

DN FIDALGO

Percepções de Participação nas Decisões de Gestão da  
SALA de AULA e Resolução de DILEMAS MORAIS  
em Contexto Escolar

Ref. 5710

Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
BIBLIOTECA

Zilda Fidalgo

10/87

## Í N D I C E G E R A L

1. INTRODUÇÃO.....	2
2. O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA E AS RELAÇÕES SOCIAIS COM O ADULTO .....	11
2.1. Nas Teorias da Aprendizagem Social .....	12
2.1.1. A Educação e a Interacção com o Adulto	19
2.2. Nas Teorias Cognitivistas e Construtivistas ..	21
2.2.1. Piaget e a Emergência da Obrigação Moral	21
2.2.2. Kohlberg e o Raciocínio Moral .....	27
2.2.3. Julgamento Moral e Obrigação Moral ...	31
2.2.4. Compreensão da Dinâmica das Relações Sociais .....	36
2.2.4.1. O Desenvolvimento da Noção de Autoridade .....	38
2.2.4.2. O Exercício da Autoridade e os Diferentes Tipos de Regulação Social: Regras Morais e Regras Convencionais .....	43
3..A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO E A ORGANIZAÇÃO DO JULGA- MENTO MORAL EM SITUAÇÕES DE CONFLITO NO MEIO ESCOLAR	47
3.1. A Relação Professor/Aluno e "Devolução" do Poder Social na Sala de Aula .....	47

.II.

3.2. "Devolução" do poder e Origem Social dos Alunos	51
3.3. As Percepções das Crianças da Escola Primária da sua Experiência Actual e Ideal na Participação nas Decisões na Sala de Aula .....	52
3.4. Metodologia .....	58
a) Hipóteses .....	58
b) Sujeitos .....	58
c) Instrumentos - Medidas .....	61
d) Procedimentos .....	68
3.5. Resultados .....	70
3.5.1. Percepções Actuais e Ideais .....	70
3.5.2. Orientação do Julgamento Moral .....	76
3.5.3. Efeitos das Variáveis Professora e ESE .	76
a) Na Percepção das Prerrogativas Actuais	78
b) Na Percepção das Prerrogativas Ideais	79
c) Na orientação do Julgamento Moral ...	83
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	93
4.1. Percepção das Prerrogativas Actuais e Estatuto do Aluno na Relação Professor/Aluno .....	93
4.2. Percepções Ideais .....	96
4.3. Orientação do Julgamento Moral .....	101
5. A GUIA DE CONCLUSÃO .....	110

1

INTRODUÇÃO

---

## 1. INTRODUÇÃO

---

Desde o trabalho de R. Rosenthal & L. Jacobson sobre a existência de uma relação directa entre o sucesso dos alunos e o comportamento psicológico dos professores, nomeadamente nas suas expectativas sobre o eventual sucesso dos alunos, a preocupação de muitos psicólogos educacionais em investigação, têm-se centrado nos mecanismos que na percepção interpessoal conduzem à auto-realização de profecias.

De facto, apesar da unidade de lugar e conteúdo, baseada numa ideologia de "igualdade" de oportunidades, a relação pedagógica não é uniforme.

A relação social entre professores e alunos, difere, entre outros aspectos, pelas condições em que a acção pedagógica tem lugar, condições institucionais e população escolar, e além disso, pelas atitudes, crenças e valores de que os seus actores são portadores.

Este último aspecto parece-nos particularmente importante no que diz respeito ao professor, visto ser o actor a quem institucionalmente é atribuído o poder (total?) . A detenção do poder é-lhe obviamente atribuída em função, não só da sua condição de adulto que partilha com outros na instituição escolar, mas do papel que desempenha na sala de aula.

O uso que fará desse poder, e as formas que irá assumir, será naturalmente o resultado de um imbricado de factores que terão que ver com a sua própria personalidade, a ideologia que partilhar face à instituição escolar e

ao papel do professor, e a representação que tiver do papel da criança enquanto aluno.

Algumas práticas pedagógicas, particularmente as que se baseiam em teorias filosóficas sobre educação, podem introduzir mudanças importantes no uso e distribuição do poder dentro da sala de aula, daqui resultando uma maior ou menor descentralização da autoridade, o que poderá ou não ser desencadeador de tensões na população escolar.

De facto, são actores da situação pedagógica:

1. O professor, com um conjunto de valores e representações acerca da sua profissão, dos objectivos e da própria criança, materializados na prática pedagógica e nas relações que estabelece com os alunos, pais, outros professores.
2. Os alunos, portadores igualmente de um conjunto de representações e expectativas face à escola, produto das transmissões culturais da família e do seu encontro e experiência com a realidade escola.

Ora bem, às crianças, embora sejam os primeiros consumidores da escola e os seus actores mais numerosos, raramente lhes temos perguntado o que pensam sobre a vida escolar, o que gostariam que fosse, e, particularmente, como percebem a relação professor/aluno; que papel lhes é atribuído, na sua própria perspectiva, que papel idealizam para si próprias na instituição escolar, que relação entre estas representações \* e a organização de outros aspectos da vida social.

---

\* A representação é uma actividade de construção e reconstrução do real pelo sujeito. Define-se tanto em relação a um sistema psíquico como em relação a um sistema social. Está ligada a um comportamento mas não se reduz a esse comportamento.

Os teóricos da socialização (Hoffman, 1976) concebem esta como um processo através do qual o sujeito é progressivamente introduzido nos diferentes papéis - familiares, extra-familiares, profissionais - que devem ser "mastered" por um membro adulto de um grupo social dado (como os papéis biológicos ligados à idade e ao sexo).

A criança e o adulto constroem valores comuns que contudo se aplicam diferencialmente a um e a outro, pois os seus papéis não são idênticos, mas complementares (o papel do aluno é complementar do papel do professor).

Um papel social é pois "uma constelação de significações partilhadas e aprendidas através dos quais os indivíduos se tornam capazes de entrar em formas de interacção com outros, de forma estável, coerente e publicamente reconhecidas. Um papel social pode assim ser considerado como uma actividade de codificação complexa, controlando ao mesmo tempo a criação e a organização de significações específicas assim como as condições da sua transmissão e recepção" (Bernstein, 1970 citado por Vanderplas-Holper, 1979).

A noção de desempenho de papel ("role taking") tem a sua origem no interaccionismo simbólico de G. H. Mead (1934, 1963), citado por Vanderplas-Holper.

"O comportamento social é constituído por interacções recíprocas. Estas podem situar-se ao nível dos gestos e comportamentos observáveis, mas o homem caracteriza-se essencialmente pela sua capacidade de interagir simbolicamente. A interacção humana é um processo pelo qual os parceiros sociais interpretam as intenções uns dos outros e reagem na base dessas interpretações".

Numa situação concreta as normas definem os comportamentos esperados dos parceiros em interacção (a escola tem normas implícitas e explícitas para cada um dos seus actores).

Estas normas não são contudo rígidas e permitem diferentes níveis de interpretação subjectiva, por parte dos parceiros. São atribuídas sanções positivas ou negativas, quando o sujeito se conforma ou não às expectativas ligadas ao papel. O "role taking" exige primeiro que tudo a "discriminação das atribuições do papel" do outro ( neste caso o professor e aluno). Esta discriminação baseia-se em duas fontes de informação.

Os conhecimentos das pessoas e dos seus comportamentos, e que foi construído anteriormente pelo sujeito, e os dados perceptivos que se destacam da situação imediata. O primeiro constitui as expectativas ligadas ao papel. Os atributos do papel constituem as propriedades inferíveis do papel do outro.

Assim, o papel que o professor se atribui dentro da sala de aula determina em parte o papel do aluno e a representação que este construirá da interacção professor/aluno.

Por outro lado , o professor introduz diferenciações nas relações que estabelece com cada um dos alunos , produto das representações que constrói e que dependerão em última instância de:

1. Condições normativas gerais, exteriores ao individuo enquanto formações sociais com a sua própria história no corpo social e conformes às influências ideológicas dominantes (educação, representação do homem, da infância, etc).
2. A história pessoal do professor enquanto individuo: atitudes, necessidades, e a forma como organiza a realidade social e nela se situa (o seu papel).
3. O aluno e a representação que o professor constrói dele, naquela situação institucional concreta.

Do outro lado , a criança, quando chega à escola é portadora ela própria de um conjunto de expectativas em relação

não só, aos conteúdos, mas , igualmente, em relação à escola enquanto instituição, ao professor e outras crianças.

A origem social dos alunos determina, em grande parte, as representações, os valores, as expectativas face à escola, ou seja, a sua experiência quotidiana nesse contexto. Não só a percepção que as crianças têm da sua experiência escolar é diferente, como as representações de escola e educação que lhe estão subjacentes variam de uma classe social para outra, de uma criança para outra.

A instituição escolar, ligada a factores de sucesso e a representações do futuro, ocupa um lugar objectivo ou simbólico importante nas aspirações culturais e sociais da família. Domina os discursos que fazem à criança sobre o seu futuro, o prestígio da escola e do professor.

Dominique Grottaers (1980) concluiu que crianças de classes sociais diferentes vivem de modo diferente a vida quotidiano isto é, a condição escolar assume modelos diferentes de acordo com a classe social de pertença das crianças. AS diferenças verificadas entre os dois modelos da condição escolar não seriam, segundo Dominique Grottaers, devidas às regras em vigor na sala de aula, que eram do mesmo tipo, mas sim devidas às diferentes percepções que crianças de dois meios sócio-económicos diferentes teriam tido dessas regras.

Lee, P., & Col., por seu lado, fizeram um estudo longitudinal das percepções da escola actual e ideal, em crianças da "elementary school" (grades 2,4,e 6), cuja média de idades era compreendida entre os 7.5 e 11.6 anos.

Os resultados deste estudo, de que voltaremos a falar, sugerem que quando a vida escolar é examinada na perspectiva dos alunos, é caracterizada, entre outros aspectos, por duas grandes discrepâncias que aumentam com a idade:

- a) Uma divergência progressiva entre as percepções actuais e ideais, particularmente no que respeita às decisões políticas da vida escolar.
- b) Uma divergência paradoxal entre a posição da criança sobre a escola actual "versus" escola ideal e o gostar da escola. As crianças não parecem julgar os constrangimentos impostos pela escola como indevidamente opressivos, nem os invocam como critérios avaliativos da escola.

Concluíram que no estudo efectuado , o sexo e o SES contribuíram muito pouco para a variância das suas percepções na escola.

No que respeita a divergência sobre as decisões políticas as crianças consideram-se detentoras de um grau baixo ("low degree") de prerrogativas actuais (entre 10 e 30%) em contraste com o seu nível preferido de prerrogativas ideais (52% e 69%). Este quadro sugere que os alunos se consideram como tendo pouco (ou nada) que intervir em decisões em que acham que deviam ser envolvidos.

Ou seja, o papel que o aluno se vê atribuído não corresponde às suas aspirações, é um papel passivo face à organização do tempo e autoridade na escola. Estes resultados reflectem igualmente a crença que os professores têm que a tomada de decisão conjunta prejudique o cumprimento das suas responsabilidades definidas institucionalmente, tais como manter a disciplina e cumprir o "currículum". Assim, o papel do professor é predominantemente autoritário, gerador de uma interacção social em que, predomina constrangimento, e como tal, é aceite pelos alunos em grande parte ( há uma elevada congruência entre a escola actual e a escola ideal embora se verifique um decréscimo com a idade).

Se a maior parte dos estudos sobre a escola, as representações em meio escolar e interacção professor/aluno, têm tido como principal preocupação entender os mecanismos que operam no insucesso escolar, o que se passa na sala de aula, e que a nosso ver também tem que ver com a problemática do sucesso/insucesso, contribuirá igualmente para o desenvolvimento social, e particularmente para o desenvolvimento moral, da criança enquanto indivíduo no sentido de o tornar capaz, não só de aprender a ler, escrever e contar, mas também de tomar decisões, e fazer escolhas próprias, de tal forma que possa controlar o seu próprio destino, em vez de ser dirigido pelas circunstâncias externas e pelos outros.

Uma criança tem obviamente de aprender a tornar-se pessoa neste sentido, visto que não nasceu com a capacidade de fazer escolhas ou de decidir das suas próprias acções. E só pode aprender a fazê-lo vivendo um mundo social em que seja tratada como indivíduo capaz de tomar algumas decisões, em que os seus sentimentos e opiniões sejam considerados enquanto tal, e não apenas como ocupante de um determinado papel, "merely children" ou "a beginner".

Tratar a criança como indivíduo é essencial para o desenvolvimento da sua "consciousness of self", que lhe permita deixar de estar à mercê das circunstâncias exteriores.

O trabalho de Lee, P., & Col., sobre a percepção da experiência escolar das crianças na escola primária, acentua a divergência progressiva entre as percepções actuais e ideais no que respeita à participação nas decisões políticas na sala de aula, e que aliada à baixa percentagem de prerrogativas actuais de que as crianças se consideram detentoras, aponta para uma relação professor/aluno caracterizada por uma elevada concentração do poder no professor. Ou seja, a relação professor/aluno é uma relação de autoridade, intelectual e social, fundada na atribuição de poder diferenciado, e que exige obediência à pessoa investida de poder.

Por outro lado, a autoridade pode por vezes exigir obediência em situações que pouco ou nada têm a ver com princípios morais, mas com formas práticas de regulação da vida social num contexto dado, e que podem mesmo entrar em conflito com aqueles.

Será que o tipo de interacção social com o professor a que a criança está sujeita no contexto escolar terá um papel importante na forma como ela irá resolver um conflito deste tipo? Sobrepôr-se-á aos princípios de reciprocidade da relação entre pares, por exemplo?

Estas reflexões sobre a escola e o desenvolvimento social da criança (e o papel do adulto no seu universo educativo) surgiram após a transcrição de algumas (dezasseis) entrevistas piloto, feitas a crianças de dois níveis de escolaridade, utilizando um guião construído segundo as informações fornecidas por Lee, P., & Col., e das quais resultou o presente trabalho.



O DESENVOLVIMENTO MORAL da CRIANÇA.  
e as RELAÇÕES SOCIAIS com o ADULTO

---

## 2. O DESENVOLVIMENTO MORAL da CRIANÇA e as RELAÇÕES SOCIAIS com o ADULTO

---

As próprias crianças reconhecem a sua subserviência em relação aos adultos. Youniss (1976) estudou crianças entre os 6 e os 13 anos que consideraram que a relação adulto/criança é afirmada através de actos de obediência, embora a natureza do acto de obedecer mudasse com a idade dos sujeitos: os mais velhos falavam em obediência voluntária no sentido de satisfazer os desejos dos pais.

Contudo a criança parece colocar-se perante esta relação de forma ambivalente: se por um lado a aceita, e não a considera indevidamente opressiva, como mostra o trabalho de Lee, P., & Col., por outro ela não corresponde às suas aspirações.

A relação de autoridade é importante para a organização da vida mental da criança e uma entre muitas com as quais terá de aprender a lidar.

Mas o papel da relação de autoridade no desenvolvimento moral é encarado de forma diferente pelas várias correntes em psicologia do desenvolvimento.

Podemos considerar duas grandes correntes diferenciadas na abordagem do desenvolvimento moral.

- a) As correntes de aprendizagem social, neo-behavioristas (Bears, Maccoby y Levin, Bandura, Aroufired, Mischel, entre outros) que consideram o desenvolvimento moral como um processo de internalização de normas e proibições

socialmente seleccionadas e têm-se dedicado ao estudo do controle de comportamento em relação a essas prescrições sociais.

- b) A corrente construtivista que concebe o desenvolvimento moral como a elaboração de julgamentos universais sobre o bem e o mal. Sustenta que o desenvolvimento moral não é um processo de internalização de normas sociais, mas sim a aquisição de princípios autônomos de justiça, fruto da cooperação social, respeito pelos direitos dos outros e da solidariedade entre crianças (Piaget, Kohlberg, Turiel, Damon).

#### 2.1. Nas Teorias da Aprendizagem Social

---

As principais formulações desta corrente são assim resumidas por Alvaro Marchesi:

- 1ª. O desenvolvimento moral é uma aprendizagem de comportamentos socialmente aceitáveis e a internalização das normas e valores transmitidos pelos adultos que rodeiam a criança.
- 2ª. Não se produz uma progressão evolutiva regular e homogênea, em estádios, nos diferentes componentes do desenvolvimento moral, ainda que se verifiquem efeitos estáveis e cumulativos, se as mesmas condições de aprendizagem se mantiverem. Bandura sugere mesmo que a progressão no desenvolvimento moral poderia ser invertida, se os pais e os educadores invertessem a introdução de certas noções nos julgamentos morais.

- 3º. O comportamento moral aprende-se tal como qualquer outro , ou seja, sobretudo através da experiência das consequências do seu próprio comportamento e da observação dos comportamentos dos outros e das suas consequências.
  
- 4º. Factores cognitivos, tais como a capacidade de interpretar a informação e representar a experiência sob a forma simbólica, a antecipação das consequências dos sucessos e as expectativas, têm um papel importante na explicação de um comportamento moral numa situação determinada.

Nesta área falar-se-á de Bandura, Aronfreed e Mischel (vindo da corrente psicanalítica), embora se possam incluir muitos outros . As suas posições não são uniformes e afastam-se de alguma forma de behavioristas duros na linha de Skinner. Têm contudo em comum o factor de tentarem incluir nas suas formulações factores de ordem cognitiva, nomeadamente no que se refere à internalização , conceito central nesta área. Por internalização entende-se o exercício de um comportamento moral adequado na ausência de punição.

Para Hoffman o conceito de internalização pode ser um mito criado pela classe média, tornado necessário numa sociedade em que os direitos de propriedade são importantes e aos indivíduos é atribuída grande responsabilidade com um mínimo de vigilância.

As teorias da aprendizagem social não têm em conta as diferenças entre os comportamentos sociais (por exemplo normas convencionais e princípios morais),

o que conduz muitas vezes a considerar como moral aquilo que é apenas um costume ou imposição, e cuja aceitação é mais um índice de submissão do que de moralidade.

Assim, umas das técnicas experimentais usadas pelos neo-behavioristas consiste em avaliar o nível de internalização de normas impostas (exemplo: as experiências com brinquedos proibidos arbitrariamente).

Como se dá essa internalização, ou seja, como o controle externo é substituído pelo controle interno do comportamento?

Bandura não considerou suficiente a explicação clássica que tenta esclarecer a resistência à tentação na ausência de vigilância, pela história das experiências em que o sujeito é punido por actos desviantes, e assim estados de ansiedade são associados a esses actos. A resistência à tentação resumir-se-ia à evitação da ansiedade por essa via.

Flexibiliza a proposta behaviorista ao introduzir como factor favorecendo a internalização a aprendizagem por observação de modelos, "modelling", em que a aprendizagem se dá através de processos simbólicos, em que o reforço externo não é totalmente necessário.

A eficácia do "modelling" depende, não só das características do modelo e do resultado do seu comportamento, mas também do próprio observado. (As pessoas que mais respondem ao modelo são mais dependentes, e com baixa auto-estima.)

As condições de aprendizagem social são demasiado diversi-

ficadas, no entender de Bandura, para que se possam verificar estádios uniformes no desenvolvimento moral.

Bandura (1969) considerou mesmo que a sequência do julgamento moral baseado nas consequências materiais para a intencionalidade, por exemplo, é devida ao facto de os educadores usarem esses tipos de justificações nos julgamentos dos actos das crianças mais novas e nas mais velhas respectivamente.

Embora considere que a evolução se dá no sentido da passagem do controle externo do comportamento para o seu controle interno, a nível simbólico, e para a auto-avaliação, verifica-se que, mesmo nos níveis mais avançados, coexistem no mesmo sujeito comportamentos que são realizados por influência de sanções sociais externas, e outros pela própria sanção pessoal, com o fim de manter o nível de auto-estima. (Que tipos de comportamentos se realizam sob pressão de sanções sociais e de sanções pessoais? Que relação entre sanções pessoais e sociais?)

