

A Educação para os Valores

Maria Odete Valente

Departamento de Educação da
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

1 A escola e os valores

O professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar.

Todas as actividades em que se envolve o professor desde os livros ou textos que sugere ou escolhe, as experiências que selecciona, os trabalhos de casa que recomenda ou pede, tudo isto implica uma hierarquia de valores. Mas não é apenas o professor, são também as regras de jogo da própria escola, as relações entre Conselho Directivo, professores e alunos, as circulares e ordens de serviço, o que se pode ou não fazer no pátio, as actividades extra-curriculares que se fomentam, aquilo que é premiado ou considerado indesejável, são todas estas situações e muitas outras que, explícita ou implicitamente, revelam os valores que se privilegiam.

A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interacções interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade. Manifesta-se nas reuniões, na sala de aula, na definição dos capazes e dos incapazes, na maneira como são recebidas as minorias, pobres ou ricos, frágeis ou bem constituídos, cabo-verdianos ou «estrangeiros», vestidos a rigor ou desajustados e sem «estilo», etc. Manifesta-se na aula de Ciências, nos métodos utilizados, no maior ou menor uso de argumentos de autoridade, no maior ou menor rigor com que se colhem os dados, na exigência de verdade nos relatos, na tolerância e compreensão em relação à abordagem de cada um em busca de sentido para as suas experiências. Manifesta-se na aula de História ou Estudos Sociais, nos problemas em

que o professor mais se envolve ou detém, nos documentos históricos a que se dá mais ênfase. Manifesta-se nas aulas de Português, nos textos escolhidos, na caracterização das personagens, na auto-expressão que é mais premiada, desencorajada ou mesmo reprimida. Manifesta-se nos regulamentos disciplinares, nos contactos de trabalho com o professor, nas desculpas que se invocam. Manifesta-se na gestão da escola, nos comentários e argumentos adoptados no Conselho Pedagógico, nas greves que se fazem ou que se desconhecem, nas personalidades que se consideram exemplares e notáveis, nas pessoas da comunidade que se convidam para entrarem na escola, nos sorrisos laterais que aqui e ali, quase despercebidos, se lançam sobre esta ou aquela pessoa, este ou aquele comentário, ou posição.

A questão moral surge a todo o momento sempre que alguém selecciona ou se manifesta a favor ou contra qualquer comportamento, situação, pessoa ou objecto. Mas, tudo isto acontece mesmo que não se enfrente e discuta a questão da educação para os valores na escola.

Porquê então a dúvida sobre o benefício da discussão de valores na escola ou o medo de que, a existir, desse modo se esteja a perder aquela <<neutralidade>>, apontada como desejável numa escola pública? Talvez a tradição marcada pela ideia de se tratar de assuntos privados, o receio de doutrinação ou inculcação de valores, ou de desvio da atenção do professor do ensino dos factos e capacidades, ou ainda a ideia de que o lugar para essas coisas são a família, a Igreja ou o partido, e também o receio da falta de preparação dos professores para a delicadeza destas tarefas.

Não será que os professores podem ajudar a desenvolver o juízo moral dos jovens, mesmo sem insistirem numa posição particular? E não será que a falta de diálogo sobre as questões que mais de perto tocam os jovens faz com que a escola degenera num lugar asséptico, pouco importante e irrelevante para eles? Não é por outro lado duvidoso que os jovens realizem discussões sistemáticas em casa ou noutras instituições sobre os valores? Muitos não frequentam esse tipo de instituições e os pais não estão preparados ou não dispõem de tempo para uma análise racional de valores. Não será então de admitir que a escola se ocupe da educação moral dos jovens?

A questão difícil é, pois, a de saber se a sociedade está decidida a envolver-se nesta tarefa de ajudar explicitamente os alunos no desenvolvimento de valores e a considerá-la como uma legítima e desejável tarefa dos educadores e, em caso afirmativo, como fazê-lo.

Para ajudar a contribuir para uma resposta a esta questão apresentam-se duas das abordagens que têm sido consideradas como alternativas significativas à tradicional inculcação de valores, sistematizadas na teoria da clarificação dos valores, de Raths, e na teoria cognitivo-desenvolvimentista, de Lawrence Kohlberg.

2 A teoria da clarificação de valores

A clarificação de valores, na perspectiva de Rath e seus discípulos, constitui a via preferencial para abordar na escola a questão da educação para os valores. Reconhecem os autores que no nosso tempo, com a pressão das muitas mensagens contraditórias que nos envolvem, muitas pessoas debatem-se na confusão, apatia, ou inconsistência, sem conseguirem clarificar os seus próprios valores, pelo que se deve encorajá-las a reflectirem de forma mais deliberada nos seus valores e nos da sociedade como um todo. Segundo os autores desta teoria, este processo deve fazer-se sem grandes ambições iniciais, isto é, partir de um primeiro passo em que apenas se chama a atenção das pessoas para os aspectos da sua vida que podem indiciar algo que valorizam. Trata-se de lhes prender a atenção sobre os seus interesses, aspirações, sentimentos, inquietações, objectivos, ou então pode seguir-se outra via, introduzindo-a em discussões gerais da vida, mais pessoais ou sociais, tais como a amizade, a lealdade, a ternura, a política, a lei, a ordem, etc., etc.

Um trabalho deste tipo impõe, àquele que o põe em prática, algumas regras de jogo fundamentais, nomeadamente que se considere as posições do outro sem julgamento ou avaliação, isto é, exige a aceitação da pessoas do outro tal como é, no sentido de facilitar que o outro se aceite a si próprio também, e seja honesto consigo e com os outros, por mais confusos que estejam os seus pensamentos e sentimentos. Contudo, embora a aceitação seja uma etapa necessária, deve dar lugar a um convite à reflexão mais séria e, sobretudo, mais alargada. Convite a que se façam escolhas mais ponderadas, com a consciência mais esclarecida daquilo que o indivíduo realmente estima e com uma maior integração do valor relativo das escolhas.

O fundamento principal da clarificação de valores é o de que as pessoas podem ser ajudadas a debruçarem-se sobre as questões de valores e a integrarem as suas escolhas, podendo então continuar a fazer isso pela vida fora, aumentando a sua possibilidade de autodirecção esclarecida. Não se pretende uma metodologia insistente, isto é, programada de modo a obrigar os indivíduos ao reconhecimento da sua confusão e à

necessidade de opções mais esclarecidas, mas antes que se constitua como um espaço e um tempo de apoio que é oferecido e que será de grande ajuda, particularmente para os incertos, inconstantes, superconformistas ou superdiscordantes, muito inconsistentes e a desempenharem papéis artificiais, deslizando de uma coisa para outra, sem remos e sem leme. Para os autores, mais do que oferecer uma teoria para promover o comportamento inteligente e autodirigido, a sua teoria de clarificação de valores constitui um guia para os que trabalham com jovens, com numerosas sugestões de trabalho e que só poderá ser avaliado a partir dos elementos colhidos na sua experimentação.

Raths e seus discípulos afastam-se da definição do termo valor, considerando como mais importante a questão do processo de aquisição dos valores de cada indivíduo, a partir de um conjunto disponível. É o processo de recriação permanente dos valores em cada tempo que, dizem, se pode oferecer aos jovens e que lhes servirá pela vida fora, nas situações diversificadas em que tiverem de fazer opções. Einstein caracterizava o nosso tempo como um em que há perfeição nos meios e confusão nos objectivos . Muito do insucesso dos jovens, manifestando por apatia, confusão, ou comportamento irracional pode ter lugar numa certa dificuldade relativamente ao que vale a pena valorizar e consagrar tempo e energia. Os autores apresentam a sua metodologia não como panaceia mas como uma via de guiar os educadores na ajuda aos alunos, para que se tornem mais voluntariosos, mais entusiastas, mais positivos, mais coerentes e integrando melhor a razão, as emoções e os comportamentos.

