

DM.
PIME.1

3

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

A NOÇÃO DE JUSTIÇA NA CRIANÇA

ORIENTADOR: PROF^a. DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

MARIA DE LURDES ZAGALO ALVES PIMENTA

ISPA LISBOA

1996

Reg. 9441

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

0

RESUMO

Este trabalho estuda o efeito do estatuto sócio-económico e da idade na noção de justiça.

As respostas de dois grupos de crianças de idades diferentes, um grupo de 7/8 anos e um grupo de 10/11 anos, provenientes de estatutos socio-económicos (E.S.E.) contrastados, foram analisadas relativamente a três histórias.

Duas das histórias focam situações de justiça retributiva e uma terceira foca uma situação de justiça distributiva.

Só no caso desta última se mostrou significativo o efeito do E.S.E., enquanto que a variável idade só se revelou com influência nos resultados, no caso das duas primeiras histórias.

Mostra, assim, o presente estudo que há variações nas respostas das crianças conforme variam as situações, o que acentua a importância do contexto e da forma como são apresentadas as situações na avaliação do desenvolvimento moral.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	3
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO MORAL	6
1 - PERSPECTIVAS TEÓRICAS	7
1.1 - INTRODUÇÃO	7
1.2 - TEORIAS COGNITIVO-DESENVOLVIMENTAIS	10
2. A NOÇÃO DE JUSTIÇA SEGUNDO PIAGET	34
3. O ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO E O DESENVOLVIMENTO MORAL	40
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	52
1. HIPÓTESE	53
2. SUJEITOS	54
3. DEFINIÇÃO DO E.S.E.	56
4. NOÇÃO DE JUSTIÇA	58
5. PROCEDIMENTO	63
CAPÍTULO III - RESULTADOS	65
1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE	66
2. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO	72
3. QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS LEVANTADAS POR ESTE TRABALHO	83
3.1. QUESTÕES RELATIVAS ÀS HISTÓRIAS	83
3.2. OUTRAS QUESTÕES	88
CAPÍTULO IV - IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS DO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO MORAL E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	90

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO	115
ANEXO I	118
ANEXO II	121
BIBLIOGRAFIA	126

INTRODUÇÃO

Tendo presente o interesse surgido nestes últimos anos pelo desenvolvimento moral e os poucos estudos feitos em Portugal sobre este tema e, ainda, a amálgama de estudos que tentam ver a influência do estatuto sócio-económico no desenvolvimento moral, que dificultam qualquer conclusão sobre essa influência, fomos tentar abordar, precisamente, estas duas questões no presente trabalho.

Após uma abordagem crítica das teorias de Piaget e Kohlberg e de se referirem alguns trabalhos que achámos interessantes e que especificamente relacionam o estatuto sócio-económico com o desenvolvimento moral, abordando algumas explicações possíveis quanto aos resultados desses trabalhos, procedemos à descrição da presente investigação que tenta precisamente ver qual a diferença no desenvolvimento moral em dois estatutos sócio-económicos contrastados através de duas situações diferentes: uma referente à justiça distributiva e outra à justiça retributiva.

CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO MORAL

1 - PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1.1 - INTRODUÇÃO

Podemos definir moralidade, considerada abstractamente, como um domínio do funcionamento, como um conjunto de padrões ou linhas directrizes racionais respeitantes à maneira como cada actividade das pessoas afecta o bem estar dos outros.

Estas linhas são construídas tendo em consideração os interesses de cada pessoa e o valor intrínseco do indivíduo.

A moralidade trata, assim, de valores partilhados porque "as moralidades" são propostas para um sistema de coordenação mútua de actividades e cooperação entre pessoas.

Podemos considerar duas tradições de teoria e pesquisa do desenvolvimento moral: a psicanálise e a teoria da aprendizagem social por um lado e, por outro, as teorias cognitivo-desenvolvimentais.

Na primeira perspectiva, reconhecendo-se que os adultos têm poder e autoridade sobre as crianças e que os exercem, afirma-se que a moralidade é aprendida

através desses mesmos adultos, considerando-se, assim, que o código moral aparece mediatizado pela sanção e pela recompensa.

A questão que se pode pôr aqui, é se a aquisição de padrões de comportamento desta maneira constitui desenvolvimento moral. Parece que não, pois não permite distinguir entre a aprendizagem das convenções, de outras regras, de outras formas de regulação social.

E é evidente, pelo menos para alguns autores, que há uma grande diferença, pois aquilo que é do domínio moral é aplicável universalmente enquanto que o resto pode variar de situação para situação.

Por outro lado, a moralidade não pode derivar da autoridade, uma vez que a moralidade é a base para avaliar essa autoridade.

Nós obedecemos às autoridades porque achamos que os seus mandamentos são certos; mas não somos bons porque lhes obedecemos.

Para um acto ser julgado válido do ponto de vista moral não é suficiente que se conforme com a lei prescrita; deve ser feito porque é aquilo que achamos que está certo fazer.

Assim, agir para fugir ao medo da punição ou pelo desejo de ser aprovado pelos outros, não é agir de maneira moralmente válida.

A moralidade constitui, no fundo, a forma primária de regulação das relações entre pessoas. É a aplicação às relações humanas de um número limitado de princípios, em particular os de respeito pelas pessoas, direitos iguais das pessoas, cuidado quanto ao bem estar das pessoas, da justiça, manutenção das promessas, sinceridade, etc.

Podemos, assim, definir a pessoa moralmente madura como a que percebe os princípios básicos da moralidade e a sua aplicação aos diversos tipos de relações: relações íntimas, relações com a sociedade e as instituições, relações com todas as pessoas em qualquer lugar.

É aquela pessoa que faz julgamentos morais específicos e é motivada pela obrigação e aspiração morais para agir de acordo com elas.

A pessoa moral é necessariamente autónoma pelo menos em dois sentidos: origina os seus julgamentos morais e não obedece a quaisquer ordens de qualquer autoridade, humana ou divina.

Assim, a moralidade aparece porque as pessoas vivem em grupo e as suas acções afectam os outros. Diz respeito à maneira como as pessoas determinam direitos e responsabilidades nas suas interacções sociais, como encontram os termos de cooperação e a promoção do bem estar mútuo.

Na segunda perspectiva, temos os teóricos cognitivo-desenvolvimentais Piaget e Kohlberg.

1.2 - TEORIAS COGNITIVO-DESENVOLVIMENTAIS

1.2.1. - PIAGET

Para Piaget a essência da moralidade consiste no respeito do indivíduo pelas regras sociais, e no desenvolvimento da justiça, no sentido da reciprocidade e da igualdade.

Duma maneira muito esquemática a evolução do julgamento moral na criança passa duma moral heterónoma para uma moral autónoma.

Na moral heterónoma a criança submete-se a regras que considera sagradas e intocáveis. A moralidade de um acto é determinada pela tomada em consideração das consequências materiais desse acto.

Assim, um comportamento é julgado bom se se conforma às regras estabelecidas, que emanam duma autoridade adulta exterior, e se não causa punição.

A relação inicial entre a criança e o adulto é essencialmente desigual e funda o respeito unilateral da criança em relação ao adulto. A esta relação assimétrica junta-se o egocentrismo da criança. Heteronomia e egocentrismo reforçam-se mutuamente.

Exemplos relativos ao realismo moral, à prática das regras do jogo, à noção de justiça no que diz respeito às sanções de que a criança é objecto, etc., ilustram este tipo de moralidade.

Verifica-se ainda que, até aos 6/7 anos, as crianças avaliam os actos não segundo o princípio da responsabilidade subjectiva, ou seja em função da intenção que os desencadeou, mas segundo o princípio da responsabilidade objectiva, em função da sua conformidade material, objectiva, realista.

No plano do realismo moral a criança considera os deveres e os valores como emanando dos adultos e impondo-se obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias nas quais o indivíduo está. Defende, ainda, a sanção expiatória.

As crianças mais velhas têm uma moralidade de cooperação, entre diferentes parceiros sociais, e de reciprocidade.

Ou seja, pela experiência de cooperação, a criança libertou-se do constrangimento que a autoridade adulta exercia sobre ela e julga de maneira autónoma. Já faz suas

as regras morais das quais compreende a necessidade, admitindo agora que elas são modificáveis em função das necessidades humanas e do contexto.

Os julgamentos quanto ao carácter justo ou injusto de uma acção são baseados não nas consequências materiais dos actos, mas na tomada em consideração das intenções. É a responsabilidade subjectiva.

As sanções escolhidas são as sanções de reciprocidade, que levam a criança a considerar as consequências dos seus actos, pondo-se na perspectiva do outro.

Temos, assim, a moral da reciprocidade, o respeito mútuo entre parceiros sociais, em que o indivíduo tem necessidade de tratar os outros como deseja ser tratado.

Quanto à justiça, num nível mais elevado, atinge não só um estatuto autónomo em relação à autoridade adulta, mas prolonga-se numa forma superior de reciprocidade que é a equidade, relação fundada não na igualdade pura, mas na situação real de cada um.

A cooperação aparece como troca entre indivíduos iguais; graças a ela a criança elabora as regras, em vez de as sofrer.

Verificamos assim que, entre os seis e os doze anos, a criança evolui da moral heterónoma baseada no respeito unilateral, para uma moral autónoma baseada no

respeito mútuo que têm as pessoas umas pelas outras, encontrando-se num pé de igualdade.

Como se faz a passagem de uma moral para a outra? Piaget refere que quanto mais a criança cresce, menos sofre o prestígio do mais velho e mais discute como igual, mais ocasiões tem de opor o seu ponto de vista ao ponto de vista de cada um. Não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a fazer-se compreender.

É apercebendo-se das imperfeições do adulto e compreendendo o essencial das regras muitas vezes divergentes que a criança chegará a relativizar aquelas que lhe eram impostas até agora de maneira unilateral.

Os factores de desenvolvimento moral para Piaget são a maturidade cognitiva crescente e o contacto com os adultos e sobretudo com os pares.

Parece evidente que os conflitos com o adulto e os progressos do desenvolvimento cognitivo são insuficientes para que a criança desenvolva o sentido da reciprocidade e compreenda o significado das regras morais.

É sobretudo no grupo de pares que se fará a experiência da igualdade e da cooperação e que se desenvolverá o respeito mútuo indispensáveis para aceder à autonomia.

Na passagem da moral heterónoma à moral autónoma o papel primordial é dado aos pares, com os quais a criança se situa verdadeiramente num nível de igualdade.

A descrição do julgamento moral na criança que Piaget propôs em 1932 ("Le jugement moral chez l'enfant") continua a formar actualmente a base de numerosas pesquisas, considerando-se a obra de Kohlberg como o seu prolongamento mais importante.

A citada obra de Piaget está dividida em quatro secções: na primeira estuda o desenvolvimento do comportamento das crianças no que diz respeito ao jogo do berlinde e à sua consciência da natureza das regras deste jogo; na segunda trata das atitudes e pensamentos das crianças em relação ao roubar e ao mentir; na terceira examina as questões da punição, responsabilidade e justiça, do ponto de vista da criança, ou seja, como a criança vê estas questões; a quarta parte é teórica.

O seu método é o método clínico. Ele questiona as crianças de maneira a pô-las face a problemas sobre moralidade. As crianças com que trabalhou eram suíças e tinham idades entre os quatro e os doze anos.

Piaget não apresenta os seus resultados de uma forma sistemática, nem separa claramente as descobertas empíricas da discussão teórica.

Em vez disso, oferece exemplos ilustrativos do que ele chama as suas principais descobertas e, ao longo do livro, elas estão embebidas na discussão teórica na qual progressivamente desenvolve o seu próprio quadro conceptual.

O seu principal objectivo é revelar as maneiras pelas quais o julgamento e o pensamento morais das crianças mudam com a idade. Assim, não analisa directamente a moral infantil tal como é vivida na escola, na família, etc., mas o julgamento moral e não, portanto, as condutas ou os sentimentos morais.

Muitas vezes a contribuição de Piaget nesta área tem sido negligenciada. O pouco interesse existente tem sido dirigido ao seu trabalho empírico, não explorando o seu esquema conceptual. O próprio Kohlberg, podemos dizê-lo, tende a ignorar a teoria de Piaget.

A dificuldade, pensamos, reside no facto de as formulações de Piaget neste campo não serem sistemáticas e sim, por vezes, imprecisas, confusas ou mesmo contraditórias.

Porém, Derek Wright, aborda o esquema conceptual de Piaget mostrando a importância deste autor no campo do desenvolvimento moral, onde, por vezes, no que diz respeito a algumas questões, é a única contribuição presente. Daí não ser possível deixarmos de fazer referência à "leitura" de Piaget feita por Derek Wright.

Piaget, repetidamente, acentuou a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo e, pelo menos implicitamente, reconhece que os sujeitos formam relações com outros que podem ser vistas como sistemas, sendo um dos seus aspectos as regras morais que conservam, regulam e desenvolvem estas relações.

A criança mais nova gosta de regularidades, quando estas regularidades são sociais e especialmente quando são obrigatórias. Quando estas regularidades são estruturadas cognitivamente como regras, são desde o início carregadas de obrigação.

Portanto, quando o sujeito entra num sistema de relação entre duas pessoas começa a experimentar compulsão ou obrigação moral, dependendo a força desta obrigação moral da estabilidade e envolvimento no sistema de relação.

Piaget propôs uma dimensão ao longo da qual os sistemas de relação variam do respeito unilateral até ao respeito mútuo.

Embora estes termos permaneçam pouco definidos há alguns pontos sobre eles a referir:

1. fala-se aqui de relações pessoais e não de papéis na relação
2. apesar da tendência para equacionar respeito unilateral com as relações adulto-criança, e respeito mútuo com as relações de pares, Piaget explicitamente rejeita

esta equação; para ele são fins conceptualmente idealizados, de um continuum que é conceptualmente independente da diferença de estatuto, embora possa estar com este empiricamente correlacionado.

3. as relações de respeito unilateral são sistemas instáveis que tendem para o equilíbrio de respeito mútuo.

Assim como a equilibração desenvolvimental das estruturas cognitivas é central para o desenvolvimento do conhecimento, assim a equilibração progressiva das relações está no centro do desenvolvimento moral.

Piaget fala-nos de dois tipos de regras:

- REGRAS CONSTITUÍDAS - regras que, aberta e conscientemente, são construídas nas relações; nas relações unilaterais os adultos fazem-nas; nas relações de respeito mútuo são negociadas.
- REGRAS CONSTITUTIVAS - regras que são condição de existência das relações; são as características da própria relação.

Nas relações de respeito mútuo as regras constitutivas são aquilo que constituem as "ideias morais centrais": princípios de justiça, de respeito, de sinceridade, etc..

Estas ideias morais centrais não têm importância nas relações unilaterais (é a opinião do adulto que é lei, o adulto tem poder sobre a criança), mas têm muita importância na existência das relações de respeito mútuo.

Ora, o processo de equilibração no desenvolvimento moral é uma função da tomada de consciência progressiva das regras constitutivas que estruturam as relações.

No caso das relações de respeito unilateral, especialmente na sua forma extrema, as regras constitutivas vêm de uma das partes da relação, que é a sua origem, a autoridade da moralidade. A outra parte é o recipiente submisso, e portanto os julgamentos e o pensamento desse recipiente não têm nenhum valor.

A instabilidade desta relação assenta no facto de que conforme o recipiente vai compreendendo, conscientemente, ou seja, vai tomando consciência destas regras constitutivas, entra em conflito com o valor do seu próprio pensamento, manifestando-se, portanto, uma autonomia de pensamento na própria tomada de consciência.

Esta instabilidade é reforçada conforme o indivíduo experimenta mais relações de respeito mútuo onde as regras constitutivas implicam que ambas as partes da relação sejam igualmente respeitadas e igualmente valorizadas, como fonte de pensamento e julgamentos morais.

O conceito de relação de respeito mútuo é um conceito idealizado, as relações reais só se aproximam disto em vários graus. Mas a experiência destas relações e a tomada de consciência das suas regras constitutivas torna possível um conceito mais idealizado da sua natureza e a formalização das suas regras em termos de justiça natural, do dizer a verdade, etc.

Uma vez enraizadas nas relações reais, estes princípios carregam com eles a sua carga de valor e tornam-se a moralidade do bem.

Piaget parece aceitar o pressuposto (como Durkheim e Bovet) de que as relações de respeito unilateral geram uma forma de obrigação moral. No entanto, as suas observações e teorizações mostram que está contra esta posição.