Aronfreed por seu lado, embora admitindo que o comportamento moral pode adquirir-se através do "modelling", insiste na necessidade de considerar que o indivíduo forma um tipo de modelo cognitivo, da conduta do modelo observado. Por isso, os processos verbais e cognitivos complexos medeiam e controlam o comportamento. Invoca, em apoio da sua afirmação, a avaliação dos produtos de internalização, que aparecem nas expressões verbais da consciência e ainda mais nos julgamentos sociais. Mas Aronfreed acrescenta:

" Although such a conception emphasizes that evaluative cognition is sometimes a powerful determinant of

social behaviour , it does not begin to contain the broader conceptual resources which we need in order to understand the total spectrum of ways in which social experience produces internalized control over the child's conduct. The place of values in the control of behavior can be more accurately estimated if we first take into account that human beings are highly conditionable, and that large areas of social behavior can be subjected to internalized control with little or no engagement of evaluative decision - making processes".

Assim, diz Aronfreed, crianças muito pequenas mostrar-se-ão deprimidas ao cometerem um acto pelo qual foram punidas anteriormente e alegres quando cometem uma acção que foi previamente compensada, mesmo quando é pouco provável que os agentes da socialização tenham emitido qualquer "cognitive standard" na avaliação.

Mas uma criança pode efectivamente suprimir uma acção que foi punida, mesmo na ausência de controle externo, e pode não manter a supressão quando as condições do meio forem diferentes das anteriores, ainda que ligeiramente. Estas discriminações facilitam a correcção com que a aquisição do controle internalizado reflete a realidade social. Assim, um critério para a internalização apenas ligado à vigilância externa, limitar-se-ia a explicar o comportamento em termos de punição e recompensa. Estaria, além disso, a deixar de lado toda uma série de distinções que é possível fazer usando os esquemas cognitivos com que representamos e avaliamos o comportamento.

Quando sustenta a intervenção das estruturas cognitivas, considera que o control avaliativo do comportamento, mesmo o controle internalizado, se fará num contínuo de externo para interno. Muitas mediações cognitivas

são assim orientadas para o exterior (vigilâncias consideradas com ou sem existência real).

Por outro lado, há outros critérios cognitivos de avaliação do comportamento, sem qualquer referência a consequências punitivas ou compensadoras. Esses critérios manifestam-se na expressão de Aronfreed, nas "verbal expressions of conscience", quando adultos ou crianças dão os raciais da avaliação dos comportamentos morais nos dilemas. Respeito pela autoridade ou pelas pessoas que estimam, manutenção do sistema social e das relações contratuais, princípios mais alargados de bem e de "rightness" em relação ao bem estar dos outros, são formas internalizadas de controle do comportamento, mediadas por estruturas cognitivas mais abstratas no que respeita às consequências externas de um acto, e por isso são de orientação interna.

Esta capacidade discriminatória leva Mischel a chamar a atenção para os diferentes significados que as situações apresentam para cada pessoa. As variáveis pessoais dariam conta de uma actividade cognitiva que interpreta as situações específicas.

Mischel vê a criança como um psicólogo, tal como Turiel, intuitivo, que sabe usar princípios psicológicos para compreender o comportamento social, regular a sua própria conduta, e para conseguir um domínio crescente do meio social envolvente.

Assim, o trabalho de Mischel, W., tem sido no sentido de estudar a compreensão dos processos cognitivos subjacentes ao comportamento social, ou seja, às competências cognitivas. Daqui decorre que para poder fazer predições correctas de comportamento, é necessário avaliar as

competências cognitivas individuais geradoras de comportamentos relevantes e outras variáveis pessoais passíveis de afectar a acção, tais como:

- . estratégias de codificação e construtos pessoais: unidades para categorizar acontecimentos e auto descrições (processamento de informação);
- . expectativas sobre o resultado do comportamento e o resultado do estímulo em situações específicas;
- . valor subjectivo do estímulo, o que são incentivos, o que são aversões;
- . sistemas auto-reguladores e planos: regras e auto-reacções para a execução e a organização de consequências complexas do comportamento (metacognição).

Mischel rejeita igualmente a existência de estádios no desenvolvimento moral, dada a falta de homogeneidade das respostas dos sujeitos. Essas diferenças só podem ser explicadas pelas diferentes histórias de aprendizagem social , que reflectirão as interacções sociais que se foram produzindo entre o sujeito e as situações concretas.

Admite , no entanto, a existência de uma sequência relativamente universal de índices de moralidade na evolução ao longo da idade, que expressam o desenvolvimento das competências cognitivas e evolução das práticas de socialização.

### 2.1.1. A Educação e a Interação com o Adulto

---

O papel dos agentes de socialização situa-se a o nível do processo de internalização e sua orientação.

Para Bandura, os agentes de socialização são modelos sociais, indispensáveis enquanto meios de transmissão e modificadores do comportamento incorrecto. Na verdade, é pouco crível, no seu entender, que toda a aprendizagem da linguagem, costumes (mores), costumes familiares e culturais, educacionais e políticos, se dessem em cada novo membro da sociedade através do reforço selectivo, sem a existência de modelos que exibem o reportório acumulado da sua cultura. O processo de aprendizagem social será então acelerado, na medida em que cada membro da sociedade tentar regular o seu comportamento com o de modelos sociais adequados.

Esta transmissão dá-se no processo de identificação que Bandura define, no campo das teorias de aprendizagem social, como um processo contínuo em que são adquiridas novas respostas e os reportórios existentes são, de certo modo, modificados em função, tanto de experiências directas como indirectas, como de uma grande diversidade de modelos actuais ou simbólicos, cujas atitudes, valores e respostas sociais são exemplificados em comportamentos, e sob formas codificadas verbalmente.

A família será então a fonte primária de modelos e prescrições, com a qual irão concorrer outros modelos inerentes ao sistema social (companheiros, outros adultos, T.V.). Aronfreed por seu turno dá particular atenção às técnicas educativas dos pais.

Dos trabalhos efectuados conclui que castigar ou entrar num conflito de forças aberto, orienta a criança para as consequências externas, e consequentemente para um controle perante a transgressão predominantemente externo.

Pelo contrário, a inducção ou raciocínio produzem na criança um controle mais internalizado.

" ... techniques influencing the child to assume or examine his own responsibility, such as asking him to report or account for his behavior, insisting upon his making reparation, or encouraging him in various ways to define transgressions for himself or to initiate his own moral responses; explanation of relevant standards (including "reasoning" and "talking things over"), describing the consequences of his actions to the child, suggesting appropriate alternative actions or simply telling the child what aspects of his behavior were "unacceptable". (Citado por Hoffman)

Mischel por seu turno considera que o desenvolvimento moral se dá em função do desenvolvimento cognitivo e das práticas educativas associadas: os pais costumam passar para uma atitude baseada no raciocínio e princípio abstratos à medida que a criança progride nas suas capacidades verbais e cognitivas.

Na revisão que Hoffman faz dos trabalhos nesta área, conclui dizendo: "... all discipline techniques have power assertive, love withdrawal and inductive components. The primary function of the first two is motive arousal and of the last, providing a morality relevant cognitive structure. When the degree of arousal is opti-

mal, the child attends to and is subject to maximum influence by the cognitive material. That is, focusing his attention on the harm done others as the salient aspect of his transgression helps integrate his capacity for empathy with the knowledge of the human consequences of his own behavior".

Assim, a interacção com "authority figures" racionais, dentro dos parâmetros acima descritos, que fazem uso da indução, que deve ser compreensível em função da própria experiência da criança, e que não sujeitam a criança a vigilância excessiva, bem como as oportunidades de "role taking of authority", ou seja, participação em tomadas de decisão acerca do seu próprio comportamento, constituem factores importantes para o desenvolvimento moral, que permitirão ao sujeito tomar contacto directo com os diferentes aspectos em jogo no julgamento dos actos morais, e por outro lado permitir-lhe-á encarar a autoridade como menos arbitrária e mais racional.

Apesar das tentativas de aproximação ao cognitivismo, (Aronfreed, Hoffman e Mischel), as teorias da aprendizagem social assimilaram a aceitação das regras e prescrições morais à conformidade com as ordens parentais, leis, normas e convenções sociais. Os conceitos explicativos são o reforço negativo e positivo, a imitação, internalização e identificação.

A componente cognitiva interfere na internalização das regras morais, através dos agentes de socialização e tem um papel importante na generalização e discriminação no controle do comportamento do sujeito, através das contingências de reforço.

A noção de obrigação moral, autónoma , distinta do respeito à norma convencional não aparece assim nestas formulações , em que a internalização é o substituto da vigilância externa.

## 2.2. Nas Teorias Cognitivas e Construtivistas

---

### 2.2.1. Piaget e a Emergência da Obrigação Moral

---

Dentro da abordagem cognitivista, o trabalho de J. Piaget "Le jugement moral chez l'enfant", constitui o ponto de referência a partir do qual numerosas investigações têm sido desenvolvidas.

Esta obra constitui uma resposta sobretudo a Durkheim, e procura nela resolver a emergência de uma moral autónoma, individual, contraposta à moral heterónoma. Ou melhor, procura explicar a passagem de uma moralidade imposta pelos adultos, baseada em relações de respeito unilateral, para uma moral autónoma, baseada na cooperação e nas relações de respeito mútuo.

Cada um destes tipos de moral, constitui uma fase de desenvolvimento moral. Cada uma delas é definida em termos socio-afectivos e cognitivos. Não aplica o conceito de estádios, mas sim níveis, modos de pensar moralmente.

P i a g e t caracteriza da seguinte forma os dois tipos de moral:

- 1ª. Moral heterónoma, ou de constrangimento, e do realismo moral: O bem é a obediência ao adulto. O realismo moral manifesta-se na crença de que os deveres existem em si mesmos, independentemente da consciência e impostos obrigatoriamente; na reificação absoluta das regras, na confusão entre o objectivo e o subjectivo, e na concepção objectiva da responsabilidade.
  
- 2ª. Moral autónoma e da cooperação: concepção relativa da moral cujos determinantes são a reciprocidade e a cooperação entre iguais. Para chegar à moral autónoma a criança precisa de manter interacções sociais recíprocas em condições de igualdade e respeito mútuo.

Para Piaget a moralidade é um sistema de regras cuja essência tem que estar no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Neste sentido, a moralidade não pode ser entendida primariamente como uma forma de regular o comportamento individual, mas sim como forma de regular as relações entre indivíduos. Devendo ser assim distinguida de outras formas de regular o comportamento individual, com vista a satisfazer os próprios interesses.

Deve também ser distinguida de outras formas de regulação social como as leis, a autoridade, a religião, cuja legitimidade só é avaliada em função de outras formas de regulação social, enquanto as prescrições morais são avaliadas em termos de consistência interna. A moral não descreve as coisas como são, mas como deveriam ser e neste sentido trata-se de uma "instrumental prescription" (D. Wright).

A obrigação moral emerge das relações que a criança estabelece. As próprias relações podem ser vistas como sistemas evoluindo para um equilíbrio cada vez maior, e cuja função seria a criação da obrigação moral.

A realização consciente da forma e natureza da obrigação moral que a criança experimenta, cria-lhe as estruturas cognitivas relativas à moralidade. O que implica que a moral teórica seja decorrente da moral prática, que a precede (tal como a prática da regra precede a consciência da regra no jogo dos berlindes).

Para que a obrigação moral apareça é necessário que as relações sociais tenham continuidade, tenham história. Daí a importância atribuída às relações sociais da criança nos primeiros anos de vida. Por outro lado, o desenvolvimento posterior da moralidade na criança dependerá do tipo de relações que experimenta e da forma como construir as obrigações que essas relações gerarem.

Neste contexto, adquire particular importância, a análise dos principais tipos de relações sociais em que a criança vive.

AS relações sociais podem situar-se num contínuo, em que num extremo se situa a relação de respeito unilateral e no outro a relação de respeito mútuo, embora tais relações não existam sob as suas formas puras.

As relações de respeito unilateral são as que a criança tem com os adultos, são relações assimétricas na

distribuição do poder. O adulto impõe à criança as crenças, as regras, e induzem a criança à moralidade do dever e do sentido da obrigação para manter as regras parentais. A compreensão das regras é baseada na autoridade e estas são portanto imutáveis (realismo moral). Assim, a relação de respeito unilateral conduz a uma forma de obrigação moral que se identifica com o conformismo em relação à norma. Piaget não especifica se este tipo de relação é efectivamente necessário ao desenvolvimento. No entanto, é pura especulação discutir o facto, visto ser uma realidade a que a criança não pode fugir.

A regra imposta pelo adulto é-lhe externa, e não corresponde a qualquer necessidade directa da criança. O próprio carácter unilateral da relação reforça o egocentrismo (intelectual e moral) da criança: o egocentrismo traduz a confusão entre o ego e o mundo exterior. Para a criança se libertar desse egocentrismo, tem portanto que tornar-se consciente do próprio ego e libertar-se do pensamento e desejo dos outros. A relação de respeito unilateral, (de autoridade) ao impôr regras e crenças impede essa libertação, e inibe o desenvolvimento da autonomia, única forma de pensar moralmente, de acordo com o acima exposto. Assim, a autonomia é condição para ser moral.

Piaget diz mesmo que o constrangimento, fonte do dever e da heteronomia não é reductível ao bem e à racionalidade autónoma, que são produtos da reciprocidade, essência da relação de respeito mútuo, embora a evolução das próprias relações de constrangimento tendam a aproximá-las das relações de cooperação.

Na relação de respeito mútuo, os participantes estão no mesmo pé , têm o mesmo estatuto de tal forma que as decisões são tomadas através da discussão. É este tipo de relação que a criança tem com os seus iguais, ou quando os seus superiores tendem a ser seus iguais. As instruções (prescrições) dão lugar ao acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem o carácter obrigatório externo. As regras, estando submetidas às leis da reciprocidade, constituirão verdadeiras normas morais. Ou seja, as relações de respeito mútuo e cooperação têm como essência fazer emergir a consciência de normas ideais que dirigem todas as outras regras.

A conclusão de Piaget é que o sentimento de justiça é em boa medida independente da influência do adulto e apenas requer para se desenvolver o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças. O que não é o mesmo que dizer que o adulto não tem nada a ver com o desenvolvimento de justiça: na medida em que praticar a reciprocidade com a criança e dar o exemplo, terá uma grande influência.

Há contudo uma contradição entre a submissão que exige a relação de autoridade, mesmo se conforme à justiça, e o carácter autónomo da justiça, que só desenvolverá à medida que a criança progredir na cooperação e respeito mútuo, primeiro entre crianças, depois nas relações adulto/criança, à medida que a criança se considera ela própria como igual ao adulto. De acordo com os trabalhos de Piaget sobre a noção de justiça, tal começa a verificar-se cerca dos 10 - 12 anos. É nesta idade também que os jogos sociais entre crianças atingem o máximo no nível

de codificação das regras (as regras do jogo do berlinde na mesma obra).

A moralidade é então internalizada e assumida como sua, e os julgamentos morais que emite evidenciam os sinais cognitivos da moralidade da cooperação, tais como, ter em conta a intenção do outro (descentração e social perspective taking, Kohlberg e Selman), e o entendimento das regras como baseadas no respeito pelos acordos mútuos.

Assim, uma das mais importantes formas de o adulto influenciar o desenvolvimento da criança no sentido da justiça é promover relações de respeito mútuo com a própria criança.

A progressiva autonomia da criança em relação às restrições impostas pelos adultos e a possível influência destes favorecendo a igualdade, foi explorada através de duas hipóteses formuladas por Lickona(1977):

- 1ª. O amadurecimento do julgamento moral da criança estará prioritariamente correlacionado com a sua maior independência das normas e da autoridade do adulto.
- 2ª. As Práticas democráticas de educação relacionam-se positivamente com o amadurecimento do julgamento moral, enquanto que o autoritarismo dos pais se deve correlacionar negativamente.

Contudo, Lickona verificou uma correlação entre algumas medidas de independência e algumas dimensões do julgamento moral, mas não noutras. A correlação negativa entre o julgamento moral e pais autoritários só se verificou sobre desvios e normas convencionais.

Os trabalhos de Lickona (e também de Damon) embora realçando a importância da relação adulto/criança, põem em causa extrapolações para a conclusão de que a compreensão moral da criança seria completamente modelada pelo adulto, como se os valores da criança fossem derivados exclusivamente deste, sem passarem por uma auto-construção.

Proceder a uma tal extrapolação seria não considerar o esforço contínuo da criança para organizar e compreender o seu próprio mundo social, na teia das suas diversas experiências .

Damon considera que a obediência/desobediência à figura de autoridade e os problemas que acarreta, normalmente pouco têm a ver com a justiça em si, e que o desenvolvimento do conhecimento moral do indivíduo (considerado como uma função moral da justiça) emerge mais das suas reflexões sobre problemas quotidianos de justiça , do que da sua experiência precoce com adultos , na linha já avançada por Piaget.

Assim, a futura evolução moral não dependerá da quebra pura e simples da obediência à autoridade, cujo conceito e racional de obediência vai ele próprio evoluindo também ao longo da idade (Damon,1977), mas da organização e reorganização dos princípios de justiça, desenvolvidos nas histórias das experiências sociais da criança com os pares.

#### 2.2.2. Kohlberg e o Raciocínio Moral

---

Dentro do mesmo quadro teórico de Piaget, Kohlberg

ao contrário de Piaget, admitiu a existência de estádios no desenvolvimento moral, da mesma forma que Piaget concebe os estádios de desenvolvimento cognitivo - sequência de estruturas que se movem para um equilíbrio cada vez maior, através de sucessivas transformações qualitativas. Esta noção de estágio implica que:

- . a sua sucessão é invariante
- . são universais
- . formam estruturas de conjunto
- . estão hierarquicamente relacionados.

Considerou que o trabalho de Piaget apresentava insuficiências metodológicas, que procurou colmatar, a partir de investigações transversais e longitudinais, em crianças, adolescentes e adultos.

Delimitou o seu trabalho a um aspecto do desenvolvimento moral: o raciocínio que o indivíduo desenvolve para justificar o que uma hipotética pessoa deveria fazer ou não numa situação igualmente hipotética.

Os dilemas apresentados por Kohlberg, consistiam em escolher entre cumprir as normas sociais legais (não roubar, por exemplo) ou desobedecer-lhes para satisfazer as necessidades humanas ou o bem dos outros com vista a estabelecer estádios de filosofia moral (D.Wright).

As entrevistas de Kohlberg são estandardizadas, ao contrário das de Piaget, e por isso menos ricas embora mais fidedignas.

Kohlberg preocupou-se, na opinião de D.Wright, com a lógica compulsiva aplicada ao nível da moral, enquanto Piaget se preocupou com a moral compulsiva, pela aspiração ao bem, ou seja com o respeito pela norma moral.

Na análise das respostas aos dilemas Kohlberg distinguiu três grandes níveis de desenvolvimento moral, cada um deles composto por dois estádios.

Estes três níveis estão estreitamente ligados a diferentes formas de relação do sujeito com as regras e expectativas da sociedade e por isso estão estreitamente ligados aos estádios de descentração social (Selman, 1971, 1976) (Dami, 1975; Devries, 1970, citados por Vanderplas-Holper).

O nível pré-convencional caracteriza-se por as regras e expectativas da sociedade serem exteriores ao sujeito, e é onde se situam as crianças antes dos 9 anos, alguns adolescentes e um grande número de criminosos adultos ou adolescentes.

O nível convencional é aquele em que se verifica a interiorização das regras e expectativas dos outros, particularmente da autoridade. É aqui que se situam a maioria dos adolescentes e adultos (good boy, good girl).

Só no nível pós-convencional, o sujeito se distancia das expectativas e normas dos outros, e constrói os seus próprios valores, definidos por princípios universais, livremente escolhidos. Os estádios 5º e 6º, do nível pós-convencional, tal como os anteriores

são definidos a partir de construções filosóficas, visto considerar que a "moralidade" é um conceito mais filosófico que psicológico. Nos estádios convencionais, 3º e 4º, contudo inclui a relação entre a interiorização das regras e expectativas e os princípios ideais, pelo que considerou mais dois sub-estádios o 3B e 4B.

