

**ESTUDO DE UM MODELO  
DE  
EDUCAÇÃO MORAL  
ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

**ALBERTO BARROS DE SOUSA**

Tese apresentada à Universidade de Évora  
para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
120 88 0

U.E. SERVIÇOS ACADEMICOS	N.º 409 26/3/98
CLASSIFICAÇÃO	SECÇÃO

Orientadores: - Professora Doutora Lucília Valente e  
- Professor Doutor José Augusto Mourão

---

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

1998

## AGRADECIMENTOS

Durante os anos que tenho dedicado ao estudo da Educação, da Psicologia e da Educação Moral fui merecedor de preciosos estímulos, apoios e colaboração de muitas pessoas a quem expresso os meus mais profundos e sinceros agradecimentos. Na impossibilidade de concretizar individualmente todas essas referências, faço-o no nome daqueles que mais directa e significativamente me apoiaram, sobretudo nos momentos de desânimo:

Ao professor LAWRENCE KOHLBERG, da Universidade de Harvard (agradecimento póstumo), por toda a inestimável gentileza e paciência que dispensou a um mero estudante de Psicologia, de Portugal, trocando correspondência, aconselhando-o, enviando-lhe bibliografia e incentivando-o a desenvolver uma perspectiva de educação moral (que inclusivamente se afastava um pouco da sua), que gerou, anos mais tarde, um modelo de Educação Moral Através da Expressão Dramática e posteriormente o presente trabalho.

À Exma. Senhora professora doutora LUCILIA VALENTE, da Universidade de Évora, por toda a sua disponibilidade, grande empenho, interesse, incentivação, constante e fundamental apoio que dispensou no acompanhamento de todas as etapas do trabalho de investigação, desde a sua fase de projecto, contribuindo de modo fundamental com os seus conselhos para a articulação fundamentada dos módulos e das componentes temáticas e metodológicas.

Ao Exmo. Senhor professor doutor JOSÉ AUGUSTO MOURÃO, da Universidade Nova de Lisboa, por todo o seu apoio e inestimáveis conselhos que dispensou, ao longo de todos os trabalhos, sobretudo na orientação da estruturação do objecto, delimitação do campo de investigação e elaboração final do trabalho.

Ao Exmo. Senhor professor doutor ANTÓNIO NETO, da Universidade de Évora, pela disponibilidade, atenção e preciosos conselhos que dispensou ao presente estudo, na sua fase de elaboração final, em particular na revisão do tratamento estatístico e na análise dos resultados.

Ao meu estimado mestre, professor doutor DAVID FONTANA, da Universidade de Cardiff, pelos seus inestimáveis pareceres e conselhos sobre a homogeneidade, organização e sequencialização do estudo.

A todas as Educadoras e Professores que colaboraram na primeira aplicação piloto do modelo de Educação Moral Através da Expressão Dramática, agradecendo reconhecidamente toda a sua inestimável colaboração e empenho:

Maria Cristina - Alice Coelho - Manuela Silva - Maria Emília Barros - Isabel Nunes - Isabel Gama - Silvina Vieira - Silvana Santos - Ana Maria - Maria Isabel - Susana Roquete - Paula Duarte - Agostinho Arranca - Ana Paula Santos - Euleutéria Carvalho - Maria de Lurdes - Virgínia Silva - Fernanda Duarte - Maria José Diniz - Ana Filomena - Helena Medeiros - Lurdes Fidalgo - Sofia Lopes - Maria de Fátima - Ermelinda Silva - Maria Amélia - Helena Paula - Helena Rodrigues - Fátima Candeias - Natércia Carrachás - Maria Otilia - Maria Teresa - Maria Margarida - Maria Guiomar - Dulcínia Ferro - Amélia Varela - Helena Gameiro - Luísa Lotra - Helena Monteiro - Ana Videira - Gabriela Leandro - Eugénia Diniz - Inês Rolo - Célia Neto - Carla Valente - Leonor Araújo.

Às direcções das instituições que tiveram a gentileza de permitir e dispensar todo o apoio à integração da Educação Moral Através da Expressão Dramática na sua organização curricular:

Externato "Escola de Pedro Nunes" - Externato Atlântico - Externato Quinta do Paço - Assistência Infantil de Santa Isabel - Instituto Piaget - A. B. E. I. V. - Centro Paroquial de Vale Figueira - Externato Lacinho - Casa do Bom Sucesso - Colégio Os Amigos - Centro Paroquial de Nossa Sra. dos Anjos - Cooperativa de Ensino Os Pioneiros - Centro Paroquial de S. José - Amigos dos Pequenininos - Abrigo Infantil de Sta. Maria de Belém - Centro Paroquial de S. Vicente de Paulo - Centro Paroquial do Bairro da Serafina - Infantário de Almeirim - Externato O Saltitão - Jardim Infantil A Palmeira - Escola Preparatória nº 2 de Beja - Externato S. Cristóvão

A todos os professores que colaboraram na presente investigação, aplicando o modelo de Educação Moral Através da Expressão Dramática (Grupos Experimentais) ou intervindo nas aplicações dos instrumentos de medida (Grupos de Controle), agradecendo reconhecidamente toda a sua inestimável colaboração, empenho e sugestões:

Maria L. Colaço - Sofia Rebelo - Marta Luísa Melo - Carla Carvalho - Maria dos Anjos - Anabela Correia - Isabel Teixeira - Filomena Azevedo - Cristina Pereira - Maria do Rosário - Glória Bernardo - Cristina Emídio - Bertolina Laranjeiro - Maria Inês Marques - Sandra Silva - Filomena Silva - Helena Nunes - Dulce Paula - Jota Isabel Nunes - Assunção Estrela - Ana Isabel Monteiro - Cristina Antunes - Cidália Melrinho - Raquel Bernardes - Ana Cristina Silva - Denise Almeida - Etelvina Teixeira - Inês Lucas - Cláudia Correia - Ana Isabel Silva - Inês Aparício - Helena Silva - Margarida Catarro - Susana Costa - Lia Neto - Carlos Patrício - Edgarda Neto - Vera Lúcia - Cepa Cristina Oliveira - Carlota Pedro - Angela dos Santos - Anabela Candeias - Carla Cristina Vila - Luis A. Coelho - Ana Teresa - Maria Marina Candeias - Ana Maria Pereira - Susana Delgado - Marina Rodrigues - Marta Sequeira - Angela Cândido - Rita Viriato - Maria João Areia - Isadora Mateus - Maria João Santos - Fátima Jacinto - Marina de Sousa - Sara Gingado - Natércia Silva - Célia Nobre - Maria dos Anjos - Paula Pereira - Joana Nunes - Sofia Guerreiro - Elisabete de Sousa - Maria João Moreira - Elsa Pereira - Ana Paula Oliveira - Miguel Alves - Joaquina Saúde

## RESUMO

TESE: - UMA EDUCAÇÃO MORAL ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA PROMOVE O DESENVOLVIMENTO MORAL E PRODUZ MODIFICAÇÕES NAS ACTUAÇÕES MORAIS.

As investigações no campo da educação moral têm verificado que alguns modelos de educação moral proporcionam um desenvolvimento moral a nível cognitivo, mas não se tem investigado se esse desenvolvimento se traduz em modificações sensíveis a nível das actuações morais.

Na realidade, aprender regras morais e raciocinar sobre elas não significa necessariamente que se passe a ter atitudes e acções morais em conformidade. Se, porém, a intervenção educacional adoptar métodos mais efectivos, directamente baseados na experiência, para que a criança interiorize uma “*consciência moral*” a um nível afectivo-emocional, poderá suceder que esta estratégia a leve a actuar moralmente, de modo natural.

A expressão dramática apresenta-se como uma actuação pedagógica baseada na acção representativa, na criatividade e no envolvimento emocional. O presente estudo propõe-se desenvolver e aplicar uma metodologia de educação moral baseada na expressão dramática, através das quais se desenvolvam situações que levem a criança a identificar, compreender e articular os seus sentimentos morais.

Esta metodologia, cujo autor intitulou de Educação Moral Através da Expressão Dramática, baseia-se nas técnicas educacionais de improvisação dramática, jogo de papéis, “*brainstorming*” e discussão em grupo. Um grupo de 53 professores foram voluntários na implementação desta metodologia, aplicando-o, durante um ano lectivo, aos seus alunos (uma amostra de 848 alunos).

Os alunos estavam divididos em dois grupos etários, um incluindo as idades de 6-7 anos e o outro as idades de 8-10 anos. A improvisação dramática e o jogo de papéis

constituíram a metodologia aplicada no primeiro grupo, sendo o “*brainstorming*”, o jogo de papeis e a discussão em grupo as metodologias do segundo grupo.

Utilizou-se um desenho “*Quase-Experimental*” de investigação, envolvendo um grupo experimental e um grupo de controle em cada uma das faixas etárias, para avaliar a eficácia geral da metodologia.

A avaliação desta estratégia educacional foi efectuada através da aplicação de um teste de desenvolvimento moral e de questionários aos pais e aos professores, sobre a actuação moral dos seus filhos e alunos.

Os resultados obtidos sugerem que a Educação Moral Através da Expressão Dramática parece contribuir de modo positivo para o desenvolvimento e modificação da actuação moral das crianças de 6 a 10 anos.

## ABSTRACT

THESIS - A MORAL EDUCATION THROUGH DRAMATIC EXPRESSION PROMOTE THE MORAL DEVELOPMENT AND MORAL ACTIONS MODIFICATIONS.

Research into moral development has produced a number of moral education models. However, none of these has yet proved particularly effective in modifying moral actions in young children.

The fact that a child learns moral rules does not necessarily mean that he or she adopts moral actions. Educational intervention must therefore adopt more effective methods based upon direct experience if children are to interiorize concepts and apply them at an affective emotional level.

Dramatic expression, is a language of feelings. The present study proposes to develop and apply a moral education methodology based on children's imagination and creative activity, through which they would be able to identify, comprehend and articulate their feelings.

This methodology, which the author has entitled Moral Education Through Dramatic Expression, is based upon dramatic improvisation, role play, brainstorming and group discussion.

A sample of 53 volunteer teachers used this methodology over a one year period, using it as part of their teaching programme with their own pupils (n = 848). The pupils consisted of two age groups, 6-7 years old and 8-10 years old. The dramatic improvisation and role play aspects of the methodology were used with the former group, as the brainstorming, role play and group discussion aspects with the latter.

To evaluate the general efficacy of methodology, a "*Quasi-Experimental*" design was used involving an experimental and a control group at the two age groups.

Results were assessed by a test of moral development and parent and teacher reports, at both pre and post treatment.

Results suggest that moral education through dramatic expression appears to contribute to children's moral development and actions.

## INDICE

	Pág.
Agradecimentos	II
Resumo	V
Abstract	VII
Índice	VIII
Lista de Quadros	X
Lista de Figuras	XI
I – INTRODUÇÃO	1
II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	33
1 – Alguns Conceitos	34
2 – Perspectivas Pedagógicas de Educação Moral	42
3 – Modelos de Educação Moral	65
4 – Principais Investigações em Educação Moral	115
5 – A Educação Moral no 1º Ciclo do Ensino Básico	129
6 – A Expressão Dramática como Estratégia Metodológica	142
III - O OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO: A EDUCAÇÃO MORAL ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA	190
1 – O Modelo de Educação Moral Através da Expressão Dramática	191
2 – Os Conteúdos Programáticos para os 6-7 Anos	197
3 – Os Conteúdos Programáticos para os 8-10 Anos	200
IV – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	205
1 – Contexto e Quadro Geral da Investigação	206
2 – Os Objectivos da Investigação Empírica	219
3 - A Estratégia Adoptada	221
4 – As Amostras	224
5 - Os Instrumentos de Medida	231
6 – A Aplicação	239
V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	248

1 – O Tratamento dos Dados	249
2 – A Equivalência dos Dados na Pré-Aplicação	250
3 – A Educação Moral Através da Expressão Dramática Favorece o Desenvolvimento Moral?	258
4 – A Educação Moral Através da Expressão Dramática Promove Modificações das Atitudes e Acções Morais?	265
5 – Que Desenvolvimento se Promoveu a Nível dos Valores Morais?	272
<b>VI – CONCLUSÕES</b>	<b>281</b>
1 – A Necessidade de uma Educação Moral	282
2 – Os Propósitos Atingidos	284
3 – Dificuldades Encontradas e Limitações do Estudo	288
4 – Implicações Imediatas e Direcção de Estudos Posteriores	290
5 – Reflexão Final	293
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>301</b>
<b>ANEXOS</b>	
1 – Programa de Educação Moral e Religiosa Católica	
2 – Estádios do Desenvolvimento Moral, de Kohlberg	
3 – Conteúdos Programáticos, para os 6-7 anos	
4 – Conteúdos Programáticos, para os 8-10 anos	
5 – Classificação Social Internacional, de Graffard	
6 – TAVEM – Teste de Avaliação do Desenvolvimento Ético-Moral	
7 – Questionário aos Pais	
8 – Questionário aos Professores	
9 – “Outputs” do Tratamento Estatístico	
10 – Desenhos dos Alunos sobre as sessões	

<b>LISTA DE QUADROS</b>		<b>Pág.</b>
Quadro I	Modelos de educação moral	114
Quadro II	Organização dos valores	192
Quadro III	Amostras de investigações anteriores	224
Quadro IV	Amostra de alunos	226
Quadro V	Amostra de pais	226
Quadro VI	Amostra de professores	227
Quadro VII	Caracterização sócio-familiar dos 6-7 anos	227
Quadro VIII	Caracterização sócio-familiar dos 8-10 anos	228
Quadro IX	Resultados da pré-aplicação do TAVEM (6-7 anos)	251
Quadro X	Resultados da pré-aplicação do TAVEM (8-10 anos)	251
Quadro XI	Comparação das médias da pré-aplicação com as da construção do TAVEM	252
Quadro XII	Resultados da pré-aplicação dos quest. aos pais (6-7 anos)	254
Quadro XII	Resultados da pré-aplicação dos quest. aos pais (8-10anos)	255
Quadro XIV	Result. da pré-aplicação dos quest. aos profs. (6-7anos)	255
Quadro XV	Result. da pré-aplicação dos quest. aos profs. (8-10anos)	256
Quadro XVI	Diferenças entre pré e pós-aplicações do TAVEM	260
Quadro VII	Diferenças entre médias esperadas e obtidas	260
Quadro XVIII	Resultados da pós-aplicação do TAVEM (6-7 anos)	262
Quadro XIX	Resultados da pós-aplicação do TAVEM (8-10 anos)	262
Quadro XX	Difs. nos questionários dos grupos de controle (6-7 anos)	265
Quadro XXI	Difs. nos questionários dos grupos de controle (8-10 anos)	266
Quadro XXII	Difs. nas pós-aplicações dos questionários (6-7 anos)	268
Quadro XXIII	Difs. nas pós-aplicações dos questionários (8-10 anos)	268
Quadro XXIV	Médias e diferenças dos grupos de valores (6-7 anos)	274
Quadro XXV	Médias e diferenças dos grupos de valores (8-10 anos)	275

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.	
Figura 1	A evolução devida à educação moral	259
Figura 2	Médias obtidas pelo TAVEM, nos 6-7 anos	263
Figura 3	Médias obtidas pelo TAVEM, nos 8-10 anos	263
Figura 4	Médias obtidas nos questionários aos pais (6-7 anos)	269
Figura 5	Médias obtidas nos questionários professores (6-7 anos)	269
Figura 6	Médias obtidas nos questionários aos pais (8-10 anos)	270
Figura 7	Médias obtidas nos questionários professores (8-10 anos)	270
Figura 8	Desenvolvimento moral natural devido à educação moral	273
Figura 9	Desenvolvimento devido à educação moral (6-7 anos)	274
Figura 10	Desenvolvimento devido à educação moral (8-10 anos)	275

**I**  
**INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

### **As Origens do Presente Estudo**

Por que motivo um soldado não tem quaisquer hesitações ou problemas no cumprimento do seu dever no teatro de guerra, mas sofre com remorsos por, na sua licença, ter atropelado sem querer uma pessoa, causando a sua hospitalização?

Por que motivo é que um bom aluno, ao copiar num exame uma resposta, fica corado, com taquicardia e num tal estado de ansiedade que já não consegue responder às restantes perguntas?

Porque motivo uma rapariga com uma educação em que acredita ser pecado ter relações sexuais antes do casamento, ao tê-las, com o seu noivo, e tendo gostado, sofre um desequilíbrio tal que tem de ser submetida a tratamento psicológico?

Estas e outras interrogações semelhantes foram-se levantando sucessivamente na vida do autor do presente trabalho, enquanto militar, professor e psicólogo, levando-o a preocupar-se com o estudo de uma dimensão psíquica que parece apresentar-se com uma força considerável, completamente insuspeitada quando se estuda a psicologia.

Tendo sido aluno de Piaget, conhecendo bem a sua perspectiva de desenvolvimento moral e os trabalhos prosseguidos por Kohlberg neste campo, o autor contactou este professor, tendo tido o seu maior apoio e orientação nos estudos que pretendia efectuar, desde o envio de artigos e livros ao convite para colaborar numa das aferições do seu teste de desenvolvimento moral.

Membro da Association for Moral Education desde 1985, o seu centro de documentação e informação propiciou também um grande apoio, sobretudo sobre documentação temática actualizada.

Depois de um estudo teórico sobre Filosofia, História, Sociologia e Psicologia da Moral, o autor começou a preocupar-se em dois campos mais concretos: o envolvimento da moral nos processos psicopatológicos e a educação moral, desenvolvida na família e na escola, como prevenção daquelas dificuldades psicológico-morais.

No campo psicoterapêutico, as diferentes alternativas que empiricamente experimentou apontaram para a Dramaterapia como podendo apresentar-se como uma das mais prometedoras formas de lidar com quadros envolvendo circunstâncias de carácter moral.

No âmbito da educação, existindo alguns modelos de educação moral para os escalões etários superiores aos 12 anos de idade, baseados em metodologias de reflexão crítica sobre dilemas morais, procurou-se estudar quais seriam os procedimentos metodológicos mais aconselhados para as idades inferiores.

O próprio professor Kohlberg insistia na importância de se desenvolver esforços no sentido de se procurar um modelo eficaz de educação moral para as crianças de idade inferior aos 9 anos, tendo o autor da presente investigação chegado mesmo a levar a efeito, numa escola portuguesa, o projecto de "*Just Community*", sob a orientação e conselhos daquele professor, tendo resultado com crianças do 2º ciclo do ensino básico (11 - 13 anos) mas não com as crianças do 1º ciclo (6 - 10 anos) nem com as classes infantis (5 anos).

Já anos atrás, enquanto professor e director de uma escola, o autor teve a experiência de que o ensino de moral, tal como era recomendado pelos programas oficiais, não produzia quaisquer modificações nas acções morais dos alunos que frequentavam as aulas de Religião e Moral, em relação aos que não as frequentavam. O saber de cor os dez mandamentos, o conhecer as regras morais, não levava a atitudes e acções em conformidade com eles.

A perspectiva de Kohlberg era de que a actuação moral envolvia mecanismos muito mais complexos do que o simples raciocínio moral e, embora fosse este o objectivo dos seus estudos, estimulava outros investigadores para que estudassem outros factores e professores para procurarem vias programático-metodológicas para uma educação moral envolvendo o “*todo*” moral.

Embora os seus apelos e incitamentos tivessem tido eco no campo dos estudos sobre a afectividade, a criatividade, a sociologia e a filosofia da moral, no que se referia à educação moral, os resultados não eram inteiramente da sua satisfação. As metodologias que se foram desenvolvendo apelavam quase todas apenas para aspectos cognitivos ou para dimensões sociais, deixando de lado os aspectos afectivos, que Kohlberg considerava fundamentais num processo educacional.

Por outro lado, as metodologias que resistiram à prova de uma validação experimental aplicavam-se apenas a alunos de mais de 9-12 anos de idade, considerando Kohlberg que uma educação moral deveria começar muito mais cedo, no seio da família e nos primeiros anos da escola infantil.

Os estudos sobre a Psicologia do Desenvolvimento Moral nestas idades iniciais, porém, são praticamente inexistentes, cingindo-se apenas a alguns trabalhos de Kohlberg (1958, 1981) e aos de Damon (1977), não se tendo verificado (no Anuário da Association for Moral Education) a existência de qualquer trabalho científico relevante neste campo, desde então.

A dificuldade de entrevistar e de questionar crianças de 3 a 10 anos de idade estaria, segundo Kohlberg, na base desta lacuna de investigação, sobretudo por os universitários que se dedicavam a estas investigações não possuírem prática de lidar com crianças destas idades.

O mesmo problema estender-se-ia também aos estudos para a criação de metodologias de educação moral. Os programas educacionais de

educação moral baseados na discussão em grupo e aplicados por professores do ensino secundário e universitário não são viáveis ao nível da educação infantil e do ensino básico, requerendo metodologias diferenciadas e professores com diferente qualificação.

Talvez por a Religião e Moral estar associada à Igreja Católica Romana e ter raízes fortemente implantadas nos sistemas educacionais dos países do sul da Europa, enquanto que os estudos de Psicologia e de Educação Moral se desenvolvem sobretudo nos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, com um certo apoio das linhas religiosas protestantes, nunca houve possibilidade de se ultrapassar estas fronteiras para se estabelecerem projectos comuns de investigação sobre a Moral “-... *que estando acima das religiões é a sua essência, o seu fim...*” (Kohlberg, 1981: 98).

Assim, ao ter um interlocutor atento e disponível deste lado do Atlântico, possuindo contactos com algumas escolas e com vários professores interessados, a nível da Infantil e do Ensino Básico, o professor Kohlberg insistiu repetidamente em que, num país onde a relação afectiva entre alunos e professores é a ferramenta educacional por excelência (constatação que não deixa de ser surpreendente num professor que parece ter vindo apenas duas vezes a Portugal), se deveria procurar encontrar um modelo de educação moral para as crianças de menos de 9 anos de idade.

Tendo começado por algumas tentativas experimentais de criação de uma metodologia de educação moral para a Infantil e 1º ciclo do ensino básico, num externato nos arredores de Lisboa, depressa se caiu numa das armadilhas para a qual Kohlberg nos tinha chamado a atenção: *ensinar não implica aprender*.

Um programa de ensino de moral, abordando-se directamente as regras morais ou através de histórias-exemplo, não pareceu produzir quais-

quer efeitos. Uma criança sabe (quando sabe...) que deve respeitar o que é propriedade de outra, mas não se coíbe de lhe tirar uma caneta.

A própria metodologia de explicação e de análise moral de histórias, com o professor falando e as crianças sentadas, quietas e caladas, mostrou-se extremamente inadequada sobretudo para com as crianças de 6-7 anos de idade, necessitando de movimentação e incapazes de estar muito tempo paradas. As histórias, se já conhecidas (Cigarra e a Formiga, Patinho Feio, etc.) levavam-nas ao desinteresse, tendo mais interesse por histórias que não conheciam ou em que se lhes pedia para inventarem um fim diferente. As histórias em que entravam gestos e mímicas eram as que despertavam o maior interesse.

Chegou-se deste modo à definição de princípios metodológicos que poderiam eventualmente ser recomendados como base de uma educação moral para as idades de 3 a 12 anos de idade: *desenvolvimento de histórias que requeiram que as crianças criem finais moralmente diferentes e que em vez de ser contadas por educadores ou professores a crianças sentadas e passivas, sejam vivenciadas por elas através de movimentação livre e espontânea.*

Embora o professor Kohlberg tivesse entretanto falecido, pudemos contar com o precioso apoio dos seus discípulos, nomeadamente os professores J. Rest, da Universidade de Minnesota, Iozzi, da State University of New Jersey e Gibbs, da Ohio State University.

Com o desaparecimento da força motivacional de Kohlberg, os estudos sobre a moral passaram, porém, a desenvolver-se mais no campo da psicologia do que no da educação, o que foi sentido pela comunidade científica internacional, sendo veementemente sugerido na "Annual Conference of the Association for Moral Education", de 1990, em Indiana, que se desenvolvessem investigações no sentido de, nos escalões etários mais baixos, se adoptarem metodologias activas para a educação moral.

Na "*Annual Conference*" de 1991, porém, nada foi apresentado neste campo, voltando a insistir-se na sua importância e a referir a necessidade da criação de um teste para avaliação do desenvolvimento moral nas crianças com idades inferiores a 10 anos (nas Conferências seguintes o assunto não voltou a ser abordado, continuando a aparecer apenas estudos desenvolvidos com idades superiores).

A esta situação vieram juntar-se as necessidades de alterações que em Portugal se começaram a sentir como inadiáveis no campo da educação moral, levando a Lei de Bases do Sistema Educativo a postular uma nova forma de aproximação que se tem procurado definir, sob o nome de Desenvolvimento Pessoal e Social.

### **O Objectivo**

O presente estudo tem por seu objectivo apresentar à comunidade científica que, em educação, se preocupa com a criação de uma nova área designada por Formação Pessoal e Social, *um modelo activo de intervenção pedagógica direccionado para o desenvolvimento moral no 1º ciclo do ensino básico*.

### **A Justificação do Estudo**

A noção de que a sociedade portuguesa está de certo modo sensibilizada para a necessidade de uma educação dos valores morais pode ser constatada na própria Constituição da República Portuguesa, em que os primeiros "*direitos, liberdades e garantias*" se referem concretamente a valores morais como a vida (Artº 24º), a integridade pessoal (Artº 25º), identidade, dignidade, honestidade, propriedade, liberdade (Artº 27º) e outros (Artº 26º).

A necessidade desta educação moral é depois expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo onde, na alínea b) do Artº 3º (Princípios Or-

ganizativos), encontramos como objectivo geral da educação os “*valores espirituais, estéticos, morais e cívicos...*”, sendo bem peremptória a alínea c) quando imediatamente a seguir destaca o “*Assegurar a formação cívica e moral dos jovens*”.

O que se poderá entender por valores e por valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, se os valores éticos e estéticos serão ou não os mesmos em termos espirituais, se os morais se referirão ao sistema pessoal de valores e os cívicos ao sistema de valores sociais, são reflexões teóricas que têm vindo a ser levantadas desde Platão por diferentes filósofos, que teriam o maior interesse em ser analisadas pormenorizadamente para se procurar saber ao que os legisladores se referem em concreto quando nomeiam aqueles valores, mas que saíam por completo do âmbito do presente estudo, que se circunscreve exclusivamente à educação moral.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, através destas duas alíneas, torna bem claro que uma formação moral deverá ser assegurada dentro do sistema educativo, incluindo-a especificamente dentro dos seus objectivos para a educação pré-escolar (Artº 5º): - “*d) Assegurar a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade*” - e para o ensino básico (Artº 7º): - “*a) Assegurar um... sentido da moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social*”.

Curiosamente, nos objectivos estabelecidos para o ensino secundário (Artº 9º) e para o ensino superior (Artº 11), não há referência a aspectos de dimensão moral, embora no Artº 47º, que se refere ao desenvolvimento curricular, o seu número 3 defina que “*os planos curriculares dos ensinos básicos e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas do Estado e não da confessionalidade do ensino público*”.

A separação ou a participação das igrejas na educação moral processada na escola e se esta deveria ser facultativa ou optativa, foram objecto de algumas reflexões e controvérsias, que terminaram com a publicação do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, em que se cria curricularmente uma área de “*Formação Pessoal e Social*”, materializada na disciplina de “*Desenvolvimento Pessoal e Social*” do 2º ciclo do ensino básico.

A diferença de opiniões sobre o modo de se processar a formação pessoal e social, que opunham a de um envolvimento geral de toda a escola no processo, criando um “*clima moral*” na perspectiva da “*Just Community*” (Hersh, Miller e Fielding, 1980), à da criação de uma disciplina curricular específica, foi também resolvida por aquele decreto neste último sentido.

Uma análise dos currículos dos cursos de estudos superiores especializados em que, em algumas universidades e escolas superiores de educação, se processa a formação dos professores para leccionação da disciplina de “*Desenvolvimento Pessoal e Social*”, bem como uma revisão sobre os estudos publicados neste campo (Formosinho, 1986; Valente, 1998; Marques, 1989; Lourenço, 1991; Andrade, 1992), levou-nos a verificar que todas as atenções parecem convergir apenas para o 2º ciclo do ensino básico, olvidando quase por completo o 1º ciclo e a pré-escolaridade, que há uma grande incidência sobre o desenvolvimento social e cognitivo e pouca sobre o desenvolvimento moral, sendo exaustivamente abordados os conhecimentos teóricos e descurados os procedimentos metodológicos e programáticos.

É nesta contextualização, procurando chamar a atenção de um modo positivo para estas lacunas, que se insere o presente estudo, em que investigamos um modelo activo de educação moral para o 1º ciclo do en-

sino básico, inserido na área de “*Formação Pessoal e Social*” e a ser efectuado pelos respectivos professores deste nível escolar.