Isto é mais claro em relação à justiça, questão central na moralidade, segundo Piaget.

Este autor diz que as relações de respeito unilateral inibem o desenvolvimento do sentido de justiça. A autoridade não pode ser a origem da justiça, porque o desenvolvimento da justiça pressupõe a autonomia.

Assim, não podemos considerar que um dever heterónimo seja um dever moral. A moralidade do dever não é verdadeiramente moral.

O centro do desenvolvimento moral pode ser definido como a experiência prolongada e continuada das relações de respeito mútuo, de tal maneira que a tomada de consciência das regras constitutivas de tal relação são carregadas de obrigação moral, sendo as próprias regras sistematizadas e universalizadas para todas as pessoas e situações.

Assim que a criança toma consciência das regras constitutivas de tais relações, estas regras formam o seu ideal do moralmente bom.

A noção de bem é talvez a tomada de consciência final de alguma coisa que é a condição essencial da vida moral: a necessidade de afecto recíproco.

Portanto, a moralidade de um indivíduo nunca pode ser exclusivamente heterónoma. Tem que haver sempre um reconhecimento autónomo da obrigação moral. Este reconhecimento autónomo da obrigação pressupõe raciocínio.

O desenvolvimento moral tem, assim, dois sentidos: um é o desenvolvimento da compreensão e dos julgamentos morais, outro é o desenvolvimento da aspiração e obrigação morais.

Quanto a este segundo aspecto a contribuição teórica mais viável parece ser esta apresentada por Piaget, embora por vezes seja confusa e contraditória.

E é também esta a alternativa que Piaget oferece em relação às teorias da aprendizagem e à Psicanálise (que fazem assentar o desenvolvimento da moralidade nas relações de respeito unilateral - os adultos ensinam às crianças o que elas devem fazer, recompensando-as ou punindo-as), dizendo que o que desenvolve a moralidade são as relações de respeito mútuo.

Quanto à questão da moralidade prática e moralidade teórica, tão debatida, não é para Piaget a mesma coisa que distinguir acção e pensamento, respectivamente, como Kohlberg refere.

Para Piaget, a moralidade prática é o processo total de pensar, julgar e actuar nas situações morais reais.

A moralidade teórica acontece quando nos debruçamos sobre um dilema, quando não tomamos decisões morais mas falamos sobre isso.

A primeira preocupação de Piaget é compreender a moralidade prática. O seu interesse na moralidade teórica, ou seja, a maneira pela qual a criança responde a questões do experimentador sobre as suas crenças morais através de problemas morais hipotéticos é um meio de compreender a moralidade prática.

A questão que está presente é a seguinte: dado o facto de a criança desenvolver uma moralidade prática, como é que a seguir chega a uma moralidade teórica?

É útil distinguir três níveis:

A - O nível de moralidade prática, onde a criança, imersa na sua situação social, faz julgamentos morais largamente intuitivos, que guiam a sua acção.

B - O nível no qual a criança vai reflectir sobre a sua própria moralidade e as acções das outras pessoas.

C - o nível de comunicação dos seus julgamentos, crenças e raciocínios aos outros.

O movimento de B para C é muito influenciado por factores como a capacidade linguística e as pressões da situação social.

O processo mais significativo para Piaget é o movimento de A para B.

E mais uma vez invoca o conceito de tomada de consciência, propondo a fórmula de que a moralidade teórica é a tomada de consciência da moralidade prática.

Ora, a tomada de consciência é uma reconstrução e conseqüentemente uma construção nova e original feita sobre construções formadas já pela acção, portanto aparece mais tarde do que a própria acção.

A criança vai reconstruir a um nível representacional a moralidade que vive a nível prático, tentando que faça sentido para si a sua própria experiência moral.

Mas, para Piaget o nível B só é possível através da interacção social, ou seja, o indivíduo não é capaz de adquirir esta consciencialização por ele próprio.

1.2.2. - KOHLBERG

Kohlberg diz que a moralidade representa um conjunto de princípios racionais de julgamento e decisão, válidos para qualquer cultura: os princípios de bem estar e justiça humanos.

Para Kohlberg os indivíduos passam por estádios morais, mas há também outros estádios por que devem passar sendo os mais básicos os de inteligência ou raciocínio lógico estudados por Piaget.

E isto porque o raciocínio moral é, claramente, um raciocínio e, assim, para que haja um raciocínio moral avançado tem que haver um raciocínio lógico avançado.

Mas, se este desenvolvimento lógico é uma condição necessária do desenvolvimento moral, não é suficiente. Temos que considerar também os estádios de percepção social ou adopção de papéis (role-taking). Estes estádios de adopção de papéis descrevem o nível em que a pessoa vê as outras pessoas, interpreta os seus pensamentos e sentimentos e vê o papel ou lugar dessas pessoas na sociedade.

Estes estádios estão intimamente relacionados com os estádios morais, mas são mais gerais uma vez que não têm que ver com a equidade nem com a opção entre o que está bem e o que está mal.

Para Kohlberg, actuar de uma forma moralmente avançada exige um estágio de raciocínio moral elevado. Ou seja, uma pessoa não pode seguir determinados princípios morais se não os entende ou não crê neles.

Mas pode raciocinar em termos de tais princípios e não viver de acordo com eles. São muito diversos os factores que determinam que uma pessoa viva de acordo com o seu estágio de raciocínio moral numa situação concreta: pressões e ambiguidade da situação, motivos e emoções do indivíduo, e sentido geral de "querer", "predisposição para" (ou força do ego).

No entanto, o estágio moral é um bom indício da acção nas diversas situações experimentais e naturais.

O estágio moral está, portanto, relacionado com o progresso cognitivo (desenvolvimento lógico e percepção social) e com a conduta moral, mas a identificação do estágio moral deve basear-se exclusivamente no raciocínio moral.

Kohlberg chama a atenção para o facto de uma coisa ser a percepção dos factos sociais (percepção social) e outra a prescrição do que está bem ou mal (juízo moral).

Os julgamentos morais têm certas propriedades que os tornam julgamentos morais e não outras espécies de julgamentos: são julgamentos de valor e não de factos, são

juízos sociais que envolvem pessoas, são juízos normativos, do dever, de deveres e direitos e não juízos de gostos ou preferências.

Para nos debruçarmos sobre a moral devemos centrar-nos nas categorias ou orientações morais que são quatro e que se podem encontrar em cada um dos estádios morais que Kohlberg considera. Estas categorias definem quatro tipos de estratégias em matéria de decisão, cada uma das quais se centra num dos quatro elementos universais, presentes em qualquer situação social.

Estas orientações e elementos são os seguintes:

- ordem normativa - orientação para as regras e papéis prescritos pela ordem social e moral.
- consequências utilitárias - orientação para as consequências boas da acção no que respeita ao bem estar, nessa situação, dos outros e/ou de si mesmo.
- justiça ou equidade - orientação para as relações de liberdade, igualdade, reciprocidade e contrato entre pessoas.
- eu ideal - orientação para uma imagem do actor como eu bom ou como alguém com uma determinada consciência e ainda para os seus motivos e ou atitudes, relativamente independente da aprovação dos outros.

Kohlberg vai assim dizer que alguns autores ao definirem a moral acentuam o conceito de regra e respeito pelas regras, tais como Kant, Durkheim, Piaget.

Outros identificam a moral com o ter em consideração as consequências no bem estar dos outros, como Mill, Dewey, etc.. Outros ainda com um eu idealizado, como Bradley, Baldwin, etc..

Finalmente alguns identificam a moral com a justiça, como o faz Kohlberg. Para ele, a justiça representa a estrutura moral essencial. E isto porque sendo as situações morais, situações de conflito entre perspectivas ou interesses, os princípios de justiça são conceitos para resolver estes conflitos, para dar a cada um o que é seu.

Em última instância, a essência da justiça é a distribuição dos direitos e dos deveres regida pelos conceitos de igualdade e reciprocidade.

Portanto, para Kohlberg, o mais claro e fundamentalmente moral numa pessoa é o seu sentido de justiça.

Pode-se actuar moralmente e questionar todas as regras, pode-se actuar moralmente e questionar o que é melhor para todos, mas não se pode actuar moralmente e questionar a necessidade da justiça.

A justiça é concebida como balança ou equilíbrio, correspondente ao equilíbrio estrutural instável descrito por Piaget no seu tratado de lógica. A justiça é a lógica normativa, a equilibração das acções e relações sociais.

Quanto à influência do meio no desenvolvimento moral é definida, segundo Kohlberg, pela extensão e qualidade dos estímulos cognitivos e sociais à disposição no desenvolvimento da criança, e não por experiências de disciplina, castigo ou recompensa.

Para compreender os efeitos do meio social no desenvolvimento moral, devemos considerar até que ponto o meio oferece à criança oportunidades de adopção de papéis.

As variações nas oportunidades de adopção de papéis dão-se em função da relação da criança com a família, o grupo de iguais, a sua escola, o seu estatuto social na estrutura económica e política mais ampla da sociedade.

No que respeita, por exemplo, ao grupo de iguais, as crianças com uma grande participação no grupo estão mais avançadas moralmente do que aquelas que têm uma escassa participação.

Em geral, quanto maior é a participação da criança num grupo ou instituição, mais oportunidades tem de adoptar as perspectivas sociais dos outros.

No que diz respeito à família, a disposição dos pais em permitir ou fomentar o diálogo sobre temas de valores, é uma das determinantes mais claras do avanço nos estádios morais das crianças.

No que diz respeito ao status na sociedade em geral, o estatuto sócio-económico está correlacionado com o desenvolvimento moral em diversas culturas.

Kohlberg crê que isto se deve ao facto de as crianças da classe média terem mais oportunidades de adoptar o ponto de vista de papéis mais distantes, impessoais e influentes nas instituições básicas da sociedade (o direito, a economia, o governo) do que as crianças da classe baixa.

Mas não é só necessária a participação da criança nos grupos ou instituições, é também necessária a reciprocidade na adopção de papéis. Se, por exemplo, os adultos não tomam em consideração o ponto de vista da criança, esta pode não aceitar ou adoptar o ponto de vista do adulto.

Assim, para Kohlberg os indivíduos vão adquirir e "afinar" o sentido da justiça através de uma sequência desenvolvimental de estádios invariantes.

Kohlberg começou em 57 a testar o julgamento moral de um grupo de 72 rapazes de 10 a 16 anos pondo-lhes questões envolvendo dilemas morais. Das respostas dadas pelo grupo distinguiu seis tipos básicos de julgamento moral que correspondem a estádios desenvolvimentais. Subsequente reteste do grupo com três anos de intervalo mostraram progressão através dos mesmos estádios na mesma ordem.

Os estádios que Kohlberg considera são os seguintes:

ESTÁDIO 1 - *orientação punitiva e obediência à autoridade* - a criança não compreende as regras do adulto, compreende é que a obediência a liberta da punição

ESTÁDIO 2 - *orientação egoísta e instrumental* - o que é considerado correcto é a acção que satisfaz as necessidades de uma pessoa

ESTÁDIO 3 - *orientação em função das relações interpessoais ou a moralidade do "bom menino"* - as pessoas equacionam bom comportamento com o que os outros aprovam manutenção das expectativas do grupo social

ESTÁDIO 4 - *orientação para a manutenção da ordem social* - o indivíduo está identificado com a estrutura moral e legal subjacente à sociedade

ESTÁDIO 5 - *orientação para o contrato social, os direitos individuais e a lei democraticamente aceite* - as pessoas avaliam e julgam as leis e o código moral da sociedade

ESTÁDIO 6 - *orientação para os princípios éticos universais* - as pessoas lutam por princípios éticos abstractos em vez de considerarem regras concretas

Os estádios 1 e 2 , que são típicos das crianças mais pequenas e dos delinquentes

são descritos como pré-morais uma vez que as decisões são tomadas na base do interesse próprio e das considerações materiais.

Os estádios 3 e 4, orientados para o grupo, são os convencionais, nos quais a maior parte da população adulta opera.

Os estádios finais, baseados em princípios, são característicos de 20 a 25% da população adulta com, talvez, 5 a 10% que chega ao estágio 6.

Daí os níveis que se podem considerar:

- *nível pré-convencional* (estádios 1 e 2) em que as pessoas consideram o poder das figuras de autoridade ou as consequências das acções, tais como a punição, a recompensa ou a troca de favores.
- *nível convencional* (estádios 3 e 4) em que é valorizado a manutenção das expectativas da família, grupo ou nação sem olhar às consequências imediatas.
- *nível pós-convencional* (estádios 5 e 6) em que as pessoas raciocinam de acordo com princípios morais que têm validade para além da autoridade dos grupos aos quais o indivíduo pertence.

Mais uma vez seguindo Derek Wright e tendo agora em conta tanto a teoria de Piaget como a de Kohlberg, podemos ver que, no fundo, os estádios 5 e 6 de

Kohlberg são a tomada de consciência completa, estendida a todas as pessoas, e feita através da abstracção reflectidora.

Mas, aquilo que Kohlberg não explica é como é que as crianças se tornam morais, como aparecem como seres morais, uma vez que Kohlberg dá só justificação para os seus raciocínios morais.

O que Kohlberg fez foi trazer os conceitos da teoria de Piaget do desenvolvimento intelectual aplicando-os ao processo de desenvolvimento moral do raciocínio da justiça.

Kohlberg diz mesmo que os seus estádios são uma expressão da estrutura cognitiva subjacente. E dá a seguinte explicação: os estádios de desenvolvimento intelectual (de Piaget) geram perspectiva social (nível de compreensão das interacções sociais) o que leva ao raciocínio moral, gerando assim acções morais.

O problema está, para Derek Wright, na relação raciocínio moral e acção moral.

Se o raciocínio moral é a forma como as pessoas justificam os seus julgamentos como é que isso gera a sua acção moral?

Kohlberg diz que os estádios de raciocínio moral são condição necessária para a acção e que a razão dada no julgamento é o motivo que leva a pessoa a agir.

No estágio 1 seria o medo da punição, no 2, a contrapartida que se tira do outro, no 3, a ideia de que "o resto do grupo gostará de ti, achar-te-á boa pessoa", e no 4 e 5 e só aqui, Kohlberg fala da obrigação moral, usando o motivo consciente.

Ora, em Piaget, a obrigação moral pode-se ver muito mais cedo.

Durante muito tempo Kohlberg argumentou que seria a força do ego que estaria entre o raciocínio moral e a acção moral, no sentido de que uma pessoa faz o que acha que deve fazer se tem força do ego. Ultimamente diz que o motivo para a acção é cognitivo, o que não é muito claro, parecendo preferível a distinção de Piaget entre moralidade prática e teórica do que a de Kohlberg entre raciocínio moral e acção. Por outro lado, Kohlberg dá muita importância à discussão de dilemas nos quais não se tem que tomar realmente uma decisão. Ou seja, Kohlberg nunca menciona as acções realmente vividas como importantes.

O desenvolvimento ao longo dos estádios não vem das acções morais mas da discussão de problemas, embora recentemente Kohlberg reconheça que esta discussão já não é assim tão importante a partir do estágio 4, mas sim a experiência vivida, não especificando, no entanto, de que tipo de experiência fala.

Portanto, ao contrário de Piaget a sua teoria traduz o movimento de C para A (ver pág. 21).

Está implícito em Kohlberg que os dilemas morais usados na sua escala estão para a moral prática, como os problemas intelectuais estão para a lógica prática, o que Piaget, que começa com uma moralidade prática, rejeita.

A vida moral prática relaciona pessoas e situações; a moralidade teórica de Kohlberg é sobre as relações entre pessoas como ideias, em situações que também são ideias, é completamente representacional.

Ora, relacionarmo-nos com a ideia de uma pessoa é muito diferente de nos relacionarmos com uma pessoa. A vida moral origina-se na relação com pessoas, não na relação com a ideia de pessoas e é aqui que só uma teoria da moralidade prática é importante.

Kohlberg, de facto, preocupou-se com o desenvolvimento lógico do pensamento moral e interessou-se mais pelo raciocínio moral do que pela obrigação moral, daí ter recorrido à teoria do desenvolvimento intelectual de Piaget. E, ao focar o desenvolvimento lógico de pensamento moral tende a focar a dicotomia entre pensamento e acção.

E foi aí que encontrou, parece, sérias dificuldades para achar o factor mediador entre os dois.

2. A NOÇÃO DE JUSTIÇA SEGUNDO PIAGET

A noção de justiça aparece como uma questão central nas teorias de desenvolvimento moral abordadas.