Kohlberg conclui que há um isomorfismo entre o desenvolvimento moral, pelo que um julgamento moral avançado depende de um raciocínio lógico avançado. Ou seja, o raciocínio moral é uma aplicação particular do estágio de desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Desta forma uma pessoa que se situa no estágio das operações concretas, situar-se-á nos estádios 1 e 2 do nível pré-convencional; de igual modo um sujeito que esteja no nível inferior do estágio das operações formais, não ultrapassará os estádios 3 e 4 do nível convencional.

Há uma dependência do nível moral do desenvolvimento cognitivo, sem que o desenvolvimento cognitivo por si envolva necessariamente um nível equivalente do desenvolvimento moral.

Paralelamente, aos aspectos cognitivos, Kohlberg considera os processos socio-cognitivos implicados, particularmente, o "role taking", como acima referido, ou seja, a habilidade (ability) para ver os factos do ponto de vista do outro, e que está presente em todas as interacções sociais e situacionais de comunicação.

As situações que promovem o "role taking" são aquelas

em que a criança experimenta um conflito entre as suas acções e avaliações do outro. O conflito moral parte das mesmas características e, tal como a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, a noção de justiça parte de uma estrutura de igualdade e reeiprocidade.

No âmbito da educação Kohlberg desenvolveu trabalho em instituições educativas em que pretendeu promover:

- . oportunidades de "role taking"
- . estimulação intelectual e raciocínio lógico
- . responsabilidade
- . a discussão de dilemas morais e de conflitos morais-cognitivos.

Deste modo as interacções em diferentes grupos sociais que proporcionam ocasiões de "role taking", as famílias em que os pais encorajam o diálogo sobre problemas éticos e o grupo de pares, são aspectos que Kohlberg considera importantes para o desenvolvimento moral.

### 2.2.3. Julgamento Moral e Obrigação Moral

---

Sendo Piaget e Kohlberg os dois autores mais discutidos nesta área teórica, apresentam algumas divergências nas respectivas abordagens, de que D.Wright nos dá conta (1).

---

(1). D. Wright, in "The moral Judgment of the Child Revisited", 1981.

Reconhecendo as limitações de Kohlberg, muitos investigadores têm vindo a retomar o trabalho inicial de Piaget. De facto, Kohlberg ao estudar apenas o raciocínio sobre dilemas hipotéticos deixou de lado muitos outros aspectos. Uma vez que estava mais interessado no raciocínio moral do que na obrigação moral, procura explicar os seus resultados, não a partir das propostas de Piaget no "Julgamento Moral da Criança", mas na sua teoria do desenvolvimento cognitivo. A abordagem de Piaget ao desenvolvimento moral é assim muito mais sócio-psicológica, como diz D. Wright, visto a obrigação moral não emergir de uma compulsão lógica mas a partir das relações entre pessoas. Daí que os dois níveis de pensamento e experiência moral considerados por Piaget sejam explicáveis através das relações sociais em que se desenvolvem. Claro que reconhece a importância do desenvolvimento cognitivo (o paralelismo entre realismo moral e realismo intelectual é disso exemplo), mas não articula a emergência da obrigação moral no desenvolvimento intelectual.

Kohlberg também não nega a importância das relações sociais, mas trata-as através do estudo "Social Perspective Taking", que é tomada como um aspecto da actividade cognitiva própria do sujeito.

Piaget, por seu lado, considera os tipos de relações sociais, que se podem definir independentemente da construção que o sujeito faz delas, e que são determinantes, por um lado, do modo de pensar moralmente e que se manifesta no desenvolvimento moral do sujeito, e por outro do sentido da obrigação moral do indivíduo através do respeito que este sente no interior da relação (do respeito unilateral ou de respeito mútuo).

Assim, o julgamento moral, que inclui a obrigação moral, é moralidade prática que é construída nas relações sociais que a criança estabelece.

Trata-se de moralidade prática na medida em que Piaget considera que o julgamento é a realização consciente da prática moral.

" Conscious realization does not consist in the projection of an inner light which is limited to illuminating a perfect construction, but as we have seen, it presupposes a reconstruction , which transcends, whilst integrating, the structure of the previous construction thus "reflected". (Beth & Piaget, 1966, citado por D. Wright)"

Se os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg em vez de serem considerados como indicadores das estruturas cognitivas que determinam as decisões morais, forem considerados como passos na progressiva realização consciente da moral prática em que o sujeito tem vivido, provavelmente adquirirão outro sentido.(D. Wright).

O comportamento moral de uma pessoa pode estar organizado de forma a não reflectir o pensamento. Piaget no "Julgamento Moral da Criança" distingue dois planos da vida mental - o consciente reflectido e o operativo (a cooperação entre crianças era mais avançada na prática do jogo dos berlindes, do que nas reflexões verbais sobre cooperação).

Uma das implicações desta afirmação é que um indivíduo pode não ter conhecimento das suas próprias estruturas cognitivas, e assim a resposta verbal aos dilemas pode não ser uma fonte de informação fidedigna acerca do nível moral do sujeito.

Piaget afirma que a criança precisa de experimentar durante muito tempo uma determinada estrutura na actividade prática antes que esta se manifeste na realização consciente: "Thought always lags behind action and cooperation has to be practiced for a very long time before its consequences can be brought fully to light by reflective thought".

Então que informação pertinente sobre o nível e prática moral nos darão as respostas expressas verbalmente quer a dilemas morais, quer a histórias que apresentam problemas morais? Será que este caminho em investigação valerá a pena?

Na opinião de Rest, 1979, a investigação nesta área é crucial porque:

- . É a forma de descobrir as formas complexas como as pessoas interpretam e organizam a actividade em situações sociais complexas. E avaliar apenas o comportamento, o resultado final, não indica as intenções, o racional da acção do sujeito.
- . Os julgamentos verbais são importantes porque por vezes refletem as estruturas que orientam o comportamento actual. Por outro lado, os comportamentos orientados por estruturas num plano consciente e refletido são mais coordenáveis com objectivos a longo prazo. Tomam em conta mais factores, e coordenam vários planos da vida mental.

E, como refere Rest, um dos aspectos do desenvolvimento moral, é tornar o comportamento orientado por julgamentos reflectidos e conscientes.

A separação entre pensamento e acção, promovida pelos próprios psicólogos, e particularmente no que diz respeito ao julgamento moral, tem constituído uma das principais dificuldades na interpretação e conceptualização das discrepâncias entre julgamento reflectido e julgamento activo.

Contudo, pensamento e acção não são separáveis, visto qualquer interacção humana envolver necessariamente pensamento e conduta, ou pensamento e acção. (Vigotsky, Piaget, Bruner). Mesmo as respostas aos dilemas morais precisam de ser avaliadas a partir do sentido que o sujeito dá às situações propostas. Damon, propõe que se ultrapasse este tipo de dificuldades, reconhecendo que o conhecimento social pode dar-se em diferentes contextos:

- . prático
- . conhecimento prático (conhecimento na prática)  
"real life"
- . conhecimento teórico.

A diferença entre o contexto "prático" e "conhecimento prático", reside no facto de o primeiro orientar para um pragmatismo de orientação não moral para problemas sociais.

Foi a partir do estudo do comportamento da criança que Damon estudou a justiça positiva, considerando à partida que provavelmente as relações entre o conhecimento teórico e conhecimento prático, pouco nos dirão acerca da maneira como a criança actuará no futuro numa situação semelhante, por razões que se prendem com níveis de incerteza intrínsecos às situações reais. Mas

talvez se possa predizer a partir do conhecimento prático quais as tendências gerais ou padrões de comportamento, dos actos observáveis.

#### 2.2.4. Compreensão da Dinâmica das Relações Sociais

---

O trabalho e concepção de Damon assume para nós particular importância, pela ênfase que põe na compreensão dinâmica das interacções sociais. Este autor considera que é mais importante compreender a natureza das relações entre pessoas e as transações que as regulam do que conhecer as características dos indivíduos e instituições, em que as estruturas cognitivas assumem um papel mediador do comportamento social e moral.

Desde muito cedo a criança aprende o que são relações de autoridade, vinculação e amizade, o que é um castigo, a bondade e a hostilidade.

Damon fala, entre outras relações sociais, da autoridade. Para uma criança existe um certo número de pessoas e instituições que estão investidas de autoridade, mas as crianças não tentam aprender todas as regras que podem vir dessas autoridades. Mas para compreender e colaborar com a autoridade as crianças precisam de compreender porque se deve obedecer, visto a obediência ser o racional da autoridade, em que condições deve obedecer e a quem. Acontece que a resposta a todas estas questões não pode ser inferida apenas a partir das características objectivas das pessoas. O carácter dinâmico e subjectivo da autoridade, tal como das outras relações sociais, é o mais difícil de conceptualizar.

Acontece que são estes aspectos dinâmicos e subjectivos das relações interpessoais que têm sido menos explorados, mesmo dentro de um modelo teórico que considera a criança como construindo activamente o seu conhecimento social a partir da interacção entre a sua experiência social e as suas capacidades cognitivas.

É por isso que não é descabido afirmar mais uma vez que Piaget, pelo contrário, descreveu uma organização do julgamento mais relacionada com assuntos especificamente sociais, em que as estruturas cognitivas não aparecem como mediadoras, mas contribuindo para a construção de julgamentos morais, não redutíveis a operações ou capacidades cognitivas não sociais. Assim a análise de Piaget reflete a preocupação com as interacções sociais (1932). Tal como Piaget, Kohlberg mantém, estreita esta concepção da relação entre estruturas cognitivas e desenvolvimento moral (que leva Rest, a discutir se a moral deve ser discutida diferentemente dos outros conceitos). Kohlberg considera igualmente que a noção de justiça é o factor essencial da vida social humana, que estrutura todas as relações sociais.

Mas esta formulação de Kohlberg (e de Piaget?) é considerada por muitos (Turiel, 1975,78) como demasiado global e ambiciosa. Será que qualquer estrutura de justiça é suficientemente geral para organizar todos os tipos de interacção social?

Turiel sustenta que tal não é possível, e que aceitar o estruturalismo não implica "qualquer tipo de totalidade e que tudo esteja ligado a tudo". Assim as estruturas são sistemas parciais no que respeita à totalidade do organismo<sup>e</sup> do pensamento.

Turiel distingue assim as convenções sociais dos conceitos morais , como pertencendo a sistemas diferentes, o que não quer dizer que estes dois conceitos não estejam relacionados, ou sejam independentes. Mas não são redutíveis um ao outro. Turiel chama "partial system" a cada um deles.

Em termos de desenvolvimento moral, o que se passaria então nos níveis mais baixos seria a confusão entre estes dois domínios (o das convenções sociais -conceito pragmático- e o dos princípios morais -contexto moral- que conduz a uma orientação punição e obediência em Kohlberg, e ao realismo moral em Piaget.

Os níveis mais avançados mostram a diferenciação e coordenação destes dois domínios.

#### 2.2.4.1. O Desenvolvimento da Noção de Autoridade

Por nos parecer importante para a compreensão da relação professor/aluno, tocar-se-ão alguns aspectos do desenvolvimento da noção autoridade.

O desenvolvimento da noção de autoridade foi estudado por Damon (1977) e ultimamente outros trabalhos têm sido desenvolvidos no mesmo sentido nomeadamente por Tisak, M., e Laupa & Turiel.

O realismo moral de Piaget, bem como o 1º estágio de Kohlberg , descrevem o julgamento moral da criança

baseado na punição e obediência, dada a impossibilidade da criança avaliar as ordens que lhe são dirigidas pelos que detêm o poder, pais e outros educadores. Falta-lhe o conhecimento e a compreensão das razões dos educadores, e portanto não pode duvidar racionalmente da propriedade dessas ordens.

Estas afirmações além de subavaliarem as capacidades da criança como "um moralista intuitivo" esquecem que o egocentrismo infantil contudo, como sublinha Damon, está longe de ser associal, antes está intimamente ligado ao constrangimento adulto. Como a criança não pode estabelecer com o adulto uma relação de igual para igual, fecha-se em si própria, e submete-se mais ou menos, pelo menos em intenção, às regras estipuladas pelo adulto, que assim se mantêm externas à própria criança. Os resultados que Damon obteve no estudo da justiça positiva, mostraram que crianças entre os 4 e os 10 anos são capazes de mostrar raciocínios elaborados sobre princípios como igualdade, necessidade, e mérito, e que estão longe do registo autoridade-obediência.

Assim, Piaget e Kohlberg, ao chamarem a atenção para as relações com os adultos, podem conduzir à extrapolação abusiva para a conclusão de que a compreensão moral da criança seria derivada do adulto e não auto construída.\* O desenvolvimento social da criança não depende apenas do adulto, mas também das relações precoces com os pares. A história destes dois tipos de relações ocorrem simultaneamente, e de certo modo constroem-se uma à outra na mente da criança.

Dean, A., & Col., estudaram os efeitos do man  
trato dos pais nas concepções que as crianças cons-

---

\* Como atrás referimos

truíam das relações interpessoais, e chegaram à conclusão que as crianças maltratadas pelos pais descreviam a relação com os companheiros como não recíprocas, com ênfase para a agressão, e não mostravam o desenvolvimento previsto por Piaget na sensibilidade e mutualidade interpessoal.(1)

É assim que o próprio conceito de autoridade sofre ele-  
-próprio, como outros conceitos, reorganizações sucessi-  
vas que refletem a organização consciente dessas rela-  
ções no pensamento da criança.

A palavra chave na relação de autoridade é obediência. A tarefa da criança é estabelecer uma base racional para obedecer e para desobedecer.

Para estabelecer essa base racional é preciso que entenda a legitimidade daquele que exige obediência. Essa legitimidade pode ser decorrente de uma estrutura institucional, das qualidades pessoais, ou das duas.

Damon encontrou 3 níveis distintos para a justificação da legitimidade da obediência à autoridade:

---

(1). Effects of Parental Maltreatment on Children's conceptions of INterpersonal Relationships, in Develop-  
ment Psychology, 1986, Vol.22, Nº 5.

Nível 0-A: A confusão entre a perspectiva própria e a autoridade não reconhece esta como uma entidade constrangedora do "self".

A criança obedece porque quer, com base na afeição. A autoridade ainda não é exterior ao sujeito.

A aparente insubmissão às regras nesta idade (4 - anos) tem que ver com a confusão entre a autoridade e o próprio desejo, a que aquela se deve conformar.

Nível 0-B: A autoridade é concebida como exterior ao sujeito, e existe para se lhe opôr. A legitimidade é apenas descritiva, a partir da caracterização das pessoas que exercem a autoridade.

A obediência justifica-se para atingir um fim ou para evitar consequências desagradáveis para si próprio.

A obediência deixa de ter sentido a partir do momento em que se lhe pode escapar sem consequências. (6 anos)

Nível 1-A: É concebida em termos de respeito unilateral no sentido piagetiano.

A figura de autoridade, enquanto tal, tem o direito de ser obedecida independentemte das consequências.

A desobediência é mal em si mesma.

Contudo há limites para as ordens da autoridade; não podem mandar fazer coisas que prejudiquem os subordinados.

Nível 1-B: A autoridade é entendida na base da reciprocidade, embora não se trate duma reciprocidade entre iguais: uma parte obedece, a outra trata-a. É uma paga de serviços. A legitimidade da autoridade advem-lhe da capacidade que demonstrar em tratar os subordinados.

A autoridade pode enganar-se ou dar ordens injustas, mas ainda é considerado obrigatório obedecer para cooperar na troca recíproca. A submissão é voluntária visto ser no interesse do subordinado.

Nível 2-A: A autoridade é uma relação entre duas pessoas iguais em direitos, mas com diferentes experiências. A obediência é considerada voluntária. O sentimento de "paga" está ausente.

As ordens injustas não precisam de ser consideradas. Para evitar as consequências pode desejar obedecer a uma má ordem, mas uma criança deste nível reconhece o carácter pragmático.

A autoridade deve respeitar os direitos dos subordinados, reconhece a sua falibilidade, considera que só deve obedecer quando isso faz sentido, o que a liberta de uma submissão absoluta.

Nível 2-B: A autoridade é temporária e em situações específicas.

Agora é o sujeito que avalia as exigências de uma situação em particular e a autoridade pode ser rescindida, uma vez alteradas as condições.

O racional para a obediência deriva da noção de que a autoridade serve um objectivo na relação entre iguais.

O desenvolvimento da noção de autoridade reflete a diferenciação progressiva entre a orientação pragmática e moral, na linha da distinção avançada por Damon.

A noção de justiça começa a emergir na concepção de autoridade no nível 1-A, para aparecer no nível 1-B, em que desobedecer é errado na base da reciprocidade, embora seja encarada a possibilidade de desobedecer sem consequências.

Nos estádios seguintes dá-se a separação das consequências da justiça -através da reciprocidade-, ou seja, das considerações práticas e das morais.

A obediência é uma concepção largamente pragmática, em que, em princípio o auto-interesse não está em conflito com outro, pelo menos no que diz respeito à relação com a própria autoridade.

Na concepção de justiça por seu lado o interesse próprio, pode entrar directamente em conflito com a obrigação moral.

2.2.4.2. O Exercício da Autoridade e os Diferentes Tipos de Regulação Social: Regras Morais e Regras Convencionais.

---

O exercício da autoridade está ligado à observância de regras, que, a maior parte das vezes são convencionais e não morais.

Kohlberg ao estabelecer o sistema de desenvolvimento moral em estádios não distingue estes dois tipos de normas. Apenas considera que ambos são exteriores ao sujeito e não estão diferenciados no início sendo o sentido do desenvolvimento dado pela sua progressiva diferenciação e domínio das regras e princípios morais, sobre as normas convencionais, em caso de situações de conflito.

Como já foi referido atrás, esta forma de descrever o desenvolvimento moral fusiona todos os aspectos do desenvolvimento social na sequência dos estádios de desenvolvimento da noção de justiça.

Turiel não está de acordo e pensa que os estádios de Kohlberg não são suficientes para nos dar conta de como a criança desenvolve os conceitos dos diferentes tipos de regulação social.

Uma grande parte dos problemas que a criança tem na relação com os adultos está ligada à desobediência, que por vezes pouco tem a ver com justiça. Os actos de desobediência têm que ver sobretudo com a infracção às convenções sociais e estas, no domínio escolar, são definidas pelo professor (ainda que não totalmente,

visto a escola, enquanto instituição, incluir já uma estrutura normativa própria).

As normas convencionais não são em si próprias boas ou más, mas não deixam por isso de estar sujeitas à desaprovação social, e a sua infracção objecto de sanção.

Turiel mostrou que a criança distingue desde muito cedo estes dois tipos de normas, apresentando dilemas morais e convencionais a crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. Num estudo posterior sobre o desenvolvimento do raciocínio social-convencional entrevistou sujeitos com idades compreendidas entre os 6 e 25 anos e os resultados que encontrou, são na opinião de Damon, contrários às expectativas criadas a partir das teorias de desenvolvimento de Kohlberg ou Werner. Assim na sequência de Kohlberg não se manifesta tal diferenciação antes do estágio 4 (nível 2). O racional autoridade/obediência aplica-se a qualquer tipo de norma, moral ou convencional no nível 1. No nível 2 -convencional - a conformidade às expectativas sociais domina o julgamento moral, quer estas expectativas sejam de ordem convencional ou moral. Só no estágio 5 a convenção pode ser considerada como arbitrária, o que só acontece depois da adolescência.

Enquanto Turiel (1975) não põe em causa os resultados dos julgamentos obtidos por Kohlberg, chega à conclusão que muito antes do estágio 3 essa distinção está presente no raciocínio da criança. Mas durante o estágio 3 e 4, durante a adolescência, encontrou a mesma confusão que Kohlberg. Neste nível as

convenções sociais servem a coesão social, a que Turiel chama numa perspectiva colectivista, que leva a justificar as regras morais e as convenções da mesma forma.

Recentemente, Smetana (1985), retomando vários trabalhos de Nucci + Turiel (1978), Turiel (1983) e Smetana (1983), estudou os conceitos de transgressão nos domínios moral e convencional em crianças com idade pré-escolar (entre 3 e 6 anos), e chegou à conclusão que as crianças distinguem entre transgressões morais familiares e transgressões sociais-convencionais, nos seus critérios de julgamento e nas suas justificações de actuações erradas. As crianças consideraram que as transgressões morais eram erradas porque afectavam o bem estar dos outros, enquanto as transgressões sociais-convencionais eram erradas por criarem confusão.