### **O Âmbito do Estudo**

Embora Kohlberg (1981, 1984), Rest (1978, 1984), Damon (1997) e outros investigadores da moral tenham referido que a educação moral começa no berço, na família e que sofre influências de todos os factores sistémico-sociais em que a criança se desenvolve, referindo-se o “*sistema educativo*” da Lei de Bases apenas ao sistema escolar, depreende-se que o que por ela é determinado incide apenas sobre a formação moral a ser proporcionada no seio da escola.

A importância das relações parentais iniciais na formação das bases da moral (Baltes e Smith, 1990; Anisfeld, 1991), a educação moral na família (Goodnow e Collins, 1990; Bronfenbrenner, 1993) e as influências sociais extra-familiares (Baldwin, 1987; Bennet, 1993), são temas que, embora atraentes e de particular importância no que se refere à educação moral, deixaremos por isso fora do âmbito do presente estudo, inclusivamente porque a sua amplitude nos desviaria do objectivo proposto. Não deixamos, porém, de estar conscientes de que o que se passa na escola, em termos de formação moral, assenta sobre aqueles pilares fundamentais.

Parece-nos que seria mais plausível que a organização curricular de uma área educacional como a de Formação Pessoal e Social começasse pelos seus alicerces, como sucede na construção de qualquer edifício, ou seja, se iniciasse pelo estudo da sua efectivação no nível pré-escolar, depois no 1º ciclo, seguindo-se progressivamente a sua implantação nos diversos níveis escolares seguintes. O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, porém, começando pelo meio, criando a disciplina de “*Desenvolvimento Pessoal e Social*” no 2º ciclo, levou-nos a definir o 1º ciclo (fai-

xa etária dos 6-10 anos) como o âmbito curricular como objectivo do nosso estudo, pensando que será a meta que a seguir se colocará como a mais possível de ser considerada pelo Ministério da Educação.

Deste modo, centramo-nos apenas neste nível escolar, deixando para estudos posteriores a educação moral na pré-escolaridade e excluindo do nosso âmbito o 2º ciclo do ensino básico por haver já estudos sobre a sua programática (Formosinho, 1986; Valente, 1898; Marques, 1989; Lourenço, 1991; Andrade, 1992) e cursos específicos de professores para leccionar a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social neste nível escolar.

Estas direcções inesperadas dos estudos parecem não ser, porém, exclusivas do nosso país. No próprio campo internacional da educação moral, quando tudo parecia convergir, nos congressos de 1990 e 1991 da Association for Moral Education, para estudos nos níveis da Infantil e primeiros anos de escolaridade, constatamos um súbito derivar das investigações, em 1992 e 1993 para as "*High Schools*" e, nos últimos três anos, para os "*Colleges*", onde a preocupação actual se centra sobre a reformulação ética inerente às diferentes ciências e à sua aplicação social.

A alínea a), do número 1., do Artº 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo e o Artº 11º do ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro), determinam que a educação no 1º ciclo do ensino básico é da responsabilidade de "*um professor único*".

O âmbito da docência a que o nosso estudo se destina não é, pois, a um professor específico de uma disciplina no meio de outras, como sucede no 2º ciclo, mas a um professor único que promove uma educação globalizante e ecléctica e que teve na sua formação inicial a oportunidade de se familiarizar com uma série de actuações metodológicas plurifacetadas que poderão ser adaptadas e ajustadas a diferentes necessidades educacionais,

como por exemplo no caso da inserção curricular de uma nova área como a de Formação Pessoal e Social.

Ao apresentar-se a Expressão Dramática como um exemplo de aproximação metodológica que poderá ser desenvolvida por este professor, não se está a introduzir nada de novo, mas apenas a chamar a atenção para a utilização de um procedimento metodológico que já é do seu domínio, objectivado para a educação moral.

A própria educação moral insere-se num contexto mais amplo que é o “*desenvolvimento pessoal*”, que poderia ser mais propriamente designado por “*desenvolvimento da personalidade*”, uma vez que a Constituição da República Portuguesa (Artº 73, 2.) e a Lei de Bases (Artº 3º, b)) apresentam como objectivo educacional geral o “*pleno desenvolvimento da personalidade...*”, o que está mais de acordo com as novas perspectivas do papel da escola no desenvolvimento da personalidade (Gardner, 1991; Freitag, 1996).

Assentando os postulados teóricos da educação moral na Psicologia, Sociologia, Filosofia e História da Moral, havendo algumas controvérsias interessantes e investigações recentes que põem em causa velhos conceitos e abrem novas perspectivas, sobretudo no campo da psicologia da moral (Baltes e Smith, 1990; Ainsworth e Bowlby, 1991; Bandura, 1992; Beilin, 1992; Case, 1992; Bronfenbrenner, 1993; Astington e Olson, 1995; Baillargeon, 1996; Baltes, 1996; Smith, 1996), procurou resistir-se à tentação de se enveredar por qualquer destas aproximações científicas, para nos restringirmos estritamente ao campo da educação moral.

Mesmo pressupondo que determinadas correntes recentes, como por exemplo as construtivistas (Montagero, 1991; Keating e Rosen, 1991; Burr, 1995; Carpendale, 1996) irão mais cedo ou mais tarde influenciar as actuais metodologias de educação moral no que se refere aos primeiros anos de escolaridade e no sentido da criação de metodologias activas se-

melhantes à que é objecto do presente estudo, procurámos manter-nos dentro dos limites que nos propusemos, centrando-nos exclusivamente na prática metodológica da educação moral.

## **O Enquadramento Teórico**

### *Posicionamento Psicológico*

Os estudos de psicologia da moral iniciados por Piaget (1932) e por Kohlberg (1958), contribuíram essencialmente para que a moral deixasse de ser considerada como um factor caracterial ou como um processo de socialização, para passar a ser encarada numa dimensão de desenvolvimento psicológico.

Esta perspectiva desenvolvimental coloca-se, porém, apenas na dimensão cognitiva por ter sido este o campo em que os estudos se efectuaram e, quando são referidos estádios de desenvolvimento moral, apenas se referem estádios de julgamento (juízo, raciocínio lógico-associativo) moral.

Embora tenham estudado apenas a dimensão cognitiva, aqueles dois autores sempre chamaram, porém, a atenção para o facto do desenvolvimento moral estar intimamente ligado às relações sociais e à vida afectivo-emocional, dependendo essencialmente do desenvolvimento geral da personalidade.

Vandenberg (1991), num estudo sobre a moral e as relações sociais verificou que, de facto, os outros, ao apresentarem-se como semelhantes, como sujeitos possuidores das mesmas capacidades e com as mesmas possibilidades de ver o mundo como é visto por nós, contribuem para que seja através dos outros que se valorizam os nossos actos e se apreende os valores dos diferentes eventos do mundo social. Os valores morais aparecem, portanto, intimamente associados aos valores sociais.

As teorias psicanalíticas, considerando o superego como resultante de um compromisso entre o indivíduo e as normas sociais do meio em que vive, e as teorias do *self* (Hermans, Kempen e Loom, 1992), referindo que o *self* de cada pessoa é eminentemente social, não sendo os outros exteriores mas pertencentes à própria estrutura do *self*, levam-nos a considerar que a moralidade não será um processo exclusivamente racional, como eventualmente poderia sugerir uma leitura menos atenta de Kohlberg, nem uma estrutura rígida e unidimensional, para se nos apresentar como extremamente dinâmica, flexível e adaptável às circunstâncias contextuais sociais, podendo frequentemente apresentar mesmo decisões em direcções opostas.

*“As decisões morais não constituem um processo de síntese racional entre vários elementos ou ingredientes históricos ou dos dilemas morais mas, antes, são conhecimentos e decisões relativas a um eu que se situa num certo tempo, num certo espaço e que se pode opor ao mesmo eu situado noutro tempo e noutro espaço (e até por vezes, num mesmo tempo e num mesmo espaço). Portanto, cada pessoa, pode estar a cada momento a ocupar posições diferentes resultantes das diferentes vozes provenientes dos contextos que o indivíduo vive. Estar vinculado a um certo contexto social ou cultural não significa considerar o sujeito a viver num meio que lhe é exterior mas, antes, significa que o sujeito é portador das diferentes vozes que observa nos outros sujeitos que com ele trocam palavras e significados”* (Ferreira-Alves e Gonçalves, 1997: 164).

Embora os estudos iniciais da psicologia da moral se tenham colocado numa perspectiva exclusivamente cognitiva e numa dimensão epistemológica newtoniana-cartesiana, verificamos que os estudos morais actu-

ais se posicionam em perspectivas existencialistas e construtivistas, com tendência para uma dimensão holística.

O desenvolvimento moral de Kohlberg apresentava o desenvolvimento do raciocínio moral ainda muito conotado com o como “*deve ser*” a evolução moral de todas as pessoas. O desenvolvimento, na perspectiva existencialista, apresenta-se, porém, como um “*desenvolvimento do ser*”, um “*desenvolvimento individual*” de cada pessoa no seu todo, holístico, do seu ser completo, integrando não só o desenvolvimento moral como o biológico, o afectivo, o cognitivo, o social, o motor e até o próprio desenvolvimento da sociedade (cultural, económico, histórico, etc.) em que o sujeito vive.

Embora nos baseemos bastante nos estudos desenvolvimentais estruturalistas de Piaget e de Kohlberg, a perspectiva psicológica em que nos colocamos para alicerçar os procedimentos de uma estratégia metodológica de educação moral que pretendemos provar é essencialmente existencialista e construtivista, baseada na psicologia do *ser*. Encaramos sempre uma psicologia da moral indissociável da psicologia da pessoa, do ser, do indivíduo, considerando-o como único e considerando os valores como factores metaorganizativos da evolução holística do ser.

Esta evolução holística do ser, poderá ser efectuada por diferentes vias concorrentes mas parece-nos que, em todas elas, se utiliza a *acção* como processo. Tanto o desenvolvimento da pessoa como a moral são por nós considerados como modos essencialmente de acção, não sendo estáticos, mas dinâmicos e activos.

Kohlberg (1969, 1971, 1976) fazia uma clara distinção entre o pensamento moral e a conduta moral, sendo neste plano, na conduta-acção, nos comportamentos morais, que se desenvolveriam as estruturas que iriam basear o raciocínio moral.

Ao vivenciar novas experiências, as estruturas cognitivas previamente desenvolvidas, revelando-se inadequadas, geram conflitos que vão desequilibrar o sistema, obrigando-o, por mecanismos homeostáticos, ao seu reequilíbrio através da reorganização dessas estruturas, que resultarão num novo estágio cognitivo e correspondentes competências na conduta moral.

É exactamente esta acção, esta conduta moral, que no presente trabalho se foca de modo concreto, procurando demonstrar que é a ela que se deve a evolução do ser moral. Deixando de lado a vivência de acções morais sucedida na vida real, concentrámo-nos naquele tipo de actuação que pode ser sistematizado no contexto escolar: a acção de faz-de-conta, a *actuação dramatizada* de situações morais que poderão suceder na vida real (a sua eficácia no campo da psicologia está suficientemente atestado pelo seu emprego na clínica sob formas como por exemplo a dramaterapia e o psicodrama).

O objectivo é o estudo das modificações nas atitudes e nas condutas morais, produzido por uma estratégia metodológica baseada na acção dramatizada de acções da vida quotidiana.

Os próprios instrumentos de medida utilizados, um teste e dois questionários, não procuram avaliar estádios em que a criança se “*deve situar*” ou “*raciocinar*” mas atitudes e condutas, encarados de modo existencialista e construtivista, que a criança tomaria em determinadas situações (no teste) ou acções constatadas pelos seus pais e professores.

### *Posicionamento Educacional*

Poderemos considerar três perspectivas educacionais contemporâneas em que a educação moral se encontra perfeitamente enquadrada: a *Pedagogia Waldorf*, que aponta concretamente a evolução espiritual da pessoa como o seu objectivo principal, atingível através da conduta moral,

que não abordaremos no presente trabalho porque nos desviaria do nosso propósito específico, embora também considere a pessoa de modo holístico; a *Educação pela Arte*, onde os valores éticos e estéticos se encontram e que será objecto de abordagem específica mais à frente porque a ela fomos buscar a metodologia activa que nos propomos estudar – a expressão dramática –; e a *Escola Cultural*, donde deriva a perspectiva portuguesa de uma *educação para os valores*.

A *Escola Axiológica* ou *Cultural* (Patrício, 1989, 1990, 1997) é essencialmente um modo fenomenológico-estrutural em que se recomenda o puerocentrismo e o progressivismo em vez das tradicionais posições magistercentristas e perenistas, e em que se preconiza a autodeterminação e a liberdade em vez da heterodeterminação.

Embora tome como referencial a filosofia personalista de Mounier, a *Escola Cultural*, ao conceber a cultura como a vida da pessoa, avança para além da perspectiva da *Educação Personalista* (Hóz, 1972; Garcia, 1976) para se tornar efectivamente uma educação holística, defendendo a escola como tempo e espaço para se viver, se fazer amizades, se aprender e criar novos saberes, numa convergência de formação do *ser*, tendo como objectivo o indivíduo, “*a governar, em última instância o seu ser*” (Patrício, 1989:32).

A *Escola Cultural* “*é naturalmente, a própria comunidade escolar, enquanto processo global vivo de aprendizagem, enquanto real processo colectivo de vida em comum*” (Patrício, 1997: 25).

Trata-se de uma escola com actividades de diversos tipos sobre diferentes eixos, pluridimensional, com actividades lectivas e não-lectivas, em que é a atmosfera vivenciada, o “*clima*” da escola, um ecossistema educativo holístico onde a criança “*digere e sintetiza todas as experiências de aprendizagem que lhe é dado vivenciar*” (Patrício, 1997: 23), que lhe proporciona efectivamente o seu desenvolvimento holístico.

A Escola Cultural proporciona os momentos estruturais, constitutivos, do processo cultural, tal como este é integralmente vivido pelo homem:

*“1º) um momento de recepção ou percepção pura; 2º) um momento de apropriação; 3º) um momento de assimilação; 4º) um momento de fruição; 5º) um momento de criação; 6º) e último, um momento de difusão e promoção. Formar o ser humano implica atender devidamente a todos estes momentos. Para ser digna do qualificativo de cultural, a escola não pode fixar-se em um ou alguns deles, mas tem de os considerar a todos.”*  
(Patrício, 1997: 24).

Nesta posição educacional, a instrução e a formação não se excluem, não havendo distinção entre o ser e o ter, entre o saber e o conhecer, estando todos integrados no todo holístico que é a pessoa na sua comunidade.

*“Tanto o homem como a comunidade humana devem ser encarados dentro desse processo vivo da cultura, que tem neles tantos factores decisivos de acção como expressões de plenitude cultural. É sobretudo ao nível da comunidade que as características de universalização, unificação e diferenciação assumem significado emblemático”* (Gonçalves, 1997: 51).

É dentro deste paradigma, da Escola Cultural, que se coloca a posição de uma *Educação para os Valores* (Valente, 1989; Patrício, 1991; Marques, 1991; Almeida, 1997) em que situamos a perspectiva de educação moral que é objecto do presente estudo.

*“A Educação para os Valores pressupõe não só o respeito pela heterogeneidade, a pluralidade e a diferença como o seu real aproveitamento, estimulação e sentido da mútua complementaridade... o que não acontece na escola tradicional toda*

*ela organizada em torno da uniformização, a bem ou a mal, e onde toda a diferença que tende a persistir é, por norma, reprimida, passando a ser rotulada como vítima, deficiente, doente ou criminoso o seu sujeito.*

*Sem pluralidade de vias, hipóteses de escolha, ocasiões de planeamento e de tomada de decisão não poderemos ter educação, muito menos podemos falar em pluralismo, tolerância e corresponsabilização” (Almeida, 1997: 481).*

Embora em Filosofia, Sociologia, Psicologia e Educação muito se fale em “valores”, parecendo haver uma certa aceitação geral tácita sobre o seu conceito, na realidade, porém, quando se pretende começar a concretizar de que valores se tratam, quais os valores morais que se distinguem dos outros (sociais, estéticos, humanos, políticos, jurídicos, etc.), começam a aparecer as dificuldades, que aumentam quando se procura organizá-los sistematizadamente em agrupamentos ou classes para os poder apresentar como objectivos educacionais.

De entre várias definições, a definição de valor em termos de atitude – “o valor é uma comunicação do “preferível”, a atitude é já uma “preferência”; os valores são assim referências para atitudes” (Trindade, 1997: 630) – e a sua característica da norma aprioritária – “uma característica do valor é portanto a sua aprioridade: não depende de mim, nem de nenhum acto particular, é uma norma absoluta à qual não posso deixar de me submeter” (Veiga, 1997: 390) -, deixam-nos satisfeitos quanto à sua definição geral, mas não conseguimos encontrar na revisão bibliográfica nenhuma diferenciação entre “valores” em geral e valores morais ou valores sociais, ou humanísticos, ou outros.

Muitos autores falam em “valores”, mas quando se questiona “que valores?”, são omissos, respondem de modo vago ou apenas se referem a alguns em particular.

Apenas Kohlberg (1984) e Hall (1979) conseguiram de algum modo chegar a uma sistematização dos valores morais que, embora não possa agradar por completo, não foi todavia ainda substituída por outra.

Um trabalho bastante promissor, efectuado em 1979 por Fontevilla, sobre a sistematização dos valores, foi quase imediatamente colocado em causa por Fullat e Serramona (1982), ao chamarem a atenção para interpretações dispares em relação aos valores de justiça, liberdade, democracia, paz, participação, criatividade e felicidade.

Rodriguez (1997) e Ibáñez (1997), talvez os dois mais recentes autores que se debruçaram sobre este problema, apresentam vários argumentos para justificar que os conteúdos de uma educação para os valores morais devem estar estruturados por áreas, mas as suas investigações neste sentido, embora diferenciem Valores Vitais (saúde, força, agilidade) de Valores Úteis (eficácia, eficiência), de Estéticos (beleza), de Intelectuais (Verdade), de Sociais (justiça), de Transcendentes (sentido do mundo e da vida) e de Morais (ética, formação do carácter, liberdade, direitos e deveres), não conseguem fazer uma organização classificativa destes últimos.

### *Posicionamento Metodológico*

Encontramo-nos presentemente no nosso país perante um dilema quanto à metodologia de uma educação moral. Por um lado, os pedagogos defendem uma educação para os valores que inclua todo o contexto escolar, num clima de educação cultural onde as situações de educação moral decorrem naturalmente, por outro lado, aparece institucionalmente definida uma disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.

*“Tal disciplina é inteiramente desnecessária. Os programas em que se desdobra são constituídos por rúbricas de outras disciplinas. Além disso, a sua própria designação é filosófica-*

*mente inaceitável, pois o desenvolvimento pessoal já inclui o desenvolvimento social.*

*Como reduzir a uma disciplina o que é o sentido e a finalidade da acção educativa propriamente dita, ou seja, o desenvolvimento da pessoa do educando?” (Patrício, 1997: 33). “... os próprios professores são formados noutras áreas disciplinares” (Patrício, 1992: 48).*

O modo como a Escola Cultural vê uma metodologia de educação para os valores baseia-se no axioma de que uma educação não pode ser dissociada dos valores e de que uma educação moral é uma educação pela acção directa, vivenciada em todo o contexto escolar (no sentido da “*Just Community*” de Hersh, Paolito e Reimer, 1979):

*“As metodologias adequadas à realização de uma educação intencionalmente axiológica não são dissociadas dos valores propriamente ditos. Os meios não podem ser incongruentes com os fins, devendo ser inequivocamente subordinados a estes. Um método é tanto mais indicado, do ponto de vista axiológico, quanto mais congruente for com os valores a promover e a cultivar.*

*Em qualquer método há três momentos fundamentais: o intencional ou informativo; o crítico, o reflexivo ou clarificativo; o vivencial. Do meu ponto de vista, nenhuma educação axiológica pode ter êxito autêntico, e não apenas aparente, sem uma base do momento vivencial” (Patrício, 1990: 32).*

*“Afirmer que não é necessário um programa específico para a promoção dos valores morais não é nenhuma heresia, se se entender por programa específico uma disciplina curricular especificamente destinada a esse efeito...*

*O que essas afirmações pressupõem é que a educação para os valores é toda a educação. Dito de outro modo: que os valores trespassam toda a educação e devem trespassar toda a escolaridade. Se atravessarem toda a educação então eles estão em toda a parte, em todas as situações em que estão envolvidos seres humanos, isto é, seres em desenvolvimento.*

*Se os valores são peculiares a qualquer situação humana, é necessário que a educação para os valores na escola esteja presente em qualquer disciplina curricular. É então necessário que todos os professores estejam alertados para a presença dos valores e apetrechados com métodos que promovam nos alunos a descoberta que eles mesmos tiveram que fazer” (Andrade, 1997: 145-146).*

Estas posições teóricas parecem-nos possuírem de facto a maior importância, mas receamos que possam eventualmente vir a sofrer dos erros com que o modelo “*Just Community*” se deparou: apontar quase que apenas para valores sociais e a falta de preparação dos professores e de todos os outros elementos (funcionários) de uma escola sobre o modo concertado de criar um “*clima moral*”.

Também não concordamos que uma educação moral se faça apenas numa disciplina, uma ou duas vezes por semana, das tantas às tantas horas. A realidade, porém, é que esta disciplina existe, sob o nome de Desenvolvimento Pessoal e Social e já está a ser efectuada a nível do 2º ciclo do ensino básico.

As nossas intenções, colocando-nos numa posição pedagógica ecléctica, visam, porém, o 1º ciclo do ensino básico, onde a criança está durante todos os tempos lectivos com o mesmo professor, podendo este criar um “*clima moral na sala de aula*” e objectivar determinadas actividades concretamente para os valores morais.

A validação de uma estratégia metodológica com este propósito e nestas circunstâncias, é o objectivo do presente estudo.

O modo de proceder em relação a estas actividades e os caminhos a evitar, foram outras preocupações que se incluíram dentro desta abordagem metodológica.

A investigação levada a efeito por Lanckton e, 1992, sobre o tipo de abordagem metodológica mais conveniente para uma educação moral, em que 88% dos professores inquiridos escolheram a abordagem não-directiva, encorajando os alunos a desenvolverem o seu próprio sistema de valores, sendo reforçados por semelhante maioria de opinião dos pais, indica claramente que uma educação moral não deverá ser efectuada de modo directivo, magistral, através de ensino-endoutrinamento.

A perspectiva da *“Direct Moral Education”* (Ryan, 1997), aponta como a mais eficaz via de educação moral o envolvimento directo em situações morais da vida real. Também concordamos com esta perspectiva e com a sua constatação de que é difícil, na vida real quotidiana, prever este tipo de situações.

Para ultrapassar esta dificuldade, Ryan sugere a aplicação dos modelos de Análise de Valores (Metcalf, 1971) e de Construção Racional (Shaver e Strong, 1976) em que, na escola, se discute em grupo acontecimentos da vida real, o que nos parece um modo indirecto e não directo de educação moral e difícil aplicação nas idades de 6 a 10 anos que são objecto do nosso estudo.

Considerando que

*“a forma de provocar o encontro entre utopia e existente costuma revelar-se na fusão estruturada de três clássicas modalidades: o impossível, o possível e o existente. Tal aproximação é conseguida mediante a criação de paradigmas sociais que representam simultaneamente o impossível utópico, tenden-*

*do para a sua possibilidade de realização, através do comportamento exemplar de alguém, que avulta como ideal concreto”*  
(Gonçalves, 1997: 53),

defendemos não só as tentativas para a criação de um “*clima moral na sala de aula*” como pensamos que este só poderá existir tendo como referencial o professor, os seus atributos, posições e julgamentos, que as crianças inconscientemente imitam, que interiorizam e com que se identificam, através de mecanismos de relação afectiva, como a de se utilizar também a Expressão Dramática para se poder proporcionar às crianças, na sala de aula, vivências da realidade sob a forma de “*faz-de-conta*”.

Objectivadas para os valores ético-morais, estas vivências abordariam situações morais envolvendo relações inter-pessoais e levando, não a juízos mas à tomada de decisões.

*“... a educação para os valores ético-morais só pode ter lugar a partir de situações onde estão envolvidas pessoas e essas situações podem ocorrer no âmbito de qualquer temática ou disciplina curricular.*

*Os valores em conflito nessas situações são na sua origem conceitos; os exemplos desses conceitos são acções humanas. Por isso a educação para os valores deve desenbocar, pelo menos, em decisões.”* (Andrade, 1997: 149-150).

É, pois, neste enquadramento teórico que situamos a Expressão Dramática como uma estratégia metodológica de educação moral, sendo o objectivo do presente estudo verificar do seu valor educacional de modo o mais independente que for possível do valor da acção pessoal do professor como exemplo e modelo de identificação (aspecto que também não encontramos, na revisão bibliográfica, devidamente estudado).

A expressão Dramática, porém, é uma das áreas educacionais pertencentes à Educação pela Arte.

### **A Educação pela Arte**

Tendo-se definido o enquadramento teórico em que se inscreve o presente estudo pensamos ser também pertinente referir o âmbito educacional em que se inscreve a técnica educacional (Expressão Dramática) que se vai empregar: a Educação pela Arte.

Distinguindo-se do Ensino Artístico, onde se pretende formar artistas e da perspectiva das Artes na Educação, onde os artistas ensinam técnicas de artes (Música, Educação Visual, Teatro, Dança, etc.), a Educação pela Arte é efectuada pelos professores com formação de professor, tendo por objectivo não as artes mas a educação, usando aquelas (Expressão Musical, Expressão Plástica, Expressão Dramática, etc.) para atingir os objectivos desta (Santos, 1977; Read, 1982).

O uso de uma das metodologias de educação pela arte – a Expressão Dramática –, como modo de promover uma formação moral insere-se plenamente nos propósitos desta corrente pedagógica, parecendo-nos difícil procurar enveredar por outros caminhos.

A educação pela arte afasta-se das linhas de *transmissão do Saber* para se colocar numa perspectiva de *formação do Ser* (Fontana, 1984, 1987), recusando-se a aceitar uma educação massificadora e perenista para procurar desenvolver uma educação individualizada e progressivista, aceitando e considerando as diferenças de cada indivíduo, propondo-se a ajudá-lo no desenvolvimento da sua personalidade (Santos, 1966; Santos, 1977; Read, 1982).

Enquanto que nas constituições de outros países, como por exemplo a dos Estados Unidos, o objectivo da educação visa a formação do cidadão útil à sociedade, numa concepção colectiva dos cidadãos como peças

destinadas a servir uma máquina social produtiva, a Constituição da República Portuguesa considera o indivíduo como pessoa, com pleno direito à sua individualidade, definindo como principal objectivo educacional “*o desenvolvimento da sua personalidade*” (Artº 73º, 2.).

Esta formação da personalidade, que é também o principal propósito da educação pela arte, bem como das correntes waldorfyianas e personalistas (Hoz, 1972; Garcia, 1976), que adoptaram os procedimentos daquela, não é uma ideia recente na pedagogia portuguesa. Garrett já escrevia que “*o objecto da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando*” (1883: 9-10), concebendo uma *educação para o Ser* como mais importante que uma *educação para o Saber*.

Segundo Fontana (1987), terá sido Sócrates o primeiro pensador a chamar a atenção para a formação qualitativa da pessoa como *Ser*, referindo que a única prenda real que os professores podem dar aos alunos é o conjunto de técnicas que lhes possibilitem desenvolver o seu autoconhecimento, não podendo este ser transmitido, mas apenas os meios pelos quais ele pode ser adquirido.

*“Os individuos podem, somente, experienciar as suas próprias vidas e é o actual experienciar da própria vida, a partir de dentro, que é a essência da psicologia humana”* (Fontana, 1987: 4).

Sendo o desenvolvimento moral um factor do desenvolvimento da personalidade (Piaget, 1973) e considerando os principais teóricos da educação moral (Kohlberg, 1973; Newman, Thomas e Landsness, 1977; Hersh, Miller e Fielding, 1980) que esta não será possível de ser efectuada através do ensino ou endoutrinação de *saberes* morais, mas de uma *experienciação do Ser*, a educação pela arte, sobretudo através da expressão dramática, parece colocar-se como a via educacional mais apropriada para este fim.

Será interessante chamar-se a atenção para o modo como está articulada a redacção da alínea b) do Artº 3º da Lei de Bases que, quando aponta como objectivo da educação o desenvolvimento da personalidade, coloca logo a seguir as palavras “*valores espirituais, estéticos, morais e cívicos...*”, como se os legisladores estivessem a pensar na educação pela arte.

Na realidade a educação pela arte aponta aqueles valores como seus objectivos principais, tendo adoptado a concepção de Platão de que os valores éticos, estéticos e educativos, embora por vezes aparentemente distintos nas suas vias evolutivas, são o mesmo no seu final, que se situa a nível espiritual. O Belo, a Perfeição, a Harmonia, o Equilíbrio, a Beleza, o Bom, o Bem e outros valores são, segundo Platão, valores espirituais, transcendentais. O Belo estético é um belo espiritual e não das formas de um objecto (que apenas estimulam esse sentimento espiritual), o Belo moral é um Belo Nobre, Justo, espiritualmente elevado e o Belo educacional é um Belo do Ser, da sua formação e da sua qualidade espiritual..