Vejamos, mais pormenorizadamente, como se desenvolve a noção de justiça no contexto geral da teoria de desenvolvimento moral de Piaget.

Piaget afirma (1960): " os produtos mais autênticos da moral de reciprocidade são a construção da justiça distributiva e a tendência para moderar a justiça retributiva em nome da equidade".

A concepção mais primitiva da justiça é a que faz associar uma má acção ao castigo que origina, ou seja, uma acção é concebida como má a partir do momento em que o seu autor é punido. É, portanto, a punição que vai indicar a medida da falta. Para as crianças mais novas, a punição deve ser bastante dura para fazer expiar a má acção.

Piaget considera que esta punição é arbitrária porque não tem relação com o que sanciona.

A autoridade adulta é o factor mais influente no julgamento da criança desta fase. A crença forte da criança na punição como meio de restaurar o elo que o liga àqueles

de quem está dependente, desvia o seu julgamento do que é justo e injusto na punição, a favor da punição que mais magoa.

A punição aparece, assim, como justa e necessária; e é mais justa quanto mais severa; é ainda eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada comportar-se-á melhor doravante.

Esta sanção é arbitrária, uma vez que não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do acto sancionado. Aquilo que é necessário é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade do erro.

Com os progressos do seu próprio desenvolvimento e as experiências adquiridas a criança começa a compreender a necessidade das relações sociais e vai abandonar esta concepção primitiva e expiatória da justiça a favor duma concepção fundada na reciprocidade.

A justiça consiste, agora, em fazer sofrer o culpado com a mesma acção que cometeu ou com as suas consequências directas.

A criança pensa que, desta maneira o culpado compreenderá que não deve agir como o fez e que evitará daqui para a frente as más acções.

A criança já não define a punição justa como a mais dolorosa, mas acredita que a punição tem de estar relacionada com a falta. O único critério para a justiça é a igualdade.

A expiação já não constitui uma necessidade moral; entre as sanções possíveis as únicas justas são as que exigem um repor das coisas ou que fazem suportar as consequências da falta ao culpado.

A justiça, nesta fase, chega mesmo a ser concebida como meio de fazer compreender e não como um meio de fazer sofrer, sendo assim, a sua intenção mais pedagógica.

Num nível mais elevado desta fase, as crianças compreendem a ideia geral da reciprocidade e vão considerar que se faz justiça não quando o sujeito deve sofrer as consequências materiais da sua falta, mas sim quando há uma ruptura dos laços de respeito e ajuda mútua, quando se produz uma deterioração das relações interpessoais. É a essência da vida social que está em jogo.

Para além destas punições não expiatórias (de reciprocidade), a punição é vista muitas vezes como inútil, e a simples reprovação e explicação é vista como mais útil que o castigo.

E, enfim, no nível superior do desenvolvimento, a equidade é considerada como o melhor meio de fazer justiça. As crianças deste nível interrogam-se sobre as causas que provocaram a má acção, sobre os "problemas" do culpado.

Os seus julgamentos são agora baseados no que é justo em termos de cada pessoa envolvida e das circunstâncias específicas. Vai ter em consideração questões como o afecto, idade, condição física.

Ao contrário da criança no primeiro nível, esta criança deste nível não está motivada pela obediência ou pelo medo da punição, mas sim pelo reconhecer das responsabilidades da sua relação com outras pessoas ou grupos. Nesta altura, justiça é a situação específica.

A criança liberta-se da autoridade adulta e da igualdade estrita, e neste sentido é autónoma.

Piaget procurou saber como estas formas diferentes de noção de justiça aparecem no desenvolvimento da criança, e para isso estudou como a criança vê as diferentes punições que seriam o reflexo das noções de justiça já referidas.

Começa, assim, por examinar as espécies de punição que as crianças pensam apropriadas e como as justificam, consistindo o seu método (aliás como noutras questões do desenvolvimento moral) em apresentar histórias e fazer perguntas sobre elas.

Assim, conta uma história onde o protagonista (uma criança da mesma idade do sujeito examinado) faz algo proibido ou uma má acção. Os seus pais ou a professora conforme o caso, hesita entre várias punições.

Depois da criança ter inventado uma punição que aplicaria, apresentam-se as várias punições (3) e pede-se para escolher a que julga mais adequada para punir a falta cometida.

Em geral os resultados mostram a existência de três grandes períodos no desenvolvimento do sentido da justiça na criança:

- até aos 7/8 anos -- justiça subordinada à autoridade adulta, sanção expiatória
- dos 8 aos 11 anos -- progressiva igualdade, progressivo desenvolvimento da autonomia sanção por reciprocidade
- a partir dos 11/12 anos -- a justiça puramente igualitária é temperada por considerações de equidade

A conclusão que se tira deste trabalho de Piaget é que o sentido da justiça é largamente independente das influências do adulto e aquilo que requer é o mútuo respeito e solidariedade que se consegue entre as crianças.

Em contraste com uma dada regra que desde o início foi imposta à criança, a regra da justiça é uma espécie de condição imanente das relações sociais ou uma lei governando o seu equilíbrio.

E conforme a solidariedade entre as crianças aumenta encontramos esta noção de justiça emergindo gradualmente até à mais completa autonomia.

3. O ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO E O DESENVOLVIMENTO MORAL

A maneira como Piaget encara a evolução da noção de justiça e a metodologia que emprega, pareceu interessante e válida para Ana Vasquez. Mas, quanto a esta autora, há um aspecto que põe problemas.

Diz Ana Vasquez (1975) : "Piaget procura conhecer o desenvolvimento genético das noções morais, mas acentua só uma variável, a idade, não tendo em conta outros factores susceptíveis de introduzir uma variação".

Na sua pesquisa, Ana Vasquez tentou responder às seguintes questões:

1. As crianças chilenas apresentam o mesmo desenvolvimento da noção de justiça que as crianças de Genève examinadas por Piaget?
2. Segundo a sua origem social, as crianças da mesma idade, apresentam um desenvolvimento idêntico da noção de justiça?

Copiando as técnicas de Piaget supôs, como ele, e sem se dar conta, que para compreender o desenvolvimento da noção de justiça, se podia fazer abstracção da origem social dos sujeitos e do pesquisador.

Embora Piaget no prefácio da sua obra chame a atenção para a possível influência do examinador adulto e mais adiante defina a pertença social do grupo de crianças, não faz intervir em nenhum momento do seu trabalho os resultados dos eventuais efeitos das origens sociais das crianças e do pesquisador.

Assim, Ana Vasquez, utilizando as histórias e os métodos de Piaget, esperava encontrar diferenças de nível mas não de atitude, segundo o meio de origem.

Mas o resultado foi outro; as crianças não interpretaram as histórias da mesma maneira que as crianças de Piaget. Produziu-se uma distorção que tornou a classificação das respostas muito difícil.

Esta distorção encontrada na interpretação das histórias e das punições propostas, ajudou a dar conta do facto de que o meio de origem era um elemento determinantes na génese da noção de justiça.

Era preciso, portanto, estudar o desenvolvimento da criança tendo em conta o seu meio de origem e tentando compreender o que implica a pertença de classe no psiquismo da criança.

Procurou, então, construir histórias que permitissem às crianças mostrar como se situavam em relação à justiça e, eventualmente fazer aparecer o seu carácter discriminativo.

Comparando as respostas dos sujeitos examinados (de 10 a 15/16 anos de três meios diferentes) não encontrou Ana Vasquez uma noção uniforme de justiça. A evolução desta noção nas crianças chilenas constrói-se seguindo a tendência geral exposta por Piaget, mas em interacção com a concepção do mundo que cada classe social elabora a partir da sua experiência.

Chegou assim à conclusão de que a noção de justiça é o produto da interacção do desenvolvimento da criança, especialmente do seu desenvolvimento moral, com as concepções da sua classe social.

Parece, portanto, que devemos considerar que o desenvolvimento moral é o resultado da interacção entre a evolução cognitiva geral dum indivíduo e as pressões do meio social.

Os trabalhos que tentaram ver a possível influência do estatuto sócio-económico ou da classe social no desenvolvimento moral são vários.

Harrower, (34)* , como resultado de respostas obtidas de crianças da classe trabalhadora e da classe média/alta, questiona a existência de estádios e considera que as respostas das crianças reflectem diferentes tipos de experiências.

Lerner (37)⁷ investigou a relação entre estatuto social, autoridade parental e realismo moral.

⁷ in Varma, V. P., William, Ph. (ed.) 1976

Com uma amostra de crianças entre os 6 e os 12 anos, pertencentes a dois grupos de estatuto contrastado, mostrou que pais com estatuto alto usavam menos técnicas coercivas na educação das crianças e que havia menos tendência nas suas crianças, quando comparadas com as crianças de baixo estatuto, para verem os princípios como externos e sem variação. Considera ainda que as crianças da classe média passam pelo primeiro estágio mais rapidamente.

Rawan (75)* relata que o estatuto sócio-económico está relacionado positiva e significativamente com o crescimento moral e a justiça imanente.

Kohlberg (58, 64)* diz que crianças envolvidas em mais participação social, ou seja, crianças mais populares entre as outras e crianças da classe média, tendem a ser mais maduras no julgamento moral.

Boehm e Nas (62)*, no entanto, não confirmaram a sua hipótese de que as crianças da classe média estariam mais preocupadas com os motivos subjacentes e as crianças da classe trabalhadora com a quantidade do prejuízo físico em resposta a uma situação agressiva fisicamente.

O estudo de Boehm (62)* revelou diferenças de classe. Crianças da classe trabalhadora mostraram reciprocidade entre pares e independência do adulto mais cedo do que a classe média superior. No entanto, no que diz respeito à distinção

* in Varma, V. P., William, Ph. (ed.) 1976

entre intenções e resultado da acção, os resultados foram inversos em relação aos anteriores.

Harris (70)* concluiu que tanto as crianças brancas como as negras de classes sociais mais altas são mais maduras nas suas atitudes morais do que as crianças de grupos sociais mais baixos.

Ugurel-Semin (52)* verificou que, quando as crianças são classificadas em grupos ricos, médios e pobres, as crianças mais pobres são tão generosas como as ricas, mais frequentemente igualitárias e menos frequentemente egoístas.

Bull, no seu trabalho de (69)*, verificou, com crianças dos 7 aos 17 anos que, nos rapazes, a classe sócio-económica tinha uma associação grande com os julgamentos morais.

Estudos de desenvolvimento moral em Taiwan, México, E.U. e Turquia indicam que os homens da classe média e baixa seguem os mesmos estádios mas que a classe baixa está mais atrasada no desenvolvimento. O atraso é mais marcado quando a classe baixa é mais empobrecida (México e Turquia).

Desta amálgama de estudos não se podem ainda tirar grandes conclusões. Por um lado verifica-se que várias pesquisas apoiam a sequência postulada por Piaget para o desenvolvimento moral, pelo menos nos países ocidentais. E temos que ter em

* in Varma, V. P., William, Ph. (ed.) 1976

conta que estes resultados foram obtidos com amostras de uma variedade de populações representando tanto sexos como diferentes níveis de capacidade intelectual e estatuto sócio-económico.

O que espanta, pois, por outro lado, temos resultados de outros estudos que mostram que a classe social e Q.I. se relacionam positivamente com o julgamento moral.

Com efeito, vários estudos foram feitos tendo em conta a influência da classe social nos atributos morais de Piaget e os resultados indicam uma relação positiva.

Várias explicações para estes últimos resultados foram avançadas.

Uma, é que estes dados seriam o resultado indirecto de diferenças no Q.I., o que é muitas vezes contestado.

Outra possibilidade, seria a de que as diferenças de classe são o resultado de diferenças de experiências de autoridade fora de casa. As crianças das classes mais baixas têm contacto mais directo com agentes da lei e outros símbolos da autoridade adulta, o que atrasaria o seu desenvolvimento moral, segundo Piaget. São no entanto encorajadas a passar mais tempo fora de casa, com pares, e isto fá-los-ia desenvolver mais rapidamente.

Por outro lado, embora as crianças da classe média passem menos tempo com pares, recebem frequentemente mais ajuda dos pais na resolução de conflitos com pares, ajuda esta que, utilizada correctamente, não em excesso, pode contribuir positivamente para uma interacção de tipo recíproco com pares.

Uma outra explicação é que as diferenças de classe no julgamento moral seria mediado pelas diferenças de classe nas práticas parentais.

A influência da família no desenvolvimento moral foi objecto de alguns estudos, parecendo no entanto que esta influência não é decisiva nem exclusiva.

Constatou-se, com efeito, que crianças criadas no Kibboutz, tinham um desenvolvimento moral tão avançado como as crianças criadas na família.

No entanto, tem-se verificado que nas famílias em que os pais encorajam o diálogo a propósito de problemas éticos, as crianças têm um desenvolvimento moral mais avançado do que nas famílias em que as discussões são pouco frequentes.

Foi também verificado que conforme as diferentes práticas educativas assim o desenvolvimento moral das crianças seria diferente.

Piaget admite que, não só o respeito, mas igualmente as consignes morais dadas pela pessoa respeitada são necessários ao desenvolvimento moral. As crianças desenvolvem-se melhor, não nas famílias permissivas nas quais são dominantes,

nem nas famílias autoritárias, nas quais são os pais dominantes, mas sim nas famílias onde existe uma interação recíproca de tensão moderada, que emana ao mesmo tempo das crianças e dos pais.

Se aparece como mais ou menos clara a influência de determinadas práticas educativas familiares no desenvolvimento moral, a relação classe social e determinada prática parental não é tão fácil de encontrar.

Os trabalhos de Bernstein sobre a relação entre classe social, atitudes educativas, reacções ao sistema escolar e êxito na escola, têm alguma importância nesta questão uma vez que este autor distingue dois códigos linguísticos, código restrito nas classes mais desfavorecidas e código elaborado nas classes favorecidas. A estes códigos vai ligar diferentes modos de controle social no interior da família que vão ter consequências diferentes no desenvolvimento da criança.

Ainda o trabalho de Lautrey (1980) sobre estruturação familiar nos mostra que quanto mais elevado é o estatuto social do pai, mais o tipo de estruturação familiar da criança é leve (em que há ligações entre os diferentes hábitos ou regras, cada uma podendo ser mudada pelas circunstâncias da sua aplicação); quanto mais a profissão do pai se situa na base da hierarquia social, mais o tipo de estruturação tende a tornar-se rígido (verifica-se independência entre as diferentes regras ou hábitos, cada um apresentando um carácter de necessidade que exclui possibilidades de mudança em função das circunstâncias).

As dimensões positivas da interacção familiar que contribuem para o desenvolvimento moral parecem compreensíveis em termos de oportunidades de role-taking.

Peck e Havigurst^{*} afirmam que a maturidade moral está relacionada com a participação comum na família, partilha de confiança, participação nas decisões familiares, no dar responsabilidade à criança, no fundo um grupo de questões que se traduzem nas oportunidades de role-taking.

Hoffman e Salzstein^{*} verificaram que a disciplina indutiva está associada à interiorização moral. A disciplina indutiva, ou seja, apontar à criança as consequências da sua acção nos outros e a sua responsabilidade nisso, parece representar uma forma de criar oportunidades de role-taking moral.

Parece, de facto, que uma possível explicação para as diferenças de classe social no desenvolvimento moral, seria o uso de técnicas indutivas e verbais de disciplina pelos pais da classe média, mas também devidas a diferenças na perspectiva social das duas classes, que surgiriam devido aos seus papéis diferentes na estrutura ocupacional, e a participação diferente nas instituições da lei e do governo.

De facto, um índice de diferentes oportunidades de participação nas estruturas sociais de governo e trabalho ou economia é o estatuto sócio-económico. É claro que a classe mais baixa não tem muito poder nem responsabilidade nas instituições

^{*} in Hoffman, M. L., "Moral Development."

do governo e da economia, como o tem a classe média. Assim, tende a gerar menos disposição para ver estas instituições a partir duma perspectiva generalizada, flexível e organizada, baseada em vários papéis. A lei e o governo são percebidos de maneira diferente pela criança se ela sente uma participação potencial na ordem social do que se não o sente.

O efeito de um tal sentido de participação no desenvolvimento de julgamentos morais relacionados com a lei é sugerido por respostas de crianças à questão de saber se uma pessoa deve obedecer à lei se pensar que não é uma boa lei. As crianças da classe mais baixa acham que a lei é a lei e não se pode fazer nada. Para elas a lei é uma coisa que constrange e que está ali, nada se pode fazer, não se tem mão nela e por isso deve-se obedecer.