Para Raths, como se disse, interessa mais o processo de aquisição de valores. Para cada pessoa, os valores não são verdades longínquas e inacessíveis, mas o resultado do moldar do estilo de vida num certo conjunto de ambiente e, nesta perspectiva, para que algo se diferencie como um valor deve passar o teste de preencher em simultâneo certos requisitos. Caso contrário, poderá constituir uma crença ou atitude, mas não um valor. Os sete critérios que se referem ao processo de valorização e a que se deve submeter algo, para que seja considerado um valor, são:

- (1) escolha livre;
- (2) escolha de entre alternativas;

- (3) escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa;
- (4) ser capaz de ser elogiado e aplaudido;
- (5) ser capaz de ser afirmado publicamente;
- (6) manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento;
- (7) manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se.

Resumindo, para que algo atinja o nível de um valor vemos que deve ser *escolhido* livremente e, com a consideração pensada das consequências de várias alternativas, deve ser *apreciado* e deve manifestar-se na *actuação* daquele que tem esse valor.

Daqui resulta que nem tudo em nós são valores. Temos objectivos, aspirações, crenças, que não sendo ainda ou nunca venham a ser valores, são por vezes os seus indícios ou, nos termos de Raths, indicadores importantes e em relação aos quais se deve iniciar o processo de clarificação. Entre estes indicadores, estão além dos nossos objectivos, aspirações e crenças, as nossas atitudes, interesses, sentimentos e convicções, actuações, aborrecimento, problemas, obstáculos.

Neste processo o educador encoraja a criança, o jovem ou o adulto, a clarificar aquilo que valorizam, e não intenta persuadi-los a aceitarem um conjunto preestabelecido de valores. Para levar a cabo esta tarefa, o educador deverá encorajar as crianças e jovens a fazerem mais escolhas e a fazê-las livremente, ajudar a descobrir alternativas e a reflectir nas consequências de cada uma, ao mesmo tempo que encoraja a considerarem o que apreciam e a afirmarem-no, quando necessário e oportuno, bem como a actuarem e a comportarem-se de acordo com as escolhas, de maneira sistemática. Este tipo de estratégia deverá sempre aparecer como um convite e não como uma obrigação.

Esta metodologia, *a de aprender um processo*, é de facto uma alternativa em relação a outras formas de educar para os valores associadas à inculcação ou doutrinação de valores. Formas estas que passam pelo apontar de modelos do passado e do presente, pela persuasão com argumentos e razões e apontando para falácias e ilusões, pelo limitar de escolhas, pelo dramático ou emocional para certos valores, estabelecimento de regras e regulamentos que moldam o comportamento, uso de recompensas ou castigos, pelo dogma cultural ou religioso ou

mesmo pelo apelo à consciência de cada um, às vezes uma espécie de despertar de sentimentos de culpa. Ora, sem desmerecer de algumas das potencialidades destes métodos, eles não funcionam tão bem quanto se deseja, porque o que se pretende é levar os jovens a um maior compromisso interior com os seus próprios valores, através de uma abordagem completamente diferente.

Naturalmente que existem muitos críticos a esta abordagem, e argumentos em favor de uma via mais dirigida em termos de inculcação de valores. Dizem, por exemplo, que toda a gente tenta veicular valores e que não o fazer seria lassidão e imprudência, ou que as crianças não têm condições para fazer escolhas e que não se aprende a partir de escolhas pobres. Mas, os defensores da clarificação de valores argumentam dizendo que os efeitos da abordagem tradicional estão à vista e a única coisa que a doutrinação faz é ajudar a adiar o começo do difícil processo de conquistar um quadro de valores próprio.

3 Algumas estratégias de clarificação de valores

Para que o leitor possa ter uma melhor ideia do tipo de exercício e actividades sugeridas por Raths, Harmin e Simon, de seguida apresentam-se alguns exemplos:

Deve notar-se, em qualquer dos casos, que os alunos não serão forçados a participar em nenhum dos exercícios. Cada um tem o direito de dizer «passar», o que se significa que não quer participar. Os alunos podem ficar a princípio inquietos ou confusos, com uma tarefa tão diferente dos escolares.

3.1 Coisas que gosto de fazer

Pedir aos alunos para escreverem num papel números de 1 a 20. Em seguida, sugere-se que escrevam tão rapidamente quanto possível vinte coisas que gostem realmente de fazer na vida. Deve insistir-se em que os papéis não serão recolhidos ou corrigidos e que não há respostas certas ou erradas sobre os gostos das pessoas. Não se deve invadir de qualquer modo a privacidade individual.

Quando toda a gente tiver escrito os seus vinte itens pode passar-se à segunda fase, a da codificação das respostas. Eis alguns exemplos de códigos que se podem indicar aos alunos:

1. Colocar um sinal de \$ em cada item que custe mais de quinhentos escudos.
2. Pôr um R à frente de cada item, que envolva algum risco. O risco pode ser físico, intelectual ou emocional. (Quais as coisas da sua vida que, embora envolvam algum risco, gosta realmente de fazer?)
3. Usando a letra P, registre na sua lista os itens que pensa que os seus pais teriam em listas semelhantes se lhes tivessem pedido para as fazerem quando tinham a sua idade.

4. Coloque, quer a letra C ou a letra S antes de cada item. C pode ser usado para os itens que prefira realizar em conjunto com outras pessoas. S para aqueles que preferir realizar sozinho.
5. Ponha o número 5 à frente de cada item que pensa que não estará na sua lista daqui a 5 anos.
6. Finalmente, volte a ler a lista e coloque junto a cada item a data de quando realizou pela última vez o que nela está indicado.

Depois dos alunos terem feito a lista e codificado os seus vinte itens, o professor poderá dizer: «Vejam a vossa lista como qualquer coisa que diz muito sobre vós próprios. Tentem completar cada uma das frases seguintes e partilhem connosco algo daquilo que aprenderam»,

Eu aprendi que...

Eu reaprendi que...

Eu notei que...

Eu fiquei surpreendido em ver que...

Eu fiquei desapontado porque...

Eu fiquei satisfeito de que...

Eu compreendi que...

O professor deve também estar disposto a fazer algumas afirmações de «Eu aprendi que...» e que devem ser tão autênticas quanto possível.

Afirmações como «Eu aprendi que...» podem ser usadas após quase todas as estratégias de clarificações de valores. Deve ficar claro que levar os alunos a afirmações deste tipo, nada tem a ver com inculcação de valores.

3.2 Folhas de valores

São pequenas histórias, afirmações ou um conjunto de questões contendo implicações de valores para os alunos reflectirem e escreverem sobre elas, como, por exemplo, esta sobre a amizade.

1. O que significa para ti a amizade?
2. Se tens amigos, escolheste-os ou ficaram teus amigos por acaso?
3. De que modos mostras a amizade?

4. Que importância atribuis ao facto de desenvolveres e manteres amizades?
5. Se pensas modificar o teu modo de ser, que mudanças pensas fazer? Se não pensas fazer mudanças, escreve <<Não há mudanças>> .