Uma educação voltada para o desenvolvimento da personalidade, atendendo aos valores espirituais, estéticos e morais, situa-se plenamente dentro destas perspectivas da educação pela arte.

Os princípios pedagógicos da educação pela arte apresentam ainda uma educação em conformidade com as necessidades das crianças: liberdade, actividade, ludismo, expressividade e criatividade, que pode ser colocada ao serviço da educação moral como alternativa aos métodos de ensino-endoutrinação que não são recomendados.

*“Numa pedagogia assim atenta, antes de mais, às virtualidades potenciais da criança, vai possibilitar-se-lhe, primordialmente, a espontaneidade das suas Expressões, as quais livremente desabrochando num actividade Lúdica propiciam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística,*

*uma abertura para a Criatividade (Santos, 1977: 61)... numa Paidêutica de Amor e Alegria “ (Santos, 1977: 66).*

Schiller, desenvolvendo uma interessante ligação entre educação, jogo, ética e estética, refere que

*“o ser humano no seu estado físico apenas sofre o poder da natureza; liberta-se desse poder no estado estético e domina-o no estado moral... só pela estética, e não pelo estado físico, se poderá desenvolver a moralidade” (Schiller, 1993: 84),*

apontando para um ludismo estético como forma de educação moral.

Read, o “pai” da moderna educação pela arte, perfilha esta opinião de Schiller, referindo a expressão dramática como um modelo de educação moral: o

*“modo de induzir a moralidade envolve o método estético: consiste numa tradução de generalizações conceptuais em imagens concretas de um modelo dramático, cuja afectividade depende do seu valor estético” Read, 1982: 267).*

A Expressão Dramática oferece-se, portanto, como uma actividade lúdica, expressiva e criativa em que a criança poderá, livremente e com alegria, brincando de faz-de-conta, vivenciar situações morais com as quais se relacione emocionalmente.

O próprio termo “*expressão*” implica uma saída (catarse) dos sentimentos, afectos e emoções (Santos, 1966; Santos, 1977; Read, 1982) e a palavra “*dramática*” não significa algo teatral perto da tragédia, mas *acção*, tal como o significado da sua raiz grega “*drama*”. Uma educação moral através da expressão dramática envolve, portanto, *a vivência emocional de acções morais fictícias.*

### **A Organização do Presente Estudo**

O presente estudo é composto essencialmente por duas investigações, uma bibliográfica e outra empírica.

No Capítulo II – Revisão Bibliográfica, são referidos os principais estudos efectuados nos campos da educação moral e da expressão dramática, procurando-se dar uma panorâmica das teorias nas quais se baseiam os nove modelos de educação moral existentes com validação científica (Consideração, Desenvolvimento Cognitivo, Clarificação de Valores, Análise de Valores, Construção Racional, Acção Social, Just Community, Educação do Carácter e Projecto Hig/Scope) e das bases psicopedagógicas que sustentam o modelo de educação moral através da expressão dramática, que é descrito no Capítulo III.

A investigação empírica é descrita no Capítulo IV, referindo-se a metodologia seguida na investigação, descrevendo o problema, as hipóteses, a amostra, as características do desenho experimental, a formação dos professores, o tratamento, os instrumentos utilizados e os procedimentos desenvolvidos.

No Capítulo V analisam-se e discutem-se os resultados obtidos e no Capítulo VI tecem-se as conclusões.

### **A Investigação Empírica**

As estratégias usadas pelas investigações desenvolvidas para a validação de modelos de educação moral, nomeadamente as últimas, levadas a efeito por Newmann, Bertocci e Landness (1990), Chapman (1991) e Hersh e Primer (1992), somente usaram um desenho pré-experimental, com um só grupo experimental, analisando diferencialmente as médias obtidas entre as pós e pré observações, avaliando apenas o desenvolvimento moral em termos cognitivos.

A presente investigação, para além do desenvolvimento moral em termos mais latos, procurou também estudar as acções morais.

Utilizou também uma análise diferencial de médias, mas desenvolvendo um desenho "*quase-experimental*" (Cohen e Manion, 1980), incluindo-se por isso, para efeitos de estudo comparativo, um grupo de controle constituído por sujeitos que, durante o período da investigação, não tivessem qualquer tipo de educação moral ou semelhante.

Como instrumentos de avaliação, para o desenvolvimento moral utilizou-se o teste TAVEM (Sousa, 1991) e, para a avaliação da evolução da acção moral, não sendo viável uma observação directa da actuação moral dos alunos devido ao seu número, optou-se por uma observação através de terceiros, pedindo através de questionários aos pais e professores a sua opinião sobre a actuação moral das suas crianças.

Como se tratava de uma investigação sobre duas metodologias diferentes, para faixas etárias diferentes, na prática constituíram-se, portanto, dois grupos experimentais e dois grupos de controle, isto é, procedeu-se na realidade a duas investigações diferentes, uma para as idades de 6-7 anos e outra para as idades de 8-10 anos.

A revisão bibliográfica permitiu-nos verificar que o número médio de sujeitos por amostra era de cerca de 200, pelo que procurámos colocarmo-nos o mais próximo possível deste número, superando-o mesmo se possível.

Conhecendo as particularidades do nosso sistema de ensino e o hábito da maioria dos pais dos alunos não responderem aos questionários que se lhes enviam, procurámos reunir inicialmente o maior número possível de pais, professores e alunos em amostras o mais vastas possível.

Graças a circunstâncias favoráveis relacionadas com a docência que o autor deste estudo exercia numa escola superior de educação, leccio-

nando num curso de professores do ensino básico em exercício, conseguiu-se constituir uma amostra de 203 pais, 53 professores e 848 alunos.

**Resumo:**

A educação moral tem sido objecto da preocupação do autor desde há vários anos, ao longo da suas carreiras como professor e como psicólogo clínico.

Com o apoio e incentivo de Kohlberg, de alguns dos seus discípulos e da Association for Moral Education, o autor efectuou alguns estudos no campo da Filosofia e da Psicologia da Moral e experimentou empiricamente algumas abordagens metodológicas de Educação Moral a nível da escolaridade Infantil e do 1º ciclo do ensino básico, tendo verificado que, para estas idades, a dramatização de histórias morais, vivenciadas de modo livre e espontâneo, parece ser uma das vias metodológicas mais promissoras.

O objectivo do presente estudo coloca-se na sequência daqueles trabalhos, procurando avaliar a pertinência de um modelo de educação moral através da expressão dramática, de modo a que se possa eventualmente vir a apresentar como exemplo do que os professores poderão desenvolver na área do Desenvolvimento Pessoal e Social do 1º ciclo do ensino básico.

A recente criação desta disciplina no 2º ciclo do ensino básico deixa supor que o mesmo se irá suceder em relação ao 1º ciclo, pelo que se julga ser oportuno qualquer contribuição com sugestões para as suas programáticas e metodologias.

O âmbito do presente trabalho situa-se, portanto, exclusivamente na educação moral e na sua efectivação inserida nas actividades de Desen-

volvimento Pessoal e Social a serem desenvolvidas pelo respectivo professor da classe.

Educacionalmente, a a educação moral através da expressão dramática contextualiza-se dentro das perspectivas da Educação Cultural e da Educação pela Arte, que visam uma *formação do Ser*, em vez de uma transmissão do Saber, valorizando a individualidade, o puerocentrismo e o progressivismo, apontando como objectivo fundamental da educação o desenvolvimento da personalidade.

O presente estudo está organizado essencialmente em duas partes: uma investigação bibliográfica sobre os principais modelos de educação moral e as investigações mais significativas desenvolvidas neste campo e uma investigação empírica que procura validar a expressão dramática como modo metodológico de educação moral. Nesta investigação procurou-se ultrapassar as estratégias de outras investigações antecedentes, empregando um desenho quase-experimental e amostras com mais do triplo de sujeitos daquelas, tendo-se conseguido envolver 03 pais, 53 professores e 848 alunos.

## **II**

# **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

## II.1. – ALGUNS CONCEITOS

As mesmas palavras podem por vezes revestir-se de significados diferentes, conforme a formação e a perspectiva de quem as utiliza, pelo que nos parece pertinente definirmos no início deste trabalho algumas palavras e conceitos que nele irão ser empregues.

Vamos aceitar em princípio as definições que a seguir descrevemos por serem as que actualmente ainda são utilizadas na educação moral.

Embora não concordemos com alguns destes conceitos e outros estejam actualmente a ser objecto de contestação e de reformulação, sobretudo no campo da psicologia da moral, aceitamos aquelas definições que ainda se mantêm no campo da educação moral. A seu tempo aquelas irão influenciar estas, mas não nos tempos mais próximos, pelo que nos escusaremos a entrar em reflexões teórico-futuristas que sairiam dos limites do presente estudo.

### *Educação*

Trata-se de um termo relativamente novo em termos históricos, uma vez que parece ter aparecido escrito pela primeira vez na Idade Média. No Egipto, na Índia e na China da Antiguidade, os termos empregues abrangiam um sentido de formação cultural, tal como a “*Paideia*” dos Gregos. Na actualidade, o termo “*educação*” aparece conotado com “*ensino*”, transmissão de conhecimentos, ou com um sentido mais vasto, de desenvolvimento, de desabrochar de capacidades, de formação da personalidade.

É esta segunda perspectiva da educação que pensamos ser a que mais correctamente se adequa a ser associada com a moral, dado que ambas têm os valores morais como seu objectivo e ambas põem de lado um ensino externo para pressupor uma aprendizagem pessoal interna, um des-

envolvimento de capacidades intrínsecas, tendentes a proporcionar um desenvolvimento espiritual.

*“- Cada um possui a faculdade de aprender e o órgão destinado a este uso, semelhante a olhos que só poderiam voltar-se das trevas para a luz, voltando-se com toda a alma para o que há de mais luminoso no ser, aquilo a que chamamos o Bem!... A Educação é a arte que se propõe este objectivo. Não em dar vista ao órgão, que já a tem, mas encaminhá-la na boa direcção... Vive as coisas (espiritualmente) belas, recebe-as alegremente na alma, para fazer delas o seu alimento e torna-te assim nobre e bom... A educação deve tender para o amor ao Belo... o Belo, o Nobre, o Bom, o Bem, espiritual...”* (Platão, na República).

Será interessante referir que “*educação*”, na concepção popular de “*bem educado - mal educado*”, possui a conotação de delicadeza, gentileza, “*boas maneiras*” nas relações sociais, intimamente ligada à formação moral da pessoa, às suas atitudes de honra, abnegação, justiça, fidelidade, etc., o que também se associa ao segundo sentido do termo atrás referido.

### *Moral*

A palavra “*moral*” deriva do latim “*morale*” e, de um modo amplo, refere-se ao que é

*“- Relativo aos bons costumes... que tem bons costumes... conforme e favorável aos bons costumes... Ciência que ensina as regras que se devem seguir para praticar o bem e evitar o mal... A parte da filosofia que trata dos costumes, deveres e modo de proceder dos homens uns para com os outros”* (Dic. Encicl. Lello Univ., 1979).

Do ponto de vista psicológico parece que, de um modo geral, o comportamento moral corresponde a uma necessidade natural do homem, funcionando de um modo bastante semelhante ao de um instinto:

*“- Se, num ser dotado de razão e de vontade, a natureza tem por fim específico a sua conservação, o seu bem-estar e a sua felicidade, ela escolhe exactamente a razão da criatura como a executora da sua intenção. Por isso, todas as acções deste ser terão tendência a cumprir esta intenção... sendo como que impulsionadas pelo instinto”* (Kant, 1785: 87).

Não sendo, porém, propriamente um instinto como o dos animais, porque envolve a razão, a motivação do acto moral, segundo Kant, terá no entanto uma força pulsional semelhante.

Relacionando-se muito estreitamente com um estado de felicidade correspondente à totalidade da natureza humana, a moral é relacionada pelos filósofos gregos com o “*Bem Supremo*”, unindo o ideal moral-espiritual à felicidade. Aristóteles inclui mesmo a saúde, os amigos, a riqueza e as honras, organizados e harmonizados de tal modo que permitiam a conservação da natureza do ser humano.

A moral parece derivar de um modo muito directo da noção de Bem e de Mal:

*“- A moral aparece como um conjunto de regras de conduta, impostas ao homem e fundadas sobre o duplo critério do Bem e do Mal”* (Bergson, 1932: 43).

Numa pesquisa bibliográfica recorrendo a diferentes fontes, encontramos conceitos de “*moral*” que poderemos agrupar em três grupos de diferente significado:

1º - Com um sentido difuso ao qual seria mais aplicável a palavra “*moralidade*”: o conjunto de condutas, de costumes, o clima moral de um meio ou de uma colectividade. Ou, vista de outro modo, mais geral, a

“*moral*” representando a existência de algo transcendente ao indivíduo como tal, impondo-se-lhe como leis da sua conduta e fazendo dele um membro do grupo humano na medida em que acaba por se esforçar por agir segundo regras;

2º - Referindo-se a uma teoria moral, a uma análise teórica dos valores, das regras e da sua reflexão crítica. Constituindo uma espécie de conhecimento mais ou menos empírico sobre o qual se apoia toda a informação social, jurídica, política, económica, etc., integrada numa certa visão generalista dos valores “- *Conjunto de regras e valores que se impõem à conduta humana*” (Mucchielli, 1955: 122);

3º - Ligando-se ao comportamento moral e à vontade que dirige a acção de realização dos valores escolhidos, preferidos e desejados: “- *O Bem é qualquer coisa que se deve fazer*” (Jankelevitch, 1945: 31).

No presente trabalho adoptamos esta última concepção da moral, pois que não procuramos investigar teorias científicas mas estudar aspectos educativos. *Sendo a educação uma acção, é pertinente que se considere a moral como a motivação que dirige a acção.*

### *Método e Modelo*

No decorrer do relato do presente estudo, encontraremos as palavras método e modelo possuindo diferente significado, consoante o contexto em que são colocadas: investigação, educação ou educação moral.

Na descrição dos procedimentos da investigação empírica, o termo método possui o sentido que lhe é dado por Descartes (1637), relacionado com o caminho a seguir para se chegar à verdadeira ciência, ou seja, a estratégia desenvolvida numa investigação para se atingir as respostas que se procuram. No caso da nossa investigação trata-se de um método “*quase-experimental*”, como é referido por Cohen e Manion (1980).

Não consideramos as concepções de *método didáctico* (“*procedimento que é elaborado e experimentado por um pedagogo e que constitui um sistema coerente e transmissível, como por exemplo o método Montessori*”; Lafon, 1973: 553) nem as de *método pedagógico* (“*conjunto de meios utilizados pelo professor com fins educativos*”; Lafon, 1973: 552) para aceitarmos a posição de “*métodos*” em vez de “*método*” de educação moral.

Kohlberg (1973) considera que cada professor deverá desenvolver a sua própria estratégia metodológica, em conformidade com as necessidades específicas dos seus alunos e com o contexto em que se encontram inseridos, não havendo por isso “*métodos didácticos*” sólidos e perenes a aplicar indiscriminadamente em todas as circunstâncias, como panaceia universal, mas “*modelos*” que o professor poderá tomar como exemplo.

Um “*modelo*”

*“é uma linha coerente de pensamento acerca da orientação, actuação e avaliação da estratégia educacional. Um modelo inclui uma teoria ou um ponto de vista científico sobre o modo como se desenvolve a moralidade e um corpo de estratégias ou princípios para promover esse desenvolvimento. Um modelo ajuda na compreensão e na prática da educação moral”*  
(Hersh, Millan e Fielding, 1980: 7).

Bonatti (1994) refere que uma dada linha de estratégia metodológica, para poder ser considerada como modelo, terá que ser submetida à sua validação através da investigação empírica – o que é o objectivo do presente estudo: avaliar a validade do emprego da expressão dramática como modo de educação moral.

### *Desenvolvimento e Acção Moral*

A noção de desenvolvimento psicológico por estádios tem sido objecto de bastante controvérsia, sendo, por exemplo, bem conhecida a discussão travada no congresso de Paris de 1957, entre Wallon e Piaget, defendendo o primeiro um desenvolvimento dialéctico (1966, 1968) e o segundo um desenvolvimento construtivista (1956, 1964).

Algumas correntes mais recentes (Beilin, 1992; Case, 1992; Astington e Olson, 1996; Smith, 1996) têm colocado em causa o desenvolvimento por estádios, enquanto outros o defendem, avançando mesmo com novos conceitos organizadores dos estádios (Baltes, 1990; Gardner, 1991; Youniss, 1995).

No campo da moral, a concepção de estádio e os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (1981) diferenciam-se dos de Piaget (1973) (Anexo 2), apresentando Rest (1978, 1979), discípulo de Kohlberg, logo a seguir a este, novas concepções que, inclusivamente colocavam em causa o 6º estádio daquele.

Em educação moral, porém, embora os estádios de desenvolvimento de Kohlberg constituam uma referência, exceptuando os modelos de Desenvolvimento Cognitivo (Kohlberg, 1972, 1973) e de “*Just Community*” (Hersh, Paolito e Reimer, 1979), aceita-se um desenvolvimento moral mas não necessariamente por estádios – sendo esta a posição também adoptada pelo autor do presente estudo (Sousa, 1991).

Na psicologia da moral há também uma certa diferenciação entre *cognição moral e comportamento ou acção moral*.

O raciocínio moral, a reflexão e os juízos sobre dilemas morais têm sido objecto de estudo por investigadores como Kohlberg (1981), Rest (1984), Damon (1997) e outros.

Em relação ao comportamento moral, tem-se feito uma distinção entre o que poderemos designar por *comportamento behaviorista* e *comportamento-acção moral*.

Gottlieb (1991) e Jackson (1993) estudaram o comportamento moral na perspectiva behaviorista, concebendo-o como resultante da interacção de diferentes factores, entre os quais o raciocínio moral e o envolvimento afectivo do sujeito com o contexto social e com as pessoas intervenientes.

A diferenciação entre raciocínio moral e acção moral para a qual Kohlberg (1958, 1981) chamou a atenção, referindo que um determinado juízo moral não corresponderia necessariamente à mesma acção efectuada na realidade, tem sido objecto de estudos recentes, como os de Fabricius e Wellman (1993), Glassman e Zen (1995) e Evan e Over (1996).

Esta *acção moral* corresponde, em educação, ao que os professores designam geralmente por “*bom*” ou “*mau*” *comportamento disciplinar* dos alunos. A sua actuação moral em termos de acção prática e não na perspectiva behaviorista.

No presente estudo, ao escrevermos “acção” ou “comportamento moral”, “modificação do comportamento”, “melhorias do comportamento” ou da “actuação moral”, estamos-nos a referir a esta perspectiva e não ao comportamento behaviorista, embora os termos sejam comuns.

O próprio Aristóteles, na sua *Ética Nicomaqueia*, concebe a moral numa perspectiva de acção, propondo uma vida activa ligada a uma vida teórica, donde decorrerá a vida virtuosa.

Encarando a educação e a moral como acções, uma educação moral poderá ser, por consequência, vista como uma educação eminentemente activa, postulada em termos de objectivos de acção e utilizando metodologias activas, o que nos leva também por esta via à expressão dramática,

dado que, como já anteriormente referimos, a palavra “drama” possui o significado de *acção*.

## II.2. - PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO MORAL

### A Importância de uma Educação dos Valores Morais

Há milénios que a humanidade recorre aos valores morais com o propósito de procurar refrear as tendências violentas e tumultuosas do homem para satisfazer a sua natureza impulsiva e violenta (Carreira, 1994).

Nos poemas de Homero, poderemos verificar que esta natureza era inclusivamente aceite como imperiosa, considerando-se justo, arguto e corajoso mentir, roubar, raptar ou matar um inimigo mas injusto, indigno e condenável praticar qualquer destas acções com algum concidadão.

Nos impérios (Egípcio, Babilónico, Assírio, Romano, etc.), dada a sua natureza nacional mais alargada, os valores estavam contidos em legislação que se dizia ser emanada pelos deuses, recorrendo-se mais ao medo da penalização do que à exortação para o seu cumprimento. Políbius referia que se procurava

*“...um estado composto por pessoas virtuosas, mas numa tão grande multidão, cheia de pessoas com baixos instintos, paixões irreprimíveis e cóleras violentas, a multidão deve ser confrontada com terrores invisíveis e penalidades aterradoras.”* (ref. Por McIntyre, 1995: 108).

A regra do castigo severo a quem desobedecesse às leis de Deus é também utilizada pelo povo hebraico: a expulsão de Adão e Eva do Paraíso; o dilúvio de que apenas se salva Noé, o único justo; a destruição de Sodoma e Gomorra pela sua iniquidade; o Êxodo no deserto pela desobediência às leis de Deus.

Com Jesus Cristo, inicia-se a grande revolução cristã em relação aos valores, no processo de repressão e controle dos impulsos anti-morais: os valores deixam de ser restritos apenas a uma dada sociedade

para se tornarem extensivos a toda a humanidade e superiores a todas as leis; devem ser livremente escolhidos e seguidos pela própria pessoa, havendo mais um auto-controle consciente e deliberadamente efectuado pelo próprio do que uma acção de medo da punição pelo seu incumprimento; o seu não cumprimento implica um sofrimento psicológico (o remorso), motivado pela consciência moral, independentemente da penalização eventualmente sofrida em consequência da quebra das leis que incluem aqueles valores.

O amor passa a ser o valor máximo, sobretudo o amor ao próximo, contendo em si quase todos os outros, passando a vida humana a ter uma consideração que até aí nunca tinha tido. Os mecanismos de compensação e repressão dos impulsos violentos e primitivos do homem são sobrepostos pelas vias da racionalização e da sublimação, através do amor ao próximo e a Deus. O arrependimento e o perdão são valores que ultrapassam a regra do *“olho por olho, dente por dente”*.

Na Idade Média, (McIntyre, 1995) tornam-se preponderantes, para além destes grandes valores cristãos, a honra e a fidelidade, que das relações feudais se estendem a todo o comportamento humano.

A solidariedade, a abnegação, o altruísmo e a caridade, parecem ter grande preponderância na época do Renascimento e, com a Revolução Francesa, os valores de liberdade, igualdade e fraternidade são o embrião da Declaração dos Direitos Humanos (Robertson, 1989).

Ellen e os seus colaboradores (1989) referem que com a Revolução Industrial, porém, os valores mercantilistas começam a tomar vulto, ofuscando ou relegando os outros para segundo plano, para valorizar quase que apenas o êxito financeiro, a acumulação de riqueza, o lucro e o poder pessoal, aceitando-se todos os meios para atingir estes objectivos.

O próprio valor da vida humana, que de certo modo sempre foi sendo respeitado, mesmo nas situações de guerra, em que se poupava a vida

do vencido que se entregava como prisioneiro, desapareceu por completo no princípio deste século com o episódio de Guernica, onde, pela primeira vez na história da humanidade, se aniquilou toda uma população que nada tinha a ver directamente com o teatro da guerra. O genocídio do povo judeu praticado pelo nazismo e os que actualmente se desenrolam em África e em Timor, são exemplos deste alarmante alastramento da desvalorização da vida, o mais importante dos valores morais.

A política só parece preocupar-se com a produção económica, a educação parece só visar a formação utilitarista e os meios de informação publicitam abertamente a violência, sendo estes meios de intervenção social completamente inoperantes em relação à escalada dos problemas sociais, desde a desonestidade ao crime violento, passando pelos comportamentos auto-destrutivos como a toxicoddependência e o suicídio \*.

Assiste-se hoje na televisão à descrição dos crimes mais brutais, perpetrados por crianças e adolescentes, com completa consciência dos seus actos e sem mostrar o menor remorso ou arrependimento.

J. Andrade, professor da Escola Superior de Educação do Algarve, considera, no entanto, que não se tratará propriamente de um desaparecimento dos valores morais mas de uma etapa evolutiva na forma de encarar os valores morais, passando de uma centração na autoridade religiosa e convencional para a racionalização do indivíduo, etapa esta, porém, que ainda não foi atingida, estando-se actualmente numa posição intermédia, subjectiva e caprichosa:

*“- Com efeito, é aparente o desaparecimento da moral nos nossos dias. Se é correcto dizer-se que a moral normativa convencional baseada na autoridade e no medo desapareceu, dan-*

---

\* - (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo e Trost, 1973; Robins, 1974; Kupersmidt, 1983. Fedor, 1972 e 1973, e McColgan, 1975, encontraram inclusivamente forte correlação entre julgamento moral e comportamentos delinquentes e sociopáticos).

*do origem à dissolução dos valores e dos costumes, é também, por outro lado, evidente que se caminhou para um relativismo de valores e normas que, da alçada do sagrado e do social, passaram a depender progressivamente da subjectividade do individuo.*

*No entanto, a consequente falta de critério universalmente aceite para distinguir o "bem" do "mal" deve denotar, antes, uma crise de passagem e não uma falta de valores. Assim, o que realmente se passa é uma alteração do fundamento da moral, que até agora dependia da religião, das convenções ou da autoridade e que está a passar para a razão.*

*Só que essa passagem está ainda incompleta e só se verificou até à subjectividade "caprichosa" do individuo que ainda não se habituou a pensar racionalmente os problemas ou os dilemas morais. (Andrade, 1992: 6).*

Lickona (1991), ex-presidente da Association of Moral Education, num estudo sobre a situação dos valores morais na sociedade contemporânea, pelo qual recebeu daquela associação o prémio "Christopher Award" de 1992, aponta as seguintes razões para a necessidade de uma educação dos valores morais:

1 – *Trata-se de uma necessidade clara e emergente.* Está a aumentar cada vez mais o número de danos que as crianças e adolescentes causam a si próprios e a outros e a decrescer o que se refere à sua contribuição para o bem-estar da sociedade e dos direitos humanos, o que reflecte a necessidade de uma renovação dos valores morais e espirituais.

2 – *Uma educação baseada nos valores morais é e tem sido sempre uma acção civilizadora.* Uma sociedade necessita de uma educação dos valores

morais para poder sobreviver e prosperar, para se poder manter intacta e para poder evoluir em condições que considerem o completo desenvolvimento humano de todos os seus membros.

*3 – O papel da educação moral na escola torna-se cada vez mais vital, porque recebe cada vez mais alunos e porque vai ocupando cada vez mais espaço nas suas vidas e no seu horário quotidiano.*

*4 – Há um contexto de valores morais fundamentais, mesmo na actual situação de conflito entre os valores sociais. A discussão de questões como o aborto, a homossexualidade, a pena de morte, a eutanásia e outros valores sociais só poderá existir dentro de um contexto de pluralismo de ideias que não é possível sem que haja a aceitação comum de valores morais como os da vida humana, a justiça, a honestidade, o civismo, o respeito pela verdade e o procedimento democrático.*

*5 – As democracias têm uma necessidade especial de educação moral, porque é o povo que se governa a si próprio, necessitando, portanto, o povo de cuidar dos seus direitos pessoais e dos direitos do bem comum sem que estes entrem em conflito.*

*6 – Não há uma verdadeira educação dos valores morais nas escolas. Mesmo quando estas incluem no seu currículo disciplinas de moral, não há uma verdadeira vivência da moral. Horários, disciplinas e programas são definidos pelas direcções institucionais, sem qualquer discussão ou procura de consenso junto dos alunos e professores. Questões do que é certo ou errado nunca são discutidas na escola, como por exemplo as formas e os parâmetros de avaliação e de classificação.*

7 – *As grandes questões relacionadas com a existência pessoal e da humanidade, são questões morais.* Para cada um de nós, como indivíduo, a grande questão existencial que se coloca é a de “- *Como devo viver a minha vida?*”, ou seja, “- *Quais as regras morais pelas quais me hei-de pautar?*”. Em relação à humanidade, as mais importantes questões que se colocam no limiar do século XXI são: “- *Como é que podemos conviver?*” e “- *Como é que podemos conviver com a natureza?*”.

8 – *Há um pleno consenso para que se desenvolva a educação moral nas escolas.* Os governos dos Estados Unidos e do Canadá já definiram a educação moral nas escolas como uma prioridade superior à repressão policial e penalização legislativa, nas estratégias de combate à droga e à criminalidade. Estando os seus filhos quase todo o dia na escola, os pais também têm confiado que a escola providencie a educação moral que não podem efectuar no lar. As próprias religiões, perante a liberdade religiosa, estão a preocupar-se sobretudo com as reformulações no campo religioso, deixando para a escola a educação moral, que é comum a todas as religiões.

9 – *Um professor que procure ser bom professor é de certo modo atraído para o campo da educação dos valores morais.* A verdade, a justiça, a honestidade e outros, são valores a que procura corresponder e que valoriza na relação com os seus alunos e entre eles. Os professores que se mostram mais frustrados na sua profissão são os que se deparam com deterioração moral entre os seus alunos ou que sofreram procedimentos desonestos por parte da instituição escolar.

10 – *A educação dos valores morais é um trabalho árduo.* O professor está praticamente a “*pregar no deserto*” referindo aos seus alunos determinados valores ao mesmo tempo que os comportamentos políticos e ins-

titucionais se desenrolam muitas vezes em sentido oposto, dando exemplos negativos que os órgãos de informação se esforçam por justificar e enaltecer.