As respostas das crianças da classe média indicam que elas pensam que as pessoas podem dizer o que está certo e errado e se não se acredita numa lei, deve-se tentar mudá-la. A lei é vista como o produto de vários interesses de grupo que variam nas suas crenças.

Kohlberg diz que as pessoas da classe baixa têm menos possibilidades de atingir uma orientação moral interna amadurecida porque não têm um "papel" na ordem social. Isto seria consistente com Kohlberg que diz que a classe mais baixa tem uma orientação predominantemente externa, possivelmente porque as ocupações da classe baixa são sujeitas a uma grande standartização e supervisão directa o que requer que uma pessoa siga regras explícitas definidas por outras pessoas.

O que está em contraste com as ocupações da classe média, que adquirem interiorização porque têm mais auto-direcção e sucesso dependente das suas próprias acções.

Kohn verificou que os objectivos educacionais dos pais das crianças da classe baixa estavam centrados na obrigação imediata e não no desenvolvimento do carácter.

Uma explicação possível é que a forma predominante de disciplina usada na classe baixa é através da utilização do poder.

Que predomine na classe baixa um padrão de educação deste tipo não é de estranhar pois os pais da classe baixa experimentam relativamente pouco poder na esfera educacional, e aquilo que se pode ver como provável é que exerçam em casa o poder que lhes é negado no emprego. Devido à natureza do seu trabalho criam considerável distanciação entre eles próprios e esse mesmo trabalho.

Como resultado disso, as frustrações relativas ao emprego são frequentemente sentidas como devidas a forças externas e, portanto produzem agressividade. Esta agressividade pode ser deslocada e expressa em casa à mãe e às crianças. A própria mãe devido ao poder do marido, desloca também a sua agressividade para as crianças na forma de disciplina através da utilização do poder.

Por estas razões e também porque os pais das classes baixas são menos influenciados pelos pontos de vista dos especialistas na educação da crianças do que a classe média, a classe baixa usa mais o poder e menos a indução e o afecto.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

1. HIPÓTESE

Tendo em conta o exposto no capítulo anterior formulámos a seguinte hipótese:

"O estatuto sócio-económico (E.S.E.) e a idade contribuirão para a diferença de resultados no que diz respeito à noção de justiça"

2. SUJEITOS

Total de sujeitos - 60, divididos por sexo, E.S.E. e idades da seguinte maneira:

E.S.E.	E.S.E. -	E.S.E. +	TOTAL
IDADE			
7/8 Anos de Idade	15 6M 9F	15 8M 7F	30
10/11 Anos de Idade	15 6M 9F	15 7M 8F	30
			60

As idades variam no primeiro grupo etário e para os dois E.S.E.s, de 7 anos e 8 meses a 8 anos e 11 meses. No segundo grupo etário de 10 anos e 8 meses a 11 anos e 8 meses.

Os sujeitos foram seleccionados de 4 escolas tendo em atenção as idades pretendidas assim como os E.S.E.s.

No nível etário de 7/8 anos as crianças frequentavam o 2º ano da 1ª fase (11 do E.S.E. baixo e 3 do alto) ou o 1º ano da 2ª fase (4 do E.S.E. baixo e 13 do alto) da escolaridade primária.

No nível etário dos 11/12 anos todos frequentavam o 1º ano do ciclo.

Os sujeitos foram seleccionados ao acaso, dentro das idades pretendidas, de escolas escolhidas por conveniência, tendo em atenção os E.S.E.s pretendidos.

De cada grupo dos 4 considerados (ver quadro) foram seleccionadas 20 crianças com o objectivo de podermos "desprezar" algumas em ordem a ter idades aproximadas, E.S.E.s pretendidos, etc.

Não foram recolhidas quaisquer informações referentes aos métodos pedagógicos ou aos professores. São portanto variáveis não controladas.

3. DEFINIÇÃO DO E.S.E.

No sentido de obter grupos socialmente contrastados, embora de um modo grosseiro, as crianças foram seleccionadas a partir de escolas escolhidas por à partida se pensar que teriam crianças de E.S.E. diferente.

Assim, para obtermos as crianças mais novas de E.S.E. mais baixo dirigimo-nos a uma escola primária oficial numa zona mais degradada de Lisboa. O mesmo aconteceu para as mais velhas de E.S.E. mais baixo, mas, claro, numa escola do ciclo preparatório tendo em conta as idades pretendidas.

Para o E.S.E. mais alto escolheram-se dois colégios particulares, um com escolaridade primária e outro com o ciclo preparatório, ambos de Lisboa.

Para um controle mínimo perguntou-se às crianças as profissões dos pais no sentido de excluir, quando fosse o caso, crianças, por exemplo com pais das chamadas profissões liberais (advogados, engenheiros, médicos, etc.) que frequentassem a escola oficial, ou crianças filhas de operários que frequentassem os colégios particulares.

Obtiveram-se, assim, para o E.S.E. mais alto profissões tais como advocacia, medicina, engenharia, psicologia, etc. e para o E.S.E. mais baixo, mecânicos de

automóveis, trabalhadores das obras, empregados de limpeza, operários manuais,
etc.

4. NOÇÃO DE JUSTIÇA

Tendo em conta a metodologia de Piaget e, ainda, que o julgamento moral depende também do contexto preciso das acções ajuizadas (escola, rua, casa, etc.) foram utilizadas três histórias referentes a situações escolares, para avaliar o nível em que as crianças se encontravam no que diz respeito à noção de justiça. Duas das histórias fazem apelo à justiça retributiva, noção de justiça inseparável da sanção e que se define pela correlação entre os actos e a sua retribuição (proporcionalidade entre os actos e as sanções). Destas duas histórias, uma foi retirada de Piaget e adaptada à situação escolar (história 2). A outra foi por nós construída, mantendo a mesma forma que a anteriormente referida (história 3).

O objectivo ao ter duas histórias semelhantes era o de, simplesmente, ver se haveria diferenças de resultados entre elas uma vez que uma saiu dos exemplos dados pelas nossas crianças e outra foi retirada do trabalho de Piaget de 1932.

A história 1 faz apelo à justiça distributiva, definida pela igualdade. Sentimos necessidade de incluir esta situação uma vez que permite pôr em jogo os três níveis de justiça que Piaget considerou, enquanto que as outras duas histórias apenas permitem através da escolha de sanções, analisar dois níveis.

As histórias foram as seguintes (pela ordem por que foram apresentadas às crianças):

1 - Havia uma professora que só elogiava os melhores alunos e só chamava esses ao quadro. Que pensas disto? Achas bem que ela fizesse assim ou devia fazer de outra maneira? Porquê?

2 - Um rapaz (ou rapariga) não fez o problema que a professora lhe tinha passado para fazer em casa. No dia seguinte disse à professora que não tinha podido fazer o problema porque tinha estado doente, Mas como ele tinha umas belas rosetas, não tinha ar de quem tinha estado doente, a professora não acreditou e foi falar com os pais do rapaz, ficando a saber que era mentira. Que castigo lhe davas? A professora queria castigar o rapaz mas hesitava entre três castigos:

a) fazer uma cópia 10 vezes (sanção expiatória)

b) como tinha dito que esteve doente podia fazer-lhe mal apanhar frio ou sol no recreio, e portanto tirava-lhe o recreio (sanção de reciprocidade)

c) como disse uma mentira deixava de acreditar nele daqui para a frente (sanção de reciprocidade)

3 - Um rapaz, na sala de aula, foi mexer nos livros e lápis de um colega, num intervalo em que o colega não estava e acabou por rasgar um livro do colega. Quando o professor soube quis castigá-lo e hesitava entre estes três castigos:

a) fazê-lo pagar com o seu dinheiro que juntaria para esse efeito (sanção de reciprocidade)

b) dar-lhe o seu livro, uma vez que rasgou o do colega (sanção de reciprocidade)

c) dar-lhe reguadas (sanção expiatória)

CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS

Quanto à história 1, se as crianças concordavam com o que a professora fazia, a sua resposta era cotada 1, uma vez que reflecte o respeito pela autoridade adulta, sem qualquer preocupação sequer de igualdade, portanto seria o nível mais baixo. Se as crianças consideravam que a professora devia chamar todos ao quadro a sua resposta era cotada 2, pois reflecte um nível intermédio, em que já está presente o princípio da igualdade. Por último, se as respostas são no sentido de ter em consideração a situação dos piores alunos, que são os que mais precisam de apoio, e portanto esses é que deveriam ser chamados ao quadro, estamos nitidamente em presença da equidade, e será cotada 3.

Quanto às histórias 2 e 3 temos presentes três sanções, uma nitidamente expiatória e duas de reciprocidade (2ª e 3ª punição na história 2; 1ª e 2ª punição na história 3). O que é comum a estas sanções de reciprocidade é a ideia de que é preciso não fazer pagar a falta com um sofrimento, mas fazer compreender ao culpado, através de medidas apropriadas e relacionadas com a falta cometida, em que é que ele rompeu o laço de solidariedade.

Nestas histórias (2 e 3) para além da escolha da sanção que as crianças faziam, foi ainda tido em conta as respostas às questões que a seguir colocávamos, no sentido de classificar a escolha feita.

Assim, se é escolhida uma sanção de reciprocidade mas a criança diz que a escolhe porque é a mais dura, é evidente que se trata de uma sanção expiatória, pois é a ideia de que se deve sofrer, expiar a culpa que está presente, como Piaget considera.

Quando, por outro lado, é escolhida uma sanção expiatória mas justificada pela criança porque entende que as outras duas são muito duras, tivemos que considerar esta sanção de reciprocidade, embora seja arbitrária, pois nestas condições de escolha forçada a criança não tem mais nenhuma hipótese de escolha.

Por outro lado, pareceu-nos que a escolha tinha muito a ver com a experiência de vida da criança (exemplo: "reguadas não custa nada, as outras duas é que são muito duras"), o que fez com que não se seguisse um esquema rígido de classificação das respostas, mas sim, tendo em conta as justificações das crianças, analisá-las tentando perceber o que estava em jogo na sua escolha.

O critério geral seguido foi, no entanto, a severidade (considerada pela criança) ou não da sanção o que nos levou precisamente a classificar como expiatória a sanção

de reciprocidade que é escolhida porque é a mais dura, e como reciprocidade, a sanção expiatória que é escolhida porque é a menos dura.

A escolha da sanção expiatória foi cotada 1, a de reciprocidade 2.

5 . PROCEDIMENTO

Um primeiro passo foi dado no sentido de desenvolvermos este estudo. Foram feitas reuniões com grupos de crianças das idades que se pretendia considerar no estudo e de dois estatutos sócio-económicos contrastados onde se perguntou às crianças o que era para elas a justiça e se pedia que dessem exemplos de situações justas ou injustas vividas nas suas escolas.

O objectivo destes primeiros encontros com as crianças era analisar a dificuldade ou não de elas falarem sobre a justiça e de recolher possíveis exemplos que servissem para a elaboração das histórias que se pretendia utilizar no estudo. A partir, de facto, de exemplos dados, construimos as histórias 1 e 3, que focam precisamente as questões mais referidas pelas crianças.

Quanto à aplicação das histórias definitivas o procedimento foi o seguinte: as crianças foram entrevistadas individualmente, na própria escola ou colégio, tendo havido o cuidado de, depois de responderem, não estarem em contacto com as que ainda não tinham sido entrevistadas.

Depois de explicar à criança o porquê daquela situação, era-lhe perguntado nome, a classe ou ano em que andava e a profissão dos pais. A seguir era-lhe posta a situação 1 com as respectivas perguntas.

Quanto às histórias 2 e 3 depois de lhes terem sido contadas, uma a uma, e de nos assegurarmos que a criança as tinha entendido eram-lhes dados os três exemplos de castigos e perguntava-se qual era para a criança o mais justo e porquê.

A seguir era perguntado qual o castigo que considerava mais duro assim como o menos duro, ou qual dos outros dois escolheria, conforme a resposta da criança, em ordem a confirmar a sua escolha de sanção expiatória ou de reciprocidade, ou seja assegurando-nos de que a criança avaliava a punição em função da sua severidade ou segundo um outro critério de retribuição.

Em relação à história 2, antes de serem dados os três exemplos de sanções era pedido para darem um exemplo de castigo que aplicariam (ver anexo I).

CAPÍTULO III - RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

No quadro I (anexo II) podemos ver as respostas das crianças dos dois grupos etários e dois E.S.E. considerados, classificadas nas três histórias.

Como a primeira situação nos permitia ter três níveis de resposta, e as outras duas apenas dois níveis, tivemos que utilizar um teste estatístico para a primeira e outro para a segunda e terceira.

HISTÓRIA 1

Para testar os efeitos das duas variáveis utilizámos uma análise de variância (ANOVA-2 way), uma vez que temos como efeitos principais a idade (dois níveis) e o E.S.E. (dois níveis), que aparecem, assim, como factores independentes.

Desta análise de variância obtivemos, como resultado, que a idade não influencia os resultados de uma forma estatisticamente significativa, mas a variável E.S.E. sim, ao nível de 1%.

a) variável idade

Consultando o quadro II (anexo II) verificamos que as crianças mais velhas apresentam, em geral, melhores respostas que as mais novas, não sendo, no

entanto, essa diferença significativa estatisticamente, não se confirmando, assim, o efeito desta variável.

b) variável E.S.E.

As diferenças encontradas nos resultados entre os dois E.S.E. são estatisticamente significativas, ao nível de significância de 1%.

Consultando o quadro II verificamos que são as crianças do E.S.E. mais alto que dão as melhores respostas.

A interacção entre E.S.E. e idade não é significativa estatisticamente. No entanto, consultando o quadro II verificamos que há diferença de resultados quando temos em conta as idades no interior de cada E.S.E.. No E.S.E. mais alto (B1) encontramos o mesmo nível de respostas nas crianças mais novas e mais velhas. O mesmo não se passa no E.S.E. mais baixo (B2): as crianças mais velhas dão melhores respostas que as mais novas.

Se analisarmos o tipo de respostas (1,2 ou 3) no interior de cada grupo, teremos:

7/8 Anos de Idade E.S.E. +	7/8 Anos de Idade E.S.E. -
1 - 1	1 - 6
2 - 6	2 - 7
3 - 8	3 - 2

10/11 Anos de Idade E.S.E. +	10/11 Anos de Idade E.S.E. -
1 - 0	1 - 2
2 - 8	2 - 8
3 - 7	3 - 5

o que nos mostra bem que o E.S.E. mais baixo tem respostas de nível mais baixo de um modo geral, embora, por exemplo ao nível das respostas de tipo 2 os grupos tenham respostas semelhantes.

A grande diferença situa-se ao nível das respostas tipo 1 e 3. Ao nível das respostas tipo 1, todos os grupos se aproximam excepto o grupo das crianças de 7/8 anos do E.S.E. mais baixo, que dá maior número de respostas deste tipo (e, claro, menor de tipo 3), o que justifica a diferença entre E.S.E..

De notar ainda que o número de respostas de nível mais alto é surpreendente em todos os grupos, ou seja aparecem no global, em 60 crianças, 9 respostas de nível mais baixo, 29 que reflectem a igualdade e 22 que mostram equidade. Mesmo nos grupos de crianças de 7/8 anos encontramos respostas que revelam já a equidade, nível mais elevado da justiça.

HISTÓRIAS 2 e 3

Para testar os efeitos das três variáveis utilizámos uma análise de variância (ANOVA-3 way), uma vez que temos como efeitos principais a idade (dois níveis) e

o E.S.E. (dois níveis) e, ainda, a história (dois níveis), ou seja a idade e o E.S.E. são factores independentes e a história é uma medida repetida.

Desta análise de variância obtivemos como resultado que a idade influencia os resultados de uma forma estatisticamente significativa, ao nível de 5%, enquanto que tanto o E.S.E. como a história não têm um efeito significativo.

a) variável idade

Consultando o quadro III verificamos que as crianças mais velhas apresentam melhores resultados que as crianças mais novas, sendo essa diferença de resultados significativa, ao nível de 5%.

b) variável E.S.E.

Não confirmado estatisticamente o efeito desta variável. De facto (quadro III) os resultados totais obtidos por estes dois grupos sociais são muito semelhantes.

A interacção entre E.S.E. e idade não é significativa estatisticamente.