As justificações que invocaram a autoridade foram relativamente pouco frequentes. Por outro lado quando se tratava de uma regra convencional emanada da autoridade adulta, consideravam-na modificável se o adulto quisesse, mas tal já não acontecia quando se tratava de uma norma que tinha que ver com o bem estar dos outros, pelo menos com a mesma frequência.

Os resultados desta investigação sugerem que a importância do constrangimento adulto no julgamento que as crianças fazem das regras e acontecimentos não é uniforme, e está directamente relacionado com a natureza do acto em si.

"

---

1. Smetana, Y., *Developmental Psychology*, 1985, Vol. 21, nº 1.

A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO e a ORGA-  
NIZAÇÃO do JULGAMENTO MORAL em SI-  
TUAÇÕES de CONFLITO no MEIO ESCOLAR

3

### 3. A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO e a ORGANIZAÇÃO do JULGAMENTO MORAL em SITUAÇÕES de CONFLITO no MEIO ESCOLAR

---

#### 3.1. A Relação Professor/Aluno e "Devolução" do Poder Social na Sala de Aula

---

A relação professor/aluno, é uma das relações normalmente consideradas mais importantes, na educação da criança, dentre aquelas que podem ser classificadas exteriormente de respeito unilateral, logo a seguir à relação com os pais, na família nuclear, predominante nas zonas urbanas.

Uma relação de respeito unilateral, como já foi descrita, tem implícita e explicitamente estabelecida uma relação de autoridade, enquadrada igualmente por regras que emergem do contexto em que ocorre. Há princípios comuns a todas as relações de respeito unilateral (autoridade/obediência), mas que se actualizam de forma específica em cada uma delas. A relação com os pais é diferente (e por vezes concorrente), da relação que a criança estabelece com o professor (as componentes amor e respeito por exemplo, terão pesos diferentes).

A autoridade conferida ao professor sobre o aluno, tem que ver com o facto de ser adulto e ocupar um lugar determinado na instituição escolar, transmissor de saber, que a legitima ("Para não desobedecer à professora, porque ela nos ensina")\*, e é para bem da criança ("Para não desobedecer à professora ... porque é para nosso

"

---

\* Excertos de entrevistas de que à frente se dará conta.

bem;" "porque aldrabava a professora e não se deve fazer isso. Ela boa para nós porque nos ensina").\*

A escola é também uma instituição que se rege por regras específicas que influenciam o modo como as relações sociais funcionam. As convenções escolares ocupam uma parte importante na forma como se desenvolvem as relações dentro da sala de aula, e reflectem as ideologias dominantes, (por exemplo competitividade versus cooperação), a forma como o professor distribui o seu poder social (centralização versus descentralização).

Observações informais e a nossa própria experiência pessoal, mostraram que os professores diferem entre si na forma como distribuem o poder na sala de aula. Essas diferenças serão explicáveis pela personalidade, valores e crenças sobre os objectivos da educação e o seu papel enquanto professores, e reflectirão, obviamente, a sua própria experiência e história de vida.

Alguns professores têm um controle apertado sobre tudo o que se vai passando, concentrando em si-próprios todas as decisões, enquanto outros delegam responsabilidades nos alunos, e tratam-nos como alguém que tem uma palavra a dizer, que é considerada e respeitada, em decisões importantes, além de os deixarem resolver por si próprios problemas de regulação de comportamento do grupo.

\_\_\_\_\_ " \_\_\_\_\_

\* Excertos da entrevista que à frente se dará conta.

Esta "devolução" \* do poder aos alunos demonstra da parte do professor uma preocupação com os sentimentos do aluno, enquanto indivíduo, e aproximará a relação professor/aluno da relação de respeito mútuo, cuja importância para o desenvolvimento da moral autônoma já foi referida. Convém a este propósito, lembrar uma distinção importante feita por Piaget, nas regras ditas morais: temos a regras constituídas, ou costumes, que dependem do consentimento mútuo e são conscientemente estabelecidas pelas pessoas a que dizem respeito; e as regras constitutivas, que são regras implícitas da estrutura da própria relação e definem a forma como cada um dos parceiros a deve viver.

Na relação de respeito unilateral, na sua definição mais extremista, as regras constituídas são completamente determinadas pelo membro dominante. As regras constitutivas definem o estatuto e poder diferencial dos participantes.

Na relação de respeito mútuo, as regras constituídas são conscientemente negociadas e estabelecidas pelos sujeitos envolvidos. As regras constitutivas implícitas no processo de negociação e acordo, são as que Piaget considera centrais na moralidade (confiança, manter as promessas, igualdade de direitos...).

Como o próprio Piaget refere, nas relações de respeito unilateral existe quase sempre um certo nível de respeito e consideração pelo outro. Mas quanto mais unilateral for o respeito, menos favoráveis serão ao desenvolvimento de um sentimento de obrigação moral da criança. Por outro lado as relações de respeito unilateral são, por natureza, instáveis, visto a criança desenvolver,

---

\* Devolução não no sentido de devolver algo que foi retirado indevidamente mas antes no sentido de retribuição.

com o contributo fundamental da relação entre crianças, um desejo por um estatuto diferente na relação e novos conceitos de autoridade (Damon).

As investigações referidas por Hoffman, citadas por McIntyre nomeadamente, mostram igualmente que a dispersão do poder e aceitação emocional por parte do professor, têm efeitos positivos e identificáveis no clima sócio-emocional na sala de aula, diminuem os conflitos e ansiedade entre os alunos, torna as interacções entre estes mais frequentes, verificando-se mais auto-iniciativa e decisão.

Estes são os efeitos imediatamente visíveis na sala de aula. Quais os efeitos no aluno ao nível da organização do seu pensamento moral no contexto escolar, do poder que este percebe que lhe foi devolvido ou não, e como concorre com outras relações sociais, mais informais, com os companheiros, e cuja natureza é diferente, parece-nos ser outra vertente do problema, que não exclui a primeira, mas que é essencial para a sua compreensão.

Piaget afirma que o pensamento verbal constituiria uma tomada de consciência progressiva do pensamento concreto. Retomando a distinção que ele próprio fez entre pensamento moral teórico e pensamento moral prático, este último diria respeito aos dilemas/conflitos que fazem parte da vida real da criança, enquanto o pensamento moral teórico é mais generalizado, abstracto, avaliado através do raciocínio verbal sobre situações hipotéticas, longínquas, a maior parte da vezes, da experiência real possível da criança. Esta distinção parece-nos útil para tornar mais precisos os nossos objectivos.

Estariamos interessados em perceber em que medida a devolução do poder percebida, interfere, ou não

na resolução de conflitos morais e orientação do julgamento moral, no contexto escolar, e portanto ao nível do pensamento moral activo.

### 3.2. "Devolução" do Poder e Origem Social dos Alunos

---

Brophy e Evertson ao caracterizarem os professores eficientes em escolas com alunos de baixo nível sócio-económico, e em escolas com alunos de níveis médio e alto, destacam o facto de os primeiros darem menos liberdade ao aluno para escolher tarefas e trabalhos de forma independente, terem gestão mais centralizada e estruturada, ao contrário do que acontece com os segundos. Estas diferenças na gestão da sala de aula, terão que ver com as diferentes percepções que os professores têm de crianças de meios sócio-económicos diferentes, e a que acham necessário adaptar-se, para um ensino eficiente.

Os professores caracterizam os seus alunos, tanto em termos de personalidade como de grupo social, ou ambos. Os dois aspectos não são independentes. Por outro lado há fortes preconceitos nas ligações entre a identidade social e a personalidade. Estas ligações são importantes sob o ponto de vista educacional, quando a partir da identificação do grupo social, o professor se julga capaz de inferir e identificar os valores educacionalmente relevantes e actuais de acordo com eles. É por isso que os professores eficientes em escolas de baixo ESE, não toleravam a desobediência, nem consideravam as crianças prontas para assumir uma responsabilidade independente e precisariam de maior restrição na liberdade de movimentos. As observações de "over-reacting" pareciam contradizer o que Kounin observou em relação ao "Ripple-

-Effect" (influência do método do professor para tratar os problemas de disciplina de um aluno, sobre os outros alunos que constituem a audiência; por exemplo a aplicação de sanções aumentaria o desassossego e ansiedade, mas não teria efeitos na conformidade). Estes professores, segundo Brophy e Evertson, tiveram scores elevados, nas categorias de "Kounin", "withintness", "overlappingness" "smoothness" e "variety of activities", juntamente com baixas frequências de falta de atenção e problemas de disciplina, além de "high achievement".

Estes resultados são assim conseguidos à custa de uma elevada concentração de poder no professor e do cerceamento das possíveis competências sociais das crianças. O que pensarão os alunos desta situação e em que medida corresponde ela à percepção das suas próprias capacidades para intervir na regulação do comportamento e gestão da sala de aula ?

### 3.3. As Percepções das Crianças da Escola Primária da sua Experiência Actual e Ideal na Participação nas Decisões na Sala de Aula

---

O trabalho desenvolvido por Lee, P. Statuto, C +Voivodar, G., constitui, segundo os seus autores, uma tentativa sistemática para descobrir o que as crianças pensam acerca da sua vida escolar actual, tal como ela se desenrola, segundo, acerca de como a vida nas escolas poderia responder melhor às necessidades das crianças, tal como elas as percebem.

A questão essencial a que este estudo pretendeu responder é saber como as crianças percebem algumas convenções seleccionadas que organizam a vida quotidiana na escola. A selecção das convenções foi feita a partir do modelo de socialização proposta por Aberle & Inkeles (1968,

1969). As áreas de investigação sobre convenções sociais foram os domínios ecológico, político e cultural.

O domínio político já havia sido anteriormente estudado (Wolfson & Nash, Cussen), e tinha sido concluído que as crianças se percebem como relativamente inactivos em relação às decisões, que são na maioria das vezes, tomadas pelos professores, considerando-se ainda como detentores de menos prerrogativas na tomada de decisões do que aquelas que os professores julgam que têm.

O trabalho de Lee & outros, pretendeu avançar particularmente, por se tratar de um estudo longitudinal e porque não só explora as percepções actuais, mas também pede a opinião das crianças sobre o que devia ser no que respeita à tomada de decisão, (domínio político), territorialidade e privacidade (domínio ecológico). No domínio político foram consideradas três áreas, custodial, instructional e governance, que estão particularmente ligadas à gestão da sala de aula.

No que respeita a estes dois domínios, os autores pretendiam saber:

- quais as percepções que as crianças têm das prerrogativas e constrangimentos em várias áreas da sua experiência escolar;
- qual o grau de congruência existente entre a percepção que as crianças têm da forma como as coisas se passam na escola (a ordem actual) e a forma como pensam que as coisas deviam ser (a ordem ideal);
- que padrões de desenvolvimento existem nas percepções que as crianças têm dos seus constrangimentos e prerrogativas actuais e ideais.

Das 154 entrevistas realizadas a crianças com idades compreendidas entre os 7.5 A e os 11.5 A, concluíram, entre outros aspectos já referidos na Introdução, que a explicação para o crescendo de prerrogativas ideais, seria o desenvolvimento de um sentimento de autonomia e competência, associado a uma crescente familiaridade com o meio escolar. A ausência de aumento nas suas prerrogativas actuais sugere que a escola não consegue responder à crescente competência da criança, tornando-se progressivamente mais afastada das suas necessidades de afirmação enquanto indivíduo.

Uma análise detalhada da cada uma das áreas identifica quais as responsáveis por essa discrepância.

A maior discrepância verificou-se, como já referimos, no domínio da tomada de decisão, em que os resultados obtidos foram os seguintes:

## CONGRUÊNCIA VERSUS DISCREPÂNCIA

	% médias por níveis de escolaridade		
	2	4	6
Custodial decision making	64,7	60,3	53,8
Governance decision making	70,7	77,6	62,2
Instructional decision making	66,6	54,3	50,8

NOTA: Nível 2 : média de idades 7.5 A

Nível 4 : média de idades 9.4 A

Nível 6 : média de idades 11.5 A

## PRERROGATIVAS ACTUAIS VERSUS CONSTRANGIMENTOS ACTUAIS

	% média por níveis de escolaridade		
	2	4	6
Custodial decision making	24,5	33,3	33,2
Governance decision making	35,3	46,8	34,6
Instructional decision making	3,5	7,7	17,6

## PRERROGATIVAS IDEAIS VERSUS CONSTRANGIMENTOS IDEAIS

	% média por níveis de escolaridade		
	2	4	6
Custodial decision making	58,5	70,6	76,4
Governance decision making	62,0	69,2	71,2
Instructional decision making	37,5	53,4	64,3

Domínios como a territorialidade e a privacidade podem estar mais dependentes de variáveis estranhas à acção do professor, tais como a arquitectura da escola, espaços disponíveis e outros adultos presentes na instituição escolar.

As áreas abordadas no domínio da "Decision making", estão directamente ligadas à sala de aula, onde o professor tem acção decisiva na margem de poder concedida à criança, e são também aquelas através das quais poderemos perceber como, na perspectiva da criança, é regulada a relação professor/aluno, e como este último pensa que deveria ser.

Mas, se Lee & Col. afirmam que todas as áreas tratam de convenções sociais, estas por sua vez reflectem uma maior ou menor mistura de considerações morais e não morais. Por outro lado, umas serão mais restritas ao meio escolar do que outras.

Daí que, provavelmente, nem todas assumam a mesma importância na relação professor/aluno e na contrução do julgamento moral da criança em situações de conflito no meio escolar.

### 3.4. Metodologia

---

#### a) A Hipótese

De acordo com o exposto, tomámos como hipótese de partida que as variáveis professora e estatuto sócio-económico, contribuiriam para a diferenciação nos resultados no que respeita:

- 1ª. às percepções da experiência vivida de cada uma das crianças, enquanto alunos, no domínio da participação na gestão da sala de aula (prerrogativas actuais, com scores brutos possíveis entre 1 e 12);
- 2ª. às percepções da sua competência e autonomia enquanto alunos, para poderem participar na gestão da sala de aula (prerrogativas ideais, com scores brutos possíveis entre 1 e 12);
- 3ª. à orientação do julgamento moral (autonomia versus heteronomia) no pensamento moral activo.

De acordo com esta hipótese esperaríamos que professores diferentes e estatutos sócio-económicos diferentes contribuiriam para a obtenção de resultados diferenciados, e nos ajudariam, por isso, a explicá-los pelo menos em parte.

#### b) Sujeitos

A amostra foi constituída por 51 crianças, distribuí-

das por 3 professoras de uma escola de uma zona em expansão urbana da cidade de Lisboa, frequentada por crianças vindas de família de estatutos sócio-económico médio e baixo.

Frequentavam o 4º ano de escolaridade obrigatória. Escolhemos este nível de escolaridade porque nos pareceu importante a experiência acumulada pela nossa população ao longo de quatro anos, pelo menos, de contacto com a instituição escolar. Em níveis de escolaridade mais baixa, variáveis como frequência de escola pré-primária, poderiam afectar os nossos resultados, favorecendo alguns dos sujeitos (normalmente crianças de estatuto sócio-económico médio).

Para a classificação sócio-económica, usámos a classificação do CEREC (Centre d'Etudes et Recherches sur Qualification Professionnelles, France), com as modificações introduzidas por Emília Pedro (Social Stratification and Classroom Discourse, Stockholm Institute of Education, 1981).

Esta categorização não reflete estritamente uma estratificação segundo o rendimento económico, mas pretende reflectir minimamente uma hierarquia ocupacional e social, indutora de certo tipo de realidades, como o estatuto social, os valores, as crenças e o rendimento (Anexo 1).

Assim, 22 crianças foram incluídas no nível médio (43%) e 29 no nível baixo (57%).

A distribuição dos 51 sujeitos segundo o sexo, a idade e o estatuto sócio-económico, pelas três professoras, é a seguinte:

SEXO

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Totais
Rapazes	11	8	8	27
Raparigas	7	7	10	24
TOTAIS	18	15	18	51

ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Totais
Médio	8	8	6	22
Baixo	10	7	12	29
TOTAIS	18	15	18	51

IDADE

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
Range	9.6-12.3	9.8-11.9	9.6-12
Média/ Prof.	10.4	10.5	10.0

As três salas de aula apresentavam um arranjo semelhante: filas de carteiras viradas para o quadro e secretária da professora. Do lado direito do quadro havia um lavatório e o cesto de papéis; ao fundo um armário com livros e material. A decoração das paredes era inexistente ou bastante escassa (desenhos do Natal, do dia da Árvora...).

O arranjo da sala destas três professoras é semelhante àquele que normalmente encontramos nas chamadas professoras tradicionais.

### c) Instrumentos - Medidas

#### A Entrevista

A recolha de dados foi feita através de uma entrevista semi-estruturada, constituída por duas partes. A primeira dirigia-se à recolha das percepções e a segunda ao julgamento moral.

#### 1ª Percepções Actuais e Ideais

As questões incluídas na entrevista dirigiam-se às convenções sociais praticadas na sala de aula no domínio da tomada de decisão na gestão.

Consta de três áreas (Lee, P., & Col., 1983):

- "Custodial decision making": refere-se à participação nas decisões quotidianas sobre rotinas logísticas, tais como, por exemplo, onde é que a criança se senta na aula, que procedimentos são adoptados para ir à casa de banho, etc (5 itens).

- . "Instructional decision making": refere-se à participação em decisões específicas de ordem pedagógica e curricular- por exemplo quanto tempo é destinado à matemática, qual é o trabalho para casa (4 itens).
- . "Governance decision making": refere-se à participação nas estruturas de controle na sala de aula, por exemplo, como são combinadas as regras dentro da sala, e centralização versus descentralização do poder (3 itens).

Os itens (12) formaram pares de questões:

A primeira pedia as percepções das coisas tal como se passavam (actuais), e a segunda como as coisas deveriam ser (ideais) (Anexo 2).

Uma resposta positiva a qualquer destas questões era quotada como prerrogativa (P); uma resposta negativa indicava um constrangimento (C).

Eram assim possíveis 4 combinações das respostas:

PP: uma resposta positiva às duas questões indicava uma prerrogativa actual que correspondia a uma prerrogativa ideal.

CC: uma resposta negativa a ambas as questões indicava constrangimentos actuais e ideais.

CP: indicava um constrangimento actual e uma prerrogativa ideal.

PC: indicava uma prerrogativa actual e um constrangimento ideal.

Os dois primeiros scores (PP e CC) indicam a congruência entre as percepções actuais e ideais. Os restantes indicam a discrepância entre o actual e o ideal estado de coisas.

### Primeira Análise

Proporção de todas as respostas congruentes versus respostas discrepantes:

$$\frac{CC + PP}{\text{Total}}$$

Esta análise destina-se a perceber qual o nível de aceitação da legitimidade do poder/autoridade do professor, seja ela qual for.

### Análise Secundária

a) Proporção de todas as prerrogativas actuais versus constrangimentos actuais

$$\frac{PP + PC}{\text{Total}}$$

b) Proporção de todas as respostas que indicam prerrogativas ideais versus constrangimentos ideais

$$\frac{CP + PP}{\text{Total}}$$

Esta análise foi feita igualmente para as três áreas consideradas no domínio da tomada de decisão, para cada professora.

A soma de scores PP e PC deu-nos as prerrogativas actuais percebidas; a soma dos scores CP e PP as prerrogativas ideais.

## 2º. A Orientação do Julgamento Moral

Para avaliar a orientação do julgamento moral, optámos pela utilização de duas histórias, sob a forma de dilemas, em que a criança é confrontada com um conflito entre a obrigação de obediência a uma prescrição convencional da professora, e a obrigação de ajudar um companheiro. Estas duas histórias contêm igualmente um confronto entre a conformação com as expectativas sociais na relação com o adulto e com os companheiros.