A falta de apoio que a instituição escolar dá à educação moral, nomeadamente conferindo-lhe um estatuto inferior ao das áreas de ciências, de letras e de tecnologias, também a tornam bastante pesada.

Embora possa eventualmente haver algumas posições pessoais que estejam em desacordo com estas conclusões a que Lickona chegou em 1991, não encontramos qualquer outra investigação posterior que as confirmassem ou colocassem em causa, pelo que, em princípio, as aceitaremos como factores indicativos da necessidade de uma educação moral desenvolvida, também, no seio escolar.

### **A Necessidade de uma Educação Moral**

A necessidade de uma formação moral faz-se sentir a nível filosófico, psicológico e social, parecendo apresentar-se com uma força motivacional em tudo semelhante à da satisfação das emergências pulsionais.

Kant, na sua obra *"Investigação sobre a Clareza dos Princípios da Teologia Natural e da Moral"* publicada em 1746, refere o *"sentimento moral"*, define o conceito de *"obrigação moral"* e distingue entre *"deveres perfeitos e imperfeitos"*. O sentimento moral seria algo intrínseco da pessoa, de natureza psicológica profunda, que a impele, com uma força de obrigação, ao dever de tomar atitudes e ter comportamentos em conformidade com os seus princípios morais. Os deveres perfeitos possuem valência negativa (não matar, não mentir, não roubar, etc.) e os deveres imperfeitos valência positiva (caridade, justiça, etc.).

Kagan e Lambs, 1987; Rogoff, 1990; Hohmann e Weikart, 1995 referem que parece haver como que uma necessidade imperativa de inserir as questões morais dentro de um contexto filosófico-racional, procurando que a sua análise neste campo ajude a tomar as decisões correctas, notando-se que esta atitude começa a fazer-se manifestar logo na infância.

De facto, parece que desde muito cedo que o homem se defronta com a necessidade de procurar raciocínios, juízos, normas e princípios filosófico-morais que justifiquem as suas acções, sobretudo quando se encontra perante acções que se opõem às suas concepções e deveres morais.

A educação moral como uma necessidade social foi uma questão levantada por Durkheim (1973), comparando as relações entre a estrutura da sociedade e a sua capacidade moral, mostrando que a sociedade procura proteger os valores sócio-morais para se auto-proteger. Valores tais como a protecção da vida, as formas de procedimento democrático e a dignidade da pessoa, são direitos sócio-morais fundamentais, inalienáveis

em qualquer sociedade, que, perdendo-se, causam a dissolução dessa mesma sociedade.

Aceitando também a importância de outros valores morais, pessoais, susceptíveis de opção na sua escolha por parte da pessoa, Durkheim (1973) propõe uma educação moral que satisfaça simultaneamente as necessidades de uma formação social-moral generalizada e de uma formação pessoal-moral individualizada, designando por "*consenso moral*" a moralidade existente numa sociedade e por "*senso moral*" um ideal moral que é próprio da pessoa.

A educação moral como necessidade psicológica está presente na teoria freudiana da personalidade. Considerando o Id como fonte dos impulsos instintivos cuja satisfação colide por vezes com as normas da sociedade, o Ideal do Ego que existe na infância e, posteriormente, o Super Ego, poderão ser considerados como a consciência moral que se lhes opõe, referida tanto na filosofia como na psicologia da moral.

Constituindo um factor da personalidade, este Super Ego/Consciência Moral, quando deficientemente organizado, pode causar perturbações da personalidade e mesmo estados psicopatológicos graves como por exemplo a paranóia e a neurose (Lebovici e Soulé, 1980).

A educação moral é também considerada como uma necessidade de desenvolvimento psicológico (Piaget, 1973; Kohlberg, 1984; Lourenço, 1992), contribuindo para a evolução da moral nos seus estádios desenvolvimentais e permitindo num estágio de elevada complexidade moral uma forma de raciocínio autónomo qualitativamente superior aos juízos heterónimos, um melhor assumir dos papéis sociais, um maior envolvimento empático e um mais profundamente reflectido senso da responsabilidade.

Sendo uma necessidade social, filosófica e psicológica, poder-se-á perguntar por que motivo a educação moral possui um papel de tão pouca ponderação nos currículos escolares. Quer no conceito dos professores,

quer na distribuição das cargas horárias, as ciências, as letras e as tecnologias aparecem com maior consideração do que a educação moral, apresentando uma grande discrepância entre a sua necessidade e a sua prática curricular real.

Oser (1991), por exemplo, aceita esta situação e opõe-se à existência de uma disciplina de educação moral, defendendo que a educação moral não se deve limitar à passividade de uma disciplina que só sucede durante uma hora, uma ou duas vezes por semana, devendo estar sempre activamente presente não só em todas as disciplinas escolares como em todas as situações da vida escolar, familiar, profissional, política, etc.

Se pensarmos, porém, que também o Português e a Matemática estão não só em todas as disciplinas escolares como em quase todas as situações da vida, dispendo no entanto de disciplinas curriculares específicas em quase todos os níveis da escolaridade, teremos que discordar da posição assumida por Oser.

Também não concordamos com as posições dos teóricos da organização curricular, como Gropper (1983), Bruner (1982) e Gagné, Brigs e Wagner (1988), quando defendem que os desenhos curriculares devem levar em conta os diferentes interesses epistemológicos. Parece-nos que o facto de uma disciplina ser didacticamente mais complexa não deverá ser motivo para lhe conferir uma preponderância sobre outra, porventura menos complexa mas eventualmente mais importante do ponto de vista da formação humana e da personalidade.

Creemos que o desequilíbrio curricular se deverá mais a uma perspectiva educacional ainda muito voltada para a transmissão do Saber do que para a formação do Ser, como aliás já tivemos oportunidade de referir quando apontámos a Educação pela Arte como possuindo este objectivo. Um currículo centrado nos "*saberes*" olvidará, conseqüentemente, as áreas de formação do "*Ser*", como por exemplo a moral e as artes ou abor-

dando-as no sentido do ensino de conhecimentos e não de formação pessoal.

Por outro lado, sendo os currículos e programas oficiais geralmente organizados por comissões formadas por professores de letras, de ciências e de tecnologias, também se compreende a existência de uma certa tendência, como que um etnocentrismo de classe, que leva a que cada professor pense ser a sua disciplina a mais importante, aparecendo por isso a educação moral de certo modo marginalizada porque nunca ou raramente os seus professores são convidados para participar nestas comissões.

Parece fazer-se sentir, portanto, uma necessidade filosófica, psicológica e social de educação moral, que ainda não terá encontrado a sua adequada via de satisfação no sistema escolar, podendo o Desenvolvimento Pessoal e Social apresentar-se como um dos caminhos conducentes à solução desta dificuldade e a expressão dramática como um dos seus procedimentos metodológicos.

As primeiras oito conclusões do II Congresso de Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, realizado na Universidade de Évora em Abril de 1992, reflectem a preocupação dos professores e investigadores do nosso país, sobre a necessidade de uma adequada educação moral:

*“1 – É finalidade essencial da Escola promover os valores.*

*2 – A promoção dos valores implica o conhecimento dos problemas axiológicos fundamentais, tanto em geral como na sua aplicação à educação. Entre esses problemas podemos referir: a ontologia dos valores; a gnoseologia dos valores; a classificação e hierarquia dos valores; a antropologia dos valores; a praxiologia dos valores. É da maior importância identificar e caracterizar os valores a promover no processo educativo escolar.*

- 3 – *É igualmente da maior importância identificar e caracterizar as metodologias de promoção dos valores.*
- 4 – *Promover os valores é algo de distinto de inculcar valores. Os valores não devem ser inculcados, mas induzidos a partir da experiência axiológica, aberta à liberdade e autonomia dos educandos.*
- 5 – *Deste modo, a Escola não deve ser um espaço institucional de inculcação mas de indução da vida axiológica. Se assim acontecer, a Escola permitirá e promoverá realmente o sentido dos valores.*
- 6 – *Do mesmo modo, o professor não deve ser um inculcador mas um indutor axiológico. A formação dos professores, indispensável para reformar a Escola que se pretende, terá de ser organizada nesta base.*
- 7 – *Entre os valores e a cultura existe a mais íntima das relações, de tal modo que os valores são, na integridade do seu universo, sistema de cultura e a cultura é, na integridade da sua essência vivida, sistema de valores. A Escola Cultural implica essa relação.*
- 8 – *O homem não pode ser sem os valores, mas o modo como realiza esta condição é o da procura. Assim, o homem é aquele que procura os valores. Tem, todavia, de os procurar dentro de um sistema axiológico concreto, ou seja, dentro de uma cultura.” (Patrício, 1997: 723).*

### **Atitudes cépticas acerca da Educação Moral**

A posição de Oser (1991), já atrás referida, contra a existência de uma disciplina curricular de educação moral, segue a posição de outros investigadores alemães (Backman e Secord, 1972), que pensam que uma disciplina em que se ensina teorias sobre moral não concorre de modo eficaz para melhores desempenhos morais, sendo preferível uma convergência de esforços neste sentido, constantemente desenvolvida por todas as disciplinas escolares e por todas as actividades do quotidiano, em todos os momentos e circunstâncias em que seja importante evidenciar determinado valor moral. Um viver moral das instituições, da organização escolar, da acção docente dos professores, das relações entre os alunos, proporcionando exemplos práticos que o aluno inconsciente ou conscientemente toma como modelo, que interioriza e com os quais se identifica, será preferível a qualquer ensino teórico e abstracto de regras morais. Sendo toda a educação eminentemente moral, são dispensáveis disciplinas e programas específicos de moral.

Outra posição céptica refere-se à intelectualização e socialização da educação moral. Estando associados o desenvolvimento moral, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social, Whitley (1980) chama a atenção para a existência de uma forte tendência para se sobrevalorizar, em educação moral, os aspectos do raciocínio e da socialização, subvalorizando os valores morais. Na realidade, os modelos educacionais como o de Desenvolvimento Cognitivo da Moral (Kohlberg, 1973; Kohlberg e Fenton, 1977), de Análise de Valores (Metcalf, 1971; Meux e col., 1974; Fraenkel, 1977) e de Clarificação de Valores (Simon, 1973; Harmin, 1973; Raths, 1978), focam quase que exclusivamente a dimensão cognitiva, visando concretamente o juízo moral, enquanto que os modelos de Construção Racional (Shaver, 1973; Shaver e Larkins, 1973 ab) e de Acção Social (Newman, 1975; Newman, Thomas e Landsness, 1977) são mais metodo-

logias de socialização do que propriamente de educação de valores morais pessoais e intrínsecos.

Esta mesma tendência também parece suceder no nosso país, com a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, em cujos procedimentos programáticos se pode constatar uma grande preponderância dos objectivos de desenvolvimento social sobre os de educação dos valores morais.

O modelo High/Scope (P.I.P., 1989) para o nível infantil parece-nos também outra situação em que tanto na sua implementação nos Estados Unidos como nos relatos das experiências levadas a efeito em Portugal (Formosinho, 1994 ab, 1996) nos parecem demasiadamente dirigidos para o desenvolvimento social.

Hersh, Miller e Fielding (1980), por outro lado, concordam com a existência de uma disciplina específica de educação moral, mas denunciam situações em que a sua metodologia vise a inculcação moral, a memorização de regras e de princípios teóricos, em vez de promover o desenvolvimento moral.

No nosso país, as atitudes cépticas que se têm levantado parece referirem-se sobretudo ao modo como se procede à substituição da Educação Moral e Religiosa Católica, no 1º ciclo do ensino básico, pelo Desenvolvimento Pessoal e Social, nomeadamente quanto à formação dos professores, aos programas e às metodologias. Marques (1995), por exemplo, refere que:

*“- No entanto, tudo dependerá do cuidado posto na elaboração dos programas de ensino, das metodologias propostas e da formação dos professores.*

*Deverá haver, também, um cuidado muito grande na elaboração dos respectivos manuais, que deverão respeitar ao máximo o pluralismo e a tolerância face a quem pensa de maneira dife-*

*rente, sem cair, no entanto, na defesa do relativismo ético.”*  
(Marques, 1995: 20).

Na realidade, no presente ano lectivo, nos impressos de avaliação que a Direcção Regional de Lisboa enviou para as escolas, a área anteriormente destinada à informação sobre a Educação Moral e Religiosa Católica já aparece com o nome de Desenvolvimento Pessoal e Social, não parecendo ter havido, porém, quaisquer acções anteriores de formação para os professores em exercício, sobre esta nova disciplina e a sua didáctica, nem quaisquer alterações curriculares nos cursos de formação inicial das escolas superiores de educação, nesse sentido. Não parece que haja também ainda, neste momento, quaisquer indicações do Ministério da Educação sobre a programática e as metodologias para o Desenvolvimento Pessoal e Social no 1º ciclo do ensino básico, pelo que cremos poder o presente estudo vir a ser de utilidade neste campo, pelas sugestões que aponta, no campo da educação moral.

### **Educação Moral e Educação dos Valores Morais**

O estudos da psicologia da moral têm-se desenvolvido sobretudo em três grandes áreas, de certo modo divergentes embora complementares: a perspectiva psicanalítica, a perspectiva de aprendizagem bahaviorista-social e a abordagem cognitivista-desenvolvimental-construtivista, com diferentes concepções sobre a moral, sobre os seus factores constituintes e sobre as suas necessidades de evolução, levando necessariamente também a três concepções distintas de educação moral.

A abordagem psicanalítica (Birnbaum, 1972) concebe a moral em termos individuais, subjectivos e inconscientes, considerando-a como um factor da personalidade de extrema importância nas relações entre as pulsões e a sua satisfação no âmbito social, em conformidade com o princípio do prazer postulado por Freud (1968). O sentimento de culpa perante qualquer acto transgressivo da moral inconscienzializada, produzida pela "*consciência moral*", pode levar a descompensações psicológicas causadores de grande sofrimento, como a angústia e a depressão, citando-se mesmo casos de suicídio "*por remorsos*" de que Judas é o exemplo clássico. Trata-se, portanto, de uma moral de ordem eminentemente afectiva e emocional que é organizada a partir dos processos inconscientes de imitação, de identificação e de interiorização (Lifton, 1986).

Uma educação moral nesta perspectiva procura, portanto, atingir metas como a de boa identificação com os valores e padrões morais parentais, ajudar a interiorização desses valores e desenvolver a capacidade de resistir às pulsões inconscientes e actuar em conformidade com o princípio da realidade (Loevinger, 1976).

A perspectiva behaviorista-social da moral considera que esta é um produto de diferentes acções de estímulo e reforço provocados pelo meio social em que o indivíduo vive. Desde muito pequena que a criança se vê

perante situações em que é premiada quando comete umas acções e punida quando comete outras.

A própria vida social está sujeita a normas e regras definidas por um poder legislativo que define as regras e um poder judicial que castiga as acções que as contrariam.

A pessoa mais moralmente evoluída será, conseqüentemente, aquela que é capaz de sintonizar os seus comportamentos com as regras e normas da sociedade em que vive (Berkowitz, 1964).

A perspectiva pedagógica de uma educação moral nestas circunstâncias situa-se quase que exclusivamente no campo social, procurando que o indivíduo aprenda as normas e regras consideradas como correctas pelos membros de sociedade em que vive, conformando a elas os seus comportamentos. Os seus objectivos visam concretamente a modificação dos comportamentos (*"behavioral modifications"*), procurando suprimir os *"maus"* comportamentos morais e produzir os comportamento que são valorizados pelos padrões da sociedade, propondo para o efeito metodologias baseadas no reforço (Bandura e McDonald, 1963) e de inserção em meios sociais adequadamente organizados para servirem de exemplo e de influência modeladora (McCann e Prentice, 1981).

As perspectivas desenvolvimentais cognitivistas da moral, que tiveram início com os estudos de Piaget (1973) e de Kohlberg (1976) e que têm continuado, presentemente numa perspectiva construtivista (Montagero, 1991; Keating e Rosen, 1991; Burr, 1995; Carpendale, 1996), têm encarado a moral quase que apenas no seu campo racional, mais concretamente no juízo intelectual que o sujeito efectua, ponderando os valores que se defrontam perante determinada situação dilemática, para decidir a atitude que deverá tomar na sua resolução. Esta capacidade de raciocinar sobre juízos de valor moral possui uma evolução que vai do egocentrismo para os valores éticos universais (tem havido alguma contestação quanto à

natureza dos estádios, como já referimos anteriormente, mas não contra esta evolução).

Sendo o juízo moral um modo de raciocínio, os objectivos de uma educação moral nesta perspectiva visam concretamente aspectos de desenvolvimento cognitivo. Silva (1968) chama a atenção para que este desenvolvimento é construtivista, não se referindo à quantidade de informação que a pessoa conhece, mas ao modo como a sabe, a conhece e a constrói.

Os modelos de educação moral que se desenvolveram à sombra desta perspectiva, baseando-se sobretudo no sentido de justiça, parecem ser os que mais resultados positivos têm apresentado nas investigações a que têm sido submetidos.

*“- Com efeito, a educação para a justiça parece ser:*

- a) a que melhor garante o respeito pela diferença sem cair no relativismo ético;*
- b) a que melhor promove o desenvolvimento moral sem ensinar conteúdos;*
- c) a que melhor estimula o raciocínio moral sem recorrer à endoutrinação”* (Lourenço, 1992: 166).

Uma das críticas que se têm feito à perspectiva psicanalítica de educação moral é a de que concebe a moralidade como um processo irracional (Lifton, 1986) e parece limitar, à partida, a sua própria evolução, já que quase tudo se passa nos primeiros seis anos de vida, enquanto se forma a personalidade (Lourenço, 1992).

Quanto aos modelos de inspiração social, embora se reconheça que o desenvolvimento social do indivíduo só pode suceder em sociedade, não há concordância quanto aos processos pelos quais isso sucede, nem se aceita que tal influência aconteça sem o envolvimento activo do sujeito e sem que este possua capacidades para tal forma de aprendizagem (Lourenço, 1992).

Os modelos educacionais baseados nos conceitos do desenvolvimento cognitivo da moral são algumas vezes apontados como demasiadamente intelectualistas e requerendo um certo nível de desenvolvimento cognitivo, razão pela qual têm sido quase sempre aplicados a sujeitos do nível das operações formais piagetianas e raramente e com pouco êxito a crianças de menos de nove anos de idade.

Em nosso entender, esta tricotomia com que é encarada a moralidade e que resultou nestas três áreas distintas de abordagem educacional, não passa de um erro epistemológico, resultante dos estudos terem sido sucessivamente abordados por investigadores com formação ou inspiração psicanalítica, sociológica ou cognitivista.

A pessoa não é uma manta de retalhos constituída por um somatório de partes afectivo-socio-cognitivas, mas um todo único e individual, podendo-se de facto, por uma questão metodológica, estudá-la de diferentes perspectivas mas, quando se trata de promover acções educacionais, parece-nos mais correcta uma perspectiva eminentemente ecléctica.

Uma educação moral poderia por isso possuir simultaneamente, dimensões não apenas afectivas, sociais e cognitivas, como também biológicas e motoras, ou seja, integrar todos os factores da personalidade (no sentido com que Wallon - 1963, 1968 - a concebe).

Uma educação moral ecléctica incluiria, portanto, a identificação e interiorização das normas sociais, efectuadas de modo eminentemente afectivo através do movimento, o que permitiria a interpretação racional-crítica das circunstâncias em que poderia encontrar uma homeostasia entre as suas pulsões biopsicológicas e a sua satisfação no meio. Por outras palavras: uma educação moral ecléctica que actuasse com objectivos bio-afectivo-cognitivo-sociais e eminentemente através da acção motora, sobretudo lúdica, o que nos leva à proposta da Expressão Dramática como

procedimento metodológico por nos parecer a que melhor pode satisfazer todas estas condições.

Coloca-se agora outra questão, que tem a ver com os conteúdos programáticos da educação moral, ou seja, os valores sobre os quais incidirão os esforços pedagógicos. - Que valores devemos considerar na educação moral?

A distinção que Durkheim (1973) fez entre "*consenso moral*" e "*senso moral*" e que depois é posteriormente desenvolvida nas teorias dos sistemas de "*valores sociais*" e de "*valores morais*" de que Hogan (1983) é o principal representante, têm levado a uma certa distinção e afastamento entre os valores sociais e os valores morais, tendo-se inclusive vindo a observar sucessivamente uma cada vez maior objectivação pedagógica no sentido do social em detrimento dos valores morais-pessoais.

Haverá, no entanto, esta dicotomia? Será necessária uma educação dos valores sociais e outra, distinta, dos valores morais?

Kohlberg (1971) refere a variação de sociedade para sociedade, a respeito de valores como por exemplo a propriedade e a justiça e um certo reconhecimento comum, em quase todas as sociedades e em quase todas as épocas, do valor da vida e do respeito pela sua preservação. Os valores sociais, portanto, poderão variar, enquanto que os valores morais parecem ser pessoais, mais universais e mais invariáveis. No entanto, Kohlberg, no seu modelo de Desenvolvimento Cognitivo da Moral, visa mais concretamente a justiça, através do raciocínio moral, embora os dilemas que apresenta visem um leque alargado de valores.

Hersh (1979) refere que as crianças começam a aprender os valores básicos muito antes de participarem nas instituições sociais em que estes valores estão envolvidos, formando os seus valores pessoais nas interacções sociais com adultos e colegas, intuindo-os, interiorizando-os e iden-

tificando-se com eles de modo inconsciente, de tal forma que são posteriormente usados como se de seus se tratassem. Turiel (1983), por outro lado, demonstrou que as convenções sociais são valores específicos, determinados pelo sistema social, embora alguns, contudo, se tornem intuitivamente fundamentados e universalmente compreendidos.

No final dos anos sessenta existiu, principalmente nos Estados Unidos, uma acesa polémica sobre a questão dos valores, sobretudo porque existem, na mesma língua, designações diferentes para os mesmos valores, só se tendo chegado a um certo consenso quando Kohlberg publicou, em 1971, uma obra contendo os seus estudos e reflexões sobre o assunto e apresentando uma lista de dez valores morais básicos, contendo os outros e comuns a todas as sociedades humanas: 1 – Leis e regras; 2 – Consciência; 3 – Papeis pessoais e afecto; 4 – Autoridade; 5 – Direitos civis; 6 – Contrato, confiança e justiça nas trocas; 7 – Punição; 8 – O valor da vida; 9 – Valores e direitos de propriedade; 10 – Verdade.

O modelo de Clarificação de Valores (Simon, 1972; Harmin, 1973; Raths, 1978), por exemplo, orienta-se de um modo geral, por este quadro de Kohlberg onde, de facto se podem inserir quase todos os valores “*específicos*” (altruísmo, dedicação, honra, etc.).

Desenvolvendo um estudo específico no sentido de aperfeiçoar esta construção, tornando-a mais prática para a sua utilização pelos professores, Hall (1979) efectuou a sua condensação em cinco áreas para favorecimento da educação moral, que designou por “*tópicos*” de valores: 1 – Justiça; 2 – Propriedade; 3 – Verdade; 4 – Interioridade; 5 – Relações Pessoais.

O tópico da Justiça inclui valores como a imparcialidade, o dever, a tolerância e o perdão. A Propriedade refere-se à posse, à partilha, ao respeito pela propriedade alheia. A Verdade foca valores como a honestidade, a honra, a lealdade e a veracidade. A Interioridade inclui valores de

actuação pessoal: responsabilidade, auto-domínio, dedicação, força de vontade, paciência, etc.. E as Relações Pessoais incluem: a delicadeza, simpatia, empatia, respeito, caridade e outros valores presentes na comunicação inter-pessoal.

Nestas conseqüências, uma educação dos valores morais parece-nos, pois, situar-se numa posição ecléctica, apontando fins morais de ordem afectiva, social e cognitiva, propondo os tópicos de Hall como áreas programáticas e, sobretudo na pré-escolaridade e no 1º ciclo do ensino básico, utilizar metodologias activas e lúdicas.

### **Resumo:**

Desde os mais remotos tempos que as diferentes civilizações se têm preocupado com a problemática da educação moral, sendo geralmente as religiões a ocuparem-se dela, incluindo-a nos seus postulados como normas de emanação divina e ameaçando o seu incumprimento com terríveis castigos, neste e no outro mundo.

Com o Renascimento e a Revolução Francesa, os valores morais passam a ser encarados essencialmente como normas humanas e, com a Declaração dos Direitos Humanos, a educação moral parece começar a procurar um caminho próprio, diferenciando-se progressivamente das religiões.

No final do presente século, a educação moral é considerada como uma necessidade psicológica (pessoal) e uma necessidade da civilização (social), sendo atribuído à escola um papel cada vez mais importante na satisfação destas necessidades (pessoais e sociais).

O modo como esta educação moral se deverá processar na escola, tem sido objecto de duas posições que se opõem, uma defendendo a cria-

ção curricular de uma disciplina específica de educação moral e outra, alegando que uma disciplina em que se ensina moral, durante duas ou três vezes por semana, não concorre de modo eficaz para produzir melhores desempenhos morais, recomendando a criação de um "*clima moral*" desenvolvido por toda a escola, em todas as disciplinas, com todas as pessoas e em todas as circunstâncias.

A sobrevalorização, nos diferentes modelos de educação moral, de objectivos direccionados para o raciocínio moral e para a socialização, tem sido também contestada por alguns sectores educacionais, chamando a atenção para a necessidade de um maior envolvimento afectivo por parte dos alunos, que os levem à formação dos seus próprios sistemas de valores morais pessoais e intrínsecos.

As metodologias de ensinar conhecimentos de moral teórica substituíram as de endoutrinação mas também não se mostraram capazes de promover o desenvolvimento moral, pelo que a maioria dos modelos de educação moral recorreram à reflexão crítica, efectuando juízos de valor sobre histórias-dilema ou acontecimentos da vida real, o que, sendo aplicável aos alunos do 2º ciclo do ensino básico, não é tão bem aceite pelos do 1º ciclo, que ainda numa fase de raciocínio concreto, têm um pensamento mais actuante que reflexivo. Para estes, uma educação moral através da acção e do envolvimento emocional parece poder ser o caminho mais adequado.

Em relação aos valores a adoptar como áreas programáticas da educação moral, depois da sua condensação em dez áreas básicas efectuada por Kohlberg (1971) e adoptada por alguns modelos de educação moral, a sua redução para cinco "*tópicos*" programáticos efectuada por Hall (1979), tendo-se mantido praticamente inalterável nos modelos que a adoptaram, parece-nos ser revelador da sua pertinência.

### II.3. – MODELOS DE EDUCAÇÃO MORAL

Durante séculos, a educação moral esteve associada à educação religiosa concebendo-se as leis morais como de origem divina, constituindo por isso deveres indiscutíveis e imperativos ligados à fé, sendo o seu incumprimento considerado pecado. Os valores eram designados por virtudes e a metodologia residia na exortação à imitação das virtudes dos santos, exercendo os sacerdotes uma autoridade de direcção moral, confiando-se na consciência moral, nos remorsos e no medo da condenação eterna às penas do inferno, como formas de motivar o caminho pela via do bem, sem desvios para o mal (McIntyre, 1995).

Estas virtudes referiam-se ao amor por Deus e pelos semelhantes, ao respeito pela vida humana, pela verdade, pela propriedade e pela temperança nos actos pessoais.

Com a Revolução Francesa, os valores sociais passam a ser incluídos no campo dos valores morais, começando a tomar forma perspectivas de educação moral e social, sobretudo voltados para a liberdade e a democracia.

No final do século XIX encontramos uma Europa ainda ligada à religião e moral tradicional, mas nos Estados Unidos, mesmo as formas religiosas mais puritanas incluem já uma dimensão voltada para a democracia, incluindo valores de natureza eminentemente social (McIntyre, 1995).

Começam também a aparecer nessa altura as primeiras tentativas de educação moral nas instituições escolares, mas voltadas para valores como a piedade e a benevolência, que entravam em conflito com o regime espartano e a dura competição implementadas pela pedagogia utilizada nessas instituições. Procurava-se que a educação moral fosse eminentemente afectiva e caritativa, mas os métodos usados eram exactamente o oposto, frios, rígidos, directivos e implacáveis.

Dewey (1929), defensor e promotor da pedagogia progressivista, rebate as ainda vigentes preocupações de educação moral sobre o sentimentalismo romântico da criança e da insistência à obediência, criando uma nova visão democrática da escola e da educação moral, argumentando que a democracia é um processo fluido em que as pessoas constroem e reconstroem os seus valores em face das modificações situacionais. A sua concepção da moralidade era mais a de um processo de resolução de problemas sociais do que propriamente um conjunto de ideias ou atitudes. A educação moral deveria por isso servir a democracia, mas uma democracia sustentada pelas capacidades de crítica construtiva do indivíduo e não meramente pela sua boa natureza ou pelo seu trabalho produtivo.

Dewey foi ainda um dos primeiros teóricos que se opôs à pedagogia herbertiana da *“educação pela instrução”*, propondo a *“aprendizagem pela acção”*, alteração que, infelizmente, ainda não se vê em alguns procedimentos de educação moral da actualidade.