3.3 Incidentes

São relatos de pequenos incidentes, em relação aos quais se procura a reacção dos alunos. Vejamos um exemplo:

Alguém foi apanhado a copiar no exame numa aula. O professor tentou pegar no ponto, mas o rapaz agarrou-o. Quando finalmente o professor o apanhou, caíram várias fichas de dentro dele. O aluno afirmou que não lhe pertenciam. O professor informou o aluno de que apresentava queixa ao Conselho Directivo. O rapaz ameaçou o professor e acabou por ser expulso. O rapaz tinha sido aceite para uma bolsa no ano seguinte e isto implicava que já não a poderia utilizar, pois deste modo não completaria o secundário. Quando os colegas souberam ficaram meio contentes. Serão sádicos ou estão apenas satisfeitos por o caso não se ter passado com eles?

Pensa:

1. Qual a tua primeira reacção. Usa só palavras. Não são precisas frases.
2. Como te identificas com o rapaz?
3. Como te identificas com o professor?
4. O autor do texto levanta uma questão sobre os colegas. Comenta.
5. Copiar ou não copiar? Qual a justificação para cada posição?
6. Que alternativas se colocaram ao aluno? E ao professor? E aos outros colegas?

3.4 Colocação por ordem

Nesta técnica pede-se aos alunos que diferenciem entre possíveis alternativas em termos de melhores ou piores e para examinarem e clarificarem as suas preferências em termos de prioridade. As escolhas apresentadas aos alunos podem variar das mais simples às mais complexas, das mais triviais espécies de preocupações às de maior significado. Considerem primeiro alguns exemplos:

- um grupo de amigos;
- dinheiro;
- inteligência;
- curiosidade;
- fortaleza;
- posse de coisas

3.5 Telegramas com recomendações

O professor pode mesmo adquirir impressos de telegramas, ou então pede aos alunos que escrevam no cimo de uma folha de papel a palavra *Telegrama*. Então o professor diz «cada um de vocês pense em alguém da sua vida real a quem gostaria de mandar um telegrama que comece com estas palavras "Eu recomendo-te imenso que..." Acabem o telegrama, e de seguida ouviremos ler alguns deles». (Todos os telegramas devem ser assinados. É nossa convicção que há necessidade de nos afirmarmos perante aquilo que acreditamos.)

Um grande número de questões sobre valores surge com esta simples estratégia. Considere alguns destes telegramas:

À minha irmã: «Eu peço-te imenso que sejas sensata e deixes de usar drogas», Maria.

Ao prior da minha aldeia: «Eu peço-lhe imenso para abandonar a ideia de que o Senhor é a única pessoa que sabe o que Deus quer», Pedro.

Ao meu vizinho: «Peço-lhe imenso que considere que não temos outro lugar para jogar à bola e que não chame tantas vezes os polícias», João.

Uma das coisas que os alunos aprendem com a clarificação de valores é a descobrir o que eles próprios na verdade querem. Telegramas como estes contribuem para isso. Pensem nas pessoas que conhecem, a quem um telegrama começando com «Eu peço-lhe imenso que...» precisasse de ser enviado. Em segundo lugar, ajuda os alunos a encontrarem vias alternativas para conseguirem o que precisam e querem. Consideremos o caso do vizinho de João. O grupo gastou algum tempo a descobrir os meios de se aproximar desse vizinho. Discutiram como negociar com um resmungão e como tentar oferecer alternativas de conduta para se conseguir o que se quer.

Este tipo de estratégia pode ser usado várias vezes durante um ano. Podem também aprender a usar este tipo de telegrama para enviarem uns aos outros e ao professor.

Uma outra tarefa sugerida por Simon, relacionada com a estratégia do telegrama, é a de solicitar aos alunos que escrevam cartas ao editor para publicação numa revista ou jornal.

3.6 Brasão de armas pessoal

Pedir a cada aluno que desenhe uma espécie de brasão de armas pessoal. O professor pode explicar o significado histórico dos escudos e brasões de armas, mas o exercício serve para nos ajudar a compreender melhor os valores que mais fortemente defendemos e a aprender a importância de afirmarmos publicamente aquilo que acreditamos.

O escudo é dividido em seis secções. O professor esclarece que as palavras vão ser só usadas no bloco 6. Todos os outros irão conter desenhos. Insiste que não é nenhuma lição de arte. Só precisam ser usadas figuras de esboço imperfeitas. Explica a seguir o que se vai fazer em cada uma destas secções:

1. Desenhe duas figuras. Uma a representar qualquer coisa em que é muito bom e a outra que mostre alguma coisa em que se quer tornar bom.
2. Faça um desenho que mostre um dos valores do qual nunca abdicará, isto é, um dos que sente muito fortemente e de que nunca poderá desistir.

3. Desenhe uma figura que represente um valor apreciado pela sua família. Escolha um que todos os membros da sua família considerem ser um dos mais importantes.
4. Neste bloco, imagine que podia obter tudo quanto desejasse e que tudo o que tentasse seria um êxito. Em que é que se empenharia?
5. Use este bloco para mostrar um dos valores no qual desejaria que todos os homens acreditassem, e em que também acredita profundamente.
6. No último bloco pode usar palavras. Escreva quatro palavras que gostaria que as pessoas dissessem de si na sua ausência.

Neste ponto, o professor pode fazer várias coisas. Pode dividir os alunos em grupos de três ou quatro. Pode também pendurar os desenhos nas paredes para todos verem os brasões de armas. Pode fazer-se um jogo que leve a descobrir o que as figuras representam. A turma pode tentar fazer um brasão de armas do grupo que representa a sua vida na aula. Em qualquer caso, a expressão dos valores deduzidos desta maneira não verbal leva a interessantes discussões, as quais podem ser prolongadas e alargadas. Acidentalmente, este plano pode ser usado com os pais para lhes mostrar o poder da metodologia da clarificação de valores.

A estratégia do brasão de armas ilustra bem alguns aspectos comuns a todas as estratégias de clarificação de valores. O professor estabelece uma maneira interessante de provocar algumas respostas valiosas. Decide que não há obrigação de responder. Permite aos alunos que avancem só até ao nível que eles querem. Finalmente, há uma oportunidade de partilhar uns com os outros algumas das alternativas que emergem da procura. Todo este processo permite a cada aluno concentrar-se em áreas onde ele tem ainda algum trabalho a fazer para se valorizar. O brasão de armas pode ser usado várias vezes durante o ano escolar. Podem ser comparados os vários escudos, utilizados como medidas do desenvolvimento do estudante.

3.7 "Jogos de papéis"

Os "jogos de papéis" constituem um outro tipo de estratégia que ajuda os alunos a explorarem sentimentos actuando no lugar de pessoas

reais ou imaginárias em situações onde os seus sentimentos e valores vêm ao de cima. Incidentes com valores e dilemas morais proporcionam muitas possibilidades. O jogo de papéis deve processar-se segundo vários passos:

1. A apresentação e a introdução dos dilemas a ser explorados.
- 2.. Selecção dos alunos para os vários papéis que, de preferência, devem corresponder aos desejos individuais dos alunos.
3. Preparação do resto da classe, que não representa, para a observação e avaliação.
4. Preparação do cenário.
5. Actuação: o principal objectivo é levar os alunos a adquirirem uma visão dos sentimentos e valores dos outros.
6. Discussão e avaliação de cena.
7. Representações subsequentes: uma oportunidade para reatarem o dilema com diferentes alunos e alargamento de situações.
8. Discussão geral.
9. Generalização. Nesta altura, o professor pede à classe para tirar conclusões e para pensar no que é que as pessoas naquelas circunstâncias sentiriam e porquê?