Não se pretendeu com estas duas histórias determinar estádios de desenvolvimento moral, nem tão pouco reduzi-lo às situações propostas, que estão longe de esgotar a diversidade de problemas morais com que as crianças se defrontam. Retratam contudo situações de conflito do tipo daquelas com que diariamente as crianças se defrontam, pensamos, no contexto escolar.

Por julgamento moral entende-se a estrutura básica que contem a informação sobre o pensamento reflectido, consciente, construído a partir da experiência vivida (pensamento moral activo).

Pensamos que era importante que o conteúdo destas histórias incluísse a preocupação com o outro, não o outro anónimo, mas o amigo, o companheiro,

implicando a intervenção não só do raciocínio, mas também da afectividade. Aachamos que os problemas morais da criança têm sobretudo a ver com os que lhe são próximos, e não com sujeitos hipotéticos.

Os nomes dos personagens das histórias eram alterados de acordo com o sexo da criança que estava a ser entrevistada, e não correspondiam ao nome de nenhum dos colegas da aula.

### 1ª História

" A Joana (André) tem a tua idade e ia todos os dias para a escola muito cedo, para não chegar atrasada . Se chegasse atrasada a professora castigava.

A mãe recomendava-lhe todos os dias que não parasse no caminho a ver as montras ou a conversar com as (os) amigas (os).

Um dia a Joana (André) ia para a escola com a/o amiga/o que morava no mesmo prédio, mas, a meio do caminho, a amiga (o) sentiu-se doente e pediu à Joana (André) para a levar a casa, porque tinha medo de ir sózinha.

A Joana ficou aflita sem saber o que fazer. Ainda olhou à volta, mas àquela hora não havia ninguém na rua para pedir ajuda.

Se não fosse levar a (o) amiga (o) a casa tinha que a deixar sózinha doente, mas se fosse levá-

-la chegava atrasada à escola e podia ser castigada".

. O que pensas que a (o) Maria (André) devia fazer?

. Porquê?

### 2ª História

" A (o) Maria (João) tem a tua idade e andava na 4ª classe. Próximo do fim do ano, na altura de fazer as fichas de avaliação, a professora recomendou que todos trouxessem o material necessário, porque ela não deixava que pedissem emprestado.

A (o) amiga (o) da (o) Maria (João) quando chegou a altura de fazer o trabalho, foi à procura da caneta, mas ficou aflita: a caneta estava estragada. Possivelmente, pensou ela, (ele) tinha sido o irmão mais pequeno que lha tinha estragado e ela não sabia. E agora não tinha outra!

Aproveitou um momento em que a professora não estava a ver e pediu à (o) Maria (João) para lhe emprestar uma caneta.

A (o) Maria (João) podia emprestar uma caneta porque até tinha duas. Mas ficou aflito sem saber o que fazer: se não emprestasse a (o) amiga (o) não podia fazer o trabalho, mas se emprestasse e a professora visse podia castigá-lo".

. O que pensas que a (o) Maria (João) devia fazer?

. Porquê?

O pedido de justificação teve por objectivo ajudar a entender e esclarecer o sentido da resposta.

Considerámos respostas de orientação heterónoma as que eram orientadas para a obediência à ordem do adulto; de orientação autónoma as que manifestam discordância implícita e por vezes explícita da ordem dada pelo professor e se decidem pela desobediência (1). Os tipos de justificação dentro de uma e outra orientação é, por vezes, mais diferenciado, manifestando, por exemplo, níveis diferentes no que respeita à noção de autoridade. Contudo os "porquês" apenas foram considerados para a análise qualitativa.

As respostas de orientação a que chamamos heterónoma atribuímos o "score"0, e autónoma 1.

Numa primeira análise dos resultados os scores foram considerados em conjunto e depois para cada história em separado.

A primeira parte da entrevista foi primeiro ensaiada com 16 crianças do 3º e 4º anos de escolaridade obrigatória. Nem as crianças nem as professoras que nos ajudaram nesta fase, fazem parte da nossa amostra.

---

(1). As classificações de "heterónoma" e "autónoma" são redutoras enquanto classificações. Com esta classificação pretende-se mais avaliar o conformismo ou incomformismo com a regra, do que caracterizar moral heterónoma e moral autónoma, conceitos cuja complexidade foi já abordada no ponto 2, particularmente no que respeita à passagem de uma para a outra.

A forma como decorreram estas entrevistas levou à alteração da redacção de algumas questões, tornando-as mais directas e explícitas..

Por exemplo, um dos problemas de que nos apercebemos foi que muitas crianças não entendiam a pergunta sobre regras de comportamento na sala de aula ("Ajudas a decidir quais as regras de comportamento dentro da sala de aula?"). Daí que tivéssemos adoptado a prática de perguntar sempre se sabiam o que eram regras de comportamento. Só passava à questão depois de nos assegurarmos que havia sido entendido do que estávamos a falar.

d) Procedimento

As entrevistas foram feitas individualmente numa sala da escola, durante o período de horário escolar normal. Tiveram lugar no final do ano lectivo possibilitando assim que crianças que, eventualmente, só naquele ano tivessem frequentado aquela escola ou professora acumulassem experiência suficiente. As entrevistas foram gravadas e foi importante assegurar às crianças que não iriam ser mostradas à professora.

Na conversa que antecedeu as questões, dissemos que lhes íamos perguntar algumas coisas sobre o que se passava na aula e a opinião deles sobre elas. No final iríamos contar-lhes duas histórias sobre meninos (as) da idade deles, que tinham um problema para resolver. No final da entrevista perguntamos a opinião deles sobre o conteúdo da mesma, se havia alguma pergunta que achavam importante

que fizesse mais, e se os problemas das histórias eram difíceis de resolver. A única questão que foi sugerida foi que devia perguntar "se iam passar de classe", "se iam bem nas coisas da escola".

Muitos acharam os problemas difíceis de resolver por causa da professora e da amiga (amigo). Alguns, sobre a segunda história, disseram mesmo que já lhes havia acontecido.

As entrevistas duraram em média 20 minutos.

As questões sendo dirigidas ao sujeito entrevistado tinham por objectivo recolher as suas próprias percepções, o que nem sempre foi linear. Para evitar a contaminação das respostas, e quando não eram dadas justificações espontâneas, optámos por pedir "para explicar melhor".

Nas histórias verificaram-se várias respostas em que aparecem afirmações do tipo "se fosse eu fazia isso", e, nalguns casos, uma identificação completa com o personagem: o João, a Maria, passaram para a primeira pessoa do singular. Algumas das crianças deram respostas no sentido de uma "terceira via" para a resolução do problema, a que nós obstámos com argumentos conducentes à decisão entre duas alternativas. A maior parte das vias que à partida pensamos que iriam ser tentadas, estavam contempladas no enunciado da história, e mais não tivemos do que lembrá-las. As que não faziam parte do enunciado não foram, contudo, impeditivas da condução às alternativas. (Por exemplo "ia a uma cabine e telefonava para a escola ou para casa").

### 3.5. Resultados

---

Os dados foram analisados, tanto para as percepções como nas respostas aos dilemas, para o conjunto da amostra e depois por sala de aula.

Os cálculos das percentagens e  $x^2$  foram feitos sobre os scores das 51 crianças que constituíram a amostra, a análise de variância para 36 sujeitos, distribuídos por 6 grupos de 6 elementos, dos quais 3 eram de sexo masculino e 3 de sexo feminino.

#### 3.5.1. Percepções Actuais e Ideais

---

O nível de congruência, no total das três áreas consideradas, foi de 78%, 73% e 71%, para a professora 1, 2 e 3 respectivamente.

Para cada uma das áreas os níveis de congruência são mais diversificados. Na "custodial decision making" é de 91%, 83% e 74% para a professora 1, 2 e 3 respectivamente. Na "instructional decision" de 66%, 67% e 69% e na "governance" de 70%, 62% e 67%, também para a professora 1, 2 e 3 respectivamente (quadro 1 e 2). Assim a professora 1 aparece com o nível mais baixo de congruência na área instrucional (66%), enquanto a professora 2 tem o nível mais baixo de congruência na área de "governance" (62%).

## 1. CONGRUÊNCIA E PRERROGATIVAS EM TODO O DOMÍNIO DA TOMADA DE DECISÃO

N=51				
	% média por professor			Média
	Prof 1	Prof 2	Prof 3	
Congruência versus discrepância	78%	73%	71%	74%
Prerrogativas actuais versus constrangimentos actuais	43%	28%	16%	29%
Prerrogativas ideais versus constrangimentos actuais	51%	43%	33%	42%

## 2. CONGRUÊNCIA VERSUS DISCREPÂNCIA POR ÁREA DE TOMADA DE DECISÃO

N=51				
	% média por professor			Média
	Prof 1	Prof 2	Prof 3	
Custodial decision making	91%	83%	74%	83%
Instructional decision making	66%	67%	69%	67%
Governance decision making	70%	62%	67%	66%

Por outro lado, a professora 3 é a que regista o nível mais baixo de congruência no conjunto das 3 áreas (71%) e é também aquela em que o nível de prerrogativas actuais percebidas é o mais baixo (16%), bem como das prerrogativas ideais (33%) (Quadro 1).

Estes níveis de congruência, apesar das diferenças entre as três professoras, mostram-nos que a legitimidade da autoridade da professora não é posta em causa, qualquer que seja o grau de centralização do poder em que é exercida.

A percentagem média de prerrogativas actuais mais alta regista-se na professora 1 (acompanhando o nível de congruência mais alto), enquanto a professora 3 é aquela em que os alunos reconhecem uma menor percentagem média de prerrogativas actuais (16%), acompanhando igualmente o nível de congruência mais baixo. Assim, no conjunto das três áreas, a professora 1 aparece-nos como a que é percebida como menos centralizadora e a professora 3 mais centralizadora.

De uma forma geral, o nível de prerrogativas ideais é mais alto do que para as actuais, excepto para a professora 2 "custodial decision making", que é mais baixo (37 e 36% respectivamente).

Por área de decisão constatamos o seguinte:

"Custodial decision making": nesta área os alunos das professoras 1 e 2 registam uma percentagem média de prerrogativas actuais bastante próxima (40 e 37% respectivamente), enquanto na professora 3 essa percentagem é de apenas 15%. As prerrogativas ideais nesta área também não se afastam muito das per-

centagens médias das actuais, pelo menos nas professoras 1 e 2, o que explica os elevados níveis de congruência registados - 91 e 83% - enquanto na professora 2 é apenas de 74%. O nível de congruência da professora três, sendo o mais baixo entre as três professoras, é o mais elevado, para esta professora, (Quadros 2 e 3) no conjunto das três áreas, não nos parecendo, portanto, uma fonte privilegiada de tensões.

"Instructional decision making". Na área instrucional a posição relativa das três professoras altera-se. A professora 1 é aquela em que os alunos reportam uma percentagem média mais alta de percepções actuais (49%), o que eleva para 63% as suas percepções ideais e torna o nível de congruência nesta área o mais baixo das três professoras, embora os alunos das outras duas reportem níveis bastante inferiores de prerrogativas actuais percebidas (28 e 11% respectivamente para a professora 2 e 3). O nível de conformismo mais elevado é registado na professora 3 (69%), o que comparado com as prerrogativas actuais e ideais (11 e 36%), nos indica que a área instrucional é vista como um campo em que os alunos têm um papel bastante passivo, em que pouco ambicionam, o contrário do que acontece na professora 1.

Governance decision. A professora 1 é a que regista um nível de congruência mais elevado, acompanhado da maior percentagem média de prerrogativas actuais e ideais. Por seu lado, na professora 2 os alunos reportam o nível mais baixo de congruência (62%), de prerrogativas actuais (16%), embora reivindiquem 49% em média nas ideais. Estes dados apontam para a existência de percepções muito distantes entre a

professora e os alunos das competências sociais e legitimidade destes últimos intervirem nesta área.

Por outro lado, é interessante verificar que é nesta área que as percentagens médias de percepções ideais das três professoras estão menos distanciadas (52, 49 e 41% respectivamente para a professora 1, 2 e 3), embora partindo de contextos percebidas de forma claramente diferenciada (41, 16 e 26% de prerrogativas actuais).

No conjunto das três áreas a professora 1 parece ser aquela em que os alunos registam um nível de prerrogativas mais equilibrado, pronunciando um modelo de gestão de sala de aula mais coerente na partilha das decisões.

Na professora 2, o baixo nível das prerrogativas na área de "governance" surpreende sobretudo se comparado com a área instrucional em que parece existir um relativo liberalismo.

Na professora 3 o facto de o nível instrucional registar apenas 11% de prerrogativas actuais percebidas aponta para uma professora que não discute com os alunos uma área que considera ser especificamente sua, (a professora ensina, os alunos aprendem), o que por sua vez não afecta grandemente os alunos. Ao contrário do que acontece com a professora 2 na área de "governance" (confrontem-se as prerrogativas actuais e ideais nos quadros 3 e 4).

## 3. PRERROGATIVAS ACTUAIS VERSUS CONSTRANGIMENTOS ACTUAIS

N=51				
	% média por professor			Média
	Prof 1	Prof 2	Prof 3	
Custodial decision making	40%	37%	15%	31%
Instructional decision making	49%	28%	11%	29%
Governance decision making	41%	16%	26%	28%

## 4. PRERROGATIVAS IDEAIS VERSUS CONSTRANGIMENTOS IDEAIS

N=51				
	% média por professor			Média
	Prof 1	Prof 2	Prof 3	
Custodial decision making	42%	36%	28%	35%
Instructional decision making	63%	47%	36%	49%
Governance decision making	52%	49%	41%	47%

### 3.5.2. Orientações do Julgamento Moral

No conjunto das três professoras, as crianças mostraram-se mais sensíveis ao conteúdo da primeira história (doença do amigo): registaram-se 78,4% de respostas de orientação "autónoma", ou seja de infracção à regra, contra 68,6% na segunda história (falta de material do amigo).

As frequências dos dois tipos de respostas para as três professoras constam dos quadros 5 e 6. Assim, verifica-se que a tendência geral das respostas acima referida se verifica nas professoras 1 e 3. Mas na professora 2 passa-se algo de diferente. Ao contrário das outras duas, na segunda história, 80% das crianças prefere dizer que "devia emprestar a caneta", enquanto na primeira apenas 53% diz que "devia levar o amigo a casa". Como se a inevitabilidade ou não do castigo fosse determinante da tomada de decisão...

### 3.5.3. Efeitos das Variáveis Professora e ESE

Para testar os efeitos das duas variáveis independentes nas percepções actuais e ideais e na orientação do julgamento moral (para o conjunto dos três scores possíveis - 0, 1 e 2 -, somando os scores obtidos nas duas histórias), usámos a ANOVA (2x3 unrelated), para 36 das 51 crianças que constituem a nossa amostra, distribuídas por 6 grupos, com igual número de rapazes e raparigas,

## 5. RESPOSTAS aos DILEMAS - 1ª História

N = 51				
	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Totais
Deve levar o amigo a casa	17 (94,4%)	8 (53,3%)	15 (83,3%)	40 (78,4%)
Não deve levar o amigo a casa	1 (5,6%)	7 (46,7%)	3 (16,7%)	11 (21,6%)
TOTAIS	18	15	18	51

## 6. RESPOSTAS aos DILEMAS - 2ª História

N = 51				
	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Totais
Deve emprestar a caneta	11 (61,1%)	12 (80%)	12 (66,7%)	35 (68,6%)
Não deve emprestar a caneta	7 (38,8%)	3 (20%)	6 (33,3%)	16 (31,4%)
TOTAIS	18	15	18	51

de modo a permitir controlar as variáveis ligadas ao sexo.

a) Na percepção das prerrogativas actuais

As variáveis professora e ESE são duas fontes de variância significativas no que respeita às percepções das prerrogativas actuais;  $F_{2,30} = 13,856$  para a variável professora a  $p < 0.001$ , e  $F_{1,30} = 11,651$  para o ESE, a  $p < 0.01$ . A interacção entre estas duas variáveis não tem efeitos significativos. Confirma-se, assim, a nossa hipótese inicial quanto às duas variáveis consideradas. Isto quer dizer que, por um lado, as diferenças entre as professoras no que respeita ao nível de oportunidades de participar nas decisões percebido pelos respectivos alunos é significativa; e, por outro, em qualquer delas os alunos de estatuto sócio-económico mais baixo perceberam níveis inferiores de participação. Ou seja, o estatuto sócio-económico das crianças contribui de forma significativa para a diferenciação da sua experiência vivida, quaisquer que sejam as características particulares do contexto sala de aula, em que essa experiência acontece.

Consultando as celas (Anexo 5), verifica-se ainda que é a professora 1, precisamente aquela em que se regista o maior número de prerrogativas actuais percebidas, que a diferenciação entre as crianças de ESE

baixo e médio é mais acentuada. (1)

b) Na percepção das prerrogativas ideais

A variável professora aparece como uma das fontes de variância na percepção das prerrogativas ideais,  $F_{2,30}=8,136$ ,  $p < .01$ , enquanto o ESE contrariamente á nossa hipótese, não contribui significativamente para os resultados. No entanto, a interacção das variáveis profesoraXESE, é responsável pela diferenciação dos resultados,  $F_{2,30}=5,809$ ,  $p < 01$  (gráficos 1 e 2 ).

Tal como nas percepções actuais, a professora 1 é a aquela em que se regista um número mais elevado de prerrogativas ideais, mas é também na professora 1 que a diferença entre as crianças dos dois estatutos sócio-económicos é maior.

Nas professoras 2 e 3, as diferenças entre o ESE baixo e médio são bastante inferiores, verificando-se mesmo uma inversão de posições, com as crianças de ESE baixo a registarem níveis mais altos de prerrogativas ideais, particularmente na professora 2.

Assim, a professora 1 continua a ser aquela em que os alunos manifestam uma maior diferenciação social nas suas percepções de prerrogativas ideais, enquanto as professoras 2 e 3 aparecem

(1) A que se deverá isto? A professora não dá prerrogativas ou as crianças de ESE baixo não as reconhecem? Não as reconhecerão porque não fazem parte da sua experiência na relação com os adultos. ?

PRERROGATIVAS IDEAIS

Gráfico 1

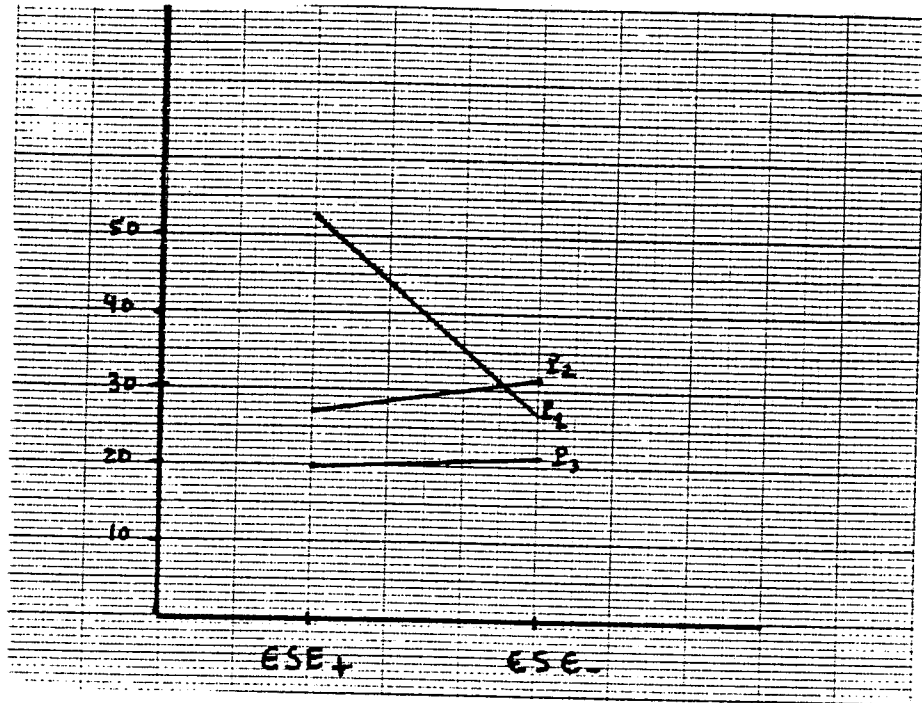
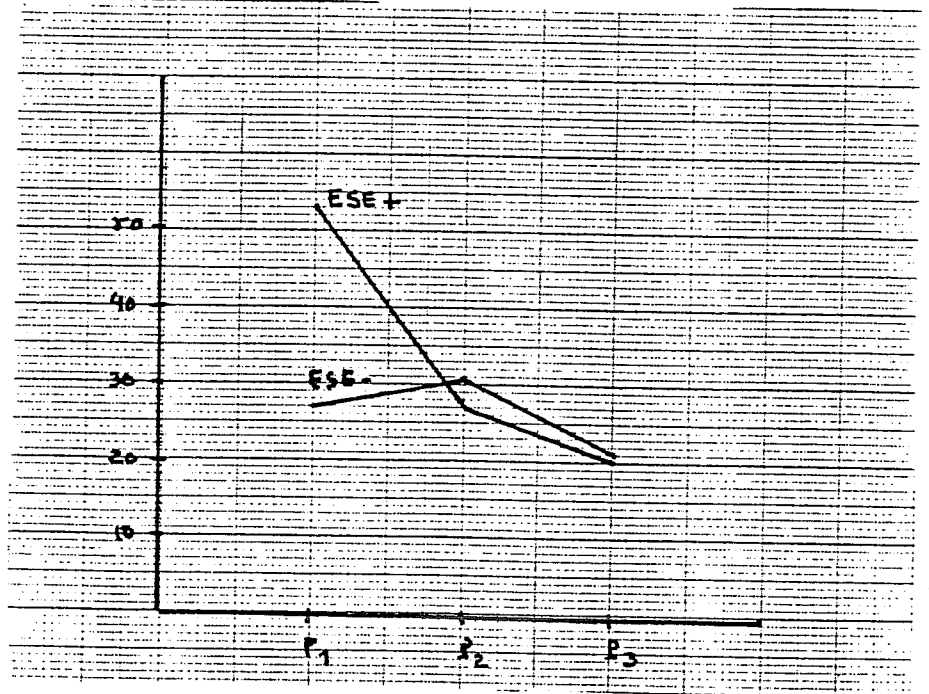


Gráfico 2



como igualmente inibidoras, nivelando as aspirações e ideais dos seus alunos (1).