No entanto, verifica-se que as crianças mais novas do E.S.E. mais alto dão respostas semelhantes, no total, às crianças mais novas do E.S.E. mais baixo. Nas mais velhas, embora se verifique uma melhoria de respostas em relação às mais

novas, nos dois grupos sociais, vemos que a melhoria é mais marcada no E.S.E. mais alto.

c) variável história

As duas histórias através das quais se avaliou o nível de noção de justiça das crianças, histórias 2 e 3, apresentam-se como uma variável que não influencia os resultados.

De facto, consultando os quadros IV e V, vemos que as respostas às duas histórias são as mesmas ou muito semelhantes quando consideramos as duas idades ou os dois E.S.E.s.

Mesmo sem a utilização de um teste estatístico se verificava já que respostas diferentes às duas histórias eram poucas.

Só no grupo de 7/8 anos se encontram respostas diferentes às duas situações, ou seja numa é escolhida uma sanção expiatória e noutra uma sanção de reciprocidade. Neste nível etário, aparecem 5 crianças com respostas diferentes, no E.S.E. mais baixo, e duas no E.S.E. mais alto.

As interacções entre idade e história, E.S.E. e história, e entre os três factores (idade, E.S.E. e história) não se revelaram significativas estatisticamente.

Mais uma vez, é de referir, no que respeita a estas duas histórias, a grande percentagem de respostas de nível mais elevado verificado nas duas idades.

Vejamos:

7/8 Anos de Idade E.S.E. +		7/8 Anos de Idade E.S.E. -	
HIST. 2	HIST. 3	HIST. 2	HIST. 3
1 - 4	1 - 4	1 - 3	1 - 4
2 - 11	2 - 11	2 - 12	2 - 11
10/11 Anos de Idade E.S.E. +		10/11 Anos de Idade E.S.E. -	
HIST. 2	HIST. 3	HIST. 2	HIST. 3
1 - 0	1 - 0	1 - 2	1 - 2
2 - 15	2 - 15	2 - 13	2 - 13

2. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO

HISTÓRIA 1

Embora a variável idade não se apresente como uma variável significativamente influente nos resultados, podemos ver, através da análise do quadro II que no E.S.E. mais baixo se encontra pelo menos uma tendência para diferenças nas duas idades deste grupo social, ou seja, as crianças mais velhas apresentam melhores resultados (menos respostas de tipo 1 e mais de tipo três), mantendo-se semelhante as respostas de tipo 2 nas duas idades.

O mesmo não aconteceu no E.S.E. mais alto em que as crianças mais novas e mais velhas dão respostas semelhantes.

O facto de a variável idade não ser significativa aparece pelo facto das crianças, em termos gerais, terem dado respostas muito boas, de nível elevado, sendo a diferença entre os mais novos e os mais velhos muito pequena. É provável que o facto de esta história ser de resposta aberta e não de escolha forçada acabasse por permitir o acesso das crianças em geral a níveis mais altos de justiça.

Por outro lado, esta situação parece ter "facilitado" a tarefa das crianças do E.S.E. mais alto, pois apresentam respostas de nível mais elevado, quando comparadas com as crianças do E.S.E. mais baixo, sendo esta diferença significativa.

As explicações parecem estar nas características da própria situação: é uma situação aberta que parece ter-se tornado mais difícil para o E.S.E. mais baixo talvez porque a sua experiência em relação ao conteúdo desta situação (julgamento duma professora) é diferente do E.S.E. mais alto. Podemos pôr a hipótese de que não tendo experiências de situações deste tipo recorrem à prática, àquilo a que estão habituados (neste caso, a professora só chamar ao quadro os melhores alunos).

Temos ainda que ter em conta a questão já referida de esta ser uma situação em que se pede para julgar um comportamento duma professora. Se virmos a professora como uma figura de poder e se tivermos em conta que a "lei" e o "poder" são percebidos de maneira diferente pela criança conforme ela sente ou não uma participação potencial na ordem social, encontraremos, talvez, uma explicação para as respostas de nível mais baixo das crianças do E.S.E. mais baixo. Sentindo estas crianças que estão mais "longe do poder", não esquecendo aqui o papel das práticas educativas na família, tenderam a dar razão à professora, figura de poder, dando assim mais respostas de tipo 1.

Analisando o conteúdo desta situação 1, verificamos que a questão de chamar ao quadro não é muito clara quanto ao ser considerada como boa e que portanto a professora a devesse aplicar a todos os alunos. Ou seja, o ver isso como algo bom dependerá da prática pedagógica, de ser bom ou mau aluno, etc.

Assim, esta situação faz apelo às noções de bom aluno / mau aluno, boa professora/má professora, o que poderá ter dificultado a questão para o E.S.E. mais baixo.

HISTÓRIAS 2 e 3

Confirmada a diferença esperada quanto às idades. Apresentando as crianças mais velhas melhores resultados, encontramos assim neste estudo, a sequência de desenvolvimento do julgamento moral descrita por Piaget.

Quanto ao efeito E.S.E. não ser significativo, isso pode dever-se a problemas metodológicos relativos à amostra ou ainda ao conjunto de factores não controlados.

De facto, não foram controladas quaisquer variáveis relativas às práticas pedagógicas, frequência da pré-primária, estruturação familiar, que nos parecem factores importantes no campo em estudo, não tendo sido possível, no presente trabalho controlar todos esses aspectos.

Ainda, no que diz respeito á amostra, podemos referir problemas como o seu tamanho, a categorização do E.S.E. e as próprias idades consideradas, relevando deste último ponto o facto de, nos nossos sujeitos, o mínimo de frequência escolar

ser de 2 anos, podendo-se assim considerar o efeito normalizador da escola como importante, fazendo desaparecer algumas diferenças esperadas.

Hoffman refere, por outro lado, que, se as crianças de E.S.E. mais baixos não têm em casa experiências que lhes proporcionam o acesso a níveis mais altos da moral, por outro lado têm, desde muito cedo experiências com pares, uma vez que são precocemente "empurrados" para a rua, o que contrabalancearia o primeiro aspecto e que como sabemos favorece o desenvolvimento moral.

Quanto ao contexto não ser significativo, ou seja, não se verificam diferenças significativas de respostas nas duas histórias nem nas diferentes idades nem nos diferentes E.S.E., relembramos aqui o nosso objectivo ao pôr duas histórias semelhantes: apenas comparar os resultados de uma história de Piaget (adaptada à situação escolar) e de uma por nós construída com base em problemas escolares (referentes a situações de justiça/injustiça) dados como exemplos pelas crianças nas primeiras reuniões que com elas fizemos.

Estas duas histórias são de facto semelhantes, a acção passa-se no contexto escolar, em ambas a falta é cometida por uma criança e podemos considerar que em ambas, as situações são familiares às crianças, o que as teria levado a reagir da mesma maneira.

HISTÓRIAS 1, 2 e 3

Os resultados do tratamento estatístico dos dados referentes às três histórias, ou seja das duas análises de variância, uma aplicada à primeira história e outra às duas restantes, foram, em termos gerais, os seguintes: na primeira história a variável E.S.E. influencia os resultados, nas histórias 2 e 3 não influencia; na primeira história a variável idade não influencia os resultados, nas histórias 2 e 3 influencia.

Por um lado temos que considerar que as histórias são diferentes sob vários aspectos: embora todas ponham em jogo a noção de justiça em situação escolar um primeiro aspecto as diferencia, que diz respeito à forma da história. A primeira é de resposta aberta, as outras duas de escolha forçada. Outro aspecto importante é o facto de na primeira história ser o comportamento duma professora que deve ser julgado, enquanto que nas outras duas é o comportamento duma criança. E, ainda, um terceiro aspecto as diferencia e que consideramos muito importante, que é o número de níveis de resposta que cada uma comporta ou pode pôr em jogo.

Ou seja, a primeira história, de resposta aberta, permite obter três níveis de noção de justiça: o nível 1 em que a criança está ainda muito dependente da autoridade adulta que traduz em termos gerais a moralidade heterónoma assente no respeito unilateral; o nível 2, de igualdade, que é um nível de transição para a autonomia; e o nível 3 de equidade, forma superior de justiça.

As histórias 2 e 3, de escolha forçada, permitem apenas obter o nível 1 e 2, que correspondem aos mesmos níveis da história 1, mas analisadas aqui através da escolha de sanções.

Ora, aquilo que nos parece, para além dos outros factores já referidos que podem explicar os resultados obtidos (mas que não têm a ver com as histórias em si) é que as diferentes características das histórias (1 comparada com 2 e 3) são um factor determinante na diferença de resultados.

Por um lado, a situação de escolha forçada, podemos dizer que orienta a reflexão, pondo ainda o problema de as crianças se preocuparem com o que o experimentador quer, o que normalmente leva a um certo cuidado em responder e, claro, limita as possibilidades de resposta.

Seria isso que teria levado a que nas histórias 2 e 3 o E.S.E. não aparecesse como variável influente. As crianças de E.S.E.s diferentes responderam de igual maneira nestas histórias em que estavam em jogo comportamentos que normalmente encontram na sua vida escolar e em que, quanto à noção de justiça se distingue apenas os dois primeiros níveis e isto em situação de reflexão orientada.

Quanto à história 1, como é de resposta aberta, que permite outros níveis de resposta, o que no fundo aponta para uma maior discriminação das respostas e uma análise de um nível mais elevado da noção de justiça - a equidade - já encontramos aqui diferenças quanto ao E.S.E..

Resumindo, e quanto à variável E.S.E., o presente estudo, tentando ver a noção de justiça através de uma situação de justiça distributiva que permite analisar três níveis dessa noção e de uma situação de justiça retributiva que apenas permite analisar dois níveis, mostra que só na primeira encontramos diferenças no E.S.E. precisamente porque essa situação discrimina mais os tipos de resposta.

Quanto à variável idade, não podemos esquecer que na primeira história, não sendo significativa, este resultado deriva do facto de não haver diferenças de resposta nas crianças das duas idades no E.S.E. mais alto, pois no E.S.E. mais baixo há diferenças. E aqui estes resultados prender-se-ão com as outras características da situação 1, já referidas (julgamento dum professora, questão aberta, etc.), que levaram o E.S.E. mais alto a responder melhor nas duas idades.

Todas estas questões parecem apontar para a importância do contexto nas respostas dos sujeitos. É aliás interessante notar como as respostas das crianças diferem nas diversas histórias, não tendo sido possível encontrar na maior parte das crianças um perfil de resposta.

De facto, é sabido, mas normalmente não tido em consideração, que o conteúdo sobre o qual se desenvolve um juízo influencia esse juízo. Daí que seja de esperar que consoante os contextos, as situações, assim as pessoas reagem de maneira diferente e portanto dão respostas diferentes nas diferentes situações.

É evidente que esta questão levanta imediatamente o problema de saber se existem noções unitárias das várias questões morais, no que diz respeito ao nosso estudo, mais especificamente da noção de justiça, questionando-se portanto ao mesmo tempo a noção de progressão linear, tornando difícil a aplicação da noção de estágio ao desenvolvimento social, quando já é difícil aplicá-la ao desenvolvimento cognitivo.

O próprio Piaget dizia (pág. 167, op. cit.) que "... como cada criança pode dar respostas diferentes segundo as histórias e oscilar assim entre a sanção expiatória e a sanção de reciprocidade, fizemos os nossos cálculos por histórias e não por crianças, contando assim por uma unidade cada resposta de cada uma das crianças."

E ainda (pág. 167, op. cit.) que "...certas mentalidades são o produto duma certa educação familiar, social e religiosa, o que é natural, que subsiste independentemente da idade. Assim, não sejamos surpreendidos por, noutros meios, os resultados serem bem diferentes".

Mas, embora Piaget rejeite a noção de estádios completamente unitários, apela para uma certa consistência por parte da criança, uma vez que presume que os seus vários julgamentos morais são o produto espontâneo de uma certa disposição geral cognitiva e emocional e não o produto de respostas aprendidas, adquiridas em situações separadas.

No entanto é difícil encontrarmos nos dados existentes um padrão de julgamento uniforme no que se refere às diferentes facetas do pensamento moral da criança.

Bohem e Nass (62)* numa investigação do pensamento da criança sobre a mentira, a justiça, a autoridade e responsabilidade, verificaram que as diferenças desenvolvimentais para a mesma criança, de um tipo de história para outro era tão grande ou maior que as diferenças entre os níveis de idade ou entre grupos de classes sociais. Concluíram estes autores que o estágio de desenvolvimento da consciência varia com a situação específica envolvida.

MacRae (54)* conclui que não tem nenhum sentido empírico tratar questões que lidam com diferentes aspectos do desenvolvimento moral (no seu estudo: punições, intenções, etc.) como medindo um só estágio subjacente tal como o realismo moral. Nem com a idade se verifica maior consistência.

No que respeita a este problema da consistência, dizem vários autores que a maneira de fazer sentido é reconceptualizar o pensamento moral como reflectindo um conjunto de dimensões separadas, cada uma com o seu calendário desenvolvimental.

Existem estudos correlacionais tais como os de MacRae e Johnson* que encontraram boa consistência dentro de áreas de julgamento tais como as do conceito de justiça, de responsabilidade, etc.. Mas mesmo existindo estas provas de

* in Varma, V. P., William, Ph. (ed.) 1976

que as crianças respondem consistentemente dentro de uma área particular de julgamento parece perderem força por comparação com as provas em contrário.

Muitos estudos mostram que variando a forma (visual versus verbal; escolha forçada versus questão aberta) e o conteúdo das histórias, isso faz com que o nível de julgamento varie também.

Kohlberg (1968) diz que por causa da metodologia de escolha forçada muitas das dimensões de Piaget são realmente questões de conteúdo e não formas cognitivas, ou seja, descrevem aquilo em que a criança acredita (e isso é variável), e não como raciocina sobre as crenças morais, o que é segundo Kohlberg teoricamente universal (mas sabemos a preocupação de Kohlberg com o raciocínio como já discutimos mais atrás).

Num estudo de Turiel (1983) concluiu-se que mesmo as crianças mais novas podem distinguir entre regras cujos conteúdos dizem respeito a diferentes tipos de acção. Assim, o conteúdo duma regra pode ter uma influência importante no sentido da criança a aceitar ou não. Diz o autor: na investigação sobre o desenvolvimento de julgamentos sociais, particularmente nos trabalhos sobre moralidade, assumiu-se que as crianças têm um conceito unitário das regras sociais; recentes estudos, no entanto, mostram que as crianças e adolescentes não têm um conceito unitário das regras sociais (Nucci e Turiel, 78).

Hoffman fala da mesma questão, dizendo que, de facto, o desenvolvimento moral não é um processo unitário como o mostram alguns estudos. Refere o trabalho de Hartshorne e May que dizem que nem a honestidade nem a desonestidade é um carácter unificado mas sim uma função específica das situações da vida.

Sugerem estes autores ainda que a consistência com que um indivíduo é honesto ou desonesto em situações diferentes é uma função dos elementos comuns das situações e do que o indivíduo aprendeu quanto a ser honesto ou desonesto nessas situações.

Assim, qualquer generalidade aparente do comportamento moral é uma função da semelhança situacional, ou seja os indivíduos respondem de forma semelhante a situações diferentes mas que têm estímulos comuns.

Para além da questão da generalidade situacional há a questão de saber se os diferentes aspectos da moralidade se relacionam. Uma possível explicação para a confusão de resultados (em que uns dizem sim, outros não) é que a consistência entre diferentes aspectos só é provável quando o mesmo padrão moral está envolvido.

Como se vê a questão não é clara e é assim preciso mais pesquisa para se chegar a alguma conclusão.

3. QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS LEVANTADAS POR ESTE TRABALHO

3.1. QUESTÕES RELATIVAS ÀS HISTÓRIAS

Algumas questões relativas às histórias se nos levantaram a partir das respostas das crianças, que poderão servir de reflexão para futuras utilizações de situações deste tipo.

HISTÓRIA 2

1 - Grande número de crianças (21 no total), no que diz respeito à história 2 consideram a sanção "deixar de acreditar nele" muito dura (a mais dura) e não a escolhem. Alguns chegam mesmo a referir que é tão duro "deixar de acreditar nele" como fazer 10 cópias (!). Por um lado, parece-nos que poderá estar presente a questão de terem em conta a acção a sancionar, a falta cometida (neste caso, mentir), dando a ideia de que não julgam a falta como muito forte, portanto, não tem que ter um castigo muito duro. Por outro lado não podemos esquecer que este exemplo de sanção representa uma sanção de reciprocidade, mas que se situa, na classificação que Piaget faz deste tipo de sanções, dentro das mais severas. E, embora Piaget considere que "deixar de acreditar nele" se insere no grupo de

sanções fazendo apelo à consequência directa dos actos, na história proposta diríamos mesmo que ela se insere num grupo de sanções de reciprocidade ainda mais severas, que é a exclusão momentânea ou definitiva do grupo social.