4 A abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral de Lawrence Kohlberg

O pensamento de Lawrence Kohlberg foi influenciado pelas ideias iniciais de John Dewey e pela "teoria dos estádios" de Jean Piaget. Existem três ideias fundamentais na teoria de Kohlberg, que são a de "Organização estrutural", "Sequência de desenvolvimento" e "Interaccionismo". "Organização estrutural", ao considerar que o modo como uma pessoa analisa e interpreta os dados e toma decisões sobre problemas pessoais e sociais são um elemento de crucial importância no desenvolvimento. "Sequência de desenvolvimento", ao considerar que o desenvolvimento se processa de modo a ser possível caracterizá-lo por estádios e que a progressão nestes é sequencial e invariante. "Interaccionismo" refere-se ao processo como a estrutura cognitiva se desenvolve, isto é, pela forma como a estrutura cognitiva se remodela para dar sentido às novas experiências.

A abordagem chama-se *cognitiva* porque considera que a educação moral tem as suas bases no pensamento activo do indivíduo e *desenvolvimentista* porque vê o objectivo da educação moral como um movimento através de estádios morais.

Dewey tinha já considerado três níveis de desenvolvimento moral:

1. O nível *pré-moral* ou *pré-convencional* em que o comportamento é motivado por impulsos biológicos e sociais.
2. O nível *convencional* em que se aceitam as normas do grupo.
3. O nível *autónomo* em que a conduta é guiada pela reflexão individual sobre o que é bem.

Posteriormente, Piaget avançou também com a sua definição de estádios do raciocínio moral da criança, a que chegou ao observar crianças a jogar e ao entrevistá-las sobre as regras dos seus jogos. Chamou-lhes:

1. O estágio *pré-moral* onde não há sentido de obrigação às regras.
2. O estágio *heterónimo* onde há obrigação às regras e submissão ao poder e ao castigo.
3. O estágio *autónimo* onde são considerados os fins e as consequências das regras e a obrigação é baseada na reciprocidade e troca.

Foi a partir de 1955 que Kohlberg começou a definir e a validar, através de estudos longitudinais e entre culturas diferentes, os níveis e estádios de Dewey e Piaget. Estádios, em Piaget e Kohlberg, são sistemas estruturados que formam uma sequência invariante em todas as condições, salvo em situações de trauma, e são integrações hierárquicas, isto é, pensar num estágio superior compreende o ser capaz de pensar em estádios inferiores.

Os estudos de Kohlberg incluíram estudos longitudinais, de 20 anos, com 50 rapazes da classe média e trabalhadora da área de Chicago, um outro estudo longitudinal, de 6 anos, numa aldeia de Munique, e outros estudos interculturais, no Canadá, Grã-Bretanha, Israel, Formosa, Iucatão, Honduras e Índia.

Kohlberg identificou três níveis de desenvolvimento moral, cada um dos quais subdividido em dois estádios, fazendo um total de seis estádios, que a seguir se descrevem resumidamente:

Estádio I: Moralidade da punição e da obediência (as consequências físicas determinam o que está certo).

Estádio II: Moralidade no hedonismo instrumental (aquilo que satisfaz as necessidades próprias é o que está certo).

Estádio III: Moralidade do "bom rapaz – boa rapariga" (a manutenção das boas relações com os outros e a obtenção da sua aprovação é o que está certo).

Estádio IV: Moralidade da manutenção "da lei e da ordem" (a obediência à autoridade e o cumprimento do dever é o que está certo).

Estádio V: Moralidade do contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite (os padrões examinados criticamente e apoiados pela sociedade como um todo determinam o que está certo).

Estádio VI: Moralidade dos princípios individuais da consciência (a decisão da consciência de cada um, de acordo com os princípios por si escolhidos, com fundamento na compreensibilidade lógica, na universalidade e na consistência, determina o que está certo).

Uma questão importante a salientar é a de que os estádios morais são estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral, isto é, ao ser-se confrontado com um dilema não importam tanto as escolhas que são feitas, mas o tipo de raciocínio aduzido, para fazer não importa qual escolha.

Naturalmente que se coloca a questão da relação entre o juízo moral e a acção moral. Para Kohlberg, tal como o raciocínio lógico é condição necessária, mas não suficiente para um juízo moral elevado, também um juízo moral maduro é condição necessária mas não suficiente para uma acção moral madura. Pelo contrário, pode-se raciocinar em termos de princípios e não se viver de acordo com esses princípios, embora a probabilidade de o fazer seja maior.

Para se testar em que medida existe uma relação entre o comportamento moral e o nível de desenvolvimento do raciocínio moral de um indivíduo, fizeram-se vários estudos.

Richard Krebs e Kohlberg chegaram à conclusão que apenas 15% dos alunos que mostraram pensamento orientado por princípios individuais, copiavam, enquanto que era de 55% a percentagem dos que copiavam, pertencentes ao estágio convencional e de 70% a dos que pertencentes ao pré-convencional. É de notar que, apesar de tudo, havia entre os do último nível 15% que aldrabava, o que sugere haver outros factores a influir, nomeadamente a situação concreta e as pressões, a fortaleza do ego, a força de vontade. De facto, dos 55% que copiavam no estágio convencional, havia 26% de vontade forte e cerca de 74% de vontade fraca.

Um outro estudo mais dramático consistiu em dar os testes de desenvolvimento moral aos sujeitos que haviam participado na famosa experiência de Milgram para apreciar os seus níveis de maturidade moral.

Na experiência Milgram os indivíduos eram submetidos a ordens dadas pelos investigadores e era-lhes dito que as deviam seguir. Aos sujeitos era dito que deviam dar uma série de choques eléctricos a uma vítima inocente que se encontrava na sala do lado. Os sujeitos podiam ouvir os gritos da vítima, de cada vez que carregavam no botão de alta voltagem. O objectivo da experiência consistia em testar até onde é que os indivíduos seguiriam as ordens e continuariam a aumentar a dose dos choques eléctricos na vítima. As vítimas faziam parte da experiência e não estavam, é claro a sofrer os choques eléctricos.

Os resultados foram terríveis, porque revelaram que cerca de 65% dos sujeitos, independentemente das idades, ambiente familiar e social e nível educacional, se decidiram a cumprir ordens, não importava quais as consequências. Independentemente dos gritos e apelos das pseudovítimas, cerca de dois terços estavam decididos a cumprir as ordens do investigador, ainda que até à morte da vítima.

Ao ser-lhes passado o teste do desenvolvimento moral, verificou-se apenas que 13% dos sujeitos nos estádios I a IV se recusavam a obedecer às ordens, enquanto que, dos sujeitos nos estádios V e VI, 75% se recusaram a obedecer.

De facto, embora a relação entre estágio moral e comportamento não seja biunívoca, existem indicações fortes, a partir dos vários estudos, de que existe uma relação funcional entre o estágio de desenvolvimento moral e o modo como nos comportamos.

O juízo moral parece ser, apesar de tudo, o factor mais significativo no comportamento moral, que é distintivamente moral, e, por outro lado, não retrocede, excepto em condições anormais. A acção moral, essa é susceptível de ser reversível e de se perder em situações novas.

