo social, muito provavelmente associado aos anteriores? De facto, a questão mais sensível, mais discriminatória, das questões abstractas, parece ser a das medidas para modificar a realidade, provavelmente porque propôr a alteração de um fenómeno implica a sua compreensão e a das causas que o determinam, o que, pelo menos em termos de tarefa, é mais ambicioso e exige maior actividade por parte do sujeito que definir o termo justiça. Permite também algum envolvimento pessoal na resolução da tarefa, o que funcionaria como um facilitador para a mesma. Talvez daí os resultados quanto à recolha de elementos para análise.

A questão 4, independentemente das interrogações relativas às respostas dos sujeitos, parece ter-nos revelado um dado igualmente sugestivo para ulteriores investigações, isto é, que os sujeitos mais velhos pareceram menos conformistas perante a pressão do enviesamento social convencional e, de um modo geral, menos conformados com as próprias tarefas, já que se rebelaram também em relação à mesma. De facto, compreenderam, pelo menos em parte, a impossibilidade de responder como sendo a resposta correcta e a inutilidade de prosseguir num julgamento também impossível só porque este tinha sido pedido, o que é também, uma atitude de justiça!

Trata-se, de facto, de um fenómeno de independentização do sujeito face a determinadas pressões do meio social, o triunfo do raciocínio sobre o peso institucional. Acrescente-se que, embora não o podendo confirmar, as respostas

de alguns sujeitos de sétimo ano às questões abstractas, colocadas em primeiro lugar, sugeriam-nos, no decurso do tratamento dos dados, que tivessem nesta questão um raciocínio e um comportamento semelhante aos seus colegas mais velhos. E, no entanto, não o tiveram. Ou seja, que conhecer, na perspectiva de conceptualizar, o que é a justiça, não implica aplicá-la, ou seja, que nem todos os imperativos são categóricos. Resolver uma tarefa, mesmo impossível, revelou-se ser mais forte.

Acrescente-se, relativamente a esta parte do nosso trabalho, que as questões referidas ao contexto familiar e escolar se revelaram mais discriminatórias, mas não nos parece que isso se deva tanto à exigência de raciocínio, mas mais a uma concepção de realidade social que parece variar com, e de acordo com, as características psicossociais do processo de desenvolvimento global por que atravessa o sujeito. Por exemplo, alguns sujeitos de dez anos dão respostas conceptualmente mais interessantes, formalmente mais correctas, do que alguns sujeitos de treze anos e, no entanto, estes revelam raciocinar sobre dados relativos a uma concepção de mundo social alargado. O inocente ou o criminoso deles não é já a criança que bate num colega ou o que acusa para se livrar da culpa, é a testemunha que dá um testemunho falso em tribunal.

Por outras palavras, os resultados do nosso inquérito parecem indicar que o julgamento moral é uma forma de raciocínio tendencialmente mediatizado pela concepção de mundo social que o meio inculca na criança ou que está extraída da observação desse meio. Nesses termos, e como os estudos dirigidos à concepção de mundo social têm revelado (ver 1ª parte), também a nós nos parece que a concepção de justiça dos sujeitos mais jovens é ainda pouco flexível, pouco matizada, algo tensa. Parece prevalecer a ideia de que o mundo social carece de plasticidade e que os fenómenos estão isentos de relatividade.

Não nos tendo proposto discutir neste trabalho se não de forma anexa, o ajustamento das concepções clássicas de desenvolvimento (e referimo-nos, é claro, às concepções piagetianas) aplicadas à justiça, parece-nos no entanto que continuamos sépticas quanto à pertinência ou adequação de transferir para um domínio tão permeável a influências exteriores ao sujeito - do meio, da educação, da sociedade,... - um aparelho teórico como o desenvolvido por Piaget relativo à construção da realidade física. E, quem sabe se estudos com um número reduzido de sujeitos, um pequeno conjunto de tarefas simples e menos constrangimentos teóricos, não podem constituir um antídoto saudável para generalizações abusivas?

No que respeita ao nosso segundo objectivo, a variação das concepções de justiça aplicadas aos contextos familiar e escolar de acordo com a posição do sujeito nesses grupo e micro-sociedade, operacionalizado pelo nível de sucesso escolar, parece-nos que o nosso estudo a confirmou. De facto, não só se observam claras diferenças entre os dois grupos de sujeitos, como estas

parecem relacionar-se com um conjunto de factores de ordem social, afectiva e motivacional associáveis ao sucesso/insucesso escolar.