Porque, de facto, a professora deixar de acreditar no aluno, implicaria, pensamos, que o grupo de pares, de certa maneira excluísse a criança do grupo, devido à influência que a figura da professora pode ter no contexto escolar, como figura de poder, que dita as regras.

2 - Ainda em relação à história 2 parece-nos importante referir que um número considerável de crianças (50%) entendeu que o que havia a castigar era não ter feito os trabalhos de casa e não o ter mentido à professora. Esta questão foi vista a partir dos exemplos de castigos que as crianças davam (Anexo I), pedido feito a seguir ao contar da história e antes de se darem os exemplos de sanções que tinham que escolher.

Esta questão levantou alguns problemas de classificação das respostas e houve que esclarecer isto porque a maior parte dos exemplos dados pelas crianças foi o tirar o recreio, sanção que estava presente nos exemplos dados para escolherem, mas como sanção de reciprocidade ("como disse que esteve doente não podia ir apanhar sol, chuva ou frio") enquanto que no exemplo dado por eles, entendido como sanção para castigar o não ter feito os trabalhos, seria uma sanção expiatória.

No entanto este problema foi resolvido pois a questão ficou clarificada quando dávamos os exemplos, ou seja, nessa altura entenderam que era a mentira a castigar e não o não terem feito os trabalhos.

Quanto ao facto de não terem ligado à mentira e sim terem dado importância ao não ter feito os trabalhos. mostra-nos uma vez mais a importância do contexto, que os levou a seleccionar, parece-nos, como falta mais importante o não ter feito os trabalhos.

3 - Algumas crianças chamaram a atenção para o facto de "tirar o recreio" só ter sentido na escola primária. E, portanto, surge, assim, aqui, a importância do cuidado a ter na escolha das situações e das sanções, em ordem a, quando trabalhamos com crianças de idades diferentes, elas terem sentido nessas mesmas idades.

HISTÓRIA 3

Quanto à terceira história ou situação algumas questões também se levantam:

1 - Dez crianças acharam que o exemplo de dar o seu próprio livro ao colega não servia, porque depois ficava sem ele, ou seja dizem claramente que é o mesmo juntar dinheiro para comprar o livro ao colega ou dar o seu próprio livro, porque neste caso teriam também que juntar dinheiro para comprar o livro para si.

Ora, ao utilizarmos estes dois exemplos de sanções, estávamos a utilizar dois níveis de sanções de reciprocidade, e, embora esses níveis não fossem analisados,

mostram-nos que poderiam existir problemas quanto ao exemplos de sanções que fomos arranjar.

2 - Quanto ao exemplo de sanção "juntar dinheiro" é de salientar que, embora poucas (5), houve crianças que referiram como muito difícil juntar dinheiro. O que acontece é que essas crianças eram todas do E.S.E. mais baixo, chegando mesmo a referir essa sanção como a mais dura.

Assim se pode ver como as situações são vividas de maneira diferente pelas crianças.

3 - Em relação a esta história ainda houve mais uma vez a chamada de atenção de algumas crianças para o facto de as reguadas que tínhamos como exemplo de sanção expiatória só terem sentido na escola primária, o que nos leva a fazer as mesmas observações do ponto 3 relativo à história 2.

HISTÓRIA 1

Em relação à história 1 só mais tarde nos demos conta de que a questão de elogiar (embora fosse sempre "traduzido" por nós como "dizer coisas bonitas, simpáticas") não tinha muito sentido nesta situação de justiça distributiva no contexto escolar. Faria mais sentido só a questão de chamar ao quadro, que, de facto a professora podia aplicar a todos os alunos ou mais aos piores como ajuda, e não o elogiar que é problemático que se aplicasse a todos os alunos ou mais aos piores.

Tendo dado conta deste problema quando já tínhamos as respostas dos miúdos, fomos analisá-las com cuidado, no sentido de perceber em que é que as crianças tinham pegado mais, se no elogiar ou chamar ao quadro, ou se teria havido confusões. Aquilo que verificámos foi que todas as crianças responderam com base no chamar ao quadro, que era o que realmente fazia mais sentido.

3.2. OUTRAS QUESTÕES

Seria importante, noutras pesquisas nesta área, controlar o nível de escolaridade, factor não controlado no presente estudo no que diz respeito às crianças mais novas.

Por outro lado, parece-nos necessário encontrar critérios diferentes de classificação das respostas, uma vez que seguindo a metodologia Piagetiana encontramos dificuldades na cotação, por exemplo em distinguir muitas vezes, uma sanção expiatória duma sanção de reciprocidade. Em Piaget, é o critério da severidade que as distingue, o que não nos pareceu, no decorrer do trabalho, nada claro. Ou seja, parece-nos que por exemplo, a ligação expiação-severidade não se verifica a maior parte das vezes. As dificuldades levantam-se porque muitas vezes o experimentador se baseia em valores que não dão conta de determinadas realidades.

Seria de ter em conta, se queremos analisar o primeiro nível de noção de justiça, a hipótese de trabalhar com crianças mais novas do que 7/8 anos, uma vez que se verifica, como foi o caso no presente estudo, que as crianças muito cedo começam a dar respostas de nível mais elevado do que à partida se esperaria.

A categorização do E.S.E. deve, também ser mais cuidada, se queremos analisar o efeito dessa variável no desenvolvimento, o que permitiria fazer realçar a magnitude das diferenças encontradas.

Sentimos ainda que uma abordagem tendo em conta estilo de vida da família, participação em grupos de pares, níveis de aspiração, etc., forneceria uma melhor visão da relação entre os domínios considerados; ou seja, embora não se possa, no âmbito de trabalhos deste tipo controlar tudo, sentimos a necessidade de conhecer um maior número de influências do meio físico e social.

Uma última questão se nos levanta: será esta a forma correcta de ver o juízo moral nas crianças? Quer dizer, serão estas as situações correctas que permitem conhecer o desenvolvimento moral? Relembramos o que foi referido na interpretação e discussão dos resultados - a dificuldade em se falar duma noção unitária da justiça, a variação do nível de respostas conforme varia o contexto, etc..

**CAPÍTULO IV - IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS DO ESTUDO DO
DESENVOLVIMENTO MORAL E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Sabemos hoje, embora reconhecamos a ambivalência que o papel da Psicologia na formação de professores apresentou durante muito tempo, que a preparação dos professores supõe uma formação psicológica.

As questões que a Psicologia aborda ajudarão, com certeza, o professor a formar concepções sobre aquilo que o seu trabalho se deve tornar, ajudá-lo-ão a aprender a pôr questões relevantes para a sala de aula e a adquirir *skills* necessários para lhes dar resposta.

Os professores poderão ver que o estudo da Psicologia lhes permite compreender que efeitos resultam daquilo que fazem, assim como a ganhar confiança em si próprios como profissionais; poderão apreciar as “descobertas psicológicas” porque estas lhes trazem luz aos comportamentos e situações que observam.

Os estudos da Psicologia podem encorajar nos professores o hábito de olhar as crianças, os jovens (assim como os adultos, os colegas) não simplesmente como representantes da classe social tal e tal ou como membros de determinado grupo étnico ou cultural, mas como indivíduos cujas reacções podem ser entendidas à luz dos princípios gerais; mas a Psicologia tem também um papel a desempenhar no assegurar que as actividades são levadas a cabo, da maneira mais eficaz, ajudando os professores a ganhar *skills* básicos de ensino, assim como a planear aulas e tarefas particulares e não a dar conselhos aos professores através de princípios gerais.

Os professores têm de ser “equipados” para compreender a aprendizagem da criança na sala de aula, para diagnosticar as suas confusões, para identificar zonas de desenvolvimento e compreender o seu próprio impacto na cognição dos alunos, e isto porque parece que os professores sabem muito pouco sobre as confusões das crianças, como interpretam as suas tarefas e sobre as estratégias que os alunos desenvolvem para realizar o trabalho pedido.

Os professores têm, assim, que receber formação no sentido de saberem explorar as interpretações das crianças quanto aos materiais da sala de aula e têm portanto que aumentar a sua capacidade de compreensão das respostas das crianças às tarefas de aprendizagem.

Os resultados científicos nunca substituirão a arte do mestre na sua classe, mas podem permitir fazer dela uma análise mais precisa e mais objectiva e torná-la em parte transmissível.

Porque a acção pedagógica não se resume à utilização, à aplicação de receitas, mas a uma investigação constante de um número cada vez maior de relações entre o aluno, o educador e o meio, a uma adaptação cada vez mais precisa destas relações às necessidades de cada um dos três factores, à tomada em consideração real de todos os factores que podem intervir numa situação de educação.

Os conhecimentos fornecidos pela Psicologia, substituem, pouco a pouco, as opiniões, as receitas transmitidas pela tradição, por um conjunto de resultados e um

saber cuja validade está comprovada, informações que permitem ao educador (re)colocar melhor a sua acção no espaço e no tempo e passar de uma fase de manobra à de uma pessoa que toma consciência da sua acção, dos seus limites e das suas possibilidades.

A Psicologia dá, assim, informações relativas aos factores e processos que intervêm no crescimento pessoal do aluno, assim como aos factores que influenciam as percepções dos professores sobre os alunos e as maneiras pelas quais professores e alunos se interinfluenciam, o que ajudará o professor a planificar de forma mais eficaz a acção pedagógica.

A descoberta da natureza dos processos de aprendizagem que afectam a aquisição e retenção a longo termo de corpos organizados de conhecimento, no aluno; o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem e de resolução de problemas; perceber que características cognitivas e de personalidade do aluno, assim como os aspectos interpessoais e sociais, afectam a aprendizagem, a motivação e os modos de assimilação de matérias; descobrir os modos apropriados e mais eficazes de organizar e apresentar materiais, são, assim, segundo Ausubel, as contribuições da Psicologia (Educativa) para o trabalho do professor.

O seu principal objectivo é, assim, contribuir para a própria prática escolar, para a realização de uma acção pedagógica mais eficaz que tem em conta os níveis de desenvolvimento dos alunos e os seus estilos cognitivos, as particularidades das relações que se estabelecem e os aspectos específicos do seu background cultural.

Mas, se quisermos ver melhor a importância da Psicologia no trabalho e na formação de professores, especificamente, da Psicologia do Desenvolvimento, podemos referir o conjunto de pressupostos relativos ao perfil de profissional definido pela E.S.E. de Setúbal em 1986, que diz o seguinte:

- o professor deve ser capaz de ajudar o aluno no processo de desenvolvimento, não esquecendo que o aluno deve ser encarado como alguém com características próprias, uma experiência de vida, conhecimentos, afectos, pontos de vista que devem ser reconhecidos e sempre que possível, valorizados.
- o professor, para organizar as aprendizagens tem de compreender o momento do desenvolvimento em que se encontra o aluno, promovendo o desenvolvimento global do aluno.
- o professor deve ter em conta que há aprendizagens específicas que são necessárias para o desenvolvimento se processar e que deverá criar situações que promovam essas aprendizagens; na definição tanto do seu conteúdo como do modo de as promover, deverá ter em conta o desenvolvimento do aluno - não apenas no momento em que se encontra mas também, tanto quanto possível, naquilo para que tende.
- algumas das tarefas que incumbem ao professor são:
 - criar um ambiente caloroso, aberto e propício ao desenvolvimento e às aprendizagens.

- diversificar métodos e estratégias de modo a ir ao encontro das necessidades e estilos de aprendizagem dos vários alunos e a evitar a rotina.
- fomentar o contacto e o intercâmbio de conhecimentos, experiências e opiniões entre alunos de modo a promover o seu desenvolvimento social e cognitivo e a diversificar as fontes de aprendizagem
- promover o desenvolvimento social e moral das crianças e dos jovens,

o que nos mostra como muito evidente a “impossibilidade” de o professor desenvolver um trabalho adequado sem ter em conta o desenvolvimento das crianças, nas suas várias vertentes.

A Psicologia do Desenvolvimento dá, assim, aos professores um quadro geral para o conhecimento do aluno no seu processo evolutivo, que lhes facultará um quadro do desenvolvimento humano que, por sua vez, lhes permitirá melhorar a sua interacção.

Facilitar, portanto, ao professor a construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano é um primeiro nível indispensável para a sua acção pedagógica, sabendo nós que conhecer não é condição suficiente para actuar, mas é uma condição necessária.

Vimos até aqui a importância, na formação de professores, da Psicologia do Desenvolvimento; acentuamos agora a importância de uma área específica do desenvolvimento (o desenvolvimento moral), que, por um lado, diz respeito ao

trabalho aqui desenvolvido, e, por outro, se liga à nova área da Reforma, a área da Formação Pessoal e Social.

São questões como as desenvolvidas neste trabalho que mais uma vez nos chamam a atenção para a importância de conhecermos o desenvolvimento das crianças e, especificamente, de percebermos como variações contextuais e culturais originam também diferenças de respostas às questões, diferenças de concepções dessas mesmas questões.

§§§§§§§§§§

Ora, quando se diz que a escola tem que mudar é porque se tem consciência de que essa mesma escola está a falhar não só ao nível da formação académica mas também ao nível da formação social, pessoal, moral do aluno.

Na tradição de Dewey, Piaget e Kohlberg a finalidade central da educação é o desenvolvimento psicossocial e moral.

E aqui o professor enfrenta um outro problema. É que as questões relacionadas com a promoção do desenvolvimento social, moral, pessoal do aluno não podem ser ensinadas num sentido directo, como as matemáticas, por exemplo. Mesmo que soubéssemos quais os *skills* que este ensino requer, devido à natureza individual dos processos de desenvolvimento pessoal, o que resultaria com uma pessoa não resultaria com outra.

O desenvolvimento pessoal parece portanto que é algo que deve ser ensinado através das várias matérias escolares e não qualquer coisa que se pode ensinar por si própria.

O que significa que o que podemos fazer é definir objectivos dentro do campo de desenvolvimento pessoal e, deliberadamente seleccionar e trabalhar certas áreas do currículo de maneira a facilitar a sua aquisição.

Constará, no fundo, em chamar a atenção da criança para o significado que a vida tem para os indivíduos e aumentar-lhes a sua compreensão de si própria e dos outros.

Os professores devem ser ajudados a reconhecer a natureza destas responsabilidades, ou seja, os professores devem ter formação no sentido de um alto envolvimento, dentro como fora do currículo, com áreas cruciais do bem estar psicológico das crianças, para o que deverão desenvolver a sensibilidade necessária aos estados psicológicos das mesmas.

Por outro lado, deverão identificar maneiras pelas quais podem usar as matérias para promover o desenvolvimento pessoal das crianças, reconhecendo, portanto, que o currículo escolar não é meramente um meio de ajudar as crianças a aprender sobre o mundo exterior mas um meio de ajudá-las a aprender sobre si próprias e sobre a maneira como esse "eu" se relaciona, influencia e é influenciado pelo mundo exterior.

Mas voltemos ao início deste século e aos trabalhos do filósofo J. Dewey.

Para este autor a educação forneceria coesão social, não através do "meter" as crianças em regras morais específicas nem mostrando-lhes exemplos de comportamentos bonitos mas desenvolvendo o seu poder intelectual.

Para Dewey a educação moral assenta, não no treino do carácter, mas no pensamento reflectivo. A educação académica, intelectual, é ela própria educação moral, porque põe aos estudantes problemas de significado directamente pessoal e social.

A abordagem de Dewey da educação moral não se limita a uma análise do ensino na sala de aula. Ele reconhece que o "currículo escondido", os objectivos e as mensagens da escola não explícitos, são influências poderosas no desenvolvimento moral da criança.

Do seu ponto de vista a criança adquire valores morais a partir da qualidade da sua experiência social total. Aprende, por exemplo, as questões da democracia através da participação e reflexão dos próprios processos democráticos. Se a escola não fornece a experiência da democracia, não há nenhuma quantidade de estudo académico formal que possa comunicar o seu significado. Ou seja, a competência ética e intelectual deve ser adquirida só pela reflexão de experiências concretas reais. Mesmo que o professor introduza conceitos como democracia, justiça,

respeito pelos outros, etc., se a classe e estrutura da escola continuam a modelar e a reforçar relações sociais autoritárias, nenhuma aprendizagem eficaz terá lugar.