É evidente que uma educação moral não tem apenas de considerar os estádios, mas tem de estabelecer o que deveria ser o desenvolvimento moral ideal. É à filosofia moral que cabe responder se um nível superior é um nível melhor. Subjacente à teoria, existe a ideia de que uma moral

adequada é baseada em princípios universais aplicáveis a toda a humanidade. Por outro lado, a moral convencional baseia-se mais em regras do tipo do que se deve ou não fazer. Os princípios são guias para a tomada de decisão moral, e são livremente escolhidos por causa da sua validade moral intrínseca, enquanto as leis são alicerçadas na autoridade social.

Os conflitos morais são conflitos entre os direitos das pessoas, à luz de princípios de justiça. Para qualquer estágio moral há preocupação de justiça, mas a concepção de justiça vai evoluindo e sendo reajustada. No estágio I, a justiça é a condenação dos maus em termos de "olho por olho, dente por dente". No estágio II, é a troca de favores e bens. Os estágios III e IV, consistem em tratar as pessoas tal como elas desejam, em termos de regras convencionais. No estágio V, reconhece-se que todas as regras e leis saem da justiça, contrato social entre governantes e governados. No estágio VI, os princípios morais são princípios de justiça, que qualquer membro de uma sociedade poderia escolher para essa sociedade se não soubesse qual seria a sua posição nela, admitindo vir a ser um dos menos privilegiados.

O estágio de raciocínio moral, que certo indivíduo alcança, é determinado por juizes que avaliam as respostas pessoais a hipotéticas dilemas morais, histórias em que o indivíduo é posto face a uma escolha moral.

Existem limites no desenvolvimento moral. Por exemplo, não é de esperar que uma criança na escola primária compreenda o tipo de argumentos dos estágios pós-convencionais, pelo que não é possível acelerar o desenvolvimento para além dos limites colocados pelo desenvolvimento cognitivo.

Uma questão importante a reter é a de que os indivíduos só entendem os argumentos do seu próprio nível ou quando muito os do nível imediatamente superior. Daqui que não vale a pena invocarem-se argumentos próprios do estágio VI a alguém que esteja nos estágios II ou III, porque não os compreenderá ou então, para surpresa nossa, quando abandonado a julgar por si só, imediatamente recuperará os argumentos próprios do nível de desenvolvimento moral em que se encontra.

Como se tem vindo a dizer, o estádio de um indivíduo não é determinado pela natureza da escolha que ele faz face ao referido dilema, mas antes pelo tipo de argumentos apresentados para essa escolha. Consideremos então um dos muitos conhecidos dilemas morais sugeridos por Kohlberg: o dilema de Heinz.

<<Uma mulher estava a morrer, com um tipo especial de cancro. Havia um medicamento que, segundo pensavam os médicos, podia salvá-la. Era uma forma de *radium* que um farmacêutico, na mesma cidade, descobrira recentemente. A manipulação do medicamento era cara, mas o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que o preço do custo. Pagava \$200 pelo *radium* e cobrava \$2,000 por uma pequena dose do medicamento. O marido da senhora doente, Heinz, recorreu a toda a gente que conhecia para pedir emprestado o dinheiro, mas só reuniu \$1,000, o que era apenas metade do custo. Disse ao farmacêutico que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para o vender mais barato ou se podia pagá-lo mais tarde. Mas o farmacêutico disse: "Não, descobri o medicamento e vou fazer dinheiro com ele." Então, Heinz fica desesperado e pensa em assaltar a loja do homem e roubar o medicamento para a sua mulher."

1. Heinz devia roubar o medicamento?
 - 1.a. Porquê? ou por que não?

2. Se Heinz não amasse a sua mulher, devia roubar o medicamento para ela?
 - 2.a. Porquê? ou por que não?

3. Suponha que a pessoa doente não é a sua mulher, mas uma estranha. Heinz devia roubar o medicamento para a pessoa estranha?
 - 3.a. Porquê? ou por que não?

4. No caso de ser a favor do roubo para a pessoa estranha: suponha que se trata de um animal de estimação. Heinz devia roubar para o salvar?
 - 4.a. Porquê? ou por que não?

5. É importante para as pessoas fazer tudo o que possam para salvar a vida de outrem?

5.a. Porquê? ou por que não?

Para que se perceba melhor como o que determina o estádio são os raciocínios aduzidos para uma escolha e não o conteúdo da escolha propriamente dito, dão-se exemplos de como escolhas opostas podem ser caracterizadas num estádio, em virtude das razões invocadas para essas escolhas.

Razões a favor	Estádio VI	Razões contra
Se não roubar a droga e deixar a mulher morrer, condenar-me-ia por toda a vida, por não ter feito todo o possível por salvar uma vida.	Preocupação com a autocondenação por violação dos princípios pessoais. (Distinção entre o respeito da comunidade e o auto-respeito. Distinção entre auto-respeito resultante da racionalidade e auto-respeito por se sustentar princípios morais.)	Se roubar a droga, as outras pessoas não me condenariam, mas eu condenar-me-ia por não ter sido capaz de ir até às últimas consequências da minha consciência e honestidade.
Estádio V		
Perderia o respeito dos outros, se não roubasse. Se deixasse a mulher morrer seria por causa do medo. Perderia o respeito pessoal e o dos outros.	Preocupação em manter o respeito dos iguais e o da comunidade; preocupação com o auto-respeito, com o julgar irracional, inconsistente, sem propósitos.	Violaria a lei e perderei o respeito da comunidade. Perderei o respeito por mim, se me deixar guiar por emoções e perder uma perspectiva mais alargada e a longo prazo.
Estádio IV		
Não teria nenhum sentido de honra, se deixasse a mulher morrer, porque estava com medo de fazer a única coisa que a poderia salvar.	Acção motivada pela antecipação da desonra, por falta de cumprimento de um dever e por remorsos de provocar danos a outros. (Distinção entre desonra formal e reprovação informal; entre remorso e medo das consequências da censura.)	Estava desesperado e podia não saber que fazia mal ao roubar a droga. Mas sabê-lo-ia ao ser castigado e posto na cadeia. Sentir-me-ia sempre culpado pela desonestidade e agressão à lei.
Estádio III		
Ninguém pensa que sou mau se roubar, mas a família pensará que sou desumano, se não roubar.	Acção motivada pela antecipação da reprovação real ou hipotética dos outros.	Não é só o droguista que pensa que sou um criminoso. Os outros também. Não serei capaz de olhar para a cara dos meus familiares.
Estádio II		
Se for apanhado, dou a droga de volta e não terei grande castigo. Mesmo que fique um ou dois dias na cadeia, não faz mal se a encontrar viva quando voltar.	Acção motivada pelo desejo de recompensa ou benefício. Reacções de remorsos são ignoradas e o castigo é analisado em termos práticos.	Não ficaria muito tempo na cadeia, mas a mulher poderia morrer antes que voltasse, e por isso não me adiantava muito. Se a mulher morrer não era culpa minha, mas do cancro.
Estádio I		
Se a mulher morrer, fico cheio de problemas. Serei julgado por não ter gasto o dinheiro para salvar a mulher e haverá investigação para apurar responsabilidades pela morte da mulher.	Acção motivada pelo medo do castigo. A consciência é o medo irracional do castigo.	Não roubaria porque seria apanhado e mandado para a cadeia. Se escapasse passaria o tempo receoso de ser apanhado pela polícia.