Deste modo, e relativamente tanto a uma hipótese como a outra, uma constelação de possibilidades de estudo se nos deparam : além de prosseguir no aperfeiçoamento dos instrumentos de observação aplicados a populações mais vastas organizadas em termos de idade, sexo e rendimento escolar, como aqui fizemos, trabalhar variáveis como o nível socio-económico (algumas respostas dos nossos sujeitos pareceram-nos muito influenciadas por concepções de classe), mas ainda a estrutura familiar (os problemas conjugais, o tipo de relações familiares até que ponto determinam o processo de julgamento moral sobre a família?) e o projecto da escola (trabalhámos numa escola privada confessional, com um projecto pedagógico muito específico não só na sua inspiração, como nos objectivos definidos; numa outra escola privada, com um projecto diferente, seria tudo assim ?).

Por fim, voltemos à questão com que iniciámos este trabalho e que nos é profundamente querida. Tendo dedicado praticamente toda a nossa vida profissional ao estudo da adolescência e ao trabalho com adolescentes em meio escolar, pensamos que conhecer a perspectiva que um grupo deles tem da justiça é já um pequeno contributo positivo, se não para a psicologia do desenvolvimento, pelo menos para o conhecimento da sociedade adolescente. Sob este ponto de vista, que sabemos nós sobre o que realmente pensam os adolescentes, sobre estes e outros problemas? Como os educamos, como nos assumimos como modelos se desconhecemos o trabalho que realizaram sózinhos, na sua muitas vezes muda leitura do nosso comportamento de adultos, pais e professores? Quantas vezes caímos na tentação ridícula de nos tentarmos aproximar, de procurarmos dialogar a partir das concepções que imaginamos ter tido na mesma idade? Quanto não enfermamos ao analisar a sua conduta, ao atribuir-lhe valor e valores, do mesmo egocentrismo adultocêntrico que tão esclarecedoramente parece iluminar as nossas conversas sábias sobre desenvolvimento?

Não queremos com isto dizer que não devam prosseguir os estudos 'puramente' desenvolvimentais, pois que se estes lograrem progredir na análise tanto do abstracto ente piagetiano como do sujeito real em situações reais, a todos os campos da psicologia beneficiará. Queremos apenas referir que nos parece importante e urgente partir igualmente da vida e concepções de adolescentes reais, sujeitos em acção, pois que o nível de análise descritivo pode igualmente ser rico e interessante, permitir a formulação de novas questões e é, seguramente, mais imediatamente útil do ponto de vista educacional.

No entanto, não deixa de ser para nós evidente que este ponto de partida educacional levanta ainda alguns problemas de identidade aos investigadores, necessariamente colocados por aquilo que poderíamos chamar de hibridismo da

psicologia educacional, algures entre a psicologia e a educação. No entanto, na investigação psicológica, embora nalgumas escolas ou para alguns objectos de estudo se persiga o objectivo de determinar leis, descrever e predizer os fenómenos para pôr a descoberto a natureza do ser humano, teremos sempre de lidar com um conjunto de interrogações complexas e obscuras, para as quais a tradução num modelo formal nem sempre permitirá aumentar a visibilidade sobre os mesmos e objectividade nem sempre corresponde a verdade. É talvez o caso da educação, cuja componente prescritiva se opõe frequentemente à essencialmente descritiva da ciência, e mesmo, a tentativa de podermos entender o percurso desenvolvimental do ser humano concreto e em acção, como interessaria aos educadores em geral, instados a apresentar soluções que favoreçam esse mesmo desenvolvimento.

A adolescência é uma etapa da vida que nos parece particularmente interessante para uma abordagem educacional. A investigação sobre a passagem ao pensamento formal, ou em termos mais gerais, sobre como raciocinam ou resolvem problemas os adolescentes, tem demonstrado como neste período da vida o pensamento se alarga à integração do jogo das possibilidades, à resolução de problemas orientados pela verificação de hipóteses prévias, ou seja, um pensamento que ultrapassa a realidade concreta e se vira para as ideias, mas também para a inclusão das perspectivas dos outros. Os adolescentes são propensos a reconhecer que existem muitas vias, logicamente possíveis, através das quais uma dada situação ou problema pode ser globalmente percebido. O seu raciocínio é mais abstracto, especulativo e flexível : aquilo que apreendem é perspectivado como uma possibilidade numa constelação de possibilidades, e a realidade é encarada como podendo ser diferente do que parece. Pensam também sobre o seu próprio pensamento e o pensamento dos outros, e este é mais uma identidade que pode ser explorada e discutida. Essa crescente compreensão sobre o modo como conhecem as coisas constitui por si um importante instrumento para a resolução de problemas. A capacidade de se analisarem e de exprimirem opiniões aumenta consideravelmente, pelo que são frutuosos os planos de investigação com base na entrevista, ou seja, perguntar ao sujeito o que é que ele pensa e porque pensa.