Comparando as percepções actuais e ideais em cada um dos estatutos sócio-económicos considerados, verifica-se (gráficos 3 e 4) que, no ESE médio, a diferença maior se regista na professora 1, enquanto no ESE baixo é esta professora que regista a diferença mais baixa. Por seu lado, nas professoras 2 e 3, as prerrogativas actuais percebidas e as ideais estão muito próximas no ESE médio, mas bastante distanciadas no ESE baixo.

Se o ESE não contribui para diferenças significativas no nível das percepções ideais, nas percepções actuais favorece claramente o ESE médio. Podemos então questionarmo-nos sobre os possíveis efeitos da discrepância, entre a competência que as crianças de meios sócio-económicos mais desfavorecidos sentem como reconhecida

"

- 
- (1) A percepção de prerrogativas ideais reflectiria mais adequadamente, no nosso entender, a representação que as crianças se construíram da relação com o adulto. Crianças de meios sócio-económicos diferentes teriam experiências diferentes neste domínio. O modelo de relação que podemos inferir da professora 1, estaria mais perto das crianças de ESE médio, e as professoras 2 e 3 do baixo. Como explicar então as fracas aspirações do ESE médio nestas duas últimas professoras ?

PRERROGATIVAS ACTUAIS e IDEAIS

Gráfico 3

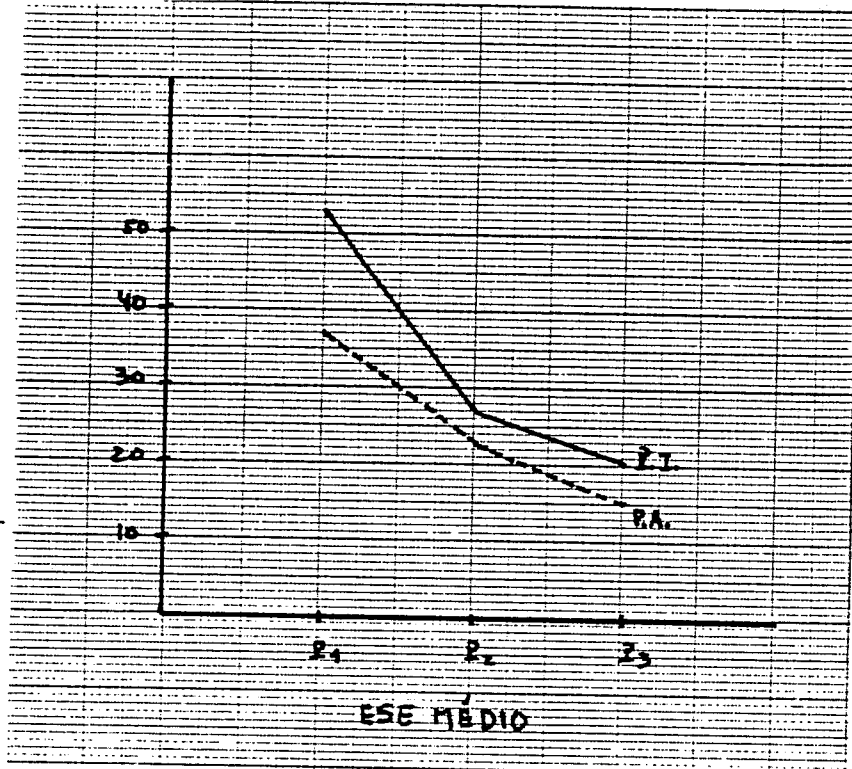
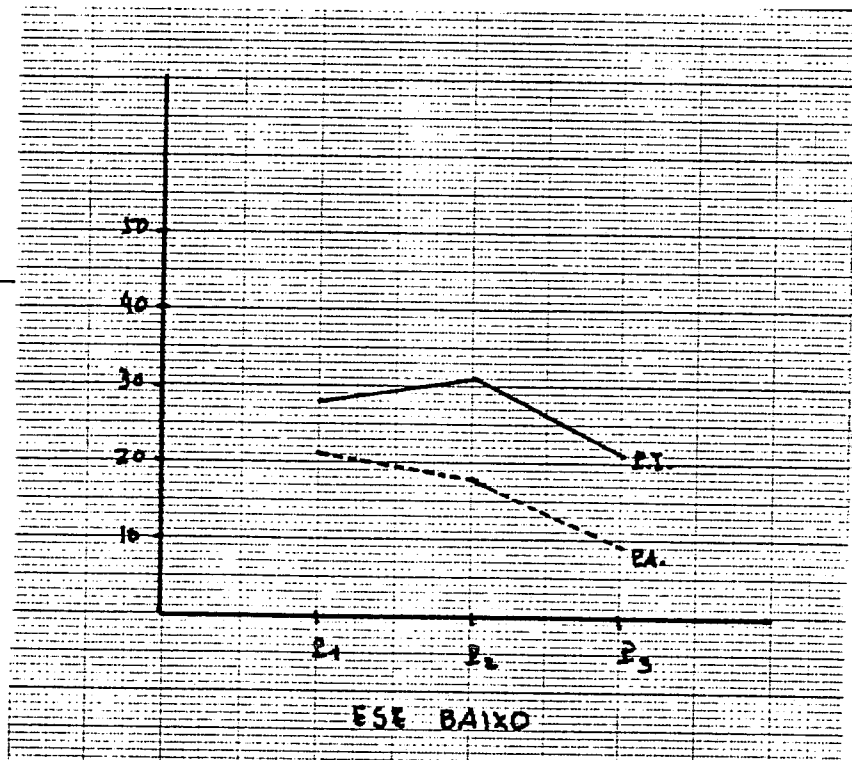


Gráfico 4



pelas suas professoras, e aquela de que se julgam capazes, tão capazes, ou mais, quanto aos seus companheiros do ESE médio, no caso das professoras 2 e 3 .

Na professora 1, a distância que separa as crianças de SES médio e baixo, nas prerrogativas actuais percebidas, não parece afectar estas últimas, visto que o seu nível de prerrogativas ideais se mantêm relativamente próximo das actuais. Na professora 1, a existirem conflitos entre a competência actual de decisão ideal, situar-se-iam antes no ESE médio. (1)

c) Na Orientação do Julgamento Moral

As variáveis professora e estatuto sócio-económico não mostraram efeitos significativos na orientação do julgamento moral, no conjunto dos scores obtidos a partir das duas histórias (anexo 8 ).

Contudo, as diferenças assinaladas no ponto 3.2.2., para as respostas dos alunos das três professoras, particularmente da professora 2, levaram-nos a testar o efeito da variável professora para cada uma das histórias, separadamente.

Assim, constatamos que a variável professora contri-

---

"

(1) Por outro lado, questionamo-nos também porque razão os alunos de ESE médio não apresentam uma diferença maior entre prerrogativas actuais e ideais na  $P_2$  e  $P_3$  .

bui significativamente para a diferenciação das respostas à primeira história (doença do amigo), N=51,  $X^2=8.58$ ,  $df_2$ ,  $p<0.02$ . Juntando as frequências dos scores nos professores 1 e 3, entre os quais verificámos não haver diferenças significativas, confirma-se que é entre estas últimas e a professora 2 que os resultados são claramente diferenciados ( $X^2=7,926$ ,  $p<0.01$ ).

Na 2ª história (falta de material), as diferenças entre as scores dos alunos das três professoras não são significativos. No entanto, na professora 2, 80% dos sujeitos deram uma resposta que classificámos de orientação autónoma, em contraste com os 53,3% das respostas à 1ª situação, enquanto nas outras duas as percentagens de respostas de orientação autónoma à 2ª história são claramente mais baixas do que à primeira (cf. quadro 6).

Estes resultados levaram-nos a pôr dois tipos de questões:

- 1º. O que se passará de diferente entre os alunos e a professora 2, que nos possa elucidar sobre estas diferenças na orientação do julgamento moral.
- 2º. Em que diferirá o conteúdo das duas situações retratadas nas histórias, que possa explicar, ou contribuir para avançar hipóteses explicativas, sobre as diferenças verificadas com os alunos da professora 2.

Quanto à resposta à primeira questão, excluimos a hipótese de atribuir ao nível global de prerrogativas actuais percebidas, no conjunto das três áreas de decisão consideradas, qualquer relação com a orientação do julgamento moral.

De facto, é na professora 3 que se apresenta, no conjunto das três áreas, o nível mais baixo de prerrogativas actuais, e nem por isso os resultados apresentados nas respostas aos dilemas diferem significativamente dos da professora 1, como já referimos.

Contudo, como já foi referido na análise descritiva dos resultados por área de decisão (ponto 3.2.1.), verificámos que os alunos da professora 2 são os que reportam a percentagem média mais baixa de prerrogativas actuais, e a percentagem mais baixa de conformismo, na área de "governance decision" (16 e 62% respectivamente).

Ora este nível de prerrogativas actuais na "governance decision", na professora 2, não é acompanhado, portanto, por um nível igualmente inferior nas prerrogativas ideais na mesma área. Antes se constata que os alunos das três professoras se acham igualmente competentes para participar nas decisões que têm que ver com problemas de ordem disciplinar.

Estas afirmações são relativamente suportadas pela análise estatística dos dados. Assim, verifica-se que a diferença entre as prerrogativas actuais na área da "governance decision" percebidas pelos alunos das três professoras é significativa,

$X^2=8,57$ ,  $df_4$ ,  $N=51$ , ainda que a um nível de significância relativamente baixo,  $p<.10$ . Mais, as diferenças entre as professoras 1 e 3 não são significativas, mas juntando os scores destas duas últimas e comparando com a professora 2, confirma-se que a diferença é, de facto, entre as duas primeiras e esta última,  $X^2=5,7$ ,  $p<.10$ ,  $df^2$ ,  $N=51$ .

Por outro lado o teste de  $X^2$  confirmou que as diferenças nas prerrogativas ideais nesta área não são significativas para o conjunto das três professoras, ao contrário do que se passa nas restantes ("custodial" e instructional").

Isto quer dizer que, nem a professora nem o estatuto sócio-económico intervêm significativamente na construção que os alunos se fazem da sua competência na área de decisão em que as convenções estarão porventura mais relacionadas com questões de ordem moral.

Quanto à competência que julgam ser-lhes reconhecida a variável professora contribui para explicar a diferença de resultados a um nível de  $p<.10$ , o que, se em termos estatísticos é francamente baixo, é, a nosso ver, teòricamente explicável, para nos permitir colocar novas hipóteses nesta área.

De facto, pensamos que das três áreas de decisão consideradas, é esta a mais permeável às experiências e representações da relação adulto/criança, de que esta é portadora quando chega à escola, e que 4 anos de escolaridade não conseguirão alterar

substancialmente, a não ser que isso constitua, talvez, um objectivo específico da prática educativa do professor.

A relação ideal com a professora, aqui abordada através das prerrogativas ideais, reflectirá a dinâmica do desenvolvimento social da criança, e do estatuto que pretende adquirir no interior dessa relação. Para a construção desta relação ideal certamente contribui, além de outras experiências, a relação com os companheiros e o desenvolvimento da consciência da sua competência, adquirida ao longo da sua experiência social escolar, e a que a professora corresponderá ou não.

Assim, pensamos que a maior ou menor centralização no professor do poder de decisão, particularmente sobre regras de comportamento, em que a convenção e a moral estão intimamente ligados, é a forma que o exercício desse poder assume, constituem os aspectos mais relevantes para a explicação das diferenças na orientação do julgamento moral, dos alunos, e construção do pensamento moral activo, em situações de conflito moral no contexto escolar. O meio social de origem da criança, não aparece como diferenciador, pelo menos neste aspecto, no 4º ano de escolaridade obrigatória que estudámos, em que a subcultura escolar e as suas regras já lhes são familiares.

- Quanto à 2ª questão, uma análise mais detalhada do conteúdo das duas situações propostas, mostra que, apesar de terem em comum o confronto entre

uma ordem, em princípio de conteúdo convencional, e um princípio moral e, ao mesmo tempo, um conflito entre as expectativas criadas na relação com o adulto e com o companheiro, diferem no que respeita:

1. ao motivo do conflito (doença e falta de material)
2. presença/ausência do adulto no acto da infracção à ordem
3. possibilidade ou não de fuga ao castigo, ou seja, de encobrimento da infracção.

A forma como cada uma destas vertentes, pelo menos, for equacionada pelo sujeito, poderá determinar a sua resposta.

Para a maioria das crianças o motivo "doença" assume um peso decisivo, excepto para os alunos da professora 2, e a ausência do adulto no momento de decisão, na primeira situação, parece facilitar a opção pela quebra da regra "não chegar atrasado à escola". Para os alunos das professoras 1 e 3 a impossibilidade de encobrir a falta não é decisiva. Já na professora 2 a impossibilidade de encobrir a chegada atrasada à escola é impeditiva de optarem por "levar o amigo a casa".

Na 2ª história, embora mais de 50% das crianças digam que "devia emprestar a caneta", o motivo não é tão forte quanto na situação anterior (68,6% e 78,4% respectivamente). Por outro lado a presença física do adulto no momento da infracção talvez não facilite a decisão, particularmente na professora 1. Na professora 2, contudo, esse facto parece

não constituir qualquer obstáculo e aparece intimamente ligado à possibilidade de encobrimento da falta, e conseqüente fuga ao castigo.

Assim, é do balanço entre o motivo da necessidade de ajuda do amigo e a possibilidade de fuga ao castigo, que os alunos da professora 2 fazem depender, na sua maioria, as respostas às situações.

Poder-se-á dizer o mesmo dos alunos da professora 1 e 3?

Na professora 1, a grande maioria dos alunos, (94%) na primeira história não parece hesitar face à hipótese do castigo, a que é difícil fugir, acreditam mesmo que a professora "não devia castigar". A única resposta de orientação heterónoma, é justificada pela necessidade de obedecer aos adultos porque "é para nosso bem". Na 2ª situação apenas 61% das crianças (a % mais baixa das três professoras) dizem que "devia emprestar a caneta às escondidas". O que à primeira vista poderá parecer incongruente com as respostas à 2ª história. Mas será? A natureza do acto de desobediência será a mesma, apra os alunos desta professora nas duas situações?

Na 2ª história as justificações dadas pelos alunos da professora 1 para o cumprimento da ordem, encontramos comentários como estes: "Estou aflita! se desobedeço à professora ela zanga-se, e a outra era castigada na mesma", "Pedia primeiro à professora para emprestar. Se não deixasse, mas devia deixar, olha paciência!"; "Porque aldrabava a professora

e não devo fazer isso, porque ela é boa para nós porque nos ensina". Ou então: "Devia emprestar a caneta às escondidas porque o que a professora disse não é assim muito importante e porque se não o outro não podia fazer o trabalho; "Devia emprestar mesmo com a professora a ver. Ela castigava mas tinha de compreender que naquele caso, não devia".

Que justificações aparecem nos alunos da professora 2, para a obediência na 1ª situação? Em oito das crianças que dizem que "devia ir para a escola e não chegar atrasado(a)", há três referências explícitas ao tipo de sanção: "porque se fosse levá-lo a casa levava da mãe e na escola também"; porque a mãe ralhava e a professora batia; " porque assim a professora já não lhe batia"; ou então " se não chegasse a horas à escola, não ia para não apanhar castigo. Ia só à hora do recreio". O problema do castigo, ainda na professora 2, parece não se pôr na 2ª situação, pelo menos em relação ao personagem que tem que tomar a decisão: "porque se não emprestasse e o amigo fosse castigado, ele (o outro) é que tinha a culpa"; " porque depois o colega não fazia o trabalho e podia levar porrada da professora"; ou então: "porque assim a amiga fazia a ficha. Eu acho que está mal porque eu também não tenho muitas canetas e peço emprestado... A minha professora já disse para comprar, mas a minha mãe não pode ...".

Na professora 3, tal como na professora 1, a justifi-

cação para não cumprir a ordem têm que ver com a preservação da vida, cuidar da saúde, "que está primeiro...", embora não se registem comentários do tipo dos que encontramos na professora 1 (por exemplo, "acho que não castigava").

Na 2ª situação as justificações vão um pouco no sentido das verificadas na professora 2, mas com menos referência a castigos físicos: "para a amiga poder fazer o trabalho, se não fizesse a professora podia bater-lhe "(é a única referência ao castigo físico); "Não devia, mas desobedecia porque se não o outro não podia fazer o trabalho"; "Para poder fazer o trabalho, a professora não via, não era castigada".

## 4. D I S C U S S Ã O dos R E S U L T A D O S

---

### 4.1. Percepção de Prerrogativas Actuais e Estatuto do Aluno na Relação Professor/Aluno

---

Os resultados obtidos confirmam as hipóteses que consideramos pertinentes, a partir nomeadamente do estudo de Brophy & Evertson, bem como do trabalho de Emília Pedro sobre o discurso do professor na sala de aula. Este último trabalho reporta, como uma das principais conclusões, o facto de numa sala de aula de crianças de baixo ESE, 95% de discurso moral dominar a comunicação do professor, explicitando assim a necessidade permanente de ilegitimar comportamentos e atitudes; enquanto que numa aula de crianças de ESE médio, o discurso moral ocupa apenas 25% da comunicação.

A ausência de interacção entre a variável professora e ESE nas percepções das prerrogativas actuais, indica uma importância suficientemente marcada do ESE, na regularidade de um nível inferior de prerrogativas, em todas as professoras, para as crianças de baixo ESE.

Afastamos a hipótese destas diferenças serem devidas ao nível de desenvolvimento cognitivo. O facto de a nossa amostra ser constituída por crianças no mesmo nível de escolaridade reduz a importância do desenvolvimento cognitivo na diferenciação das percepções. Podemos, assim aceitar, com alguma margem de erro, que as experiências vividas correspondem às experiências objectivas.

A explicação destas diferenças terá que ser procurada, no nosso entender, na avaliação que o professor faz da competência social do aluno. Esta avaliação passa pela inferência a partir da eventual (1) performance deste, esquecendo que se trata apenas de uma manifestação parcial e circunstancial da competência.