O dilema de Heinz podia ainda ser continuado com outra problemática, dando lugar a um novo dilema:

<<Heinz assaltou a loja. Roubou o medicamento e deu-o à mulher. No dia seguinte, a notícia do roubo vinha nos jornais. O Senhor Brown, um polícia que conhecia Heinz, leu a notícia. Lembrou-se que tinha visto Heinz saindo a correr da loja e percebeu que fora Heinz quem roubara o medicamento. O senhor Brown perguntou a si mesmo se devia comunicar que era Heinz o ladrão.>>

1. O polícia Brown deve acusar Heinz do roubo?
 - 1.a. Porquê? ou por que não?

2. O polícia Brown encontra Heinz e prende-o. Heinz é levado a tribunal e é organizado um júri. O trabalho do júri é descobrir se uma pessoa é culpada ou inocente de um crime. O júri considera Heinz culpado. Ao juiz compete determinar a sentença. Deve o juiz sentenciar Heinz ou deve suspender a sentença e libertar Heinz?
 - 2.a. Porquê?

3. Pensando em termos sociais — as pessoas que violam a lei devem ser punidas?
 - 3.a. Porquê? ou por que não?
 - 3.b. Em que medida isto se aplica ao que o juiz devia fazer? Como?

4. Heinz fez o que a sua consciência lhe ditou, ao roubar o medicamento.
Um violador da lei deve ser punido se age por uma questão de consciência?
 - 4.a. Porquê? ou por que não?

5. Heinz, podia pensar que é importante obedecer à lei e salvar a sua mulher, mas não pode fazer as duas coisas. Há alguma maneira de resolver o conflito entre a Lei e a Vida, tendo em conta os melhores argumentos a favor de cada uma? Como? ou porque não?

6. Para Heinz, roubar é ir contra a Lei. Isso torna-o moralmente condenável?
 - 6.a. Porquê? ou por que não?
7. As pessoas devem tentar tudo o que podem para obedecer à lei?
 - 7.a. Porquê? ou por que não?
 - 7.b. Em que medida é que isto se aplica ao que Heinz devia fazer?

Convém, conjuntamente com o dilema que se propõe para a discussão, levar uma série de dilemas alternativos ligados ao dilema original e uma lista de questões subsidiárias, para o caso da turma oferecer algumas dificuldades. Dá-se um exemplo com o dilema de Helga.

<<Helga e Raquel cresceram juntas. Eram as melhores amigas apesar do facto da família de Helga ser cristã e a de Raquel judia. Durante muitos anos, a diferença religiosa não parecia constituir problema na Alemanha, mas depois de Hitler tomar o poder, a situação mudou. Hitler exigiu que os judeus usassem braçadeiras com a estrela de David. Começou a encorajar os seus seguidores a destruir os bens dos judeus e bater-lhes nas ruas. Por último, começou a prendê-los e a deportá-los. Circularam rumores de que os judeus estavam a ser mortos. Esconder os judeus procurados pela Gestapo (a polícia de Hitler) era crime sério e violação da lei do governo alemão.

Uma noite, Helga ouve bater à porta. Quando abriu viu Raquel nos degraus, envolvida num casaco escuro. Rapidamente Raquel saltou para dentro. Ela tinha ido a um encontro, e quando regressou a casa encontrou elementos da Gestapo à volta de sua casa. Os pais e irmãos já tinham sido levados. Sabendo do seu destino, se a Gestapo a apanhasse, Raquel correu para casa da sua velha amiga.>>

E agora, que devia Helga fazer? Se mandasse a Raquel embora, a Gestapo encontrá-la-ia. Helga sabia que a maioria dos judeus que eram mandados para fora, eram mortos e ela não desejava , que a sua melhor amiga tivesse esse fim. Mas esconder um judeu era contra a lei. Helga arriscava a sua própria segurança e a da família, escondendo Raquel. Mas ela tinha um quatinho escondido atrás da chaminé no terceiro andar onde Raquel poderia ficar em segurança.

Dilemas alternativos

Se a classe concordasse que Helga deveria esconder Raquel poder-se-iam juntar os seguintes dilemas alternativos:

- a) Suponha que Helga só tinha encontrado Raquel uma vez e não a conhecia bem. Que deveria ela fazer neste caso?
- b) Suponha que o pai e a mãe de Helga ouviram o que se passou à porta e disseram-lhe para não deixar Raquel ficar lá em casa. Que deveria neste caso fazer?

Se a classe decidisse que Helga não deveria esconder Raquel, então talvez funcionasse um dos seguintes dilemas alternativos:

- a) Suponha que vários dos amigos de Helga eram também judeus fugidos da Gestapo. Que deveria Helga fazer neste caso?
- b) Suponha que Helga ouviu a Gestapo chegar e sabia que Raquel seria morta dentro de minutos se ela não a escondesse. Que deveria fazer neste caso?

Dilemas subsidiários

1. Qual a coisa mais importante que um amigo deve ao outro? Porquê?
2. Uma pessoa deve arriscar o bem físico dos familiares para o bem de amigos? Porquê?
3. Deve uma pessoa arriscar a sua própria vida em favor de outro?
4. Uma pessoa fica justificada por esconder alguém que está a fugir da polícia?
5. Do ponto de vista de Raquel, o que deveria fazer Helga?
6. Do ponto de vista do pai de Helga, o que é que esta deveria fazer?

A discussão pode estruturar-se seguindo uma marcha como a que se apresenta:

1. Apresentação do dilema à classe por via oral, escrita ou visual. É por vezes conveniente preparar os alunos para a situação descrita no dilema, colocando algumas perguntas e exemplos correntes de situações relacionadas como a do dilema.
2. Apresentar hipóteses de linhas de acção diferentes para resolver o dilema e justificar, encorajando os alunos a tomarem uma posição tentativa, sobre uma acção particular que, em seu entender, a personagem deveria fazer.
3. Discutir as razões por detrás das decisões, em pequenos grupos. O professor deve, na primeira fase, passar de grupo em grupo, ajudando-os a centrar-se nas questões morais. Os alunos devem, em pequenos grupos, descobrir quais as razões mais apropriadas para cada tipo de posição ou acção.
4. O objectivo da discussão generalizada a toda a classe é o de o professor alargar a discussão a problemas que foram ignorados, introduzindo novas questões.
5. Finalmente, pode pedir-se aos alunos que sumarizem, de todas as razões apresentadas, as que para eles forem mais persuasivas, embora não seja necessário uma declaração pública da escolha feita.

Vejamos como se pode seguir este plano, sugerido por Beyer, utilizando o Dilema de Sharon.

<<Sharon e Jill eram as melhores amigas. Um dia foram às compras juntas. Jill experimentou uma camisola e então, para surpresa de Sharon, saiu do armazém com a camisola debaixo do casaco. Pouco depois, um segurança da loja parou Sharon e pediu-lhe o nome da rapariga que tinha acabado de sair. Ele disse ao dono da loja que tinha visto as duas raparigas juntas e que tinha a certeza que a que saiu tinha roubado. O dono disse a Sharon que iria ter problemas sérios, se não lhe dissesse o nome da amiga.>>

O plano de discussão deste dilema pelo professor seria, de acordo com as sugestões anteriores, o seguinte:

1. Distribuir uma folha com o dilema. Deixar que os alunos clarifiquem os factos da situação. Pode avançar com alguma clarificação sobre a natureza do dilema moral com que Sharon se debate.
2. Pedir aos alunos que pensem, por um momento, sobre o que julgam que Sharon devia fazer. Devem escrever a sua posição numa folha de papel. Determinar, pedindo que levatem as mãos, quantos alunos pensam que Sharon deve dizer o nome da amiga e quantos pensam o contrário. Se houver voluntários, pode-se pedir a um de cada grupo para explicar a razão das posições. Se não houver uma divisão satisfatória de classe, podem tentar-se outras alternativas.