Quer dizer, os estudantes têm que ter experiências reais de tomadas de decisão morais se querem compreender o significado dos princípios morais.

Seja ou não a posição oficial neutra, a moralidade está implantada em toda a educação formal, levando ao ponto de que até a educação de maior orientação cognitiva tenha um impacto afectivo.

A escolaridade é uma experiência muito mais ampla do que o ensino daquilo que está nos textos. Os estudantes não aprendem apenas factos, aptidões e conceitos, mas também as regras de participação numa instituição social.

Há bem mais de mil anos que os estudantes são incitados a seguirem rotinas e esquemas, para se darem bem uns com os outros e respeitarem a autoridade dos adultos; todos os dias as acções dos alunos são criticadas e louvadas, os seus movimentos dirigidos e os seus valores e crenças moldados.

Ora, frequentemente, estas experiências de vivência institucional têm maior impacto no bem estar posterior dos estudantes, do que aquilo que normalmente identificamos como currículo académico.

Vejamos o que diz “hoje” Ana Benavente (1993) sobre esta questão:

....”Sempre considerei que a questão dos valores e das aprendizagens morais na Escola não era um problema passível de ser reflectido fora da vida escolar, da sua organização, das práticas e das relações que aí têm lugar, assim como dos conteúdos que se ensinam e se aprendem nas disciplinas e áreas curriculares.

Considero que os valores são constitutivos das práticas e das relações sociais, entendendo valores no sentido de uma diversidade de concepções, de normas e de crenças que fazem parte da visão do mundo de cada um de nós e de cada grupo social e que fazem parte das orientações culturais de uma sociedade.

Sempre pensei que a educação cívica das crianças e dos jovens resultava muito mais dos exemplos dos mais velhos que dos conselhos, resultava muito mais das experiências que viviam e das condições que estruturavam o seu dia-a-dia, não só escolar mas também familiar, que dos preceitos formais.

No que respeita à escola, sempre me pareceu que o que estava em jogo na formação cívica dos alunos tinha a ver com questões tais como:

- a democracia da vida escolar
- a participação nas actividades
- o valor social das aprendizagens
- o rigor intelectual dos métodos
- a qualidade dos materiais

- os desafios à criatividade
- o desenvolvimento do espírito crítico
- a prática concreta dos direitos individuais e colectivos
- o alargamento dos conhecimentos de cada um
- a troca de experiências
- o diálogo e a comunicação
- o direito à diferença no acesso a novos universos de saber
- etc., etc.

Sempre considerei que a preocupação com a formação pessoal e social das crianças e dos jovens exigia a análise rigorosa da realidade educativa e a procura de transformações a todos os níveis da vida escolar”.

Esta autora salienta ainda os riscos que traz a introdução na escola actual, por exemplo, da área de Educação Cívica, que têm a ver com a “banalização da democracia, situando-a ao nível dos conhecimentos e regras que é preciso saber na escola, separando-a ao mesmo tempo da acção social, individual e colectiva”.

Não pondo em causa a importância do papel da escola na formação cívica e democrática dos alunos, refere que os valores consensuais são simplesmente, a tolerância, o diálogo, a comunicação.

Na mesma linha nos fala Maria do Céu Roldão (1993):

... “ Uma larga margem das mais poderosas influências formativas da escola, nomeadamente as resultantes da própria cultura da escola, não são capturáveis por uma área disciplinar, antes se desenvolvem na vivência quotidiana dos actores no quadro da instituição”.

E acrescenta:

“ É importante ter presente que cada explicitação do currículo gera naturalmente novas dimensões de currículo escondido. Devemos explicitar o que a escola propõe, certamente, mas a par da consciência de que o carácter implícito de certas aprendizagens reforça muitas vezes a sua eficácia, por força da associação natural a factores de vivência emocional, grupal e inter-relacional que correm o risco de desaparecer quando explicitadas ou formalizadas em conteúdos explícitos de aprendizagem.

Há, assim, vantagens inegáveis em clarificar para os actores e interlocutores as intenções e finalidades formativas que a escola assume, mas sem que isso implique escolarizar toda a acção formativa da escola.

Ou seja, aprendizagens que ocorreriam pela vivência natural de situações emocionalmente participadas no dia-a-dia escolar, podem perder impacto ou banalizar-se ao incorporar-se numa área curricular deliberadamente dirigida à sua promoção”.

Não sendo aqui o lugar para desenvolver estas questões, deixamos apenas esta referência para reflexão e uma chamada de atenção para a importância do desenvolvimento moral para o trabalho do professor.

§§§§§§§§§§

Mas, após tudo isto, podemos interrogarmo-nos sobre a escola que afinal pretendemos.

A aprendizagem escolar ainda é o repetir “coisas” desligadas da vida da criança, o que leva a que as crianças identifiquem a tarefa escolar como algo árido, difícil, que se consegue com muito trabalho e não com algo que dá prazer e que responde aos problemas que se colocam.

Se encararmos a escola como um instrumento importante para tornar os homens mais livres, então temos de favorecer o trabalho criativo e crítico dentro dela.

Para cumprir aquela função a escola tem que mudar e deve fazê-lo adaptando-se às necessidades da criança. Para isso é imprescindível que se apoie na evolução psicológica da criança, assim como no conhecimento científico existente no momento, que deve orientar os conteúdos do ensino.

No entanto os conteúdos do ensino acabam por ser secundários, porque o mais importante é contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos que se estão precisamente “fazendo” enquanto tais.

A escola deve ter isto em conta adaptando-se à natureza das crianças, às necessidades do indivíduo e não fazendo com que o indivíduo se adapte à Escola.

Deve ser, assim, baseada na compreensão e aceitação e não na imposição, ensinando a criança, sobretudo, a comportar-se de forma racional e autónoma, a discutir e a pesar as diferentes soluções.

Será, no fundo, uma escola em que se trata de conseguir a liberdade para a criança, uma vez que a liberdade consiste, não em transmitir credos ou ideais, mas sim em ensinar a criança a pensar por si mesma.

Assim, a organização da escola e do trabalho que se realiza dentro dela, devem preparar a criança para essa liberdade, permitindo um trabalho activo e convertendo-se num lugar em que a criança descubra e em que as únicas limitações ao exercício da razão sejam as da liberdade dos outros.

Nas instituições escolares ensina-se à criança explicitamente uma série de conhecimentos e de práticas ou hábitos sociais; mas, para além disso, a criança aprende muitas outras coisas pela própria permanência dentro da instituição e pelo contacto com os adultos e com os seus companheiros. Essas “outras coisas” que

são ensinadas de forma implícita são tão importantes como as que se transmitem de forma explícita, como já vimos.

O modo como a criança se relaciona com os adultos, as suas possibilidades de tomar iniciativas ou simplesmente de executar pedidos ou ordens, o facto de trabalhar em grupo ou isolada, de receber os conhecimentos construídos pelo professor ou ter que construí-los ela mesma, a possibilidade de realizar jogos dentro da aula, ou, unicamente fora dela, o estar regido na aula por normas implícitas ou explícitas, estas normas terem sido trabalhadas só pelos adultos ou com participação das próprias crianças, as diferenças de tratamento entre rapazes e raparigas, estes e outros factores vão influenciar decisivamente a conduta futura da criança quando adulta.

Melhor, é através de todas estas práticas que a criança se converte num adulto. Deste ponto de vista, o papel do professor tem uma importância inegável já que os professores fazem muito mais que ensinar à criança uma série de coisas no campo intelectual ou social, uma vez que a sua própria conduta e a forma pela qual estão organizadas as actividades na escola estão a influenciar e a determinar a conduta da criança.

Assim, a educação escolar deve apoiar-se no, e contribuir para o desenvolvimento psicológico e social dos alunos, assim como deve permitir entender, explicar e actuar sobre os fenómenos naturais e sociais e permitir ainda que a criança aprenda a expressar-se e a comunicar com sentido com os outros.

Resumindo, deve contribuir para tornar o aluno num indivíduo autónomo, crítico e capaz de se relacionar positivamente com os outros, cooperando com eles.

Esta escola para a autonomia e a cooperação tem que estar completamente definida em torno do desenvolvimento da criança, e isto em dois sentidos: por um lado sendo sensível ao desenvolvimento da criança, organizando as actividades de acordo com o modo como aquele se produz, e por outro lado contribuindo e impulsionando esse desenvolvimento.

No fundo, quer dizer que o ensino pode contribuir também para o bem estar humano, o que supõe mudança nos métodos de ensino, que têm que estar menos dirigidos à transmissão de conhecimentos, ao atingir de objectivos concretos, e mais ao favorecer e impulsionar o desenvolvimento geral dos indivíduos.

De facto, Piaget, na sua obra "O Julgamento Moral", assinalava a diferença entre dois tipos de moral: a moral de autonomia e a de heteronomia. Além disso, afirmava que as crianças desenvolvem a sua autonomia de forma indissociável no terreno moral e no intelectual e que o fim da educação devia ser o seu desenvolvimento.

O que interessa, portanto, é clarificar o que Piaget entende por autonomia e ver que a sua teoria proporciona uma base para rever aquilo que se tem feito na educação.

As próprias matérias escolares podem ser ensinadas de forma muito diferente se se concebem com o objectivo mais amplo do desenvolvimento da autonomia da criança.

Por exemplo, se só se ensina a ciência por ensinar a ciência o professor tentará ensinar factos, teorias e conceitos actuais, sem se preocupar se este ensino tem algum significado para quem está a aprender.

Se pelo contrário, a ciência se ensina no contexto de tentar desenvolver a autonomia, far-se-á com que o aluno encontre as suas próprias respostas às suas próprias perguntas, através de experiências, raciocínios, críticas, confrontação de pontos de vista, e, sobretudo, encontrando um sentido nestas actividades.

Desenvolver a autonomia significa ser capaz de pensar criticamente por si mesmo tomando em conta muitos pontos de vista, tanto no terreno moral como no intelectual.

Isto quer dizer que o professor se preocupará constantemente com o facto de que o aluno seja capaz de tomar iniciativas, ter a sua própria opinião, de debater opiniões e desenvolver a confiança na sua própria capacidade de imaginar coisas.

Se queremos, portanto, desenvolver a moralidade de autonomia, devemos reduzir o nosso poder de adultos, abstendo-nos de utilizar recompensas e castigos, e incitá-los a construir por si mesmos os seus valores morais.

O grande erro dos educadores é tratar de ensinar à geração seguinte as verdades mais recentes, que os cientistas demoraram séculos a construir; o que acontece é que as crianças quando têm que memorizar uma informação que entra em contradição com as suas crenças, memorizam uma série de respostas correctas e conservam as suas crenças e/ou as suas confusões.

O facto de se ensinar às crianças verdades pré-fabricadas pode pois privá-las da possibilidade de desenvolver a sua autonomia intelectual.

O professor que tem como objectivo o desenvolvimento da autonomia da criança tenta constantemente assegurar-se de que as coisas têm um sentido do ponto de vista da criança, tem cuidado em não destruir a confiança das crianças nas suas próprias ideias.

Quando as crianças são incitadas a ter opiniões e as suas ideias são respeitadas, para além de serem correctas ou incorrectas, aprendem muito mais, modificando as suas próprias ideias, do que quando se faz com que recitem as respostas correctas.

A autonomia como objectivo da educação implica que não possamos predizer com exactidão em que tipo de indivíduo se converterá a criança; porque uma pessoa autónoma escolherá conscientemente o rumo da sua vida.

Não se deixará levar pela massa de conformismo e provavelmente continuará a governar-se por si mesmo e não por um sistema de recompensas.

Quer dizer que em vez de se tentar encontrar métodos melhores para transmitir o conhecimento e as virtudes às crianças, deve-se pensar é na forma de ajudar cada criança a construir o seu próprio conhecimento e os seus próprios valores por sua própria conta.

Em conclusão, a teoria de Piaget não implica a invenção de um novo método para conseguir os mesmos objectivos da escola tradicional, mas implica a conceptualização de novos objectivos.

Alguns podem coincidir casualmente com as metas tradicionais, uma vez que não há nada contra as respostas correctas e a educação cívica.

Mas há uma enorme diferença entre uma resposta correcta obtida de forma autónoma, mediante a convicção pessoal, e uma resposta obtida de forma heterónoma mediante a obediência.

É claro que estas “posições” acabam por nos levar a situar numa abordagem construtivista da aprendizagem que, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos reconhece que:

- o que está “na cabeça” de quem aprende é importante
- encontrar sentido nos factos supõe estabelecer relações, uma vez que os conhecimentos que perduram, são os que não estão isolados, mas sim estruturados e interrelacionados com outros

- o que aprende constrói activamente significados

Quando se trata de ensinar sujeitos em desenvolvimento temos que ter em conta que eles têm que formar conhecimento mas também as suas estruturas intelectuais; os alunos têm é que aprender a aprender, ou seja, têm de ser capazes de explicar os fenómenos que se produzem à sua volta, encontrando regularidades; têm de ser capazes de formular hipóteses, de experimentar e de raciocinar sobre dados; e têm de entender o sentido das coisas, como se constróem e as suas relações com outros áreas, coisas, etc.

O objectivo do ensino é, assim, contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e só depois transmitir informações concretas, ou seja, o ensino de qualquer coisa tem um valor fundamentalmente formativo.

Não quer dizer que os conteúdos se dêem de forma simplificada, porque os alunos estão em desenvolvimento, mas que se deve é prestar especial atenção à ligação entre conhecimentos e ao que estes têm de gerais, à sua ligação com outros temas, mesmo de outras áreas (o que nos remete para o carácter de globalidade que deve ter o ensino).

Penso que todas estas questões estão presentes e resumem todas as ideias principais nas seguintes alíneas propostas por C. Coll, 1987:

a) A repercussão das experiências educativas formais sobre o crescimento pessoal do aluno está fortemente condicionada, entre outros factores, pelo seu nível de desenvolvimento operatório - deve ter-se, portanto, em conta as possibilidades dos alunos na selecção dos objectivos e dos conteúdos, na maneira de planificar as actividades de aprendizagem de forma a que se ajustem às particularidades de funcionamento da organização mental do aluno.

b) A repercussão das experiências educativas formais sobre o crescimento pessoal do aluno está igualmente condicionada pelos conhecimentos prévios - o aluno que inicia uma nova aprendizagem escolar fá-lo a partir dos conceitos, das concepções, representações e conhecimentos que construiu na sua experiência prévia e utiliza-os como instrumento de leitura e de interpretação que condicionam o resultado da aprendizagem, o que tem implicações no estabelecimento de sequências de aprendizagem assim como na metodologia de ensino.

c) ter em conta o nível do aluno exige ter em conta simultaneamente os dois aspectos mencionados, porque o que o aluno é capaz de fazer e aprender num momento determinado depende tanto do estágio de desenvolvimento em que se encontra como do conjunto de conhecimentos que construiu na sua experiência prévia.

- d) Há que estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer e de aprender por si, sozinho, e o que é capaz de fazer e aprender com a ajuda de outras pessoas, observando-as, imitando-as, seguindo as suas instruções ou colaborando com elas.
- e) A aprendizagem deve ser significativa, o que diz respeito à relação entre o novo material de aprendizagem e os conhecimentos prévios do aluno.
- f) Para que a aprendizagem seja significativa devem cumprir-se duas condições: o conteúdo deve ser potencialmente significativo (não deve ser confuso e tem que haver na estrutura cognitiva do aluno, elementos pertinentes e relacionáveis), e tem que haver uma atitude favorável para aprender significativamente, quer dizer, o aluno deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe (papel decisivo dos factores motivacionais).
- g) O significado da aprendizagem está muito directamente relacionado com a sua funcionalidade, ou seja, os conhecimentos adquiridos podem ser efectivamente utilizados quando as circunstâncias em que se encontre o aluno o exijam, o que deve ser uma preocupação constante da educação.
- h) O processo mediante o qual se produz a aprendizagem significativa requer uma intensa actividade por parte do aluno, que é de natureza

i) Aprender a aprender equivale a ser capaz de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, daí a importância da aquisição de estratégias cognitivas de exploração e de descoberta, assim como de planificação e de regulação da própria actividade.

j) Aprender a avaliar e a modificar os próprios esquemas de conhecimento é uma das componentes essenciais de aprender a aprender.

l) Estas contribuições da Psicologia situam a actividade mental construtiva do aluno na base dos processos de crescimento pessoal que a educação trata de promover - uma interpretação construtivista da aprendizagem escolar exige uma interpretação igualmente construtivista da intervenção pedagógica, cuja ideia directriz consiste em criar as condições adequadas para que os esquemas de conhecimento que inevitavelmente o aluno constrói no decurso das suas experiências sejam o mais correctos e ricos possíveis.