A diferença social e cultural entre o professor e o aluno (e o seu meio social de origem), manifesta-se na desigualdade de compreensão dos códigos, das regras e no poder desigual na sua definição.

A avaliação da competência social do aluno pelo professor pode não ser baseada directamente na origem social daquele, mas nas suas manifestações dessa competência, associadas, estas sim, a factores de origem social.

Esta competência que o professor reconhece ou não ao aluno, determinaria o estatuto deste na relação professor/aluno: "merely a pupil", ou seja apenas como ocupante de um determinado papel, ou como um indivíduo capaz de tomar de decisões, cujos sentimentos devem ser tidos em conta.

No nosso estudo a avaliação da competência social reconhecida ao aluno pelo professor, é feita através das percepções que o próprio tem das suas prerrogativas actuais.

"

---

(1). Eventual no aluno concreto, visto que não é necessária a performance, quando a representação já está construída.

A este propósito, J. Lautrey diz:

" C'est en dernière analyse la manière dont l'environnement est vécu par le sujet qui définit le type de structuration qu'il présente",

visto que seria insuficiente inferir as reacções do sujeito em função, apenas, das características do meio. Mas ser-nos-á lícito inferir as características do meio escolar a partir das representações que as crianças constroem dele? Parece-nos adequado fazê-lo na medida em que tivermos presente que na estruturação da experiência vivida da criança interferem factores ligados à escola e à família, que não são dissociáveis, e que estão presentes, quer nas avaliações que o aluno faz de si-próprio, quer nas avaliações que o professor faz do aluno.

Pensamos que será da compreensão dialéctica entre os factores ligados à família e à escola, que poderá surgir a resposta à questão que colocámos no ponto 3.5.3.a): porque será que é precisamente na professora 1, onde se verifica uma distribuição de poder mais equilibrada e maior número de prerrogativas actuais reconhecidas pelos alunos, que as diferenças entre crianças dos dois ESE são mais acentuadas?

Até que ponto as expectativas ligadas ao papel do professor, construídas também com o contributo das representações sociais da família sobre a escola e educação, e a experiência da relação adulto/criança, interferirão na discriminação dos dados perceptivos da situação imediata, particularmente dos que estão mais dependentes das normas implícitas que regulam a interacção social? Ou as normas implícitas não são de facto as mesmas para todos

ou então as crianças discriminam de forma desigual as "cues" dessas normas.

As diferenças encontradas entre as três professoras, apenas confirmam a nossa hipótese na medida em que existem. As explicações dessas diferenças, em termos específicos, não podemos fazê-la, visto não sabermos nada sobre elas, a não ser o que os alunos nos disseram. As professoras 2 e 3 não se mostraram particularmente interessadas em falar conosco e essa foi uma das razões porque decidimos não abordar qualquer delas. Por outro lado, pensámos que os resultados deste trabalho nos ajudariam a esclarecer o que seria mais pertinente saber. Neste momento pensamos que seria interessante saber qual a resposta que dariam às questões que pusemos aos alunos, bem como perceber o que mais valorizam no exercício da sua profissão.

#### 4.2. Percepções Ideais

Mas se as crianças actualmente têm percepções diferenciadas das suas prerrogativas actuais em função do ESE a que pertencem, já nas percepções ideais, ou seja, na competência de que se julgam capazes, o ESE não parece ter influência significativa, pelo menos na amostra que estudámos. O que de certa maneira nos surpreendeu.

Em princípio, as famílias de baixo ESE são aquelas a que geralmente se atribuem valores mais afastados da instituição escolar, particularmente dos defendidos, implícita ou explicitamente, pelo que se convencionou cha-

mar a pedagogia tradicional. Este tipo de pedagogia apoia-se, entre outras, sobre duas regras de base: trabalho individual e competitivo e repressão da expressão do aluno. Estaria assim de acordo com o sistema de valores das classes superiores. Mas se a competição não é o apanágio dos valores das classes mais baixas, sobretudo preocupadas em sobreviver mais do que competir, são estas famílias que geralmente usam de práticas educativas de afirmação do poder do adulto.

Por seu lado as famílias médias e superiores têm tendência para usar práticas educativas mais dissuasoras e explicativas (1).

Como já referimos anteriormente, a percepção das prerrogativas ideais reflectiria mais adequadamente a representação que as crianças se construíram da relação com o adulto, particularmente com o professor. Nesta construção interferem dados da sua experiência escolar e extra-escolar.

Nesta perspectiva seriam as crianças de meios médios e superiores aquelas que mais preparadas estariam

"

---

(1). Estas afirmações não são completamente corroboradas pelos estudos empíricos. De facto, a construção de valores e práticas educativas não é efeito puro e simples do nível sócio-económico, mas antes da conjugação de uma série de factores ligados à história da família. Por isso é possível encontrar famílias em que a estruturação do meio familiar não corresponde à que era de esperar para o ESE a que pertence. Foi o que demonstrou J. Lautrey, in "Class Sociale, Milieu Familial, Intelligence", Paris, 1980.

para beneficiar da "devolução" do poder da professora, pelo menos no que respeita à apropriação das regras implícitas na relação, como, aliás, parece indicar a diferença nas percepções das prerrogativas actuais.

Os resultados nas percepções das prerrogativas ideais confirmam relativamente esta suposição, mas apenas na professora 1 (talvez porque só nesta haja efectiva partilha de poder), visto ser nesta que a diferença entre as percepções actuais e ideais é menor para o ESE baixo no conjunto das três professoras.

Nas professoras 2 e 3 os níveis de prerrogativas ideais nos dois ESE estão bastante próximos entre si e das crianças do ESE baixo na professora 1; enquanto a diferença entre as prerrogativas actuais e ideais das crianças de ESE baixo é bastante maior do que na professora 1.

Duas hipóteses explicativas podem ser avançadas:

- 1ª. o nivelamento das aspirações das crianças dos dois ESE nas professoras 2 e 3 seria devido à aquisição por parte dos alunos de um espírito de grupo uniformizador.
- 2ª. a relação estabelecida entre os alunos de ESE baixo e a professora, é percebida como tão desigual e desajustada da sua competência, que geraria a oposição sistemática. Por seu lado as crianças de ESE médio ao optarem pelo conformismo manteriam uma relação de "compromisso", em que a aceitação da autoridade é contrabalançada com uma relação preferencial e gratificante para ambas as partes.

A primeira hipótese não nos parece plausível: uma uniformização deste tipo só pode ser aparente, e não vivida e compreendida pelo sujeito. As crianças partem de condições diferentes, como mostram as percepções actuais, daí que o mesmo nível de prerrogativas ideais deva assumir significados igualmente diferentes.

A segunda poderá ser mais plausível. Por um lado os professores de forma geral, e as professoras 2 e 3 em particular, entendem que as crianças de ESE baixo precisam de controle apertado, e estas por sua vez justificam a necessidade desse controle ao longo da sua escolaridade opondo-se e criando problemas disciplinares, pelo menos em potência. Estaríamos, assim mais uma vez, perante um processo de auto-realização de profecias, contrariadas nos professores eficazes de Brophy & Evertson no que diz respeito aos problemas disciplinares mas não à possibilidade de partilha do poder.

As crenças dos professores sobre as capacidades para aprender das crianças de baixo ESE, parecem assim mais fáceis de remover do que as ligadas às capacidades de assumir responsabilidades dentro da sala de aula. O próprio sistema de ensino tem uma tendência crescente a exigir aos professores eficiência no processo de ensino/aprendizagem, no sentido de preparar cidadãos para a utilização das tecnologias avançadas, sustentando o mito de que a educação é uma indústria em que as escolas são o mesmo que as fábricas para a indústria em geral.

Este mito é acompanhado de um outro, que consiste em acreditar que a escola dá igualdade de oportunidades a todos. Mas, mesmo que o ensino fosse eficaz, as análises sociológicas confirmariam o que o senso comum há muito constatou e que Bruner resume assim:

"... experience shows that equal opportunity to be educated does not overcome the effect produced by unequal access to power and well being by class, or race or religion". (1)

Este acesso desigual ao poder mantêm-se e reproduz-se na sala de aula, onde é suposta uma relação desigualitária.

Como já escrevemos noutro local, a fuga a este fatalismo social por parte do professor não é impossível, mas depara com enormes dificuldades. Para o ultrapassar não basta querer, mas é necessário tomar consciência dos processos em acção na sala de aula, e utilizar práticas educativas em que se procura articular a história pessoal e profissional e as condicionantes sócio-institucionais. Tarefa que está longe de ser linear.

\_\_\_\_\_ "

(1). Citado por Richmond, K, in Education & Schooling, 1975

#### 4.3. Orientação do Julgamento Moral.

Um dos resultados que considerámos mais importantes, foi o facto de não se verificarem diferenças devidas ao ESE nos julgamentos feitos pelas crianças.

Vários estudos apontam para diferenças no desenvolvimento moral de acordo com a classe social de origem, mas que podem ser o resultado indirecto das diferenças de Q.I.. Embora outros estudos referidos por Hoffman em que o Q.I. é parcialmente controlado, permitam atribuir as diferenças de classe no julgamento moral à mediação das diferentes práticas educativas usadas nas diferentes classes sociais, mas cujo efeito é, no seu entender difícil de avaliar.

Outra hipótese é a atribuição dessas diferenças serem o resultado das diferentes experiências com a autoridade fora de casa. As crianças de origem social mais baixa teriam um contacto mais directo com agentes da lei e outros símbolos da autoridade adulta, que retardariam o desenvolvimento moral, na perspectiva Piagetiana. Mas, por outro lado teriam mais contacto com companheiros desde uma idade mais precoce, que compensaria o desenvolvimento. Por seu lado as crianças de classes superiores passariam menos tempo com os companheiros, mas receberiam mais ajuda dos pais na resolução dos conflitos com os pares.

Finalmente existe a possibilidade de os conteúdos usados na investigação estarem a favorecer a classe média.

De acordo com o exposto, parece-nos que o facto de não encontrarmos diferenças nos ESE, será devido a

- . todas as crianças estarem no mesmo nível de escolaridade, diminuindo eventuais diferenças no desenvolvimento cognitivo;
- . a relação diferenciada que as crianças dos dois ESE estabelecem com a autoridade do professor, seria compensada pela interacção com os pares e a experiência no meio escolar;
- . o conteúdo das histórias propostas era adequado, não contendo bias da classe média.

Estes factores são responsáveis pela fraca diferenciação dos resultados, e dadas as características da amostra, era de esperar que a maioria das respostas indicasse uma orientação para o julgamento autónomo, o que se verificou.

De uma maneira geral a autoridade da professora é aceite e a sua legitimidade não é posta em causa. Mas Damon, como já referimos, diz que o exercício da autoridade não é admitido sem restrições, ou seja a própria noção de autoridade vai sofrendo alterações ao longo do desenvolvimento. Pensamos, por outro lado, que a esse desenvolvimento não é estranha, além da relação com os companheiros, a relação que a criança desenvolve com o adulto, neste caso o professor.

Na revisão que Hoffman faz da literatura sobre práticas educativas dos pais, conclui:

- 1º. uma orientação moral baseada no medo da detecção e punição está associada ao uso relativamente frequente de técnicas disciplinares que envolvem a punição física e a privação material. A estas técnicas chamou "power assertive discipline".
  
- 2º. Uma orientação moral caracterizada pela independência das sanções externas e da culpa, está associada com o uso relativamente frequente de "nonpower assertive discipline", a que por vezes se chama psicológica, ou indirecta ou orientada para o amor.

Nos nossos resultados, se considerarmos o conjunto das três áreas de decisão e as prerrogativas actuais que as crianças referem, podemos dizer que se confirma o que Lickona já havia constatado. Ou seja, não parece haver qualquer correlação entre a "relação autoritária" com o adulto e o desenvolvimento moral no que respeita às normas morais. Essa relação só se verificou em relação às normas convencionais (Lickona).

A professora 3 é aquela que, aos olhos dos alunos, aparece como a mais autoritária das três e nem por isso as respostas dos seus alunos aos dilemas são muito diferentes dos da professora 1.

A questão que levantámos face a esta constatação é se as três áreas de decisão terão a mesma importância na definição de "relação autoritária", "power assertive discipline", ou na construção de uma relação entre o professor e o aluno que esteja mais próxima de uma relação por reciprocidade no sentido Piagetiano (conforme ponto 3).

A "custodial decision" e a "instructional decision" são áreas, particularmente a segunda, que são do domínio profissional atribuído ao professor e dizem respeito a aspectos específicos do contexto escolar. Os itens incluídos nestas áreas têm que ver com convenções sociais que regulam o comportamento na sala de aula, e o peso das justificações de ordem moral para a sua manutenção é bastante variável. Dito, doutra forma, a relação destas convenções com a moral não é imediata, embora não seja indiferente o facto de estas convenções terem um carácter arbitrário ou não aos olhos da criança. É diferente a justificação da utilização de um procedimento que tem por base "porque a professora é que manda", ou "acho que não devemos falar sempre, porque a professora deve perguntar também aos que não sabem, é para tentar desenvolver a inteligência deles, para ver se ficam a perceber".

A área de "governance decision", foi a que considerámos com um conteúdo mais pertinente no que diz respeito às oportunidades que pode ou não gerar de discussão de problemas morais, confronto de opiniões entre alunos e a professora, e de "social perspective taking". Por outro lado, é provável que uma prática deste tipo esteja menos ligada a técnicas de "non-assertive power" e punição física, ao mesmo tempo que ocasionará mais oportunidades de transmissão de informação no que respeita às implicações do comportamento desviante.

É precisamente nesta área que a diferença entre as percepções de prerrogativas actuais nas professoras 1 e 3 não são significativas, enquanto as diferenças entre estas duas professoras e a professora 2, apontam para um decréscimo significativo nesta última, ao mesmo tempo acompanhado de referências mais frequentes a punições físicas.

De acordo com Hoffman, as crianças sujeitas a técnicas de "power assertive discipline" teriam tendência para decidirem os seus julgamentos morais em função da possibilidade de fuga ao castigo, ou seja, de tomarem decisões mais de ordem pragmática do que moral.

As crianças sujeitas a "non-assertive power discipline", viveriam a relação de autoridade como menos afastada da relação entre iguais e a opção pela obediência ou desobediência, estaria mais ligada aos conteúdos da ordem e dos motivos, do que às consequências em termos de sanção para o infractor.

A análise dos resultados dos dois dilemas separadamente, apontam neste sentido:

- . Os alunos das professoras 1 e 3 consideram a relatividade da regra face ao conteúdo da primeira situação proposta (doença do amigo). Na professora 2 a opção é feita claramente em função das consequências da infracção à regra.
- . Na segunda situação, apesar das diferenças entre os resultados das crianças das três professoras não ser significativa, pensamos que devemos considerá-los separadamente.

Na professora 1 o facto da % de respostas de orientação autónoma ser o mais baixo das três, leva-nos a supôr alguns preconceitos, por vezes claramente especificados, em enganar a professora, como se trair a sua confinação fosse em si próprio inadmissível.

Na professora 2 tais problemas não se põem; continua a ser a possibilidade de fuga ao castigo a condicionar a opção.

As justificações das respostas aos dilemas, conjuntamente com a fraca participação dos alunos da professora 2 na área de "governance decision", apontam para uma relação com a professora bastante afastada da reciprocidade, conjugada com a utilização de práticas educativas próximas do que Hoffman chamou "power assertive discipline", a que está associada uma orientação moral heterónoma, baseada no medo da punição e detecção da falta. Ora, como já referimos anteriormente parece ser este o racional a que obedece a decisão dos alunos da professora 2.

O mesmo não parece acontecer nas professoras 1 e 3, particularmente na primeira, embora não tenhamos dados suficientes que nos possam esclarecer das eventuais diferenças entre elas, como já atrás referimos.

Neste sentido, há variáveis que em futuros estudos nos parece importante trabalhar, nomeadamente:

- a) A estruturação do meio familiar: o ESE é uma forma grosseira de inferir práticas educativas familiares, como o mostrou o trabalho de J. Lautrey.
- b) Acompanhar a entrevista sobre os dilemas de questões mais orientadas para a explicitação da noção de autoridade que lhe está subjacente, no sentido de melhor esclarecer as respostas (desenvolvimento moral não é forçosamente sinónimo de desobediência ao adulto).

- c) Saber que percepção têm os alunos do comportamento dos professores na aplicação de sanções, que tipo de sanções são aplicadas, para comportamentos desviantes, utilizando técnicas semelhantes às de Rohrkemper, Mary, no estudo de "Individual Differences in Students Perceptions of Routine Classroom Effects"(1).
  
- d) Incluir na amostra professores com práticas educativas mais diferenciadas.

---

(1). Journal of Educational Psychology, 1985, Vol.77, Nº.1, 29-44.



## 5. A G U I S A de C O N C L U S Ã O

---

A abordagem das relações entre pensamento e sociedade tem sido, no entender de Michael Cole, eminentemente dualista, atribuindo-se à psicologia a tarefa de relacionar os processos cognitivos individuais com os produtos culturais, que presumivelmente terão sido descritos pela sociologia ou antropologia. Normalmente a cultura aparece como fonte de variáveis independentes para o estudo de variáveis psicológicas dependentes.

Esta afirmação aplica-se às abordagens dos teóricos da aprendizagem social, mas as teorias cognitivistas, se por um lado têm considerado a actividade do sujeito como factor essencial do desenvolvimento, têm negligenciado até há relativamente pouco tempo a influência do meio. Se a aprendizagem era o domínio privilegiado das teorias behavioristas, actualmente é igualmente estudada pelos teóricos cognitivistas.

No fundo o dualismo atrás referido é simultâneamente um problema metodológico e um problema teórico, quando se trata de explicar a causalidade ou fazer atribuições causais, embora tome contornos diferentes nos dois quadros teóricos.

Como diz Vanderplas-Holper, quando se constata uma correlação entre as práticas educativas explicativas dos pais e o desenvolvimento moral interiorizado, podemos admitir que as práticas educativas dos pais tenham influenciado o comportamento moral dos filhos. Pode contudo pôr-se a hipótese de que tenha sido o comportamento dos filhos

que tenha incitado os pais a preferir as práticas explicativas às práticas punitivas (sabe-se que desde muito cedo os filhos têm poder para controlar os pais ...).

A aproximação que se verifica cada vez mais entre os dois campos teóricos, parece caminhar para a construção de uma teoria mais compreensiva e, citando ainda Vanderplas-holper, capaz de enquadrar os múltiplos aspectos cognitivos e afectivos, do desenvolvimento social, o que não é contraditório com as recentes abordagens etológicas. Isto implica igualmente a necessidade de situar as interacções entre o adulto e a criança, neste caso entre a professora e o aluno, no quadro sócio-cultural global. Esta necessidade actualiza o enunciado por Vigotsky como um dos princípios do desenvolvimento cultural, isto é, qualquer função psicológica superior aparece "... duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece entre pessoas como uma categoria interpsicológica e depois dentro do indivíduo como uma categoria intrapsíquica"\*.

A relação entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento é assim enfatizada " os níveis de generalização na criança correspondem estritamente aos níveis em desenvolvimento na interacção social. Qualquer novo nível na generalização da criança significa um novo nível na possibilidade de interacção social"\*.

---

\* Citado por Michael Cole, in Culture, Communication & Cognition.

Finalmente pensamos que estudos nesta área são particularmente pertinentes nas suas implicações educativas. O presente trabalho indica aquilo que outros, particularmente em relação entre as práticas educativas dos pais, já haviam constatado, ou seja, a forma que a intervenção do adulto assume na regulação do comportamento da criança não é indiferente na aprendizagem da autonomia.

" Si, tout au long de leur scolarité, les enfants baignent dans un milieu éducatif qui insiste sur l'activité dans la construction de la connaissance et accorde au développement socio-affectif une importance égale à celle du développement cognitif, les progrès réalisés par les enfants ne peuvent être que plus durables, plus profonds et concerner tous les aspects de la personnalité". (Vanderplas-Holper, 1979).