Se os alunos entenderem todos que Sharon deve denunciar a amiga, tentar então:

- a) Suponham que Sharon conhece Jill e sabe que ela será enviada para um colégio de reeducação se voltar a ser apanhada a roubar.
- b) Suponham que Jill tem feito muitos favores a Sharon e que Sharon sabe que ela perderá muito dos seus melhores amigos se falar do caso.

Se os alunos se inclinarem todos para a posição de que Sharon não deve dizer nada, tente estes dilemas alternativos:

- a) Suponha que, numa dada ocasião, Jill tinha dito ao professor que Sharon tinha copiado num exame. Que deverá então fazer Sharon?
- b) Suponha que, em vez de amiga, Jill era apenas uma pessoa conhecida com quem tinha travado conhecimento. Que deveria fazer Sharon?

Se mesmo assim os dilemas alternativos não provocarem divisão na classe, pode-se tentar que os alunos joguem o papel de defensores de cada uma das posições.

3. Uma vez a classe dividida, organizam-se pequenos grupos de discussão, nos quais os alunos afirmam as suas razões e escolhem as que pensam que são melhores e decidem quais apresentar.
4. Reunida a classe toda, os alunos de cada grupo informam das suas decisões. Deve então encorajar-se a discussão do mérito das várias justificações. Podem então colocar-se questões que alarguem a discussão:
 - a) O que é uma <<melhor amiga>>
 - b) Sharon tem obrigações para com Jill? Para com o dono da loja? Para com ela própria? Sim ou não e porquê?
 - c) Que conjunto de obrigações, em relação a Jill, ao dono da loja, e à lei, são mais importantes. Porquê?
 - d) Do ponto de vista de Jill (e do dono da loja e dos pais de Sharon), deveria Sharon falar? Sim ou não e porquê?
 - c) É alguma vez correcto denunciar um amigo? Sim ou não e porquê?
5. No final da discussão, pedir aos alunos, que entendiam que Sharon devia falar, que sumariam as razões invocadas para esta posição e escolham depois do que ouviram aquela que lhes parece a melhor. Pedir o mesmo ao outro grupo. Não recolher os papéis.

Entre os críticos de Kohlberg, Jack Fraenkel apresenta algumas reservas não só à teoria mas também ao modo como algumas ideias básicas foram alargadas a projectos educacionais e a modelos de ensino.

Uma primeira reserva tem a ver com o argumento da universalidade dos estádios e isto apesar de Kohlberg afirmar que os seus estádios se mantêm para todas as nove culturas examinadas. Fraenkel cita o exemplo do povo IK do noroeste do Uganda que ao ser mudado para uma nova área montanhosa começou a desenvolver valores que de algum modo são a antítese de justiça.

Kohlberg e os seus seguidores partem do pressuposto de que a moralidade baseada no conceito de justiça é o único tipo de moralidade defensável universalmente, mas Fraenkel argumenta que há demasiada evidência do contrário à nossa volta.

Uma segunda reserva tem a ver com o pressuposto de que o raciocínio num estágio é moralmente melhor do que o típico de um estágio mais baixo. Neste caso, será difícil aos que estão em estágios mais baixos entender os argumentos daqueles que estão num estágio mais elevado, tendo assim dificuldades em aceitar que os seus raciocínios sejam melhores. Isto é, é necessária uma prova objectiva de que os processos morais dos estágios mais elevados são melhores que os mais baixos, para que se justifique um esforço de desenvolvimento moral manifestado pela progressão nos estágios.

A terceira reserva tem a ver com o facto de o próprio Kohlberg calcular que a maioria das pessoas não passam para além do estágio IV. Parece assim importante arranjar formas de toda a gente chegar a este estágio e permanecer aí permanentemente. Por outro lado, reafirma que antes de um indivíduo se desenvolver e seguir as regras próprias, é preciso apreciar a importância das regras em geral, quer para a sobrevivência pessoal, quer para a social, isto é, deve entender bem o que acontece quando as regras são menosprezadas ou desrespeitadas por um grande número de pessoas.

A quarta reserva tem a ver com as exigências feitas aos professores, que deveriam estar num degrau acima dos alunos. Ora, como, segundo Kohlberg, menos de 10% da população atinge os estágios V e VI, deve então haver muitos professores que raciocinam nos estágios mais baixos e portanto estariam incapacitados para estimular o desenvolvimento moral.

Mas vai mais longe nas reservas ao dizer que ainda não está provado que todos os estágios sejam qualitativamente diferentes, invocando que, de acordo com N. William e S. William, os estágios III e IV parecem mais alternativos ou estágios paralelos do que graus sequenciais.

A própria noção de estágios é posta em causa por Mischel. Também Simpson levantou questões sobre a sequência invariante.

Por último, Fraenkel comenta que existem muitos casos em que não houve mudança moral, como, por exemplo, revela o estudo de Holstein, em 1973, em que só sete indivíduos, de uma amostra de 52, subiram um degrau após um período de três anos.

Segundo Fraenkel, as objecções postas não devem desencorajar os professores, mas alertá-los para as interrogações que existem em relação a esta teoria.

5 Formação pessoal e social

De entre as várias inovações e sobretudo novas perspectivas abertas pela recente Lei de Bases do Sistema Educativo, destaca-se uma que poderá vir a ter um grande alcance.

<<Os planos curriculares do ensino secundário poderão incluir em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação sexual, a educação familiar, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.>>

O sistema escolar abre-se assim a uma nova área curricular, obrigatória, explicitamente dedicada à formação pessoal e social. A lei vai mais longe dando exemplos de algumas subáreas que deverão estar subsumidas, nomeadamente a da educação moral e cívica. Para Kohlberg, a educação moral e a educação cívica justapõem-se, porquanto um elevado estágio de desenvolvimento moral corresponde a um elevado estado de consciência cívica, porque central para a justiça é a procura de liberdade, igualdade e reciprocidade. A lei de Bases sugere também toda uma ampla área de informação com vista à formação pessoal do indivíduo, nomeadamente no campo da educação para a saúde, da educação do consumidor, da educação sexual e familiar e da educação ecológica.

Esta inovação curricular poderá vir a ter um grande alcance, ainda pouco consciencializado se, sobretudo, os agentes do desenvolvimento curricular a souberem conceber como uma área marcadamente caracterizada por dois princípios.

Um primeiro princípio respeitante à organização do conteúdo curricular e que será o da interação do interpessoal com o ambiente físico e humano. Quer dizer, só uma concepção interdisciplinar das subáreas poderá fornecer o quadro conceptual capaz de não reduzir o conteúdo a mera informação, tornando-o antes quadro integrador e referencial da formação pessoal e social.

Um segundo princípio diz respeito à metodologia. Na linha das teorias de educação moral apresentadas anteriormente considera-se que só uma abordagem de envolvimento pessoal poderá conduzir a que esta área corresponda ao seu objectivo e não se torne apenas em mais uma disciplina.

Entende-se por estratégia de envolvimento pessoal uma estratégia que conjugue a esfera cognitiva e afectiva, tanto ao nível das discussões como do empenhamento activo. Tanto o trabalho de Kohlberg como o de Raths e seus discípulos dão-nos elementos importantes para reflectirmos sobre o que poderá ser o programa escolar de educação para os valores. Por um lado, pretende-se desenvolver a capacidade de pensar racionalmente sobre problemas sociais. Por outro lado, é importante estimular a clarificação, por parte dos alunos, dos seus interesses. Ambos os objectivos parecem importantes, porquanto se complementam em termos do envolvimento intelectual e emocional que solicitam. Ao nível da acção, importa que se mobilizem as energias interiores, convertendo-as em pequenos projectos de intervenção na escola ou no meio, com o objectivo de uma aprendizagem de participação cívica.