§§§§§§§§§§

Gostaria só de acrescentar, para terminar, que é isto, melhor, é neste sentido, que eu, como formadora na Formação Inicial de professores, trabalho com os futuros professores, tanto na análise da situação escolar actual como no tomarem

consciência de qual é o seu papel, enquanto educadores, no desenvolvimento e na aprendizagem dos seus futuros alunos.

Ou seja, é partindo do desenvolvimento moral que damos o “salto” para a escola e para uma determinada abordagem da aprendizagem que tem, de facto, como objectivo a autonomia dos alunos.

De onde surgem os seguintes pontos referentes ao papel do professor que vêm nos programas de Desenvolvimento Pessoal e Social - o professor deve: trocar pontos de vista com os alunos, estimular os alunos a trocar pontos de vista que permitem estabelecer criticamente prioridades de valor nos juízos e nas acções, estimular os alunos a ter uma mentalidade activa, assim como a ter confiança na sua própria capacidade de descobrir coisas, encorajar os alunos a tomar decisões, etc., etc., senão directamente das implicações educativas da teoria de Piaget, tanto do desenvolvimento cognitivo como do desenvolvimento moral, mas, mais explicitamente deste último, como já Kamii nos mostrava em 1982?

Também nos mostra aquilo que referíamos no início deste ponto sobre a importância do conhecimento do desenvolvimento, de como se dá, de como varia, e especificamente, do desenvolvimento moral, área para a qual pretende o presente trabalho, contribuir para o seu conhecimento.

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO

O presente trabalho, tendo como objectivo estudar o efeito das variáveis idade e E.S.E. na noção de justiça, através de uma situação de justiça distributiva e duas de justiça retributiva, permitiu-nos verificar o seguinte:

- 1. A variável idade mostrou-se influente apenas nas situações 2 e 3, de justiça retributiva, tendo-se confirmado a sequência desenvolvimental descrita por Piaget.**
- 2. A variável E.S.E. mostrou-se influente apenas na situação 1, de justiça distributiva.**
- 3. Estes resultados apontam para a importância do contexto (da situação, da história) nas respostas dos sujeitos. Ou seja, há que ter em consideração, o que normalmente não acontece, que o conteúdo sobre o qual se desenvolve um juízo influencia esse juízo.**

Assim, verificamos que as respostas variam consoante a situação específica envolvida.

Mas não só o conteúdo das histórias, mas também a sua forma, faz com que o nível de julgamento varie.

Se esta questão é importante no estudo do desenvolvimento (em qualquer área) mais pertinente se torna num trabalho que lida com diferentes E.S.E.s.

Se crianças com diferentes origens sociais têm experiências diferentes, naturalmente terão concepções diferentes da justiça como alguns estudos mostram. E isso levá-las-á a reagir de maneira diferente às situações.

Aliás, aquilo que normalmente acontece, é que as histórias (situações) postas às crianças, favorecem (facilitam a tarefa) as crianças de determinado meio social.

No estudo de Ana Vasquez já referido, na última parte, esta autora encontra resultados que mostram o avanço dos filhos de operários em relação aos filhos da burguesia, o que se explicava pela situação proposta favorecer as crianças do meio operário.

No nosso estudo, a história 1 favorece, pela situação que propõe, as crianças do E.S.E. mais alto.

E se não é fácil encontrar a situação "ideal" a aplicar às crianças de qualquer origem para percebermos quais são os seus julgamentos morais, pelo menos tenhamos consciência destes problemas quando estudamos a criança em desenvolvimento, através de situações deste tipo.

ANEXO I

EXEMPLOS DE SANÇÕES DADAS PELAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À HISTÓRIA 2

7/8 ANOS - E.S.E. MAIS BAIXO

Não ir ao recreio - 5

Não diz - 2

Reguadas - 2

Dava tarefa ou porrada - 2

Metê-lo sozinho numa sala - 1

Pô-lo de castigo sentado numa cadeira - 1

De pé, durante um certo tempo, na sala de aula - 1

Numa sala sozinho a fazer os trabalhos - 1

7/8 ANOS - E.S.E. MAIS ALTO

Fazer os trabalhos a dobrar - 7

Ficar sem recreio - 5

Dar reguadas - 1

Não sei - 2

10/11 ANOS - E.S.E. MAIS BAIXO

Fazer mais trabalhos - 8

Marcar falta - 2

Não castigava - 2

Não sei - 2

Virado para a parede, com uma perna no ar meia hora - 1

10/11 ANOS - E.S.E. MAIS ALTO

Fazer os trabalhos a dobrar - 8

Não sei - 3

Não castigar - 2

Informação para casa - 1

Marcas falta - 1

Nota - não esquecer a interpretação dada pelas crianças a esta história.

No grupo de crianças de 7/8 anos do E.S.E. mais baixo vemos, como já referimos, que a sanção mais referida é não ir ao recreio. Mas o que chama a atenção aqui é a quantidade (e variedade) de sanções expiatórias, desde o dar tarefa até pôr de pé na sala de aula durante um certo tempo. Quanto a isto recordemos Piaget (Op. cit., pág. 168): "... quando as crianças imaginam a punição a dar, em vez de escolher entre várias sanções propostas, recorrem quase sempre à sanção expiatória e a sua escolha é mesmo duma severidade espantosa...É evidente que, se não chamamos a atenção da criança para os diferentes tipos de sanções possíveis, o sujeito limitar-se-á a pensar em punições às quais está acostumado, quer dizer às sanções arbitrárias e expiatórias".

No grupo de crianças de 7/8 anos do E.S.E. mais alto vemos que as respostas mais frequentes são "ficar sem recreio" e "fazer os trabalhos a dobrar", aparecendo apenas uma sanção "dar reguadas".

No grupo dos de 10/11 anos dos dois E.S.E.s é a sanção "fazer os trabalhos" que está presente mais vezes, havendo aqui a notar que aparecem pela primeira vez, por ser característico do ciclo preparatório, a falta ou a informação para casa. É aqui também neste nível etário que aparece a ideia de não castigar, por não ser necessário, mas sim dar uma explicação (4 crianças).

Tirar o recreio é maioritário como escolha só nos 7/8 anos, enquanto que fazer os trabalhos é maioritário nos 10/11 anos. De notar que enquanto tirar o recreio aparece como sanção expiatória, o fazer os trabalhos já é de reciprocidade, se considerarmos a interpretação dada à situação pelas crianças, conforme referimos na página 84.

Por outro lado quase todas as crianças que davam o exemplo de tirar o recreio diziam imediatamente "é o que se faz cá na escola", "é o que a professora faz", etc., o que mostra como recorrem ao que já estão habituadas.

ANEXO II

QUADROS

QUADRO I

Classificação das respostas das crianças às três histórias

A1 - Crianças com 7/8 anos de idade

A2 - Crianças com 10/11 anos de idade

B1 - Estatuto sócio-económico mais alto

B2 - Estatuto socio-económico mais baixo

C - Histórias

A1	IDADE	C1	C2	C3
B1				
1 A. JOSÉ	7:8	1	1	1
2 AURA	7:9	2	2	1
3 RITA MARIA	7:11	3	2	2
4 INGRIDE	7:11	2	2	2
5 RICARDO	8:1	3	2	2
6 RITA	8:2	3	2	2
7 VASCO	8:4	2	1	2
8 TIAGO	8:5	3	2	2
9 PEDRO	8:5	3	2	2
10 MIGUEL	8:5	2	1	1
11 JOANA	8:6	3	2	2
12 JOSÉ M. ^a	8:7	3	2	2
13 NUNO	8:9	2	1	1
14 MARTA	8:10	3	2	2
15 RITA	8:11	2	2	2

A1	IDADE	C1	C2	C3
B2				
16 JOÃO MARIA	7:8	1	1	2
17 CÉLIA	7:10	3	2	2
18 VANDA	7:10	2	2	2
19 C. ALEXANDRA	7:11	1	2	2
20 A. ISABEL	7:11	1	2	1
21 JOAQUIM	8:0	1	2	1
22 VERA	8:1	2	2	2
23 SANDRA	8:2	1	1	1
24 JORGE	8:2	2	1	2
25 ELIZABETE	8:5	2	2	1
26 NUNO	8:8	2	2	2
27 SANDRA	8:8	2	2	2
28 TIAGO	8:9	3	2	2
29 BRUNO	8:11	2	2	2
30 ELIZABETE	8:11	1	2	2

A2	IDADE	C1	C2	C3
B1				
31 ANDRÉ	10:10	3	2	2
32 VANESSA	11:0	3	2	2
33 SANDRA	11:1	2	2	2
34 DIOGO	11:2	3	2	2
35 MADALENA	11:2	3	2	2
36 A. FILIPA	11:4	2	2	2
37 RITA	11:4	3	2	2
38 MARGARIDA	11:4	2	2	2
39 BRUNO	11:4	2	2	2
40 PEDRO	11:5	2	2	2
41 JOÃO	11:5	3	2	2
42 PEDRO	11:5	2	2	2
43 ADRIANA	11:6	2	2	2
44 GONÇALO	11:7	2	2	2
45 RITA	11:8	3	2	2

A2		IDADE	C1	C2	C3
B2					
46	PAULA	10:11	3	1	1
47	PAULA	11:0	1	2	2
48	ANTÓNIO	11:0	1	2	2
49	RAQUEL	11:0	3	2	2
50	ANTÓNIO	11:1	2	2	2
51	M. GORETTY	11:2	2	2	2
52	M. CÉU	11:2	2	2	2
53	M. HELENA	11:2	3	1	1
54	LUIS	11:3	2	2	2
55	RUI	11:4	3	2	2
56	ELIZABETE	11:5	2	2	2
57	RUI	11:5	3	2	2
58	ALDA	11:6	2	2	2
59	M. CÉU	11:7	2	2	2
60	JOÃO	11:8	2	2	2

QUADRO II

HISTÓRIA 1

IDADE \ E.S.E.	B1	B2	TOTAL
	A1	37	26
A2	37	33	70
TOTAL	74	59	133

ANOVA

HISTÓRIA 1

FONTE DE VARIÂNCIA	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	MÉDIA DOS QUADRADOS	F
A (IDADE)	0,81664	1	0,81664	2,006
B (E.S.E.)	3,75	1	3,75	9,2105
A x B	0,8167	1	0,8167	2,0059
ERRO	22,80	56	0,40714	
TOTAL	28,1834	59		

QUADRO III
HISTÓRIAS 2 e 3
IDADE x E.S.E.

E.S.E. / IDADE	B1	B2	TOTAL
A1	52	53	105
A2	60	56	116
TOTAL	112	109	221

QUADRO IV
HISTÓRIAS 2 e 3
E.S.E. x HISTÓRIA

HISTÓRIAS / E.S.E.	C1	C2	TOTAL
B1	56	56	112
B2	55	54	109
TOTAL	111	110	221

QUADRO V
HISTÓRIAS 2 e 3
IDADE x HISTÓRIA

HISTÓRIAS / IDADE	C2	C3	TOTAL
A1	53	52	105
A2	58	58	116
TOTAL	111	110	221

QUADRO VI
HISTÓRIAS 2 e 3
IDADE x E.S.E. x HISTÓRIA

		HISTÓRIAS		
		C2	C3	TOTAL
E.S.E.				
A1	B1	26	26	52
	B2	27	26	53
A2	B1	30	30	60
	B2	28	28	56
TOTAL		111	110	221

ANOVA
HISTÓRIAS 2 e 3

FONTE DE VARIÂNCIA	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	MÉDIA DOS QUADRADOS	F
A (IDADE)	1,008	1	1,008	5,04
B (E.S.E.)	0,075	1	0,075	0,375
A x B	0,209	1	0,209	1,045
ERRO	11,2	56	0,2	
TOTAL	12,492	59		

ANOVA
HISTÓRIAS 2 e 3

FONTE DE VARIÂNCIA	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	MÉDIA DOS QUADRADOS	F
C (HISTÓRIAS)	0,008	1	0,008	0,129
A x C	0,009	1	0,009	0,145
B x C	0,009	1	0,009	0,145
A x B x C	0,007	1	0,007	0,113
ERRO	3,467	56	0,0619	
TOTAL	3,5	60		

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D. et al (1980), *Psicologia Educacional*, Ed. Interamericana

BENAVENTE, A., (1993), Educação, Participação e Democracia: Valores e Práticas na Instituição Escolar, *Análise Psicológica*, 3 (XI), pgs 325-333

BERG, N. E., MUSSEN, P. (1975), The origins and developement of concepts of justice, *Journal of Social Issues*, vol. 31, nº 3

BREDERODE SANTOS, M. E., (1988), *A Formação Inicial de Professores numa Perspectiva Desenvolvimentista*, Alter/Ego

BROPHY, J., GOOD, TH., (1980), *Educational Psychology*, Holt, Rinehart e Winston

COLL, C., (1987), *Psicología y Currículum*, Ed. Laia

DAMON, W., (1977), *The Social World of the Child*, Jossey-Bass Publishers

FLAVELL, J. H., ROSS, L., (ed.) (1981), *Social Cognitive Development*, Cambridge University Press

FORMOSINHO, J., (1987), Fundamentos Psicológicos para um Modelo Desenvolvimentista da Formação de Professores, *Psicologia*, vol. V, nº 3

HOFFMAN, M. L., Moral Development, in Carmichael's *Manual of Child Psychology*, third edition, Paul Mussen (ed.)

KAMII, C., (1982), La Autonomia como Objectivo de la Educación: Implicaciones de la Teoria de Piaget, *Infancia y Aprendizaje*, 18, pgs 3-32

KOHLBERG, L., Stages and Sequence: the Cognitive- Developmental Approach to Socialisation, in Goslin, D. A. (ed.), (1969), *Handbook of Socialisation Theory and Research*

KOHLBERG, L., Estadios Morales y Moralizacion. El Enfoque Cognitivo-evolutivo, *Infancia y Aprendizaje*, (1982), 18, pgs 33-51

LAUTREY, J., (1980), *Classe Sociale, Milieu Familial, Intelligence*, PUF

LICKONA, TH., (ed.) (1976), *Moral Development and Behavior*, Holt, Rinehart and Winston

LOURENÇO, O., (1992), *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teorias, dados e implicações*, Livraria Almedina, Coimbra

MODGIL, C., MODGIL, S., (1966), *Piagetian Research*, NFER, Publishing Company

OLIVEIRA, M., GREEN, J., (1982), *Learning to Use Statistical Tests in Psychology: A Student's Guide*, Open University Press

PIAGET, J., (1932), *Le Jugement Moral Chez L'Enfant*, PUF

PIAGET, J., (1960), Problèmes de la Psycho-Sociologie de L'Enfance, in *Traité de la Sociologie*, G. Gurvitch, PUF

ROLDÃO, M. C., (1993), Desenvolvimento Pessoal e Social: contradições e limites de uma área curricular, *Inovação*, 6, pgs 337-343

RUFFY, M., (1981), Influence of Social Factors in the Development of the Young Child's Moral Jugment, *European Journal of Social Psychology*, vol. II, pgs 61-75

TURIEL, E., *Stage Transition in Moral Development* (sem mais indicações)

TURIEL, E., WESTON, D. R., Act-Rule relations: children's concepts of social rules, in DONALDSON, M., GRIEVE, R., PRATT, Ch., (ed.), *Early childhood Development and Education* (1993), Basil Blackwell

VANDENPLAS-HOLPER, Ch., (1979), *Education et Developpement Sociale de L'efant*, PUF

VARMA, V. P., WILLIAM, Ph., (ed.), (1976), Piaget, *Psicologia e Educação*, Moraes Ed.

VASQUEZ. A. L., (1975), *Le Developpement de la Notion de Justice chez L'Enfant*, Cahiers du CRESAS, Paris

WRIGHT, D. (1971), *The Psychology of Moral Behavior*, Penguin Books

WRIGHT, D.: - *Piaget's Theory of Moral Developemt*

- *The Moral Judgment of the Child by J. Piaget : a selection with commentary*
- *The Moral Judgment of the Child Revisited*
- *Piaget's Theory of Practical Morality*
- *The Development of Moral Autonomy*
- *The Psychology of Moral Obligation*

(não publicados)