6

ANEXOS

---

A N E X O 1

---

---

Categorização Sócio-ocupacional

I. Upper-class

1. Leading staff and liberal professions
2. High technical and administrative staff
3. Officers
4. Industrials and big commerce owners

II. Middle - class

5. Medium technical and administrative staff
6. Underofficers
7. Employers
8. Small and medium commerce owners

III. Working - class

9. Workers
  10. Unqualified workers
  11. Farmers
-

## Entrevista

### Percepção da Experiência Actual e Ideal

#### Participação nas Decisões

##### 1. "Custodial Decision Making"

1.1. Quem decide onde é o teu lugar na sala de aula?

Achas que deve ser assim ou que devia pedir a tua opinião (ou devia ser a professora a decidir sózinha)?

1.2. Como fazes quando precisas de ir à casa de Banho?

Achas que deve ser assim ou que devias poder ir sem ter que pedir licença (ou devias pedir sempre licença à professora)?

1.3. Quando queres dizer alguma a um colega como é que fazes? (podes dizer?)

Achas que deve ser assim (pedir licença?) ou ...

1.4. Quando na aula queres perguntar uma coisa à professora que não percebeste ou responder a uma pergunta, como fazes?

Achas que deve ser assim (pedir licença, pôr o dedo no ar ...) ou que devia ser doutra maneira (sem pedir, sem estar à espera...)

1.5. Na aula quando precisas de te levantar para ir lavar as mãos, beber água, ou afiar o lápis, como fazes?

Achas que deve ser assim (pedir licença) ou que devia ser de outra maneira (sem pedir licença)?

2. "Instructional"

2.1. Ajudas a professora a decidir o que vai fazer durante o dia, quanto tempo de matemática, português, meio-físico, por exemplo, ou é a professora que decide sózinha?

Achas que deve ser a profesora a decidir sózinha? Ou que devias dar a tua opinião?

2.2. Ajudas a professora a decidir qual o trab. para casa?

Achas que deve ser a professora a decidir sózinha ou que devias dar a tua opinião?

2.3. Ajudas a professora a decidir o que deve fazer quando acabar um trabalho?

Achas que deve ser a professora a decidir sózinha ou que devias dar a tua opinião?

2.4. Ajudas a professora a decidir onde são os passeios ou visitas de estudo?

Achas que deve ser a professora a decidir ou que devias dar a tua opinião?

### 3. "Governance"

3.1. Ajudas a decidir quais são as regras de comportamento na sala de aula?

Achas que deve ser a professora a decidir sózinha ou que devias dar a tua opinião?

3.2. Quando algum dos teus colegas se porta mal ajudas a professora a decidir, o que se deve fazer?

Achas que deve ser a professora a decidir sozinha ou que devias dar a tua opinião?

3.3. Quando tu, ou algum dos teus colegas, se zangam na aula, quem é que resolve a situação?

Achas que deve ser a professora a resolver ou achas que devia pedir a tua opinião (ou deixar para vocês resolverem)?



PROFESSOR 2

N = 15

Sujo.	Sexo	Idade	E.S.E.	CUSTODIAL DECISION					INSTRUCTIONAL DECISION				GOVERNING DECISION				1ª ANALISE		2ª ANALISE	
				1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	3	P.A.	P.I.	CC+PP Total x100	PP+PC Total x100
				P.A.	P.I.	P.A.	P.I.	P.A.	P.I.	P.A.	P.I.	P.A.	P.I.	P.A.	P.I.					
19	Masc.	10.5	Médio	CC	CC	CC	CC	PC	1	0	CP	CC	CC	CP	CC	0	2	58 X	8 X	33 X
20	Masc.	11.3	Baixo	CC	CC	CC	PP	PP	2	2	PP	CC	CP	CC	CC	0	0	92 X	25 X	33 X
21	Masc.	09.9	Baixo	PC	CC	CP	CC	PP	2	2	CP	CP	CC	CP	CC	0	2	42 X	17 X	58 X
22	Masc.	10.5	Médio	PP	CC	PP	CC	PP	3	3	PP	?	CC	CP	CC	0	1	82 X	36 X	55 X
23	Masc.	10.4	Médio	PC	CC	CC	CC	PC	2	0	PC	PC	CC	CC	CC	0	0	67 X	33 X	0 X
24	Masc.	11.9	Baixo	CC	CC	CC	PP	PP	2	2	PP	PP	CC	CC	CC	0	2	83 X	33 X	50 X
25	Fem.	10.1	Médio	CC	CC	PP	CP	PP	2	3	PP	PP	PC	CP	CC	2	2	75 X	58 X	67 X
26	Masc.	09.1	Médio	CC	CC	CC	CC	PP	1	1	CP	CC	PC	CP	PP	1	3	58 X	17 X	50 X
27	Masc.	09.8	Médio	CP	CC	CP	CC	CC	0	2	PP	CP	CC	CC	CC	0	0	75 X	8 X	33 X
28	Fem.	10.2	Baixo	CC	CC	PP	CC	PP	2	2	PP	CP	CP	?	CC	2	3	73 X	46 X	73 X
29	Fem.	10.3	Médio	PP	CC	PP	CC	PP	3	3	PP	CC	CC	CC	CC	1	2	92 X	42 X	50 X
30	Fem.	11.9	Baixo	CC	CC	CP	CC	PP	1	2	PP	CC	CC	CC	CC	0	3	67 X	17 X	50 X
31	Fem.	09.8	Médio	PP	CC	PC	CC	PP	3	2	CC	CC	CC	CC	CC	0	1	83 X	17 X	25 X
32	Fem.	09.9	Baixo	PC	CC	CC	CC	PC	2	0	PP	CC	CP	CP	CC	0	1	58 X	25 X	33 X
33	Fem.	11.8	Baixo	CP	CC	PP	CC	PP	2	3	PP	CC	CC	CC	PC	1	0	83 X	33 X	33 X
M				M 1.8 M 1.8					M 1 M 1.8				M 0.46 M 1.4				M 73X M 28X		M 43X	
10.4																				

Rapazes - 8 Idades 9.8 A - 11.9 A  
 Raparigas - 7 ESE Baixo - 7

8X 15X  
 4X 12X

PROFESSOR 3

N = 18

Suj.	Sexo	Idade	E.S.E.	CUSTODIAL DECISION										GOVERNING DECISION						1ª ANÁLISE		2ª ANÁLISE								
				1	2	3	4	5	P.A.	P.I.	1	2	3	4	5	P.A.	P.I.	1	2	3	4	5	P.A.	P.I.	CC + PP Total	PP+PC Total	CP+PP Total	CP+PP Total		
				1	2	3	4	5	P.A.	P.I.	1	2	3	4	5	P.A.	P.I.	1	2	3	4	5	P.A.	P.I.	CC + PP Total	PP+PC Total	CP+PP Total	CP+PP Total		
34	Fem.	9.8	Médio	CC	CC	CP	CC	CC	0	1	CP	CC	CC	CC	0	1	CC	CC	CP	0	1	CC	CC	CC	0	1	75 %	0 %	25 %	25 %
35	Masc.	9.8	Médio	CC	CC	PC	CC	CC	1	0	CC	CC	CC	CC	0	0	PP	CC	PC	2	1	PP	CC	PC	2	1	75 %	25 %	8 %	8 %
36	Masc.	10.3	Baixo	CC	CC	CP	CC	CC	0	1	CC	CC	CC	CC	0	1	CP	PP	PP	2	3	CP	PP	PP	2	3	75 %	17 %	42 %	42 %
37	Fem.	10.3	Baixo	CP	CC	CC	PP	CC	1	2	CP	CC	CC	CC	0	2	CP	PP	CC	1	2	CP	PP	CC	1	2	67 %	17 %	50 %	50 %
38	Masc.	9.9	Baixo	CC	CC	CP	PP	CC	1	2	PP	CC	CC	CC	0	2	CP	CC	CC	0	1	CP	CC	CC	0	1	83 %	25 %	42 %	42 %
39	Fem.	9.7	Baixo	CC	CC	CC	PP	CC	1	1	CC	CC	CC	CC	0	1	CP	CC	PC	1	1	CP	CC	PC	1	1	83 %	25 %	25 %	25 %
40	Fem.	9.1	Baixo	CC	CC	CP	CC	CC	0	1	PP	CC	CC	CC	0	2	PP	PP	CC	2	2	PP	PP	CC	2	2	83 %	33 %	50 %	50 %
41	Fem.	9.7	Baixo	PC	CP	CC	PP	CP	2	3	CP	CC	CC	CC	0	1	PP	CC	CP	1	2	PP	CC	CP	1	2	58 %	25 %	50 %	50 %
42	Masc.	9.6	Baixo	PC	CC	PC	CC	CC	2	0	CC	CC	CC	CC	0	1	CC	CC	CC	0	0	CC	CC	CC	0	0	83 %	25 %	8 %	8 %
43	Fem.	9.7	Baixo	CC	CC	CC	CP	CC	0	1	CP	CC	CC	CC	0	1	CC	CC	CC	0	0	CC	CC	CC	0	0	83 %	0 %	17 %	17 %
44	Masc.	10.6	Médio	CC	CC	CC	CP	CP	0	2	CC	CC	CC	CC	0	0	PC	CC	PC	2	0	PC	CC	PC	2	0	67 %	17 %	17 %	17 %
45	Fem.	12.0	Médio	CC	CC	CC	PP	CC	1	1	CP	CC	CC	CC	0	2	PP	CC	CC	1	1	PP	CC	CC	1	1	92 %	25 %	33 %	33 %
46	Fem.	11.4	Baixo	PC	CC	PC	PP	CC	3	1	CP	CC	CC	CC	0	1	CC	CC	CC	0	0	CC	CC	CC	0	0	75 %	25 %	17 %	17 %
47	Fem.	10.2	Baixo	CC	CC	CC	CC	CP	0	1	CC	CP	CC	CC	0	1	CC	CC	CC	0	0	CC	CC	CC	0	0	83 %	0 %	17 %	17 %
48	Masc.	10.0	Médio	CP	CC	CC	PP	CC	1	2	CP	CC	CC	CC	0	2	CP	CC	CC	0	1	CC	CC	CC	0	1	67 %	8 %	42 %	42 %
49	Masc.	10.2	Baixo	CC	CC	CC	CP	CC	0	1	CP	CP	CC	CC	0	3	PP	CP	CP	1	3	PP	CP	CP	1	3	42 %	8 %	58 %	58 %
50	Fem.	9.7	Médio	CP	CC	CC	CP	CP	0	4	CP	CP	CC	CC	0	4	CP	CC	CP	0	2	CP	CC	CP	0	2	17 %	0 %	83 %	83 %
51	Masc.	9.8	Baixo	CC	CC	CC	PP	CC	1	1	CC	CC	CC	CC	0	1	PC	CP	CP	1	2	PC	CP	CP	1	2	67 %	25 %	25 %	25 %
				M											M							M			M					
				10.0											0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.44							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M			M		
															1.38							1.22			34 %			34 %		
															M							M			M			M		
															0.77							0.77			16 %			34 %		
															M							M			M					

A N E X O 4

P R O F E S S O R A . 1

SUJ.	IDADE	SEXO	E.S.E.	Prerrog. Actuais	Prerrog. Ideais	RESPOSTAS aos DILEMAS		
						Orientação Autónoma	Hist.1	Hist.2
1	9.7	Masc.	Médio	6	8	1	1	0
2	10.3	Masc.	Médio	8	10	2	1	1
3	10.2	Mas.	Médio	7	8	2	1	1
4	10.4	Fem.	Médio	6	9	1	1	0
5	10.2	Fem.	Médio	6	9	1	1	0
6	11.11	Fem.	Médio	4	9	2	1	1
7	10.0	Masc.	Baixo	3	6	1	1	0
8	10.11	Masc.	Baixo	4	7	1	1	0
9	9.8	Masc.	Baixo	5	2	2	1	1
10	9.11	Fem.	Baixo	2	3	2	1	1
11	10.5	Fem.	Baixo	4	5	2	1	1
12	9.8	Fem.	Baixo	3	4	1	1	0

A N E X O

P R O F E S S O R A 2

SUJ.	IDADE	SEXO	E.S.E.	Prerrog. Actuais	Prerrog. Ideais	RESPOSTAS aos DILEMAS		
						Orientação Autónoma	Hist.1	Hist.2
1	10.5	Masc.	Médio	1	4	1	0	1
2	9.10	Masc.	Médio	3	6	1	0	1
3	10.4	Masc.	Médio	4	0	0	0	0
4	9.8	Fem.	Médio	3	3	2	1	1
5	10.3	Fem.	Médio	5	6	1	1	0
6	10.1	Fem.	Médio	7	8	2	1	1
7	11.9	Masc.	Baixo	4	6	2	1	1
8	11.3	Masc.	Baixo	3	4	1	0	1
9	9.9	Masc.	Baixo	2	7	1	0	1
10	11.9	Fem.	Baixo	2	6	0	0	0
11	9.9	Fem.	Baixo	3	4	1	0	1
12	11.8	Fem.	Baixo	4	4	1	0	1

A N E X O

## P R O F E S S O R A 3

SUJ.	IDADE	SEXO	E.S.E.	Prerrog. Actuais	Prerrog. Ideais	RESPOSTAS aos DILEMAS		
						Orientação Autónoma	Hist.1	Hist.2
1	9.8	Masc.	Médio	3	1	2	1	1
2	10.6	Masc.	Médio	2	2	2	1	1
3	10.0	Masc.	Médio	1	5	2	1	1
4	12.0	Fem.	Médio	3	4	1	1	0
5	11.4	Fem.	Médio	3	2	0	0	0
6	9.7	Fem.	Médio	3	6	1	0	1
7	10.2	Masc.	Baixo	1	7	2	1	1
8	9.6	Masc.	Baixo	3	1	0	0	0
9	9.8	Masc.	Baixo	3	3	2	1	1
10	9.7	Fem.	Baixo	0	2	2	1	1
11	10.3	Fem.	Baixo	2	6	1	1	0
12	10.2	Fem.	Baixo	0	2	2	1	1

## A N E X O 5

Prerrogativas Actuais  
Tabela ANOVA

Fonte de variância	Soma <sup>2</sup>	Graus Liberdade	Médio	F ratio
Variável A (P <sub>1</sub> , P <sub>2</sub> , P <sub>3</sub> )	48,166	2	24,083	F <sub>2,30</sub> 13,856 P < .001
Variável B (Médio e Baixo ESE)	20,25	1	20,25	F <sub>1,30</sub> 11,651 P < .01
Interacção AxB	6,167	2	3,083	F <sub>2,30</sub> 1,77 NS
Error Variance	52,167	30	1,738	
Total Variance	547	35		

PRERROGATIVAS ACTUAIS

ANOVA

N=36

Variável B ESE	Variável A - Professora			Totais B	
	P <sub>1</sub>	P <sub>2</sub>	P <sub>3</sub>		
MÉDIO	6	1	3		
	8	3	2		
	7	4	1		
	6	3	3		
	6	5	3		
	4	7	3	15	75
	37	23			
BAIXO	3	4	1		
	4	3	3		
	5	2	3		
	2	2	0		
	4	3	2		
	3	4	0	9	48
	21	18			
Totais	58	41		Grande Total 123	

## A N E X O 6

Prerrogativas Ideais  
Tabela ANOVA

Fonte de Variância	Soma <sup>2</sup>	Graus Liberdade	Média <sup>2</sup>	F ratio
Variável A (P <sub>1</sub> , P <sub>2</sub> e P <sub>3</sub> )	63,723	2	31,861	F = 8,136 2,30 p 0.1
Variável B (ESE Médio e Baixo )	12,250	1	12,250	F = 3.128 1,30 NS
Interacção A x B	45,5	2	22,75	F = 5,809 2,30 p .0,1
Error Variance	117,5	30	3.916	
Total Variance	1129	35		

## A N E X O 7

ANOVA  
Prerrogativas Ideais  
 N=36

Variável B E.S.E.	Variável A - Professora						TOTAL B
	Prof 1	Prof. 2	Prof. 3				
M É D I O	8	4	1				
	10	6	2				
	8	0	5				
	9	3	4				
	9	6	2				
	9	53	8	27	6	20	100
B A I X O	6	6	7				
	7	4	1				
	2	7	3				
	3	6	2				
	5	4	6				
	4	27	4	31	2	21	79
TOTAL A	80	51	41			179	

## A N E X O 8

## RESPOSTAS AOS DILEMAS

## ANOVA

Variável B ESE	Variável A - Professora			Total B
	P <sub>1</sub>	P <sub>2</sub>	P <sub>3</sub>	
MÉDIO	1	1	2	
	2	1	2	
	2	0	2	
	1	2	1	
	1	1	0	
	2	2	1	
	9	7	8	24
BAIXO	1	2	2	
	1	1	0	
	2	1	2	
	2	0	2	
	2	1	1	
	1	1	2	
	9	6	9	24
Total A	18	13	17	Total geral 48





B I B L I O G R A F I A

---

- ARONFREED, - "The Concept of Internalization", in Handbook of Socialization, Theory & Research, III Ed., Edgar Rand Mc Nally College, Publishing Company, Chicago, 1973.
- BROPHY & Evertson, - Learning from teaching, A developmental perspective, Allyn and Bacon, Boston, 1976.
- COLE, Michael. - "The zone of proximal development : Where culture and cognition create each other", in Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives, Cambridge University Press, 1985.
- DAMON, W. - The Social World of the Child , Jossey-Bass Publishers, London, 1977.
- GREEN, J. & D'Oliveira, M. - Learning To Use Statistical Tests in psychology, England, Open University Press, 1982.
- GROOTAERS, Dominique - La Condition Scolaire et l'échec, Contradictions, n° 25, Bruxelles, 1980
- GRUSEC, J. - "The Internalization of Altruistic Dispositions: a cognitive analysis", in Cognition and Social Development, A Sociocultural Perspective, Ed. by Higgin, T., Ruble, D. & Hartup, ,W., Cambridge University Press, 1985.

- HOFFMAN, M., - "Moral Development", in Carmichael's Manual of Child Psychology, Mussen Ed., John Wiley & Sons, Inc., III Ed. Vol.I, 1970.
- HOFFMAN, M., - "Affective & Cognitive Processes in Moral Internalization", in Social Cognition and Social Development, A Sociocultural Perspective, Ed. by Higgins, T., Ruble, D. & Hartup, W., Cambridge University Press, 1985.
- INKELES - in Handbook of Socialization Theory & Research, 3<sup>rd</sup> Ed Edgar Rand Mc Nally College, Publishing Company, Chicago, 1973.
- LAUTREY, J.- Classe Sociale, milieu familial, Intelligence , PUF, Paris, 1980.
- LEE, P.& Col. - "Elementary School Children's Perceptions of Their Actual and Ideal School Experience: A Developmental Study", in Journal of Educational Psychology, 1983, Vol.75, No 6.
- MARCHESI, A. - "El desarrollo Moral", in Psicología Evolutiva, Vol. 1, Alianza Editorial, Madrid, 1985.
- MC INTYRE, D. & Morrison, A., - Schools and Socialization , Penguin Books, 1971
- The Social Psychology of Teaching, Penguin Books, 1982.
- MEADOWS, Sara - Understanding Child Development, Psychological Perspective in an Interdisciplinary field of inquiry London, Hutchison, 1986.

PIAGET, J., - Le Jugement Moral Chez L'Enfant, PUF, Paris ,  
1978, 5ª Ed.

REST, J., - Development in Judging Moral Issues, University  
of Minnesota Press, Minneapolis, 1979.

ROBINSON, P., -Social Psychology in Classrooms, 1983.

TURIEL, E. & Col. - "The Moral Intuitions of the Child", in  
Social Cognitive Development, Ed. by Flavell, J. &  
Ross, L., Cambridge University Press, 1983.

"Interaction and Development in Social Cognition", in  
Social Cognition and Soacial Development, A Sociocul  
tural Perspective, Ed. by Higgin, T., Ruble, D. & Har  
tup, W., Cambridge University Press, 1985.

VANDENPLAS-HOLPER, C., - Education et Developpment Social de  
L'Enfant, PUF, Paris, 1979.

WRIGHT, D., -The Psychology of Moral Behaviour, Penguin Books,  
1978.

- Texts from the course.