O papel principal do professor consiste em apresentar os exercícios aos alunos: dilemas, histórias, incidentes, folhas de valores, etc., e fazer perguntas. Em qualquer dos casos, são os desafios colocados pelos professores, através de perguntas, das clarificações e justificações que solicitam, que determinem o sucesso do programa.

A permear as varias subáreas está seguramente a educação para as relações interpessoais, isto é, uma educação que, ao nível pessoal, trata dos requisitos para uma sã comunicação, o conhecimento e a estima de si enquanto pessoa humana, com necessidades, interesses, afectos, atitudes, aptidões e expectativas e, ao nível social, intervém no conhecimento e na abertura ao outro.

A educação interpessoal está intimamente ligada à educação para a saúde, à educação sexual, à vida em sociedade e de consumo, isto é, trama onde se tecem as relações interpessoais.

Assim, a educação para a saúde influencia as opções sobre as escolhas das relações e das actividades com os outros; a educação sexual permite ajudar a integrar a identidade sexual na integridade pessoal, isto

é, o conhecimento do outro como pessoa sexuada, com uma clarificação de opções, necessidades expectativas nas relações entre pessoas de diferentes sexos; a educação para a vida em sociedade, que ajuda a aprender os direitos e as responsabilidades na óptica do encontro com os outros e na confrontação das liberdades e interesses de uma sociedade democrática; a educação para o consumo, que ajuda a influenciar as opções em matéria de escolha de actividades comuns de consumo; a educação familiar, que ajuda a entender as cargas familiares que cada um transporta para uma relação interpessoal e que determina todo um novo campo de clarificação de valores, etc.

A aprendizagem das relações interpessoais inicia-se na família, mas a escola é um lugar importante para o desenvolvimento e reflexão sobre a própria aprendizagem. As múltiplas relações existentes entre os jovens, e estes e os outros, constituem, por si, um terreno fértil para uma aprendizagem sistemática, onde podem experimentar os seus modos de relação, melhorando a qualidade da mesma para si e para os outros.

Desenvolver uma relação interpessoal de qualidade corresponde a descobrir em conjunto as alegrias de viver, amar e ser amado, nas suas semelhanças e diferenças, de partilhar com o outro e ser-lhe presente. Uma tal relação exige uma motivação e um comprometimento comum, isto é, deve nascer do interesse, projecto ou desejo comum e exige esforço na realização do objectivo do outro.

Para o estabelecimento de relações de qualidade são necessárias certas condições, como a confiança em si próprio, a realização pessoal e a aquisição de um espaço vital. Mas a confiança em si próprio desenvolve-se em simultâneo com o conhecimento pessoal. Por outro lado, a confiança em si próprio é a alavanca da autonomia, condição para um empenhamento com os outros sem o risco de dependência. Realização pessoal isto é, querer crescer, utilizar ao máximo as potencialidades. Só uma pessoa motivada pelo seu próprio crescimento se abre de maneira objectiva aos outros. Percebendo-se de maneira integral e percebendo os outros como entidade distinta, o seu olhar sobre o outro é objectivo, isto é, não se apropria do outro para preencher as suas faltas. O outro é então uma fonte de interesse em si mesmo e não por causa do Eu. Espaço vital, uma espécie de campo psicológico, criado por cada um, para assegurar a sua autonomia. Permite às pessoas, no interior de uma relação, de se

perceberem e de perceberem o outro como as suas identidades próprias. Estas condições favorecem a interligação de valores na relação de qualidade, tais como a autonomia, a autenticidade, a justiça e o respeito do outro. Neste contexto, podemos dizer que o objectivo último da educação das relações interpessoais situa-se na aquisição, por parte do aluno, de um grande conhecimento de si próprio e do outro, e na adopção de atitudes e comportamentos que lhe permitem estabelecer relações interpessoais de qualidade.

Um objectivo como o enunciado prossegue-se desde o primário até ao fim do secundário, e em função das idades, com campos de intervenção, temas de trabalho e objectos de estudo diferenciados.

O que é importante salientar é que o programa de formação pessoal e social deve ultrapassar a informação e desenvolver a capacidade de análise de situações e de descodificação de mensagens, transmitidas por vários meios.

A terminar, não poderá deixar de se acentuar que um programa de educação para os valores só tem coerência quando, para além da educação explícita desenvolvida na área curricular própria, todas as disciplinas concorrem para a necessária clarificação das questões que se devem permanentemente levantar e se, por outro lado, toda a atmosfera da escola transpirar essa preocupação, quer explícita, quer naquilo a que se tem vindo a chamar o nível do seu *curriculum escondido*.

BIBLIOGRAFIA

- BEYER, Barry, K. — «Conducting moral discussions in the classroom», in *Social Education*, April 1976, pp. 194-202.
- DEWEY, John — *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York, 1916.
- DEWEY, John — *A Common Faith*, New Haven, Conn.; Yale University Press; 1934 in FRAENKEL, Jack R., *Helping Students Think and Value: Strategies for Teaching Social Studies*, Englewood, Cliff., N.J., 1973.
- FRAENKEL, Jack R. — *Helping Students Think and Value: Strategies for Teaching Social Studies*, Prentice-Hall, Englewood, Cliff., N.J., 1973.
- FRAENKEL, Jack R. — *How to Teach About Values. An Analytic Approach*, Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1977.
- HOWE, L.W.; HOWE, M.M. — *Personalizing Education Values. Clarification and Beyond*, Hart Publishing Company, New York, 1975.
- KOHLBERG, Lawrence — «The Cognitive Development Approach to Moral Education», in *Phi Delta Kappan*, June 1975, pp. 642-67.
- KOHLBERG, Lawrence; MAYER, Rochelle — «Development as the Aim of Education», in *Harvard Educational Review*, 42 (November 1972), pp. 449-96.
- KREBS, Richard; KOHLBERG, Lawrence — *Moral Judgement and Ego Controls as Determinants of Resistance to Cheating: Recent Research in Moral Development*, edited by Lawrence Kohlberg, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978.
- MISCHEL, W. — «A cognitive social learning approach to morality and self-regulation», in *Morality, Theory, Research and Social Issues*, edited by Thomas Likong, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1974.
- PIAGET, Jean — *The Moral Judgement of the Child*, Routledge and Kegan Paul, London, 1932.
- RATHS, Louis; HARMIN, Merril; SIMON, Sidney B. — *Values and Teaching*, Charles E. Merrill, Columbus, Ohio, 1966.
- REST, James; TURIEL, Elliot; KOHLBERG, Lawrence — «Relations between level of moral judgement and preference and comprehension of the moral judgement of others», in *Journal of Personality*, 37 (1969), pp. 225-252.
- SIMON, Sidney B.; L.W.; KIRCHENBAUM, Howard — *Values Clarification*, Hart. New Jersey, 1972.
- SIMPSON, Elisabeth L. — «Moral development research: a case study of scientific cultural bias», in *Human Development*, 17 (1974), pp. 81-106.
- WILLIAM, N.; WILLIAMS, S. — *The Moral Development of Children*, Macmillan, London, 1970.