Durkheim (1973; 1984), baseando-se num extenso estudo sobre a sociologia e a moral, é porventura o primeiro a propor uma estratégia pedagógica concreta de educação moral, visando três elementos da moralidade: 1 – O espírito de disciplina; 2 – A adesão a grupos sociais; 3 – A autonomia da vontade.

A vivência em grupo social, seja no trabalho escolar quotidiano, seja na participação da vida social da escola, é considerada por Durkheim como o principal modo de educação moral. É dentro do grupo, nas suas interacções, que se desenvolve a auto-disciplina e se domina a vontade.

A obra de Piaget *“Le Judgement Moral Chez l’Enfant”* (1973) e as investigações efectuadas por Kohlberg (1976) sobre os estádios do desenvolvimento moral, abriram novos caminhos à educação moral, dando origem a aproximações de natureza eminentemente cognitiva.

Numa revisão bibliográfica efectuada sobre os anos sessenta, época em que os investigadores se centraram sobre a moral, distinguindo-a da religião, encontrámos várias propostas de educação moral, de inspiração psicanalítica, social ou cognitiva, com diferentes objectivos e diversas metodologias, apresentando diferentes pontos de vista, consoante eram apresentadas por filósofos, por psicólogos, por sociólogos ou por professores especialistas em organização curricular, não resistindo, porém, quando submetidas à investigação científica sobre a sua eficácia real, existindo por isso apenas breves indicações bibliográficas sobre a sua existência em autores mais recentes.

Somente nove modelos de educação moral (que se descrevem mais à frente) se têm mantido em efectividade, resistindo não só à natural acção de desgaste temporal (alguns estão a ser usados há mais de uma década), como às sucessivas avaliações experimentais a que têm sido submetidos.

Poderão eventualmente existir outras metodologias, mas estas são as que a Association for Moral Education considera como "*modelos*" que poderão servir como exemplo de estratégias metodológicas.

## MODELOS BASEADOS NO AFECTO

O termo empregue na literatura inglesa é “*caring*”, implicando um desejo de ajudar, afastado de quaisquer considerações racionais, como que um “*acting out*” inconsciente para proteger os outros, que se situa a nível elementarmente afectivo-emocional, isento de quaisquer interesses pessoais.

As metodologias que se baseiam no “*caring*”, que também incluem certos aspectos da compreensão psicológica e da socialização, utilizam sobretudo a empatia como modo de promover o envolvimento emocional com os dilemas e situações que se analisam educacionalmente. O pôr-se na posição do outro, o desempenhar mentalmente o seu papel, pensar o que ele pensa e o que sente, são os procedimentos mais usados.

### O Modelo de Consideração

O Modelo de Consideração foi criado por McPhail (1975) e seus colaboradores (1975) e colocado em prática inicialmente em Inglaterra, através do “*Schools Council Moral Education Curriculum Project of Great Britain*”.

Parte do currículo do Modelo de Consideração aborda os dilemas morais, mas o seu âmago reside na compreensão e consideração das necessidades dos outros, numa perspectiva de desenvolvimento das capacidades de empatia e relação fraterna.

Segundo McPhail, o objectivo de uma educação moral reside no desenvolvimento dos sentimentos que todas as pessoas naturalmente possuem de “*se darem*”, de sentirem simpatia pelos outros e de estabelecerem relações de fraternidade, de caridade, de apoio e de inter-ajuda.

*“verifica-se empiricamente que as diferenças entre as pessoas são superficiais, enquanto que, nesta área, são profundas”*  
(McPhail, Ungood-Thomas e Chapman, 1975: 87).

*"A estima, simpatia e consideração mútuas, são geralmente agradáveis e gratificantes, tornando-se em componentes morais auto-reforçadas... na prática, viver para os outros é recompensa, é motivação, podendo ser descrita como um sentido da vida real para qualquer pessoa"* (McPhail, 1975: 46).

Enquanto outros modelos de educação moral argumentam que é através do conflito entre valores que se desenvolve o potencial moral, McPhail refere que são as oportunidades para exprimir aquelas sensibilidades latentes a via mais eficaz para o desenvolvimento moral.

Para McPhail a educação moral não pode ser reduzida a uma mera análise cognitiva de regras e proibições, conflitos e julgamentos. Antes de qualquer análise ou julgamento, deve atender-se primeiramente à personalidade geral da pessoa que os faz e à forma como se relaciona com os outros:

*"A tarefa essencial de uma educação moral é a de procurar a diluição ...daqueles impulsos destrutivos e auto-destruidores que podem estar mascarados sob a capa do individualismo, do narcisismo e do egoísmo, que entram o desenvolvimento da verdadeira personalidade, e deixar libertar aqueles sentimentos que são despertados pela infelicidade e dor alheia, bem como a expressão das necessidades caritativas e de fraternidade"* (McPhail, Ungoed-Thomas e Chapman, 1975: 95).

A libertação dos indivíduos das grilhetas da insensibilidade e da desconfiança, para desenvolver a capacidade de dar e receber amor, no senso do amor fraternal, é o propósito-guia do modelo de McPhail.

O Modelo de Consideração é sistematizado num programa denominado *"Lifeline"* (McPhail, Ungoed-Thomas e Chapman, 1975), constituído por quatro volumes: *"Na Posição do Outro"*, *"Providenciando a Regra"* e

"O que Terias Feito?", bem como ainda um guia para o professor, intitulado: "Aprendendo Fraternidade".

Este programa é baseado em larga parte num intenso estudo sobre as necessidades dos adolescentes, desenvolvido pelos autores de 1967 a 1971, tendo sido inquiridos mais de 800 estudantes de uma escola secundária inglesa, com idades de 13 a 18 anos, com questões de "incidentes críticos", questionários de personalidade e entrevistas.

A investigação revelou uma visão comum entre os adolescentes sobre o que eles achavam de "incidentes bons", incidentes positivos que reflectiam qualidades de estima, consideração, camaradagem, amizade e boa vontade. Para os incidentes "maus" e negativos, também a visão foi comum: dominação, arbitrariedade, interesses pessoais, egoísmo, etc.

A mensagem da investigação pareceu clara e inequívoca para McPhail:

*"Boa relação será mostrar consideração para com as necessidades das pessoas, pelos seus sentimentos e desejos. Uma má relação implica o inverso... a necessidade humana fundamental é a relação com os outros, amar e ser amado, sendo esta a primeira responsabilidade de uma educação organizada para ajudar a satisfazer esta necessidade"* (McPhail, 1975: 103).

Os estudantes investigados sentiam a escola como um local que apenas se interessava pela transmissão de informação, com processos de ensino que levavam ao stress, não dando qualquer ajuda para a resolução de questões como da identidade pessoal e das relações sociais. Daí McPhail referir que a principal razão para iniciar um programa de educação moral, voltado para a identidade dos sentimentos e para as relações com os outros, é exactamente a necessidade que os estudantes sentem dele.

Revelando um grande respeito pelas atitudes afectivo-sociais do adolescente, McPhail, porém, não foi cego à imaturidade que caracterizava muitas respostas dos estudantes em relação a problemas sociais, o que o levou a desenvolver uma investigação complementar, com uma amostra de 200 rapazes e raparigas com idades entre os 12 e os 18 anos, para analisar as relações entre idades e a maturidade do desenvolvimento social.

A "*maturidade*", neste estudo, foi definida em termos das respostas típicas dadas por 50 adultos da classe média, que foram questionados com as mesmas perguntas feitas aos adolescentes.

A questionação baseou-se em 13 situações sociais, envolvendo adolescentes com os seus colegas, pais e adultos. As respostas foram agrupadas em várias categorias, de "*passivo*" para "*agressivo*" e de "*imaginativo*" para "*maturo*".

Para McPhail o conceito de maturidade adulta refere-se à disposição do indivíduo para ajudar as pessoas necessitadas numa perspectiva de fraternidade criativa.

A educação é vista como uma forma de acção, não a entendendo McPhail como um meio de aquisição de conhecimentos mas como uma aquisição de atitudes e actuações. A educação moral será, portanto, não uma aprendizagem de moral mas um cultivar de atitudes e acções morais. Não o "*saber*" moral mas o "*ser*" moral, o comportar-se de modo moral. McPhail pensa que os valores morais se aprendem melhor por observação directa e pelo contacto significativo com pessoas que agem com elevados padrões morais, considerando a moralidade quase como algo que é "*contagioso*" (no sentido positivo do termo).

*"- Um aluno aprende mais com o que o professor é e faz do que com aquilo que ele ensina... aprender com o exemplo dos outros é a pedra base da educação natural dos indivíduos"*  
(McPhail, 1975: 144).

McPhail descreve com bastantes detalhes as características desta moralidade "*contagiosa*" na classe e da moralidade dada pelo exemplo do professor, baseando-se nas perspectivas motivacionais de Maslow (1970), criativas de C. Rogers (1961) e nas teorias do interacção social.

Na opinião de McPhail a moralidade envolve mais as características da personalidade do indivíduo do que o seu modo de raciocínio. O "*estilo moral*" da pessoa, que é um comportamento "*genuinamente afiliativo*" social, tem muito mais peso na sua moralidade do que o seu juízo cognitivo. A força da afiliação é que faz com que muitas vezes tome decisões diferentes das dadas pelo seu raciocínio. A moralidade situa-se num equilíbrio entre o sentimento afectivo individual (derivado da harmonia com os outros) e o racionalismo cognitivo:

*"- Educação afectiva é aprender a fraternidade, porque esta demonstra um dado estilo de vida em acção e motiva as pessoas a adoptarem-na como prática gratificante na via da relação social" (McPhail, 1975: 143).*

Os objectivos da educação moral, no Modelo de Consideração, podem-se resumir em mostrar aos alunos que a consideração fraternal pelos outros é um caminho gratificante.

### MODELOS BASEADOS NO JUÍZO MORAL COGNITIVO

Hersh, Miller e Fielding (1980) referem que o envolvimento afectivo inclui sempre algo de raciocínio, sem o qual não seria possível efectuar qualquer inferência sobre as necessidades dos outros e estabelecer uma motivação para os ajudar.

O raciocínio, porém, num sentido global, deve-se distanciar das componentes afectivas para que os seus juízos possam ser justos, imparciais e neutros. Os médicos e os psicólogos não devem fazer diagnósticos nem os juízes julgamentos a pessoas da sua família, porque os laços afectivos os podem levar a distorções que impedem de ver com clareza e objectividade todas as circunstâncias casuísticas.

Esta posição, defendida pelos teóricos da aproximação cognitivista-desenvolvimental, que utilizam em educação moral histórias-dilema de apelo directo ao juízo na escolha da decisão correcta, levanta, porém, a questão da distanciação entre as decisões e as acções. O julgamento cognitivo de uma dada situação pode levar o sujeito a tomar uma dada posição quanto à sua resolução, mas, quando na realidade a vai efectuar, a sua acção segue na realidade noutro sentido, devido à intervenção de factores emocionais de poderosa acção inconsciente.

A própria questão da obrigação moral levanta questões sérias sobre o que o indivíduo deve fazer e o que deseja fazer (“- Devo dizer à minha mulher que amo a minha secretária?”; “- Devo combater numa guerra que considero injusta?”).

O raciocínio inerente ao julgamento e tomada de decisões sobre dilemas morais torna-se tanto mais complexo e difícil quanto maior o envolvimento emocional que houver.

A discussão a nível de opinião (técnica muito empregue nos modelos de desenvolvimento cognitivo da moral) poderá ser muito útil como exercício de raciocínio sobre os valores morais, mas parece haver grandes

abismos entre a opinião, o propósito manifesto e a acção de facto, bem como na manutenção das posições assumidas.

Nós próprios, tendo experimentado com alunos do 6º ano do ensino básico (12-13 anos) a discussão dos dilemas morais do modelo de Desenvolvimento Cognitivo, notando a facilidade com que cada aluno mudava de opinião, "*manipulámos*" as discussões, tendo verificado que:

- o falar mais alto, com mais convicção e com uma certa dose de agressividade verbal por parte de um dos alunos, influencia os outros a mudar as opiniões que inicialmente tinham manifestado;
- sempre que, num grupo de discussão, há um líder natural ou assumido, as suas intervenções levam também a mudanças radicais de opinião;
- a presença de um professor, apenas como observador ou participando activamente na discussão, é também factor de alteração de posições.

Apesar destas situações, o que leva no entanto os professores a gostar tanto dos modelos baseados na discussão em grupo? Inquiridos os professores que colaboraram nesta experiência, referiram não ser exactamente a isenção do juízo cognitivo que os atraía, mas o interesse e envolvimento emocional com que viam os seus alunos entregarem-se nas discussões.

Os modelos de Desenvolvimento Cognitivo e de Clarificação de Valores apresentam de facto histórias-dilema e sequências de perguntas que se lhes sucedem, de tal modo bem organizadas que é difícil não motivarem o jovens na sua discussão.

### **O Modelo de Desenvolvimento Cognitivo**

Na sequência das suas investigações do desenvolvimento do raciocínio moral, Kohlberg (1972 e 1973), lançou as linhas mestras de um modelo educacional, combinando aproximações nos âmbitos da Psicologia e da Filosofia com uma prática educativa, convergentes para uma explicação compreensiva do desenvolvimento moral e de um conseqüente modelo que promovesse essa educação.

As teorias de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral (1976, 1981) e o Modelo de Educação Moral (Kohlberg, 1973; Kohlberg e Selman, 1972; Kohlberg e Fenton, 1977) consideram o juízo moral como um processo eminentemente cognitivo, natural e autónomo, envolvendo necessariamente escolhas entre valores em conflito.

Assim, o Modelo de Desenvolvimento Cognitivo da Moral refere-se predominantemente a questões de julgamento moral, tendo como objectivo principal ajudar os alunos a pensar em soluções para controvérsias e dilemas morais, incrementando deste modo o desenvolvimento das suas capacidades de clarificação e de compreensão, tendo como meta final a promoção do movimento evolutivo através dos "estádios" de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1976).

De acordo com Kohlberg (1976), cada estágio permite uma mais ampla perspectiva dos valores sociais e da sua relação com os valores humanos fundamentais.

As investigações desenvolvidas no âmbito deste modelo de educação moral (Kohlberg, 1973; Mattox, 1975; Pagluiso, 1976; Scharf, 1978) mostraram que a evolução através destes estádios pode na realidade ser estimulada e de certa forma acelerada, envolvendo os alunos em questões de ordem moral e desafiando-os a fazerem julgamentos e a tomar decisões perante dilemas morais.

A metodologia que parece mais favorecer esta evolução nos estádios é a de exposição dos alunos a julgamentos que levem a formas de raciocínio do estágio a seguir àquele em que estão.

Embora se refira o modelo como de Desenvolvimento Cognitivo da Moral, ele seria mais propriamente designado por modelo de desenvolvimento do julgamento moral.

A moral tem sido tradicionalmente conotada com "*bom*" carácter, com comportamento "*certo e correcto*". Para Kohlberg (1981), porém, a moralidade é essencialmente explicada em termos do raciocínio lógico, através do qual uma pessoa aborda, entende e resolve os problemas morais. A moralidade dependerá, portanto, da forma como os juízos morais são justificados. Uma pessoa poderá afirmar possuir valores de honestidade e lealdade, por exemplo, mas somente aplica esses valores quando se defronta com a necessidade de resolver um dilema em que é forçada a confrontar esses valores com outros e a decidir das suas prioridades.

Num caso, por exemplo, em que um aluno vê outro copiar numa prova, deverá ou não denunciá-lo ao professor? Este confronto entre a honestidade e a lealdade levam-no a um julgamento em que não está em questão a decisão em si, mas a forma de raciocínio pela qual justifica essa sua decisão. É esta forma de raciocínio justificativo de julgamentos morais que Kohlberg se propõe desenvolver com o seu Modelo de Desenvolvimento Cognitivo da Moral.

O âmbito do trabalho de Kohlberg e dos seus colaboradores, no que respeita à educação moral, tem sido desenvolvido em duas metodologias básicas, distintas mas que se complementarizam:

- 1º - Organização de estratégias curriculares que envolvam a discussão de problemas morais e a necessidade de efectuar e justificar julgamentos perante situações-dilema;

2º - Envolvimento dos alunos na reestruturação do contexto escolar, tentando pela via da sua participação democrática no processo de gestão académica, melhorar o "*clima moral*".

A investigação mostrou a Kohlberg (1972, 1973) que através da implementação de discussões, na classe, orientadas para assuntos de juízos de valores, o desenvolvimento moral é tanto mais substancial quanto mais os participantes são envolvidos em conflitos cognitivos. Ao ser exposto a outras visões, diferentes da sua e baseadas em estruturas de raciocínio moral mais avançado que o seu, um jovem participante numa discussão moral com os seus colegas, sente-se inicialmente inseguro na adequação da sua posição original e começa a ponderar e considerar o mérito das outras opiniões. Esta situação leva-o a avançar no processo de reestruturação do seu raciocínio e a evoluir ao longo dos estádios de desenvolvimento moral.

Embora as estratégias programáticas de discussão tenham sido bem sucedidas quanto à estimulação do desenvolvimento do raciocínio moral, Kohlberg (1973) entende que por si só não constituem mais do que uma educação moral limitada ao âmbito da classe, que está muitas vezes inserida num contexto académico mais geral, em que por vezes os valores são diametralmente opostos.

Assim, Kohlberg estimulou o trabalho de colaboradores seus no sentido de desenvolverem esforços de modo a organizarem estratégias educativas que pudessem afectar a atmosfera social e a estrutura de justiça da escola.

Embora se possa, de facto, obter bons resultados com a metodologia de discussão e julgamento de dilemas morais, Kohlberg refere que isto não substitui a riqueza da exploração do "*currículo escondido*" com finalidades da aplicação do julgamento moral na vida quotidiana, propondo o

envolvimento dos alunos nas questões da vida académica e a sua participação nas deliberações escolares.

*"- Porque somente ensinar democracia quando se pode participar na democracia, no contexto de uma escola? Porque somente discutir dilemas morais quando se pode participar no julgamento de problemas reais do contexto escolar?"*  
(Kohlberg, 1973: 102).

Os princípios metodológicos do modelo desenvolvimental kohlbergiano incidem sobre a necessidade de o professor criar situações que levem os alunos a desenvolver processos de raciocínio lógico sobre questões morais. O que ajuda o aluno no seu desenvolvimento são as motivações e estimulações que o levam à necessidade de efectuar sequências racionais cada vez mais complexas. (Hersh, Paolito e Reimer, 1979)

Colocado perante situações de discussão e julgamento moral em que outros apresentam formas de raciocínio mais elaboradas do que a sua, resulta para o aluno, inicialmente, um estado de *"desequilíbrio cognitivo"* que, ao mesmo tempo que o perturba o incita a tentar o reequilíbrio através da consideração e ponderação das posições e formas de raciocínio assumidas pelos outros.

Este *"desequilíbrio"* e o conseqüente *"reequilíbrio"* resultam e dependem das capacidades do indivíduo em considerar o ponto de vista dos outros. Se estiver num estágio ainda egocentrista, não haverá a situação de *"desequilíbrio"* porque ele ainda não é capaz de poder considerar os diferentes pontos de vista pelo qual um assunto pode ser encarado. Esta capacidade só se vai estabelecendo por volta dos oito ou nove anos, instalando-se no período das *"Operações Formais"* (Piaget, 1975) e evoluindo em qualidade com a idade e as experiências desenvolvidas no *"colocar-se na posição do outro"*.

Deste modo e de acordo com a perspectiva educativa de estimular a criança com situações do estágio de desenvolvimento que se lhe apresenta a seguir, às crianças dos primeiros anos do ensino básico deverão ser apresentadas situações que requeiram a sua colocação no lugar de outros, membros da sua família ou colegas da classe; aos alunos do ensino intermédio, situações para se focarem actividades de grupo; e aos alunos do secundário, situações para analisarem conflitos de ordem legal ou social, de carácter cada vez mais universal.

As técnicas educativas recomendadas para o desenvolvimento destas perspectivas metodológicas são, no modelo de desenvolvimento cognitivo da moral: 1 - a apresentação de dilemas para discussão e julgamento; 2 - a questionação inicial (sobre as razões dos julgamentos efectuados); 3 - a questionação em profundidade.

*Exemplo de um Dilema e Respectivas Questões (Kohlberg, 1973b):*

**"- Não é Minha"**

Pat e Chris estão a almoçar, sentados ao lado um do outro, numa mesa do refeitório da escola. No lugar de Pat está um resto de uma sanduíche deixada por alguém que esteve antes sentado naquele lugar. Pat diz "- Yuk!" e empurra a sanduíche para ao pé de Chris. Este diz: "- Não é minha!" e atira-a de volta para Pat, caindo no prato de puré de batata que este estava a comer. Pat levanta-se e empurra Chris, que bate com o nariz na mesa, ficando a sangrar. Chris levanta-se e dá um soco na cara de Pat, fazendo-lhe um olho negro. Um círculo de rapazes junta-se imediatamente à volta deles, gritando, incitando-os para lutar e chamando outros colegas para virem assistir.

*Questões de compreensão:*

- 1 - Como começou a luta? Porquê?
- 2 - O que fez Pat com a sanduíche, pela primeira vez?
- 3 - Qual foi a resposta de Chris?
- 4 - Como é que ficou a deitar sangue?
- 5 - O que fizeram os outros alunos que estavam no refeitório?

*Questões de tomada de papel:*

- 1 - Pensas que Pat já estava zangado com Chris quando empurrou a sanduíche para junto dele? Porque pensas isso?
- 2 - Pensas que Chris estava zangado quando atirou com a sanduíche? Porque pensas isso?
- 3 - Se tu fosses Chris, atiravas com a sanduíche? Porquê?
- 4 - Pat pensou que Chris tinha atirado de propósito com a sanduíche para o seu puré de batata?
- 5 - O que é que farias tu, se fosses Pat e a sanduíche caísse no teu puré de batata?
- 6 - Chris pensou que Pat queria magoá-lo, quando lhe deu o empurrão? Explica o que pensas.

*Questões de tomada de decisão:*

- 1 - Que possíveis coisas poderia Pat ter feito quando a sanduíche caiu no seu puré de batata, atirada por Chris?
- 2 - Após Chris ter sido batido, o que deveria ter feito? Porquê? Que diferentes alternativas poderia ter tomado?
- 3 - O que aconteceria (quais as consequências) se tivesse feito cada uma dessas alternativas?
- 4 - Qual seria a melhor alternativa?

5 - Podes pensar numa regra que pudesse ter prevenido este incidente?

6 - Em algumas escolas há uma regra que diz para cada pessoa limpar o seu lugar após acabar de comer. Poder haver mais do que uma regra que se aplicasse a esta situação? Quais são? Ordena-as pela sua importância. Qual a melhor? Qual será a mais seguida? Porquê?

### **O Modelo de Clarificação de Valores**

Trata-se possivelmente do modelo mais largamente disseminado nos Estados Unidos, existindo quatro manuais sobre Clarificação de Valores (Simon, 1972; Harmin, 1973; Kirschenbaum, 1977; Raths, 1978; Raths, Harmin e Simon, 1978), sendo o mais conhecido o "*Clarifying Values Through Subject Matter: Applications for the Classroom*" (Harmin, 1973), em que é explicado o modo como se poderá relacionar a clarificação de valores com assuntos de outras áreas académicas, tais como Estudos Sociais, Biologia, Ciências, Matemáticas, Saúde, Arte, Música, etc.

Este modelo vê a educação moral mais como uma formação da auto-avaliação e da criatividade do que como forma de solucionar problemas morais. Através da descoberta e da análise dos seus próprios valores, do que gosta e não gosta, do que julga certo ou errado, o aluno desenvolve um maior senso de si e uma maior auto-segurança. O modelo rejeita, de certo modo, um leque ou hierarquia social de valores, considerando que todos os valores, incluindo os morais, estão dentro da pessoa e não fora dela, sendo por isso pessoais e relativos (Simon, 1972)

Para este autor, os valores não são sociais, sendo pessoais mas emanando da experiência social. As pessoas estão constantemente à procura e a aprender padrões-guia para o seu comportamento, que funcionam depois como que faróis que iluminam os caminhos da sua vida - isto serão os "*valores*".

O principal objectivo do Modelo de Clarificação de Valores é o de ajudar os alunos a obter valores que os tornem capazes de se relacionarem, de modo satisfatório e inteligente, com um mundo em constante mudança. Os valores não são, por isso, posições fixas, perenes ou verdadeiras, mas guias dinâmicos, adaptáveis, baseados nas experiências pessoais, individuais e sociais.

Não interessa tanto no que a pessoa acredita, mas o modo como ela acredita:

*"- Nunca há a certeza de quais ou valores e estilo de vida que são mais apropriados para uma dada pessoa. Poderemos, contudo, fazer uma ideia sobre os processos que podem ser mais eficazes para que essa pessoa procure aqueles que lhe serão mais adequados" (Raths, 1978: 47).*

O Modelo de Clarificação de Valores deriva de uma análise das relações entre valores e comportamento:

*"- Verificamos que muitos dos problemas dos jovens, em casa e na escola, parecem ser causados por valores, ou mais precisamente pela falta de valores..." (Raths, 1978: 72).*

Kirschenbaum refere que o modo como uma pessoa se vê a si própria em relação à sociedade determina o comportamento que exibir.

*"- O que se refere por consequências da posição pessoal - ao mesmo tempo pessoal e social - tem que ser considerado como o ponto central para a clarificação do processo. Esta clarificação, porém, não é estática, antes pelo contrário, é extremamente dinâmica no modo como impulsiona o desenvolvimento dos valores pessoais e as acções tomadas à luz destas" (Kirschenbaum, 1977: 63).*

Os teóricos do modelo de clarificação de valores referem que aqueles jovens que têm ideias claras sobre a relação entre eles e a sociedade, exibem qualidades positivas de resolução, de entusiasmo, de consistência, enquanto que aqueles que estão confusos ou pouco cientes da sua relação com a sociedade, exibem tendências para o retraimento, o isolamento, a apatia, a incerteza, o inconformismo e a dissidência.

O Modelo de Clarificação de Valores procura dar uma solução educacional para desfazer aquelas confusões e tornar mais claras as relações

do indivíduo com a sociedade, através da análise e clarificação dos seus próprios valores. A meta é a redução da confusão de valores.

Durante toda a sua vida, a pessoa tem necessidade de fazer escolhas. As escolhas que faz reflectem os seus valores pessoais e, por outro lado, ajudam a determinar esses valores.

A Clarificação de Valores pretende ajudar o indivíduo a definir os seus valores (Raths, 1973).

Em situações de vida como a política, a religião, as relações sociais, o sexo, a raça ou o dinheiro, por exemplo, os valores estão sujeitos a muitas influências, vendo-se os jovens expostos a influências de parentes, de amigos, da escola, da religião e das leis, que muitas vezes se contradizem entre si e que os lançam nas mais complexas confusões de valores.

A escola, por exemplo, enfatiza o ensino de conhecimentos, esquecendo a aquisição de valores, que se processa apenas através do "*currículo escondido*". A obediência à autoridade e os modelos de avaliação escolar impostos pelos adultos não estão muitas vezes conformes com os seus próprios valores.

Na base da estratégia metodológica da clarificação de valores está o cuidado de evitar qualquer endoutrinação e a promoção do uso da razão do indivíduo para que determine os seus próprios valores.

*“Os proponentes de “clarificação de valores” (Raths, Harmin e Simon, 1978) recusam à escola a legitimidade da educação de virtudes, com a argumentação de que fazer isso é doutrinar os alunos. Tal ensino, a fazer-se, seria do âmbito da educação familiar. Esta argumentação tem encontrado um eco favorável nos professores. Os pais, contudo, consideram que é dever da escola ensinar os alunos a distinguir o certo do errado e a apreciarem os valores consensualmente aceites pela sociedade. Num questionário realizado por mim e administrado a*

*uma população de 388 encarregados de educação, apurei que 74% dos pais concordam que os professores têm o direito de ensinar princípios e valores largamente aceites pela sociedade". (Marques, 1997: 359-360).*

## MODELOS BASEADOS NOS VALORES SOCIAIS

Os estádios de desenvolvimento moral descritos por Kohlberg (1976) mostram que a criança evolui de um estágio em que encara a moral de um ponto de vista egocêntrico para estádios de perspectiva social cada vez mais alargada:

*“primeiro, uma pessoa atinge determinado estágio lógico, o estágio das operações formais, por exemplo, que lhe permitem ver um conjunto de variáveis relacionadas num sistema. A seguir, a pessoa atinge determinado nível de tomada de perspectiva social que lhe permite ver as outras pessoas compreendendo-se umas às outras inseridas nesse sistema. Finalmente, a pessoa atinge o Estádio 4 do juízo moral, por exemplo, onde o bem-estar e a ordem do sistema social são o ponto de referência para o justo e o correcto”* (Kohlberg, 1976: 32).