Por outro lado, os estudos relativos à cognição social mostraram como o adolescente percebe que existem discrepâncias entre o mundo real e o leque de opções do mundo possível, tendo levado autores como Elkind a referir que a melancolia e rebeldia dos adolescentes se relacionava com o facto de saberem que a realidade poderia ser diferente do que é. Este tipo de argumentação torna-se particularmente interessante se pensarmos que os adolescentes não só desenvolvem conceitos complexos e abstractos sobre o mundo físico, mas igualmente a seu próprio respeito e sobre as outras pessoas. Para isso, não evidenciam, como as crianças, apenas traços físicos ou tarefas, mas traços de carácter, fazendo inferências sobre os traços pessoais que poderão estar por trás do comportamento observável das pessoas, tal como vimos os sujeitos do nosso

estudo fazer sobre, por exemplo, as causas das injustiças nas famílias ou na escola ou sobre o que torna os indivíduos injustos. As descrições que fazem de si mesmos são também mais objectivas, com maior neutralidade e uma visão mais avaliativa.

Desenvolvem igualmente a capacidade para inferir a perspectiva mental de outra pessoa, numa situação social, habitualmente com o objectivo de ajustar a sua perspectiva à desta última, adequá-la, tendo em conta os pensamentos e a perspectiva dos outros em circunstâncias de inter-acção social. De facto, a compreensão das diferenças de perspectiva aplicada ao mundo físico aplica-se, de forma semelhante, ao mundo social (tal como o refere Piaget em "Pensamento e linguagem").

Os anos iniciais da adolescência constituem um período de alteração e de transição a nível das capacidades ligadas ao raciocínio social. Selman, ao estudar as razões subjacentes ao juízo e ao processo de tomada de decisão em termos sociais, verificou que na pré-adolescência os indivíduos iniciam o conhecimento da perspectiva do outro como parte do raciocínio social, ou seja, reconhecem já que as pessoas são subjectivas, embora ainda não reconheçam que as diferenças de perspectiva influenciam a inter-relação. Alguns depois serão capazes de compreender que as pessoas fazem auto-reflexões e que essas diferenças de perspectiva afectam as relações entre as pessoas. Mais tarde, o jovem adulto desenvolve um reconhecimento do nível mútuo, isto é, de que duas pessoas conseguem considerar, objectivamente a sua interacção e que cada um tem consciência da sua assunção simultânea de perspectivas e dos possíveis efeitos desta actividade mútua.

Por fim, estudos como os de Damon e Hart sobre o desenvolvimento da auto-compreensão, mostraram como no início da adolescência os sujeitos encaram o seu Eu através de dimensões essencialmente objectivas em que sublinham as características sociais e personalógicas do indivíduo. Só mais tarde incluem os sistemas de crenças, valores e processos de pensamento. Por fim, concebem o Eu como sujeito e através dos factores que lhe dão a sensação de ser único : compreensão de uma certa continuidade ao longo do tempo, na adolescência ligada, cada vez mais, ao conhecimento dos sentimentos e das características psicológicas, que se mantiveram ou se modificaram de maneiras compreensíveis; compreensão dos pensamentos e sentimentos privados; compreensão da capacidade volitiva, ou seja, da sua capacidade para regular ou modificar até certo ponto, os pensamentos e sentimentos; e por fim, a auto-reflexão, a compreensão de que podemos ser influenciados por pensamentos e sentimentos , tanto conscientes como inconscientes. A demonstração deste potencial por parte do adolescente, a descoberta da sociedade adolescente, pode modificar, por via da compreensão, a atitude dos que por eles são responsáveis. E essa é uma função importante da investigação e da ciência : não só compreender a realidade mas entendê-la para a poder melhorar.

Ora, acontece que se para o psicólogo a adolescência aparece como um período enormemente atraente, quer pelas mudanças que nele ocorre, pela própria complexificação do pensamento e da acção, para a escola e a família a adolescência é essencialmente um problema, às vezes insólvel, outras vezes excessivamente exigente no investimento num contexto em que os recursos são habitualmente escassos. Assim, seria útil que a psicologia cumprisse a sua função social e, embora partindo da linha de pensamento introduzida pelos modelos formais e estruturais, procurasse igualmente respostas operacionais na linha de intervenção, ou seja, e como dizíamos, integrando o nível descritivo com o prescritivo, tal como a psicologia educacional tem demonstrado ser possível.