Os modelos que se destinam a uma educação moral para jovens que atingem o estágio piagetiano das operações formais, estabelecem geralmente objectivos de natureza social e abordam nos seus conteúdos temas essencialmente sociais. As estratégias metodológicas mais usadas referem-se ao colocarmo-nos no ponto de vista do outro (Mead, 1934), à descen- tração em relação a um dado ponto de vista (Piaget, 1965), de auto- controle (Higgins, 1981) e de assumir uma determinada perspectiva social (Selman, 1980):

*“-perceber que as pessoas têm diferentes pontos de vista, não só em relação a situações diferentes, mas mesmo em relação à mesma situação, é uma das condições prévias para o desenvolvimento moral”* (Lourenço, 1992: 123).

### O Modelo de Análise de Valores

O Modelo de Análise de Valores coloca-se numa perspectiva de abordagem filosófica da educação moral, focando como ponto central os conflitos que envolvem as tomadas de decisão sobre valores, considerando o raciocínio como a chave arbitral das disputas entre valores e tendendo a enfatizar as controvérsias públicas.

Há uma grande preocupação com os aspectos pedagógicos, organizando todo um procedimento programático destinado passo-a-passo a ajudar os alunos a lidar com problemáticas de valores, cada vez mais complexos. Neste processo estão incluídos finos procedimentos para a explicação e distinção entre factos que serão particulares, gerais ou condicionais, entre critérios e princípios de valor, entre evidências relevantes e irrelevantes e entre os vários testes de aceitabilidade de princípios de valores.

Este modelo foi criado e desenvolvido por um grupo de educadores, psicólogos e filósofos, liderados por J. Coombs e as suas principais bases psicopedagógicas foram expressas na obra *"Values Education: Rationale, Strategies and Procedures"* (Metcalf, 1971).

Metcalf (1971) faz questão em distinguir entre critério de valor e princípio de valor, o que não aparece em nenhum outro modelo ou autor.

Um critério de valor, segundo este autor, inclui um valor numa dada classe de condições. Por exemplo, o valor honestidade inclui-se numa classe de condições em que será errado mentir, enganar, roubar, ferir ou matar, cumprindo o que promete, sendo leal, pagando as suas dívidas.

Um critério de valor " *não refere a maneira nem as circunstâncias específicas em que o valor será válido. Indica apenas uma condição generalizada e geralmente aceite*" (Metcalf, 1971, pg. 87). Por exemplo, o critério que refere que mentir é errado é um critério geralmente aceite e válido para todas as pessoas. No entanto, mentir pode às vezes ser uma

atitude certa, quando, por exemplo, salva uma vida ou diminui o seu sofrimento. Encarando a mentira como um critério de valor, admitimos que em algumas circunstâncias excepcionais o conceito de errado poder não se aplicar.

O critério de valor atribui uma "*valência*" aos factos, determinados como moralmente positivos ou negativos, certos ou errados, mas não os aplica implicitamente a todas as situações, atendendo a que há circunstâncias extremamente opostas. Por exemplo o critério de que matar é errado, quando se levanta a questão de se matar ou não um ser humano quando ele está em sofrimento atroz, em que a morte inevitavelmente advirá prestes, levanta sérios conflitos de natureza moral.

Se todos os factos são uniformemente positivos ou uniformemente negativos na sua valência, a decisão a tomar será relativamente fácil. Se, porém, os factos relevantes apresentam valências em conflito, isto é, quando uns apontam para uma decisão e outros para outra, a decisão torna-se extremamente difícil, como também é difícil o equilibrar dos factos para os ponderar antes de se tomar a decisão (Meux, 1974).

O contexto é sempre um factor muito importante a ser ponderado nas decisões. Por exemplo, no caso atrás, de aliviar pela morte um sofrimento atroz, o conflito de valores será sem dúvida menor e a decisão mais fácil de se tomar se, em vez de uma vida humana se tratar da vida de um animal.

Os critérios referem-se à análise dos valores em conflito e os princípios à justificação da solução decidida.

O Modelo de Análise de Valores organizou um processo sistemático de análise de questões de valores, abordando sobretudo assuntos da política pública que envolvem um largo número de factos e de consequências possíveis.

Seguindo uma via metodológica de seis procedimentos, o aluno chega a um julgamento, baseando-se nos factos estritamente objectivos e na sua racionalidade.

O professor apresenta uma questão envolvendo conflito de valores e os alunos procurarão fazer a sua análise sistemática por esta ordem metodológica, escrevendo-a numa ficha (que inclui parâmetros de conceitos básicos, valores positivos, valores negativos, julgamentos de valores, etc.), procedendo-se depois a uma discussão geral sobre as diferentes soluções propostas e os valores em que se basearam (Meux, 1974; Evans, Applegate, Casper e Tucker, 1975; Fraenkel, 1977).

### O Modelo de Construção Racional

O Modelo de Construção Racional, de Shaver e Strong (1976), dirige-se mais ao professor do que ao aluno. O seu propósito fundamental é ajudar a compreensão do professor sobre as bases morais do ensino. Só secundariamente se abordam as questões do desenvolvimento do ensino, do currículo e das técnicas educativas (Shaver, 1973).

O esquema da Construção Racional assenta sobre algumas questões básicas como:

*"o que é um valor?", "o que é um valor moral?", "como fazer com que os valores de uma sociedade democrática se relacionem com a tomada de decisões do professor na classe?", "como, num sentido geral, podem os professores ajudar os alunos a desenvolver as mais eficazes vias para lidar com assuntos morais?"* (Shaver e Strong, 1976: 28).

O Modelo de Construção Racional sugere caminhos de pensamento voltados para aspectos de valores e de educação moral, não dando prescrições metodológicas, deixando-as para os professores, recomendando-lhes apenas que actuem mais como filósofos do que como estrategas.

A metodologia mais ligada às concepções é a *"metodologia jurisprudencial"*, para o ensino de questões públicas, que Shaver ajudou a criar e a articular nos inícios de 1960. Esta metodologia foca exclusivamente os estudos sociais na educação, embora posteriormente Shaver tenha estendido o seu poder exploratório a outras áreas de valores relacionados com a educação.

Shaver e Strong (1976) vêem a educação moral sobretudo na perspectiva de uma sociedade democrática e pluralista. Como nos modelos de Desenvolvimento Cognitivo da Moral e de Análise de Valores, o Modelo de Construção Racional enfatiza o papel da reflexão crítica, tanto dos professores como dos alunos, na educação moral. Mas enquanto Kohlberg

está sobretudo preocupado com o desenvolvimento da estrutura geral do raciocínio moral, Shaver centra-se mais nas necessidades de ensinar aspectos de análise que acha essenciais para o cidadão democrático (Shaver e Larkins, 1973).

Enquanto que o modelo de Análise de Valores se concentra na elaboração e exemplificação de uma hierarquia de cada potencialidade, Shaver dá mais atenção à exploração da tradição democrática. O propósito de Shaver é colocar a educação moral num contexto social.

O modelo de Construção Racional baseia-se essencialmente nos princípios da Psicologia do Self, partindo daí para a sua visão dos valores.

A obra *"Facing Value Decisions: Rational Building for Teachers"* (Shaver e Strong, 1976) descreve o Modelo de Construção Racional, destinando-se a facilitar aos professores uma reflexão do seu papel e dos seus valores. Inclui também técnicas específicas para assistir o professor neste processo. Esta obra refere os três pontos fundamentais das bases teóricas do Modelo de Construção Racional: A Definição de Valores, a Natureza da Democracia e a Análise da Educação Moral na Sociedade Democrática.

Shaver (1973) teve o cuidado de não criar um programa rígido de educação moral, apresentando apenas algumas sugestões e considerações básicas directamente relevantes para uma metodologia de educação moral.

Estas considerações incluem processos metodológicos como: Identificação e Clarificação de Valores, Generalização de Termos, Análise de Conflitos de Valores e Tomada de Decisões Qualificadas.

#### *1 - Identificação e Clarificação de Valores:*

Os valores fazem parte da vida, dando-lhe consistência e consonância, mas também criam por vezes dissonâncias e contradições. Os Grupos de valores (económicos, estéticos, instrumentais e morais) podem por ve-

zes criar estados de tensão entre si e mesmo dentro de cada um. Pode-se valorizar a disciplina e a competência no trabalho e a espontaneidade e displicência em casa; pode-se afirmar um ideal anti-racista mas não desejar que uma filha case com um rapaz de raça ou religião diferente.

A exploração das relações e contradições entre os valores pessoais é um ponto fundamental da educação moral, que leva na direcção da auto-avaliação e do auto-domínio. Cada pessoa precisa de perguntar a si própria sobre quais são os seus valores, com que força sentimental se liga a cada um e como é que funcionariam em circunstâncias diversas.

Esta auto-investigação - Identificação e Clarificação de Valores -, é, para Oliver e Shaver (1974), a técnica educativa básica do seu modelo, sendo na prática aplicada como no Modelo de Clarificação de Valores (Kirschenbaum, 1977).

## 2 - *Generalização de Termos:*

Shaver e Larkins (1973) referem que numa sociedade democrática a educação moral deverá ensinar os indivíduos a ver os seus valores no contexto alargado das bases democráticas e das normas sociais.

O processo de "*Generalização de Termos*" é uma técnica educativa preconizada por estes autores, que consiste no levantar de questões específicas de valores no âmbito das relações entre a moral e a legalidade, começando por se analisar os conflitos de valores que se ligam a certos termos referidos na Constituição.

O envolvimento dos alunos adolescentes é muito maior nos conflitos que respeitam a aspectos legais e de política governativa do que a conflitos de valores referentes a questões escolares, familiares e pessoais. É importante fazer a verificação da generalização dos termos que para eles se tornam mais claros. O termo lealdade, por exemplo, poder ser aplicado com a mesma ênfase em situações diferentes: lealdade num jogo,

lealdade com um amigo, lealdade para com um amigo, lealdade patriótica, etc.

Esta generalização dos termos ajuda os alunos a tomar consciência da amplitude de cada valor e a tornarem-se fluentes na linguagem moral da comunidade democrática, abrindo o debate e a tomada de decisões.

*"- Ajudando-se os alunos a começar a reflectir na generalização dos termos com que se designam valores, vai-se servir várias funções relacionadas com a sociedade e as instituições:*

*1) Providencia uma base para a identificação e clarificação de valores;*

*2) Dá aos estudantes um esquema de maior poder conceptual que relacionam com os seus próprios cometimentos e os valores da sociedade;*

*3) Dá aos estudantes uma mais poderosa linguagem de valores, para a análise, discussão e reflexão;*

*4) Ajuda-os a assegurar uma larga noção de vocabulário de valores, diferente daqueles utilizados por jornalistas, políticos ou juristas, que muitas vezes os compreendem e usam apenas com um sentido único. Abreviando, o processo de generalização de termos é importante porque relaciona o aluno com o seu próprio desenvolvimento vocabular e esquemas conceptuais, ao mesmo tempo que lhe possibilita um alargamento dos seus valores pessoais para o âmbito mais lato da sociedade democrática. " (Shaver e Strong, 1976: 121)*

A técnica utilizada é a discussão na sala de aula, partindo-se da análise do termo aplicado às mais variadas situações possíveis, para ponderar a sua significância em cada situação. Por exemplo, numa aula em que o termo em análise seja a "fidelidade", cada aluno deverá dar um

exemplo em que este valor esteja implícito, podendo recorrer à sua experiência pessoal, a situações presenciadas, a livros, jornais, revistas, etc.

Cada um dos exemplos é analisado nas suas consequências e comparado com outros, de modo a excluir-se as situações em que o termo fidelidade não esteja correctamente empregue, considerando-se e registando-se aqueles em que o termo tem o mesmo significado ou outros complementares.

### *3 - Análise de Conflito de Valores:*

Um julgamento moral envolve necessariamente conflitos entre valores. Ao examinarem-se as consequências de uma dada acção produzida à sombra de um valor moral, descobre-se invariavelmente que se estará comprometendo outro valor moral.

Quando se implicam alunos em situações de resolução de conflitos entre valores, há primeiro que fazer com que eles compreendam que os conceitos morais não são constantes categoriais mas conceitos dimensionais, isto é, que os valores não são directivas rígidas do tipo tudo-ou-nada, mas graus de condições desejáveis. Por exemplo, o conceito de liberdade tem os seus limites, neste caso quando o seu exercício vai colidir com os direitos de liberdade de outros. Haverá liberdade de lançar fogo a um teatro apinhado de pessoas? Ou de tirar o alheio? Ou de raptar alguém?

Shaver pretende que os dilemas de valores sejam "*engenheirados*" pelo professor da classe, pois é ele quem melhor conhece os alunos e os seus valores.

*"- Para incentivar os diversos pontos de vista, o professor deve tomar a posição de advogado do diabo, ou recorrer ao jogo de papeis, a filmes ou a leituras... "* (Shaver e Strong, 1976: 153).

*4 - Tomar Decisões Adequadas:*

Ao procurarem-se os critérios ou princípios pelos quais se distinguem duas situações de valores opostos, em conflito, consideram-se as circunstâncias prioritárias que basearão a decisão qualificada por qualquer uma delas.

A necessidade de se tomar uma decisão qualificada em vez de uma categorial está relacionada com o tratamento dos valores como conceitos dimensionais. Uma decisão qualificada é

*"aquela que toma em consideração as possíveis consequências negativas de uma política ou acção a ser suportada e as circunstâncias sob as quais se deve mudar a mentalidade e suportar um valor diferente"* (Shaver e Strong, 1976: 162).

A técnica reside essencialmente em levantar situações de conflitos hipotéticos para que sejam tomadas decisões, devendo-se justificar essas decisões em termos de valores morais.

## MODELOS BASEADOS NA ACÇÃO SOCIAL

Os actos em si não são morais ou imorais. Sem os motivos e os julgamentos da pessoa, os actos não possuem qualquer estatuto moral.

A descoberta da energia atómica não possui por si qualquer moral. O seu emprego em tratamentos médicos ou na produção de bombas é que é susceptível de reflexão moral.

O que qualifica o acto moral é a sua carga de intenção com que é cometido, tendo-se sempre, porém, em consideração as circunstâncias em que é cometido. O mesmo acto poderá ser moral ou imoral, dependendo das circunstâncias. Um homicídio, por exemplo, pode ser accidental, involuntário, voluntário ou premeditado, dependendo das circunstâncias e das intenções.

Algumas acções, como a honestidade, a pontualidade e a delicadeza, por outro lado, podem parecer valores morais mas na realidade não passam de simples hábitos efectuados por rotina.

Para que uma acção possua carácter moral terá de possuir uma intenção específica e deliberadamente dirigida nesse sentido, sucedendo geralmente no campo de ajuda ao próximo.

*“- Suponha-se que alguém se atira ao rio para salvar uma pessoa que se está a afogar: pode fazê-lo porque pensa que a vida humana tem valor ou porque espera vir a receber uma recompensa. Os actos são idênticos e produzem os mesmos efeitos, porém o primeiro é moral, o outro não (ou pelo menos o primeiro tem maior valor moral que o outro). E o que faz a diferença são as razões invocadas ou, mais exactamente, o pensamento que motiva o acto”* (Andrade, 1992: 79).

É actuando em conformidade com estas posições que algumas metodologias se colocam, nomeadamente o modelo que a seguir referimos: o modelo de Acção Social.

Aproveitando a grande disponibilidade e o desejo do jovem em ajudar e tornar melhor a vida social, estas metodologias procuram desenvolver a moral do indivíduo através da concretização de acções de ajuda e intervenção sócio-cultural – utilizando, pois, os sentimentos de solidariedade, embora se recusem a considerar-se como metodologias de base afectivo-emocional.

### O Modelo de Acção Social

O Modelo de Acção Social (Newmann, 1975) reflecte a teoria e a prática das várias experiências desenvolvidas nos Estados Unidos, de implementação de programas educativos para a formação do "*cidadão eficaz*".

O objectivo deste modelo é o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em descobrir, analisar e resolver problemas sociais. Tal como Kohlberg, Newmann baseia-se no desenvolvimento do raciocínio moral, mas dando mais atenção às "*competências do meio*" que sustentam a acção moral.

Newmann (1975) refere que se não se instigar os estudantes a pensar em pôr em prática as suas ideias morais, estas nunca sairão da discussão teórica. Para que haja mudanças na sociedade, há que passar à actuação em campo, pelo que o modelo de Newmann se reveste de um currículo complexo e interdisciplinar, destinado, sobretudo, a que os estudantes aprendam a exercer influência nos assuntos públicos e a que se sintam de facto capazes para fazer com que essa influência gere mudanças na sociedade.

*"- O objectivo do curso é influenciar a política pública... "*

(Newmann, Bertocci e Landsness, 1977: 26).

Trata-se, na realidade, quase mais de um curso de acção cívica, mais de carácter socio-político do que directamente de formação moral. Os objectivos estão mais voltados para uma intervenção cívica do que propriamente para a formação moral individual.

Embora alguns modelos de educação moral tomem a acção real como componente fundamental (por exemplo a "*Just Community*" ou o Modelo de Clarificação), somente o modelo de Newmann foca a acção cívica. Em vez de encorajar a "*reflexão*" ou o "*interessar-se activamente*"

pelas questões públicas, ele propõe-se formar os alunos para que exerçam uma influência directa na vida pública.

Fazendo uma crítica às disciplinas académicas que têm abordado a formação cívica, Newmann (1975) refere que elas pouco mais têm ido além do que dar alguns conhecimentos gerais acerca de história e de ciências sociais, de um modo geral e abstracto, não tocando sequer em problemas sociais tão importantes como por exemplo a guerra, o crime e a pobreza, não se saindo do âmbito intelectual nem se propondo soluções.

Interessa que os alunos adquiram meios de interferir activamente. A validação dos direitos empíricos, a consistência do argumento e a propaganda devem suceder-se à especulação teórica, que só tem reforçado a passividade cívica.

Newmann (1975), porém, não enfatiza a actividade pela actividade em si, apontando como objectivo a "*competência contextual*", que envolve uma acção muito mais precisa, para um efeito específico, num dado contexto.

Newmann refere a existência de uma relação directa entre a moralidade e a acção cívica, entre o considerar-se a si próprio como agente moral e como capaz de exercer influência no meio. Ele entende um agente moral como

*"alguém que delibera sobre o que deve fazer em situações que envolvem possíveis conflitos entre interesses pessoais e interesses dos outros, ou entre os direitos das partes em conflito"* (Newmann, 1975: 43).

Muitos jovens não estão interessados em questões morais mas, olhando o meio, apercebem-se de injustiças, de exploração económica, do não cumprimento dos direitos humanos e civis. Sentem-se indignados mas também impotentes para intervir, pelo que uma educação moral deverá estar sobretudo objectivada para que os jovens ultrapassem este senti-

mento de impotência, levando-os a adquirir técnicas de intervenção e auto-confiança nas suas possibilidades de exercer influência modificadora no meio em que vivem.

Este senso de competência contextual derivará do desenvolvimento de uma sensibilidade moral, passando pelo estudo do meio e pelas técnicas de intervenção social.

Em contraste com algumas posições teóricas de psicologia, que referem que muita da actividade humana é derivada dos instintos básicos, Newmann (1975) defende que muito do comportamento humano é explicável pela necessidade de se sentir competente. Daí o ter organizado um currículo essencialmente voltado para o objectivo do aluno se sentir capaz e competente na sua actuação de influenciar o meio.

A democracia requer que

*"cada cidadão tenha oportunidade para afectar o uso do poder, através da eleição periódica para os cargos políticos e através da participação directa para afectar os resultados de questões socio-políticas específicas"* (Newmann, 1975: 51).

O princípio da democracia assegura a inviolabilidade dos direitos iguais e o debate das ideias políticas.

Quando a participação cívica geral é baixa, põe em perigo estes princípios, podendo grupos de interesses especiais controlar ou manipular o progresso socio-político.

A *"Acção Social"* não implica formas militantes de protesto mas uma acção geral dirigida para a ética da vida pública, para uma maior participação de todos numa via moralizante da política.

Esta acção social pode incluir acções específicas como: conversas telefónicas, cartas, participação em reuniões, pesquisa e estudo, testar corpos públicos, conversação porta-a-porta, produção de informação nos meios de comunicação social, negociações, actividade publicitária, etc.

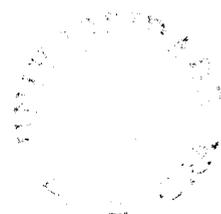
"- *A acção social pode tomar lugar dentro ou fora da escola, não necessariamente nas ruas, mas nas casas, escritórios e empregos. Pode envolver movimento em várias localidades ou concentradamente numa*" (Newmann, 1975: 82).

Para ser qualificada como acção social, porém, as actividades devem estar concertadas numa estratégia organizada para influenciar a política pública numa dada direcção particular (maior liberdade escolar, abertura de um centro de acolhimento para drogados, melhoramento de uma estrada, de parques públicos, do atendimento num organismo público, etc. ).

O primeiro passo é a formação dos objectivos políticos, baseados na deliberação moral e na investigação socio-política do contexto. Tendo os objectivos formulados (por exemplo: a anulação das leis anti-aborto), passa-se ao suporte necessário para se atingir os objectivos, o que envolve o conhecimento do processo político, as capacidades de defender causas, de dinamizar grupos e de gestão. A justificação para todas as acções deve residir em firmar bases psicofilosóficas.

Newmann e os seus colaboradores (Newmann, 1975; Newmann, Bertocci e Landness, 1977) implantaram o seu modelo "*Community Issues Program*", num curso de uma escola secundária de Madison, no Wiscosin, tendo a preocupação de reforçar a interdisciplinaridade entre as componentes da "*Acção Social*" e os conteúdos programáticos de outras disciplinas curriculares do curso da escola.

O "*Community Issues Program*" funcionou diariamente, durante um ano, admitindo 60 alunos dos dois anos finais do curso secundário e a colaboração de dois professores, tendo-se atingido os objectivos pretendidos (Newmann, Bertocci e Landness, 1977).



## MODELOS BASEADOS NA ACÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Mais do que saber moral, raciocinar sobre dilemas ou discutir assuntos de ordem social, será mais importante, na opinião de alguns autores (Hersh, Miller e Fielding, 1980), viver em ambientes que sejam exemplos de actuação moral, proporcionando experiências práticas de acção moral no seu viver quotidiano. Em vez de se ensinar aos nossos alunos o valor da amizade e da inter-ajuda, é preferível proporcionar-lhes um contexto onde isso suceda.

O viver numa comunidade, numa escola, numa sala de aula onde haja um "*clima*" de convivência moral, influencia de modo bastante positivo o desenvolvimento moral da criança.

A metodologia "*Just Community*", o modelo de Educação do Carácter e o Projecto High/Scope, são exemplos de abordagens educacionais baseadas na influência do meio escolar imediato.

### A "*Just Community*"

Esta metodologia propõe que se crie na escola uma "*atmosfera moral*" como o "*meio de cultura*" mais adequado para o desenvolvimento de uma educação moral.

As questões morais não acabam na porta da sala, envolvendo largas unidades dentro da escola ou mesmo abrangendo-a na totalidade. Tensões raciais, problemas de classe social, incidentes de roubo ou vandalismo e outras questões do mesmo tipo, alargam-se imediatamente a toda a escola, bem como outros, relacionados com a vida académica, regulamentos internos, funcionamento do refeitório, etc. (Hersh, Paolito e Reimer, 1979)

Partindo de um nível de fomentar a "*Just Community*" na classe, o objectivo é a sua extensão a todas as classes e a toda a escola, através da

elevação do "*clima moral*" em cada uma destas unidades em particular e no todo escolar em geral.

Kohlberg e os seus colaboradores, começaram em 1974 uma tentativa de pôr em prática esta metodologia, na "*Cambridge High School*" (Massachussetts), começando com a participação voluntária de 60 alunos de 16 e 17 anos e 6 professores, trabalhando em duas classes adjacentes. As metas principais foram a implementação de uma gestão democrática participativa e oportunidades para discussões morais alargadas sobre questões saídas da rotina quotidiana da escola. Para além de frequentarem as aulas do currículo normal da escola, estes alunos deveriam estar inscritos nas disciplinas de Inglês e Estudos Sociais, assistindo às actividades desenvolvidas para "*a elevação da atmosfera moral*".

A gestão democrática foi o ponto fulcral desta experiência pedagógica.

Os professores e administradores são quem tradicionalmente faz a gestão e tomam as decisões escolares. São eles quem usa do poder e estabelece as regras pelas quais os alunos se hão-de reger, esperando que estes as cumpram, tenham-nas ou não compreendido, estejam ou não de acordo com elas.

Os estudantes são geralmente esquecidos ou afastados das reuniões em que os professores discutem os assuntos e tomam as decisões, esperando deles apenas a sua passiva obediência. Estes, sentindo-se rejeitados, revoltam-se muitas vezes contra as deliberações daqueles ou ladeiam-nas, dos modos mais subtis.

Embora este tipo tradicional de gestão pelo exercício da autoridade possa de certa forma ser aceite pelo padrão da eficiência administrativa, ele será pouco recomendado do ponto de vista da teoria do desenvolvimento moral. A aceitação passiva ou a rejeição activa ou sub-reptícia, não

são de modo algum situações que promovam o desenvolvimento moral dos alunos e, conseqüentemente, a elevação do "*clima moral*" da escola.

Dado que os alunos estão afastados do processo de tomada de decisões, não sentem qualquer responsabilidade pelas decisões que forem tomadas. Não se sentem de modo algum *moralmente impelidos* a cumprir as regras estabelecidas, mas apenas *pragmaticamente impelidos* a conformar-se para impedir a punição (Kohlberg, 1973).

Estendendo-se a experiência inicial a toda a escola, esta passou a funcionar como uma democracia directa, reunindo-se toda a escola uma vez por semana numa reunião comunitária de duas horas, para se discutirem problemas básicos da vida académica.

Os regulamentos gerais da escola foram objecto de profunda revisão nestas reuniões, tendo todas as pessoas o direito de em qualquer momento sugerir que se discutam novas alterações de modo a adaptarem-se às mudanças da dinâmica do funcionamento escolar. Assim, por exemplo, enquanto em outras escolas a proibição do uso de drogas foi uma determinação imposta, na Cambridge High School esta regra só foi adoptada depois de intensa discussão e só quando a maioria esteve de acordo com a sua necessidade.

Deixou também de haver queixas aos professores ou ao director. Cada aluno é responsável perante a comunidade, pelo cumprimento das regras democraticamente definidas por esta. Embora no início tivesse havido certa relutância por parte dos alunos para se disciplinarem uns aos outros, o seu investimento no grupo-comunidade acabou por ser mais forte e os alunos que perturbavam aulas ou que faltavam sistematicamente foram os primeiros a ser encaminhados. Para lidar com as violações às regras, a comunidade elegeu um "*comité de disciplina*", rotativo, com a finalidade de tentar uma primeira reconciliação. Só no caso de não a conse-

guir ou de existirem antecedentes é que o comité apresenta o assunto para ser discutido em assembleia geral.

Kohlberg (1973) considera todo este processo como *"justo"*, não apenas porque é directamente democrático mas também porque as decisões comunitárias têm sido tomadas ao mais alto nível de raciocínio moral (quando a maioria dos alunos possui um desenvolvimento ao nível do estágio 4 e muitos ao nível do estágio 3).

A tarefa dos professores nestas reuniões da comunidade não é a imposição de um estágio elevado de raciocínio, mas fazer questões e apontar aos alunos vias de raciocínio que os levem a exercer cada vez melhor as suas capacidades de juízo moral através das discussões comunais.

Sendo bastante difícil o andamento democrático de uma reunião com tantas pessoas como as de uma escola inteira, foram inicialmente estabelecidas as seguintes condições:

- 1) Que sejam sempre mantidos os interesses dos alunos;
- 2) Que haja uma clara ordem de trabalhos, mas flexível;
- 3) Que as questões sejam expostas claramente e que sejam discutidos os prós e os contras de propostas concretas;
- 4) Que alunos e professores discutam as questões abertamente, evitando, porém, ataques em campos pessoais;
- 5) Que toda a gente sinta que as decisões da comunidade são para ser cumpridas por todos e não subvertidas por autoridades docentes ou minorias dissidentes.

*"O programa "comunidade justa" ajuda-nos a encontrar respostas para o desenvolvimento dos conceitos de justiça, responsabilidades e direitos e obrigações, acentuando o acesso a uma moralidade convencional, respeitadora da lei e da ordem e*

*assente em duas estratégias básicas: discussão de dilemas morais e participação na tomada de decisões” (Marques, 1997: 359).*

### O Modelo de Educação do Carácter

Em 1928, Hartshore e May publicaram um modelo designado por “*Educação do Carácter*” que, embora tendo o mérito de ser praticamente o primeiro na concepção de uma estratégia organizada com objectivos directamente voltados para uma educação dos valores morais, continuava a apresentar uma metodologia de “*ensino-endoutrinação*” que foi, cerca de duas décadas depois, de tal modo criticada que o modelo deixou de ser utilizado.

Kohlberg (1981, 1987) considerou-o como educação para o “*poço de virtudes*” e um eminente investigador português dos nossos dias refere que esta metodologia

*“parece estar mais interessada em crianças “santinhas”, do que, propriamente, em crianças justas. Ou seja, mais interessada em que a criança se porte bem e seja um modelo de virtudes (i.e., obediente, estudiosa, bondosa e que não faça isto ou aquilo) do que interessada em estimular o desenvolvimento do seu raciocínio moral em ordem a sensibilizá-la para o sentido da diferença, do outro e dos princípios.*

*Tal como o nome sugere, a educação do carácter procura inculcar na criança e no jovem um conjunto de valores e de regras concretas, recorrendo para isso ao ensino directo da moral e ao exemplo das pessoas tidas como moralmente muito educadas. Procura, pois, ensinar “bons comportamentos” e aperfeiçoar o carácter dos alunos” (Lourenço, 1992: 164 - 165).*

Delattre (1990), Ryan (1991) e Lickona (1991) retomaram recentemente não só o nome daquela metodologia pioneira, como alguns dos seus princípios básicos, para a reconstruir à luz das actuais concepções de

educação dos valores morais e conferindo-lhe procedimentos metodológicos entretanto aperfeiçoados noutros modelos educacionais.

O moderno modelo de Educação do Carácter tem-se apresentado actualmente nas escolas com o objectivo de ajudar na auto-construção do carácter de cada aluno, através da compreensão e análise dos valores educacionais que se desenrolam na vida escolar. Trata-se essencialmente de uma metodologia a usar por todos os professores, adaptada à disciplina que ministram e que usa as interacções e trabalhos na sala de aula e na escola em geral como contextos de educação moral – em vez de pregar moral, cada professor pode actuar moralmente e promover actuações de carácter moral: actuar como modelo e mentor, tratando os alunos com respeito e delicadeza, oferecendo bons exemplos e tomando atitudes justas e correctas; criando uma comunidade moral aberta dentro da sala de aula, estimulando que os alunos se ajudem uns aos outros, que colaborem e coooperem, que se respeitem, que desenvolvem trabalhos em grupo e se sintam valorizados como membros do grupo; praticando a disciplina moral, usando a criação de regras como oportunidades para raciocinar sobre justiça, para desenvolver o auto-controle e o respeito generalizado pelos outros; promovendo a educação moral através do próprio programa da disciplina que ministra, usando os conteúdos programáticos como um veículo para a reflexão ética;

Num contexto alargado à escola e ao meio próximo, o professor e a instituição escolar podem ainda: criar papeis e oportunidades para os alunos participarem no serviço comum da escola (delegados de turma, delegados de ano, representantes no conselho directivo, no conselho escolar, etc.), ajudando-os a desenvolver activamente o seu espírito democrático; criar na escola uma cultura moral positiva, desenvolvendo um contexto escolar (d direcção, disciplina, senso de comunidade, gestão democrática efectuada pelos alunos ou com a sua participação, comunidade moral en-

tre os adultos, etc.) que sustente e amplifique a educação de valores processada na sala de aula; fazendo intervir os pais e os parceiros sociais da comunidade no processo educacional, reforçando o papel dos pais como os principais professores de moral (sendo por isso a sua opinião e intervenção sempre solicitada para as várias circunstâncias escolares decisivas) e estabelecendo protocolos de colaboração com instituições como a igreja, a autarquia, associações culturais, empresas e meios de comunicação.

Esta metodologia começou em 1992 a ser implementada na Wilson Junior High School em Hamilton, Ohio, tendo sido bem aceite por parte dos alunos, pais e professores, estando actualmente a ser submetida a processo de avaliação.

*“O programa “educação do carácter” (Ryan, 1986 e 1991; Delattre, 1990; Lickona, 1991) retoma a tradição aristotélica da moralidade, faz suas as noções tradicionais de virtude (coragem, temperança, honestidade, honra, fé, esperança, caridade, compaixão, humildade, responsabilidade, disciplina, etc.) faz uso de estratégias que facilitam o reforço da conduta moral, como por exemplo o contacto com exemplos morais, com pessoas moralmente educadas, com grandes obras literárias e filosóficas e o envolvimento dos estudantes em projectos comunitários de voluntariado social e criativo. Este modelo parece ser particularmente eficaz na promoção da bondade, no sentido de uma formação humana informada pelas virtudes”. (Marques, 1997: 359).*

### **O Projecto High/Scope**

Trata-se de um projecto visando a organização curricular de um modelo de educação social e moral para a pré-escolaridade (3 – 5 anos de idade), procurando uma auto-construção progressiva cognitiva da criança através da acção e da reflexão sobre a acção, inspirando-se nas perspectivas desenvolvimentistas de Piaget, de Kohlberg e de Selman.

Foi iniciado nos anos sessenta por David Weikert, criando a Fundação de Investigação Educacional High/Scope, em Ypsilant, no Michigan. A sua prática profissional em psicologia clínica com crianças com necessidades educativas especiais, levou-o a pensar na importância da pré-escolaridade na sua dimensão preventiva dos problemas psicológicos que geralmente se manifestam nos primeiros anos da escolaridade básica.

O Ypsilant Perry Pre-School Project, desenvolvido em 1962, foi o primeiro de uma série de investigações que levaram à actual organização curricular High/Scope (P.I.P., 1989), tendo inclusivamente sido desenvolvido um instrumento de avaliação – o Child Observation Record (C.O.R., 1989).

Sob o nome de “*Projecto de Infância*”, a Universidade do Minho tem vindo a estudar a adaptação do currículo High/Scope à realidade portuguesa, tendo-se, no distrito de Braga, desde 1992, desenvolvido a sua implementação a mais de um milhar de crianças (Formosinho, 1994ab, 1996).

A sua estratégia metodológica centra-se na pedagogia activa de Dewey (1929) e os seus objectivos, embora mencionando a moral, centram-se, na realidade, no desenvolvimento social, seguindo a perspectiva de Selman (1976, 1980). A ênfase metodológica incide sobre a aprendizagem activa através da liberdade de iniciativa da criança e da sua indução para determinadas experiências-chave.

A organização da sala, as rotinas do horário diário e a interacção adulto-criança são as áreas onde se desenvolve o processo educativo:

*“- Mas o centro do processo tem pilares que o suportam e que a High/Scope define como ambiente de aprendizagem estruturado em áreas de actividade que, recheadas de materiais educacionais, criam as condições-base necessárias mas contudo não suficientes para a educação. É nessas áreas e na interacção que se desenrola em diversos níveis que o educador constrói uma rotina diária. De facto, para além de organizar o ambiente de aprendizagem, o adulto planeia uma rotina diária consistente que sustenta a aprendizagem activa, A rotina diária inclui um fluir consistente de tempos que passam pelo ciclo planear-fazer-rever que permite à criança comunicar as suas intenções, realizá-las e reflectir sobre a realização e a intenção-realização. Este ciclo é tendencialmente iniciado pelo adulto com cada criança, com uma pergunta como esta: “- O que queres fazer hoje?” (Formosinho, 1996: 71).*

Embora no P.I.P. (1989) se aponte a moral como objectivo educacional, no trabalho publicado por esta autora (Formosinho, 1996) não encontramos, porém, referências concretas sobre o modo como se tem procurado cuidar desta dimensão na aplicação experimental do projecto High/Scope que tem vindo a ser efectuado pela Universidade do Minho

Outras perspectivas programático-metodológicas têm entretanto surgido, existindo duas que, embora não possuindo ainda um corpo de estudos e de investigações como os modelos acabados de referir, merecem ser citados.

Um programa, denominado "*preocupação e cuidados com os outros*", desenvolvido a partir dos estudos de Gilligan (1982 e 1990) e de Lyons (1983), em que os objectivos são eminentemente caritativos, parecendo estar a ser bastante bem aceite como modo de estabelecimento de relações interpessoais afectivas, recorrendo sobretudo à discussão de dilemas morais reais, de autobiografias e de troca de experiências.

Whitherell (1991), Tappan (1991), Pagano (1991) e Day (1991), têm também convergido para dar corpo a uma perspectiva de educação moral que designam por "*narrativas éticas*", baseando-se sobretudo na discussão em grupo de narrativas (autobiografias, histórias da vida), procurando colocar-se na posição do outro para melhor compreender os diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto moral.

### **Resumo:**

Através desta breve análise dos modelos mais representativos de educação moral, podemos verificar que os princípios e as técnicas se têm desenvolvido sobretudo nas áreas da emoção, do racional e do social, procurando desenvolver capacidades de inter-ajuda, de resolução de dilemas e de realizar, pela acção, aquilo em que se acredita.

A educação moral parece que já deixou de ser uma aula, que sucede uma ou duas vezes por semana, onde se ensinam uma série de regras abstractas que os alunos têm que guardar na memória a curto prazo, escrever num exame e esquecer logo a seguir. Os modelos apresentados são todos

eminentemente activos e interventivos, não visando “*saberes morais*” mas concretamente metas de desenvolvimento moral e modificação das atitudes e acções morais.

Não se prescrevem práticas morais, desenvolvendo-se a sensibilidade e o raciocínio moral que permitirá ao indivíduo escolher em liberdade de consciência aquelas acções que entende como as mais correctas para cada circunstância.

Apresentamos a seguir um quadro que resume os diferentes modelos de educação moral.

Quadro I – Modelos de Educação Moral

CAMPO MODELOS	AFECTIVO			COGNITIVO			SOCIAL				ACÇÃO DO MEIO		
	CONSIDERAÇÃO	DESENVOLVIM. COGNITIVO	CLARIFICAÇÃO DE VALORES	ANÁLISE DE VALORES	CONSTRUÇÃO RACIONAL	ACÇÃO SOCIAL	JUST COMMUNITY	EDUCAÇÃO DO CARACTER	PROJECTO HIGH/SCOPE				
<b>AUTORES</b>	McPhail	Kohlberg	Raths, Harmin e Simon	Coombs	Shaver e Strong	Newmann	Hersh, Paolito e Reimer	Lickona, Ryan e Delattre	Wikert				
<b>IDADES</b>	Adolescentes	Adolescentes	Adolescentes	Adolescentes	Adolescentes	Adolescentes	Adolescentes	Pré- Adolescentes	3 a 5 anos				
<b>BASES</b>	Sentimentos	Estádios do desenvolvimento moral	Valores intrínsecos	Filosofia dos valores morais	Valores do contexto social	Actuação cívica	Estádios do desenvolvimento moral	Desenvolvimento da personalidade	Auto-educação				
<b>OBJECTIV.</b>	Desenvolvimento da empatia	Desenvolvimento do raciocínio moral	Conhecimento dos valores pessoais	Definição de critérios e princípios morais	Reflexão e crítica sobre valores	Formação cívica interveniente	Desenvolvimento do raciocínio moral	Construção do carácter	Auto-construção cognitiva				
<b>CONTEÚD.</b>	“Lifeline”	Dilemas	Valores nas disciplinas escolares	Política pública	Moral na sociedade democrática	Acções cívicas	Acção convergente da comunidade	Vida escolar	P.I.P.				
<b>METODOL.</b>	Colocar-se na posição de outros	Juízos sobre os dilemas	Valorização e clarificação de valores	Análise de valores positivos e negativos	Análise de incongruências sociais	Actividades de intervenção directa	Viver num “clima moral” escolar	Análise e compreensão dos valores da vida escolar	Pedagogia activa e desenvolvimento social				
<b>TÉCNICAS</b>	-Discussão -Jogo de Países	-Questionação	-Textos -Votação -Classificação	-Análise -Discussão	-Discussão	-Projectos de intervenção	-Participação -Democracia	-Participação na criação de um “clima moral”	-Liberdade de iniciativa -Induções				

## II.4. - PRINCIPAIS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MORAL

A moral tem sido, desde Kohlberg, objecto de intenso estudo por parte da psicologia, tendo proporcionado à educação moral quase todas as bases que alicerçam os seus princípios pedagógicos.

Em comparação, poucas têm sido, porém, as investigações no campo propriamente dito da educação moral, reduzindo-se quase que apenas às conducentes à verificação da eficácia dos modelos de educação moral referidos no sub-capítulo anterior.

Só no ano de 1996, por exemplo, os serviços de documentação da *Association for Moral Education* registaram 123 publicações e artigos sobre investigações em psicologia da moral, 5 sobre instrumentos de avaliação do desenvolvimento moral (todas aferições do DIT de J. Rest), 17 sobre educação moral nos “*Colleges*”, apenas 4 sobre educação moral nas “*High Schools*” (Ayers, 1996; Baron, 1996; Huitt, 1996; e Linde, 1996) e nenhuma incluindo qualquer escalão etário abaixo dos 12 anos.

Encontrando na Internet, nas revistas que se dedicam à educação moral e nas actas dos congressos da *Association for Moral Education* diferentes estudos, mais ou menos complexos, publicados de forma aleatória e fazendo diferentes abordagens sobre a moral, tivemos que recorrer aos serviços de documentação daquela associação a fim de poder adquirir os exemplares e fotocópias da documentação existente relativa apenas às investigações até à data desenvolvidas sobre educação moral.

O estudo que a seguir apresentamos refere-se a esta documentação, agrupando-a em seis linhas de investigação para a sua melhor compreensão.

### **Afectividade e empatia**

A discussão de dilemas morais implica que os participantes tenham que se colocar na posição de outras pessoas, encarando perspectivas diferentes das suas.

Os modos de como avaliar a evolução das capacidades de empatia e das capacidades de tomada de papel são uma preocupação ainda não satisfatoriamente resolvida, não se tendo conseguido ir muito além da criação de instrumentos apenas aplicáveis a situações limitadas (por exemplo videografações) e somente com um limitado número de questões padronizadas (Feschbach, 1988).

Exceptuando-se os questionários de Hofman (1976, 1982) e as formas de avaliação de Selman (1980), as investigações sobre educação moral, desempenho de papel e empatia têm-se defrontado com grandes dificuldades em encontrar instrumentos de avaliação e controle.

Miller, Kessel e Flavel (1989), tendo efectuado estudos no campo da educação moral afectiva, chegaram às seguintes conclusões:

1 - É importante que a discussão dos resultados do uso do jogo de papeis e do treino empático vá para além dos termos desenvolvimentais, pois que se corre o risco de não se tocar em aspectos de altruísmo, por exemplo.

2 - Na acção simulada, a criança necessita da oportunidade de recuar para se ver a si própria como desempenhadora de papel; situação que o professor deve providenciar.

3 - Interessará que a intervenção educativa baseada nas técnicas de desempenho de papel e dirigida para a empatia, possua três objectivos:

1º - Estimular a sensibilidade para as necessidades e sentimentos dos outros, através da experiência de angústia;

2° - Desenvolvimento do pensamento interpessoal, através de se imaginar na pessoa de outro, trabalhando nas diferenças e semelhanças;

3° - Estimulação da percepção do conhecimento e perspectiva dos outros, através não apenas da tomada de papel mas também em acções reais de ajuda, cooperação, cuidado e responsabilidade para com os outros.

Estes pontos são essenciais na discussão de dilemas morais pois colocam ênfase em aspectos fundamentais relativamente ao papel dos participantes e à acção do professor, quanto ao desempenho dos papeis e à relação empática que se estabelece com as situações morais, muitas vezes mais analisadas com o calor do coração do que julgadas com a frieza do raciocínio.

### **Desenvolvimento moral cognitivo**

As investigações nesta área referem-se essencialmente aos modelos de educação moral que se baseiam na análise dos conflitos entre valores gerados pela apresentação de dilemas que requerem capacidades cognitivas de julgamento moral.

Uma das primeiras investigações neste campo foi levada a cabo por Blatt e Kohlberg, (Blatt, 1969), com alunos de 12-16 anos de uma "*high school*", funcionando em discussão grupal de conflitos morais, uma hora por semana, durante 18 semanas, sendo a amostra controlada por teste de QI e pelo MJI (Moral Judgement Instrument). Verificaram-se efeitos significativos de mudança de estágio de desenvolvimento moral no final daquela intervenção educativa.

Um estudo comparativo desenvolvido por Kohlberg, Gibbs e Liberman (1983), em Boston e em Pittsburg, demonstrou que, após uma inter-

venção de educação moral, todas as mudanças verificadas no raciocínio moral, foram de avanço para o estágio imediatamente a seguir, não se verificando nenhum salto (subindo dois estádios de uma vez). Este movimento evolutivo não parece ter sido devido à aprendizagem de conceitos mas essencialmente motivado pelo conflito cognitivo e pela necessária reconstrução e reorganização dos julgamentos morais pessoais.

A frequência com que são efectuadas as discussões de dilemas, as metodologias de simulação do conflito e a "*sondagem socrática*" feita pelo professor, parecem ser as variáveis mais importantes para a eficácia do modelo implementado (isto é, para motivar a evolução para o estágio moral seguinte). Nesta investigação, Kohlberg e Fenton (1977) estimaram que cerca de 80% da população adulta ficaria pelos estádios 3 ou 4 do seu desenvolvimento moral.

Numa revisão crítica realizada por Lockwood (1978), verifica-se que uma vez que todas as intervenções educativas focam a discussão de dilemas, será a estes que se deverá, em pelo menos aproximadamente metade dos casos, a evolução de estágio. Para a restante metade verifica-se uma não evolução e em alguns casos, raros, mesmo um retrocesso. Os seus estudos, porém, referiam-se apenas aos estádios mais baixos: 2 e 3.

Em 1978, Rest fez uma sequência de dezasseis investigações, utilizando para a avaliação dos estádios um novo instrumento: o DIT ("*Defining Issues Test*"), que apresentava a vantagem de poder ser aplicado colectivamente.

Quatro daquelas dezasseis investigações foram de curta duração, não se notando por isso diferenças significativas (note-se que tanto o DIT - *Defining Issues Test* como o MJJ - *Moral Judgement Instrument* - medem mudanças de estágio correspondentes geralmente a um ano ou mais de evolução, não possuindo sensibilidade para medir pequenas evoluções em períodos de tempo mais curtos). Destas quatro, apenas duas utilizaram

o método Kohlbergiano de discussão (técnica do Modelo de Desenvolvimento Cognitivo Moral). Os outros sete estudos foram dirigidos para um caminho mais complexo, de desenvolvimento da personalidade, implementando-se uma educação moral de tipo "*deliberadamente psicológico*". Quatros destas investigações obtiveram resultados significativos em diferentes programas de educação de moral e de valores.

Um interessante estudo comparativo sobre alguns diferentes métodos de desenvolvimento da moral e que merece atenção foi desenvolvido por Sullivan, em 1980, dedicando especial atenção à discussão moral, ao aconselhamento e às actividades educativas práticas desenvolvidas pelos alunos. Este tipo de estudos são de bastante relevância para a investigação em curso pois que as actividades práticas de educação moral parecem ser a melhor metodologia para as crianças de menos de 12 anos, enquanto que a discussão de dilemas parece ser melhor para os adolescentes e adultos.

Outros estudos, como os de Berkowitz, Gibbs e Broughon (1980), com grupos de estágio de desenvolvimento moral baixo (2-3), confirmaram que os temas que requeriam discussões de nível superior ao do estágio-média-do-grupo, levavam a um maior esforço do juízo moral, o que fazia, por sua vez, suceder mais rápidas mudanças evolutivas de estágio, medidas pelo MJI. Ou seja, o esforço desenvolvido pelo indivíduo para participar em discussões superiores às suas capacidades levava-o àquela evolução. Esta eficácia das discussões como metodologia de educação moral foi também objecto de estudo por parte de Schuler (1980), que verificou que o desenvolvimento contínuo do julgamento moral é dependente da natureza da dinâmica de grupo na educação moral através do método das discussões. Os grupos em que houve um maior treino em acção de trabalho cooperativo mostraram maior facilidade nas comunicações intra-grupais e um maior desenvolvimento na maturidade moral.

A questão dos métodos utilizados em educação moral tem merecido a atenção de outros autores (sempre, porém, em idades superiores aos 12 anos). Higgins (1981), fazendo uma revisão dos estudos destes autores, agrupou os principais tipos de abordagem metodológica do seguinte modo:

- 1 - Discussão directa do dilema moral, com grupos naturais;
- 2 - Educação combinando moral e "*educação psicológica deliberada*";
- 3 - Programas de discussão moral dentro do currículo regular dos estudos sociais.

Neste trabalho, Higgins verificou que o 1º grupo é o de maior eficácia, continuando por isso o método de discussão a granjear o interesse de muitos estudiosos nesta área.

Por exemplo, Berkowitz, Gibbs e Broughton (1980) verificaram que a chamada "*discussão transactiva*", em que o raciocínio de um estágio elevado opera sobre o raciocínio do anterior é o melhor preditor para as evoluções de estádios. Estes investigadores desenvolveram um sistema de dezoito "*transacções*", como por exemplo a integração, a contradição, o refinamento, a comparação, etc. , que consideram como aspectos do discurso comunicativo.

Uma outra área de investigação tem-se debruçado sobre o tempo necessário para que se verifiquem evoluções no desenvolvimento moral, produzidas por intervenções educativas. Colby (1987), a este respeito, verificou que:

- Intervenções de menos de 3 semanas não têm qualquer sucesso;
- Só se começam a verificar mudanças em situações com a duração de mais de 12 semanas;

- Há um período inicial, de "*estimulação*" das estruturas morais individuais, seguido de um período de "*tempo de adaptação*", mais ou menos longo, antes de se começarem a estruturar os elementos psicológicos que geram o desenvolvimento moral.

O Modelo de Desenvolvimento Cognitivo Moral, de Kohlberg, tem sido alvo tanto de estudos que demonstram a sua eficácia, como de fortes críticas sobre a metodologia empregue, podendo-se referir críticas sobre a sua falta de constructo filosófico, esquecendo o indivíduo como um todo para apenas estudar a componente cognitiva da moral (Aron, 1980; Locke, 1983), críticas sobre a muita complexidade e pouca precisão dos instrumentos empregues para avaliar o desenvolvimento moral (Kurtines e Grief, 1974), críticas conceptuais diversas (Gibbs, 1979; e Munsey, 1990) e críticas educacionais, também eminentemente contrárias à exclusividade da dimensão cognitiva (Wilson, 1979; Edelstein, 1994).

#### **Análise de valores sociais**

Esta linha da investigação analisa as metodologias de intervenção moral que se baseiam na apresentação, aos alunos, de informações sobre sistemas de valores pessoais e sociais, pedindo-lhes que examinem os sistemas de valores apresentados em obras de literatura, de política ou de religião de culturas diversificadas (material este que é coligido e classificado segundo os fins a atingir) e que analisem os seus próprios valores e os sistemas de valores de grupos de amigos, familiares, escola e comunidade.

No Canadá e nos Estados Unidos, são empregues as colecções de material de Sprinthall (1973) e de Stern-Strom (1981), este último conhecido sob a designação de "*Holocausto Curriculum*". Lieberman (1981) e Bardige (1981) desenvolveram investigações sobre o "*Holocausto Curri-*

*culum*" e a sua influência no locus de controle, no auto-conceito e noutras atitudes, tendo constatado, sobretudo, mudanças nas cognições.

Sobre o Modelo de Análise de Valores, como modelo pedagógico estruturado e distinguindo-o das intervenções apenas baseadas na análise de textos, McKenzie (1974) fez um interessante estudo experimental, verificando que um grupo de alunos a que foi aplicado aquele modelo apresentou, sobre um grupo de controle sem qualquer intervenção de educação moral, um mais elevado conceito de justiça.

Lockwood (1978) e Stewart (1976) tecem várias críticas a esta investigação, referindo a necessidade de se fazer a comparação entre dois grupos usando modelos diferentes de educação moral e pondo em causa aspectos como a distinção entre matérias morais e não-morais e entre educação moral e educação de valores.

### **Acção social**

*"- Saber muita moralidade não significa necessariamente a realização de boas acções morais. A moralidade só se torna efectiva quando gera acções reais de "melhor moralidade""*  
(Rest, 1984: 86).

Enquanto que se pode, por meios pedagógicos, estimular a evolução para um elevado estágio de desenvolvimento moral, não se poderá, porém, garantir que daí resultarão acções reais correctas do ponto de vista moral. Um elevado estágio de desenvolvimento moral apenas poderá representar uma melhor justificação para as acções, mesmo que estas vão contra a moral convencional.

A acção moral é, porém, uma componente fundamental da educação moral, sendo a sua intervenção orientada para a reconhecimento da situação

moral - seus cursos alternativos de acção e suas consequências -, levando às decisões relevantes.

Estudando a importância educativa da acção moral real, Rest (1984) definiu quatro passos analíticos:

1. - Interpretando a situação e identificando o problema moral (o que envolve a empatia, o desempenho de papéis e a simulação com os participantes alternando as posições entre si);
2. - Figurando o que se deve fazer e formulando um plano de acção que seja aplicável a aspectos relevantes de moral padronizada ou ideal (envolvendo conceitos de justiça, imparcialidade e aplicação das normas socio-morais);
3. - Avaliando o modo em como os vários cursos de acção servem a moral ou valores não morais e decidindo sobre o que se deverá fazer (o que vai envolver processos de tomada de decisão e de consideração de sistemas de valores, bem como de operações defensivas);
4. - Executando o plano de acção moral (o que vai envolver a "força do ego" e procedimentos de auto-regulação).

O aluno aprenderá a avançar por estes processos confrontando situações morais, sendo as suas capacidades analíticas não orientadas para o julgamento moral, mas para a própria acção moral e para as suas consequências.

Nisan e Kohlberg (1980) estudaram um modelo de "cruzamento cultural" que procurava estudar o "limite moral aceite" em cada acção efectuada na comunidade, em termos de dinamização cultural. Pressupondo que cada pessoa reconhece, mais ou menos, um certo grau de aceitação das violações das regras sociais, ajustando as suas acções de acordo com isso, procuraram estudar como este raciocínio funcionava, não tendo no entanto chegado a conclusões satisfatórias.

Herssh, Paolito e Reimer (1975) referem um estudo avaliativo sobre o modelo de Acção Social de Newman (1975) em que se verificou a sua eficácia na promoção da habilidade interpessoal e cívica para ter influência no meio social.

### **Clima moral da comunidade**

Neste âmbito, a intervenção moral foca o modo de criar um "*clima*" no qual a moralidade é conseguida, podendo-se distinguir duas tendências de procedimentos:

1ª - Tem por objectivo a redução da agressividade, a manutenção das regras de conversação e a criação de uma atmosfera agradável no seio do grupo comunitário, sendo a intervenção psicopedagógica dirigida para o desenvolvimento de um clima moral positivo.

O clima é considerado um valor moral em si mesmo.

2ª - Refere-se sobretudo às chamadas "*normas partilhadas*", ou seja, à identificação que os alunos fazem com as normas da classe ou da escola (por exemplo, o grau em que as aceitam).

Trata-se de um aspecto psicológico-cognitivo que foi implantado nas "*Just Community*" pelo grupo de Kohlberg (Hersh, Paolito e Reimer, 1979).

Num estudo sobre a avaliação curricular da Scardale Alternative School de New York, Power (1982) comparou os efeitos da discussão moral em duas classes das tradicionais "*high schools*" com as de duas escolas "*alternativas*", tendo verificado que a participação em cursos de "*consequência ética*" resultava numa elevação de estágio em ambas as escolas, mas que a participação democrática nas escolas alternativas e a experiên-

cia da sua atmosfera moral parece ser um melhor estímulo para o desenvolvimento moral do que apenas um curso com metodologia de discussão.

Isto veio mostrar que a influência do meio actuando numa "*comunidade justa*" é suficientemente forte para promover um incremento adicional do desenvolvimento moral:

*"- Aditaríamos que o que o julgamento moral ganha nas escolas alternativas não se refere às aquisições gerais académicas. Em testes padronizados para as chamadas aptidões básicas (leitura, escrita, vocabulário, etc. ) os alunos da Just Community apresentam-se ao mesmo nível que as high schools regulares. As diferenças verificam-se nos aspectos morais. "* (Kohlberg, 1981: 148).

Power (1982) desenvolveu um instrumento que permite identificar o "*clima moral*", incluindo parâmetros como o grau de colectivização, a fase de aceitação das normas, número e natureza dos valores comunitários em relação a certos actos como furto, droga, consumo, etc., tendo efectuado a sua aplicação na Brookline School (Massachusetts), onde R. Mosher tinha criado uma "*High School Alternative*" em 1975.

Na Europa, análises sociais relatando as pré-aquisições para a justiça, para o desenvolvimento moral e analisando as "*Just Communities*", enfatizaram principalmente um modelo em que a estrutura social influencia a interacção familiar ou escolar e estas, por seu lado, influenciam o desenvolvimento individual.

Afinal, do que consta, essencialmente, o clima moral?

Oser (1991), tendo participado numa Just Community em Niantic e nas comunidades kohlbergianas da Cambridge Kuster School e da Pittsburg Justice Committies, chama a atenção para a importância do trabalho do professor, que deverá levar o grupo a:

1. - criar um clima de confiança mútua e remover discrepâncias de comportamentos;
2. - determinar regras de comportamento que facilitem a intervenção moral;
3. - tomar responsabilidade pela classe ou pelo grupo;
4. - iniciar normas morais e quadro de sanções, para o grupo;
5. - fazer e seguir um contrato social;
6. - respeitar as normas morais de outros grupos, sem abandonar os seus próprios princípios.