Uma última palavra para os alunos do Colégio do Sagrado Coração de Maria que colaboraram neste trabalho e que nos deram horas de conversa próxima, sincera, compenetrada e divertida, naquela forma que o poeta escreveu e os adolescentes cantam : "...Não há estrelas no céu a dourar o meu caminho." Pelo menos na justiça, parece que não há. Mas há esperança .

## Bibliografia

Ariès, Ph.; (1973) : *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.

Bersoff, D.; Miller, J.; (1992) : Culture and moral judgement : How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved?, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 62(4), pp541-554.)

Bigotte Chorão, M.; (1985) : Justiça, *Polis*, Enciclopédia da Sociedade e do Estado, Lisboa, Verbo.

Bigotte Chorão, M.; (1991) : Justiça, *Logos*, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, Lisboa, Verbo.

Braconnier, A.; Marcelli, D.; (1986) : *Manual de Psicopatologia del Adolescente*, Barcelona, Masson.

Chaplin, J.; (1981) : *Dicionário de Psicologia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Claes, M.; (1985) : *Os problemas da adolescência*, Lisboa, Verbo.

Coleman, J.; (1980) : *The nature of adolescence*, London, Methuen.

Collins, W.; Sprinthall, N.; (1994) : *Psicologia do Adolescente - uma abordagem desenvolvimentalista*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Damas, M.J.; De Ketele, J.- M.; (1985) : *Observar para avaliar*, Coimbra, Livraria Almedina.

Delval, J.; (1981) : La Representación Infantil del Mundo Social, *Infancia y Aprendizaje*, 13, 35-67.

Dolto, F.; (1990) : *Quando os pais se separam*, Lisboa, Editorial Notícias.

Ferrater Mora, J.; (1991) : *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Publicações D.Quixote.

Fleming, M.; (1993) : *Adolescência e autonomia - O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*, Porto, Edições Afrontamento.

Gewirtz, J.; Kurtines, W.; (Ed) (1991) : *Handbook of Moral Behavior and Development*, Vol I, Theory, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associate Publishers.

Inhelder, B.; Piaget, J.; (1979) : *A psicologia da criança*, Lisboa, Moraes Editores.

Inhelder, B.; Piaget, J.; (1985) : *De la logica del niño a la logica del adolescente. Ensaio sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*, Barcelona, Ediciones Paidós.

Killen, M.; Smetana, J.; Turiel, E.; (1991) : Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts, *Child Development*, Jun Vol 62(3) 629-644.

Kohlberg, L.; (1981) : *Essays on Moral Development*, Vol I, *The Philosophy of Moral Development, (Moral Stages and the Idea of Justice)*, San Francisco, Harper & Row Publishers.

Kohlberg, L.; (1984) : *Essays on Moral Development*, Vol II, *The Psychology of Moral Development, (The Nature and Validity of Moral Stages)*, San Francisco, Harper & Row Publishers.

Lenoir, F.; (1991) *Le temps de la responsabilité*, Paris, Librairie Arthème Fayard.

Lickona, Th.; (Ed.) (1976) : *Moral Development and Behaviour : Theory, Research and Social Issues*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Lourenço, O.; (1990) : É o último sistema de avaliação moral de Kohlberg realmente estrutural? *Análise Psicológica*, 3 (VIII), 311-318.

Lourenço, O.; (1991) : Is the care orientation distinct from justice orientation? Some empirical data in ten to eleven year old children, *Archives de Psychologie*, Vol 59 (228), 17-30.

Lourenço, O.; (1992) : *Psicologia do desenvolvimento moral. Teorias, dados e implicações*, Coimbra, Livraria Almedina.

Mosher, R.; (Ed.) (1980) : *Moral Education. A First Generation of Research and Development*, New York, Praeger Publishers.

Oliveira, J.B., Estilos educativos parentais. Perspectiva dos filhos., *Communio*, XII, (1995/2), 140-154.

Piaget, J.; (1932) : *Le jugement morale chez l'enfant*, Paris, P.U.F., (6e. édition, 1985).

Reuchlin, M.; (1979) : *Os métodos em psicologia*, Lisboa, Moraes Editores.

Reboul, O.; (1992) : *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F.

Shorter, E.; (1977) : *Naissance de la Famille Moderne*, Paris, Seuil.

Wright, D.; (1981 ) : *The Psychology of Moral Behaviour*, Middlesex, Penguin Books.