### **Educação moral através do conhecimento moral teórico**

Poderemos, sem dúvida alguma, considerar como forma de educação moral qualquer intervenção teórica dada sobre filosofia ou psicologia da moral, desde que esta informação não seja dada ao serviço da aquisição de mais conhecimentos, mas com o objectivo de estimular um pensamento reconstrutivo que ajude a pessoa a lidar com os problemas morais numa perspectiva teórica.

Deste modo, no âmbito do filosófico, interessará estudar não apenas problemas isolados (como por exemplo, a justificação de uma norma moral, o relativismo ético, o unilateralismo, o hedonismo, princípios universais de justiça, liberdade e responsabilidade, autonomia e obrigação moral, verdade e ética, etc. ), mas também escolas e modelos de filosofia prática. No âmbito da Psicologia e da Sociologia, interessará sobretudo a discussão a partir dos conceitos de teóricos como Durkheim, Piaget e Kohlberg.

As metodologias de educação moral voltada para a aquisição de conhecimentos teóricos da moral estão dependentes da verdade e rigorosidade dos argumentos racionais e da aplicabilidade desses argumentos pelo

sujeito. A sua intervenção torna-se num instrumento interaccional para desenvolver as competências críticas.

Bok (1976) refere que estas metodologias podem ser aplicadas à formação de certas capacidades:

- 1 - A capacidade de aplicar teorias de filosofia e psicologia moral a situações morais;
- 2 - A capacidade de diferenciar entre teorias de resolução de conflitos morais e não morais;
- 3 - A capacidade de aplicar procedimentos de justificação moral;
- 4 - A capacidade de estimar e fazer julgamentos, sem necessidade de uma demonstração estruturada;
- 5 - A capacidade de reconhecer as relações entre as normas morais, leis e princípios, em situações concretas;
- 6 - A capacidade de desenvolver uma crítica de leis autoritárias e injustas, através das teorias em geral.

Sobre este tipo de intervenção, poderemos encontrar obras como "*Princípios de Ética*" (Taylor, 1975), que introduz problemas-tipo para promover a discussão moral e "*O Discurso Socrático*" (Heckmann, 1976), estimulando intencionalmente o desenvolvimento de determinadas capacidades, e no âmbito do ensino sistémico, Hagemann(1982), testando posições ideológicas e a sua relevância filosófico-moral, incluindo as discussões apenas como parte complementar da instrução.

Num interessante estudo - um de vários estudos directos neste campo -, Evans (1982) não encontrou, porém, qualquer influência do conhecimento das teorias do desenvolvimento moral sobre o desenvolvimento moral dos indivíduos que as aprenderam. Esta informação, só por si, não contribuiu para o desenvolvimento moral de quem a recebeu.

Observando o modo como um assunto avança da "*justitia particularis*" para a "*justitia universalis*", Boyce e Jensen (1990) constataram que o âmago da questão está em explicar como um sujeito do nível pré-convencional ou convencional estará capacitado para aprender uma teoria pós-convencional e o que acontece a esta teoria se uma pessoa de baixo estágio a aplica. Estes autores sustentam que um sujeito de um nível pré-convencional usa teorias avulsas para justificar os seus pontos de vista, enquanto que sujeitos no estágio 4 empregam teorias filosóficas. Somente no estágio 5 os sujeitos usam uma teoria filosófica de acordo com o seu critério genuíno pessoal.

**Resumo:**

Verifica-se um flagrante contraste entre o número de investigações desenvolvidas no campo da psicologia da moral e o desenvolvido no âmbito da educação moral.

As investigações sobre educação moral efectuadas até à data, têm chamado a atenção para o papel do professor, para as relações empáticas que se estabelecem com as situações morais, para as formas de reflexão crítica sobre os dilemas morais e sobre a importância do "*clima*" da comunidade no contexto em que se desenvolve a educação moral.

As posições críticas visam a forma como a discussão moral é desenvolvida e a falta de constructo filosófico, esquecendo o indivíduo como um todo para abordar apenas a componente cognitiva da moral.

## II.5. – A EDUCAÇÃO MORAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### Da Educação Moral e Religiosa Católica para o Desenvolvimento Pessoal e Social

O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, cria curricularmente a disciplina de "*Desenvolvimento Pessoal e Social*", substituindo a Educação Moral e Religiosa Católica, no cumprimento dos artigos 5º e 7º da Lei da Bases do Sistema Educativo, que referem a necessidade de uma educação moral na escola e em conformidade com o Artº. 47º da mesma Lei, que refere a "*separação das igrejas do Estado e não de confessionalidade do ensino público*" (Artº. 47º, 3.).

Porquê esta necessidade de reformulação de uma disciplina como a de Religião e Moral, não apenas nos seus objectivos e conteúdos mas através de uma substituição por outra disciplina, com outra concepção e outra forma de abordagem dos problemas morais? Depois de tantos anos, a religião e Moral terá deixado algo da sua prática que possa ser útil nesta nova disciplina? O que é que o Desenvolvimento Pessoal e Social oferece de novo?

Analisando o "*programa oficial*" da disciplina de Educação Moral e religiosa Católica do 1º ciclo do ensino básico (Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto), poderemos verificar que se esta se apresentava numa perspectiva eminentemente religiosa ("*uma forma de participação na missão evangelizadora e catequética da Igreja Católica*", pg. 40), que tinha por objectivo "*o despertar para o facto religioso e para a fé cristã*" (pg. 41), os conteúdos centravam-se na "*mensagem de Deus*" (pg. 42) expressa na Bíblia e a metodologia privilegiava um "*processo de ensino/aprendizagem*" (pg. 48) eminentemente endoutrinador.

Segundo MacIntyre (1995), a concepção das normas morais como mandamentos divinos, dogmáticos e inquestionáveis, começou a ser posta

em causa no Renascimento, parecendo, com a Revolução Francesa e os Direitos Humanos, ter passado para uma forma de abordagem racional, que se poderá encontrar actualmente na natureza das investigações efectuadas no campo da moral, desde Piaget e Kohlberg.

A metodologias de ensino/aprendizagem, de endoutrinação e de apelo aos pecados e castigos, poderá também ter tido a sua época de eficácia, havendo presentemente outras perspectivas, como as de “*conhecimento moral teórico*” (Bok, 1976), de “*discussão de problemas-tipo*” (Taylor, 1975; Hageman, 1982; Boyce e Jensen, 1990), de “*aproximação sistémica*” (Heckman, 1976) e de “*acção*” (Rest, 1984), entre outras.

Efectuando um estudo comparativo entre o programa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e o programa de Desenvolvimento Pessoal e Social, constatámos que o objectivo porventura mais importante da Educação (no seu todo) e para o qual aponta tacitamente a Educação Moral – a evolução espiritual da pessoa –, é considerado naquela e não nesta última disciplina.

Trata-se de uma dimensão para a qual não nos sentimos preparados para estudar em profundidade (possivelmente o mesmo motivo que o levou a não ser considerado por quem tem abordado o desenvolvimento pessoal e social) mas que cremos revestir-se da maior importância, um objectivo que se sobrepõe a todos os outros objectivos educacionais.

É interessante porém, verificarmos que a posição platónica de valores espirituais de ordem transcendente (o Belo ético e o Belo estético não eram um belo das formas físicas, mas um Belo espiritual, o Bem, o Bom, oposto ao Mal e ao Mau) têm sido referidos como objectivos educacionais por vários pedagogos portugueses, desde Verney e Ribeiro Sanches até aos contemporâneos, como por exemplo Arquimedes Santos (1977, 1989).

Os dois caminhos que a Religião e Moral aponta para se avançar numa evolução espiritual são a Fé e o Amor.

A forma como a Fé é abordada no programa de Educação Moral e Religiosa Católica não nos parece, porém, possuir as bases teórico-científicas que seriam requeridas nem as mais adequadas estratégias metodológicas.

A Fé, para além da sua abordagem teológica (agir com fé é uma acção que se crê justa positiva e benéfica em termos espirituais), parece apresentar-se-nos também com uma forte dimensão psicológica, numa certa forma de auto-conhecimento que é essencialmente caracterizado pela interdependência dos factores cognitivos e afectivos que envolve.

Neste contexto, apenas encontramos os estudos de Fowler (1974, 1981), que aborda a psicologia da Fé através de um paradigma desenvolvimentista, estabelecendo estádios em evolução paralela com os do desenvolvimento cognitivo (de Piaget), do ego (de Loevinger) e da moral (de Kohlberg): 0 – Indiferenciado; 1 – Projectivo-Intuitivo; 2 – Literal-Místico; 3 – Convencional-Sintético; 4 – Reflexivo-Individualizante; 5 – Conjuntivo; e 6 – Universalizante.

A dimensão do Amor, do Amor a Deus, do Amor ao Próximo, do Amor a si próprio, do Amor a todo o ser vivo, incluindo o amor paternal, filial, fraternal, conjugal, enaltecido pelos poetas e envergonhadamente estudado pela psicologia sob denominações como afecto, líbido e sentimentos, apresenta-se-nos como sendo provavelmente uma das maiores, senão a maior, energia impulsionadora do homem.

Alte da Veiga (1981, 1997), um investigador português que se tem preocupado com este assunto, refere que:

*“O amor permite-nos aceder a fenómenos de ordem superior. O amor despe-se de preconceitos, é um regozijo perante a perfeição do amor (note-se que perfeição não pode ser um conceito estático, tem que implicar desenvolvimento contínuo),*

*querer a perfeição; o amante perfeito quer a perfeição do outro – fundamento da acção educativa”* (Veiga, 1997: 395).

Este autor chama a atenção que, ao falar de amor, se refere aos laços emocionais de amor-ódio e não ao prazer-desprazer abordado pela psicanálise. Refere-se aos laços afectivos, de amor filial, parental, fraternal, observados desde o nascimento e à sua posterior transposição para o amor marital e paternal (Harlow, 1958; Wispe, 1978; Sharabany, 1982), que geram impulsos pró-sociais e altruístas (Rubin, 1970; Lee, 1976), e ao amor-ódio sexual e social (ou ôntico) que é a rede que sustenta as pequenas e grandes comunidades humanas (Averill, 1982).

Mesmo os modelos de educação moral mais voltados para a dimensão afectivo-emocional, como por exemplo o modelo de Consideração (McPhail, Ungood-Thomas e Chapman, 1975), referem-se mais ao “*caring*”, ao altruísmo e à empatia do que propriamente a este amor filial, parental e universalmente fraternal, por todos os seres vivos.

O Desenvolvimento Pessoal e Social parece trazer de novo a concepção de um desenvolvimento moral incluído num desenvolvimento da personalidade, numa perspectiva de formação do Ser e afastando-se das metodologias transmissivistas para se basear na discussão em grupo, nos escalões etários superiores aos 10/12 anos e na acção lúdica, nos escalões inferiores (Andrade, 1992; Marques, 1995).

As críticas que lhe poderemos eventualmente fazer, referem-se essencialmente ao seu âmbito e às poucas investigações desenvolvidas antes de se tomar a decisão de a apresentar como disciplina curricular (Decreto-Lei nº 286/89).

A própria designação “*Desenvolvimento Pessoal e Social*”, por exemplo, poderá levantar algumas dúvidas, parecendo incluir um pleonasmo pois que não se poderá efectuar um desenvolvimento pessoal sem ser em sociedade, como é referido por Vigotsky (1978) e por Wertsch e

Kranner (1992). Porque se inclui, pois, a palavra “*social*”? Ou não será desenvolvimento social mas desenvolvimento da sociedade? E o que se entende concretamente por “*desenvolvimento pessoal*”? Quais os seus factores?

As duas principais obras de apreciação sobre o Desenvolvimento Pessoal e Social - Andrade (1992) e Marques (1995) -, apontam muito mais para uma educação cívica e para valores sociais do que propriamente para um desenvolvimento pessoal incluindo todos os factores da personalidade e visando concretamente os valores morais.

Num pequeno estudo que efectuámos, sobre a organização curricular de quatro C.E.S.Es. de formação de professores de Desenvolvimento Pessoal e Social, verificámos, com alguma apreensão, que nos pareceram mais voltados para a transmissão de conhecimentos teóricos de psicologia do desenvolvimento e de sociologia do que propriamente para estratégias educacionais que ajudem a formação da personalidade em geral e o desenvolvimento moral em particular.

Marques, num trabalho sobre esta disciplina (1995), refere que ela se baseia essencialmente nos modelos de Clarificação de Valores (Raths, Harmin e Simon, 1966), de Educação do Carácter (Wynne, 1986) e de Desenvolvimento Cognitivo (Kohlberg, 1972, 1973), mas não cita nenhum estudo efectuado para a sua adaptação ao nosso país. A única tentativa que conhecemos foi levada a efeito na Escola Secundária de Carnide, por Lourenço (1992).

Acreditando no valor formativo para o Ser de uma educação moral integrada numa mais ecléctica formação da personalidade e nas possibilidades que o Desenvolvimento Pessoal e Social abre nesse sentido, expomos a seguir algumas reflexões sobre o que eventualmente se poderia considerar como características gerais de uma educação dos valores morais, no 1º ciclo do ensino básico, do ponto de vista psicológico e pedagógico.

### **Perspectiva psicológica**

Parece-nos que, numa educação moral para crianças do 1º ciclo do ensino básico interessará, acima de tudo, tomar em consideração as capacidades e necessidades das crianças a que se destina: dos 6 aos 10 anos de idade.

Em relação ao desenvolvimento afectivo que se verifica nesta idade, segundo Freud (1952), a criança encontra-se num período de latência, em que as suas pulsões afectivo-sexuais se manifestam de modo menos ostensivo e visível que nas idades anteriores e posteriores.

A família já não é o centro exclusivo da atenção e aspirações da criança, estendendo-se os seus interesses a outros pólos da sua vida. A escola, propondo-lhe outros fins e outras tarefas, abre-lhe novas vias de valorização e de afirmação. O espaço, estendendo-se ao meio ambiente que envolve a casa familiar, oferece-lhe novas possibilidades de exploração, satisfazendo a sua curiosidade pelo que se passa no seu bairro e mais além.

A aprendizagem da leitura e o acesso à rádio, ao cinema, ao computador e à televisão (à frente da qual passa tempos intermináveis) permitem-lhe a descoberta da existência de um vasto mundo onde pessoas diferentes vivem de maneira diferente.

Interessará, portanto, que numa educação moral para esta idade, *os conteúdos programáticos incluam contextos de significado afectivo, como a família, a escola, o meio próximo e situações noticiosas de impacto, noticiada pelos meios de informação.*

Segundo Piaget e Inhelder (1975) o modo da criança desta idade se ver em relação ao mundo e a sua relação com as outras pessoas sofre também profundas modificações. Até há pouco tempo, o seu egocentrismo não lhe permitia conceber a individualidade dos outros e compreender a sua existência, não para ele, mas independente dela, pela forte ligação

afectiva aos seus pais, amados com um amor dominador, sendo só por volta dos 6-7 anos que este egocentrismo começa a desaparecer, dando lugar a uma nova forma de afecto, mais desinteressada e mais estável, feita ao mesmo tempo de ternura e de respeito.

O ego da criança parece tornar-se mais estabilizado e equilibrado e as pulsões, em vez de seguirem o caminho da busca do prazer, serão desviadas para actividades construtivas e mais aceites pela sociedade.

*“- O desenvolvimento normal do superego prossegue activamente. As interdições, os ideais e os desejos impostos pelos pais e pelo ambiente próximo são completamente introjectados. As forças de auto-controle tornam-se cada vez mais internas e a criança mostra maior capacidade para se auto-dirigir, sem a intervenção do adulto. Começa a ter o senso das suas responsabilidades pessoais. O superego pode, assim, ajudar o ego na sua luta contra as tendências instintivas excessivas”* (Collette, 1971: 117).

A psicologia behaviorista (Skinner, 1978) refere que, a partir dos 6 anos, a consciência da maioria das crianças torna-se menos confinada a comportamentos específicos e começa a envolver o desenvolvimento de padrões mais generalizados e abstractos, tornando-se menos exclusivamente determinada por reforços e punições externas e mais por sanções internas, começando a envolver não apenas a esquivar às proibições, mas também a objectivação para o dever.

Piaget (1975) refere que, nesta idade, a noção de justiça que a criança anteriormente possuía, rígida e inflexível, aprendida no seio familiar, se torna mais flexível, levando a um senso de equanimidade em julgamentos morais de estrito rigor rígido, mas levando em conta as situações contextuais em que decorre o acto moral.

Do ponto de vista do desenvolvimento moral (Kohlberg, 1981) será nesta faixa etária que a criança passa do estágio da moral heterónima para o estágio do individualismo, em que julga que a acção correcta é aquela que ela pensa que está certa, aparecendo no entanto o início da reflexão e juízo moral.

O desenvolvimento social nesta idade, parece começar por um desejo de afiliação ao grupo dos mais velhos e, pelos 8-10 anos, na vivência de grupo cooperativo descrita por Raymond-Rivier (1970).

Nestas circunstâncias, parece-nos importante, portanto, *basear a educação moral em actividades construtivas, voltadas para a auto-determinação, para a responsabilidade, o dever e a justiça, através de um raciocínio prático sobre acções concretas efectuadas em grupo cooperativo.*

Este desenvolvimento afectivo, cognitivo e social não é, no entanto, estruturalmente linear, havendo como que a formação de uma reestruturação mais complexa por volta dos 7-8 anos. Piaget (1975) distingue mesmo a existência de dois estádios ou sub-estádios desenvolvimentais, um que sucede dos 6 aos 8 anos e outro dos 8 aos 10 anos.

Na área do desenvolvimento afectivo-emocional, Loevinger e Wassler (1970) referem um estágio “*auto-projectivo*” pelos 6-7 anos, em que predominam o medo de ser castigado ou censurado, a tendência para a manipulação, para o oportunismo e preocupações de auto-protecção, de desejos e da aquisição de vantagens, seguindo-se-lhe um estágio de “*auto-conformismo*” (pelos 8-10 anos), em que passa a haver uma conformidade com as regras, desejo de ajudar e cooperar, desenvolvendo-se uma simpatia pessoal nas suas relações.

Dupont (1974) também considera nas mesmas idades um estágio afectivo “*heterónimo-dependente*” precedendo um estágio “*heterónimo-oportunista*”. O primeiro com os afectos ainda muito relacionados com os

seus parentes mais próximos: pais e irmãos e o segundo já bastante voltado para os amigos, especialmente aqueles que lhe sejam úteis, que a sirvam ou de que se sirva.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1975) distingue duas fases no estágio das operações concretas. Uma primeira fase em que as características objectivas do objecto já são separadas da acção relacionada com ele, sucedendo o estabelecimento da classificação, seriação e conservação e uma segunda fase, em que a criança já consegue operar com a reciprocidade com inversão, podendo ser mensurada a lógica proporcional.

Selman (1980) também define dois estádios de desenvolvimento social-relacional nesta faixa etária. Um estágio de “*reciprocidade*”, em que há a compreensão sequencial de que os outros o podem ver a si como sujeito, tal como ele pode ver os outros como sujeitos e um estágio de “*perspectivas mútuas*” em que já compreende que ele e o outro se podem ver um ao outro como sujeitos diferentes e com perspectivas diferentes.

Embora se tenham levantado algumas objecções a estas concepções de desenvolvimento por estádios, preferindo fazer-se referências a um desenvolvimento por idades, há uma concordância geral quanto ao considerar, na faixa etária que estudamos, uma fase que inclui os 6-7 anos e outra incluindo os 8-10 anos, o que aliás corresponde à 1ª fase (1º e 2º anos) e 2ª fase (3º e 4º anos) do 1º ciclo do ensino básico, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Deste modo, parece-nos importante que a abordagem metodológica de uma educação moral para o 1º ciclo do ensino básico tenha em consideração a existência destas duas fases do desenvolvimento geral da criança, tendo o presente estudo o objectivo de *procurar uma estratégia metodológica adequada às características afectivo-cognitivo-sociais específicas*

*das crianças de 6-7 anos e outra metodologia adequada às características apresentadas pelas crianças de 8-10 anos.*

### **Perspectiva pedagógica**

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente neste mesmo capítulo, os principais modelos de educação moral podem enquadrar-se em três grandes áreas, em conformidade com os pressupostos teóricos que os fundamentam: de natureza eminentemente afectivo-emocional, de dimensão desenvolvimental-cognitiva e de intenções socializadoras.

Se atendermos que alguns autores, como por exemplo Wallon (1968), consideram estas três áreas como factores da personalidade, estas aproximações metodológicas têm a sua pertinência justificada do ponto de vista psicológico. A sua separação, funcionando de modo independente e apresentando objectivos estritamente voltados para cada uma das suas áreas específicas, é que não nos parece ser a mais correcta. A personalidade da pessoa é una e indivisível (holística, segundo Wallon, 1968), pelo que se aponta como preferível *uma educação dos valores morais numa perspectiva ecléctica*, o que nos leva à *necessidade de criar um novo modelo que reúna o que de melhor possuem os modelos existentes.*

O modelo de Consideração (McPhail, Thomas e Chapman, 1975) oferece-nos uma perspectiva de educação moral na dimensão afectivo-emocional que vai ao encontro do *amor pelo próximo* (o colocar-se na posição do outro, o desenvolvimento da capacidade de empatia) e que facilmente poderá ser desdobrado para o amor por si - numa perspectiva de auto-estima (Coopersmith, 1967) e não de narcisismo - e para o amor pela natureza e por todos os seres vivos.

Defendendo a importância da experiência vivida sobre qualquer outra metodologia educacional, mas perante a dificuldade de organizar situações reais de vivência moral, McPhail encontrou no *jogo de papeis*

(Chesler e Fox, 1966) a solução do problema, proporcionando deste modo a simulação de situações da vida real em que, desempenhando rotativamente diferentes papéis, as crianças se projectam nos sentimentos de cada um dos diferentes intervenientes da situação representada.

Esta metodologia - adoptada na metodologia de educação moral através da expressão dramática que é objecto do presente estudo -, não só produz de facto um envolvimento afectivo-emocional com os valores morais que estão em consideração, como se situa dentro da metodologia "*pela acção*" que é referida como a mais apropriada para as idades que estamos a considerar - 6-10 anos (Brophy e Good, 1990).

O modelo de Acção Social, de Newman (1975), preconiza também a *acção* como modo de educação moral, embora numa perspectiva de intervenção directa na vida social e o projecto Hig/Scope (P.I.P., 1989) é quase totalmente baseado em propostas de actividades, não interventivas, mas de carácter lúdico.

A *acção lúdica*, o jogo, sobretudo o *jogo de faz-de-conta*, também designado por Jogo Simbólico (Piaget, 1962, 1964), por "*Child Drama*" (Slade, 1953, 1954; Way, 1977) ou por *Jogo Dramático* (Chancerel, 1936; Bourges, 1964; Barret, 1959) e tão usado pelas crianças de 4 a 10 anos de idade, parece poder ser considerado como uma provável aproximação metodológica para crianças desta idade, por proporcionar simultaneamente jogo de papéis, *acção* e ludismo.

Os modelos de Desenvolvimento Cognitivo da Moral (Kohlberg, 1972, 1973) e de Clarificação de Valores (Raths, Harmin e Simon, 1966) focam a dimensão cognitiva, procurando o desenvolvimento das capacidades cognitivas de fazer julgamentos sobre situações de dilemas morais. Baseiam-se, para tal, tanto nas perspectivas desenvolvimentistas piagetianas como kohlbergianas, que se referem estritamente ao raciocínio lógico,

à dedução encadeada, também por vezes designada por raciocínio convergente.

Esta dimensão poderia também ser incluída num modelo eclético de educação moral, podendo-se ainda estender para outras formas de raciocínio, como *a criatividade* (Guilford, 1950, 1961; Torrance, 1976) e o *pensamento lateral* (De Bono, 1991), que são, inclusivamente, modos muito usuais de pensamento por parte das crianças de 6 a 10 anos de idade.

O mundo da imaginação da criança - o jogo dramático -, onde ela cria livremente tudo o que desejar (palácios, castelos, naves espaciais) e onde desempenha os papéis que gostaria de desempenhar (índio, cow-boy, general, aviador, astronauta) apresenta-se-nos como o espaço por excelência onde se desenvolvem as suas capacidades de raciocínio lógico, criativo e lateral.

Os modelos de Análise de Valores (Metcalf, 1971; Meux, 1974) e de Construção Racional (Shaver, 1973; Shaver e Strong, 1976), especificamente voltados para os valores sociais, utilizam essencialmente a discussão em grupo como procedimento metodológico de base.

Se, para além da discussão em grupo, que se situa no âmbito do raciocínio lógico, procurarmos também *uma dimensão criativa do grupo*, poderemos utilizar técnicas como as de "*brainstorming*" para levar à criação de histórias que poderão em seguida ser dramatizadas, acções de trabalho de grupo cooperativo de grande peso relacional e sócio-cultural.

**Resumo:**

Poderemos considerar, resumidamente, as seguintes características como necessárias a estar presentes na criação de quaisquer estratégias metodológicas numa educação dos valores morais para o 1º ciclo do ensino básico:

1º - Considerar a existência de duas estruturas organizacionais psicológicas distintas e, portanto, *prever duas abordagens metodológicas diferenciadas, uma para os 6-7 anos e outra para os 8-10 anos de idade.*

2º - Promover a *acção* como a técnica preferencial, sobretudo a *acção expressiva*, em que a criança possa expressar os seus sentimentos.

3º - Visar *metas eclécticas*, do âmbito afectivo, do raciocínio lógico, de criatividade e de relação-socialização.

4º - Incluir *os valores observados na família, na escola, na relação com outras pessoas, no meio próximo e nos meios de informação.*

5º - Utilizar a força motivacional do *grupo cooperativo.*

A *Expressão Dramática* parece-nos apresentar-se como uma das poucas metodologias que se adequam a estas características, dado que reúne dimensões lúdicas, expressivas e criativas, desenvolvendo-se em grupo cooperativo, possuindo técnicas específicas (jogo dramático, dramatização, jogo de papéis) adaptáveis às diferentes faixas etárias, envolvendo todas as áreas da personalidade e podendo ser objectivada para a representação dramatizada de acontecimentos morais desenrolados no seio da família, na escola, com os amigos e com outras pessoas.

## II.6. - A EXPRESSÃO DRAMÁTICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE EDUCAÇÃO MORAL

Foram expostas nos capítulos anteriores as razões que levaram à necessidade da adopção de uma estratégia metodológica de educação dos valores morais que actuasse de modo a envolver as dimensões afectivas, cognitivas e sociais da personalidade, procurando um modelo eclético que reunisse o que de melhor os principais modelos de educação moral apresentam.

Analisando o que Bruce (1980) e Nerici (1986) referem sobre os diferentes modelos e metodologias gerais de educação, encontramos as técnicas de jogo de papeis e de simulação (também adoptados em alguns modelos de educação moral) como os que mais próximo se apresentam das características já referidas como necessárias para uma educação moral para o 1º ciclo do ensino básico.

Estas técnicas, porém, fazem parte, juntamente com outras (imitação, mímica, jogo dramático, improvisação), de uma metodologia mais alargada - a expressão dramática -, que por sua vez se inscreve no modelo educacional de educação pela arte.

Este modelo não se destina ao ensino da arte, mas ao uso das artes como modo de promover a educação numa perspectiva global da personalidade. Considera-se mesmo como um dos poucos modelos que visam todos os factores da personalidade e em especial o desenvolvimento da afectividade. A palavra "*expressão*", que antecede a denominação das suas forma metodológicas (Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica, etc.), implica de imediato a dimensão afectiva, pois que se refere à expressão (catarse, sublimação) dos impulsos emocionais e sentimentais. De facto, na expressão dramática, por exemplo, quando uma criança finge ser um lobo que ataca outra, esta não finge, como um actor,

ter medo do lobo – ela tem de facto medo do lobo (com todos os sinais psicossomáticos inerentes: taquicardia, eriçar de pelos, etc.), vivenciando esse sentimento quase como se se tratasse de uma situação desenrolada na realidade e não na ficção (Sousa, 1989).

Completamente distanciada do teatro e das peças teatrais que por vezes se desenrolam nas festas escolares, a expressão dramática não é uma disciplina onde se ensina a ser actor nem um grupo/clube da área escola, mas uma metodologia educacional que pode ser utilizada por qualquer professor de qualquer disciplina, para abordar dramaticamente (drama significa acção – Slade, 1954) os seus conteúdos programáticos (Sousa, 1989).

Comparando o que os fundadores da pedagogia activa (Bovet, 1911; Dewey, 1946, 1959; Kerchensteiner, 1946) referem com o que os autores da expressão dramática (Chancerel, 1936; Slade, 1953, 1954; Barret, 1959, Bourges, 1964; Way, 1977) descrevem das suas características, encontramos os seguintes pontos comuns, que vão ao encontro das características necessárias para uma educação moral expostas no final do capítulo anterior:

1 – A criança não aprende senão quando o faz *pessoalmente*, por *observação, reflexão e experiência*, isto é, por *processo auto-educativo*;

2 – A educação deverá estar de acordo com a criança, ou seja, adaptar-se à natureza peculiar de cada educando (*educação individualizada*), ou, pelo menos, a grupos de crianças de semelhante grau de desenvolvimento (*educação diferencial*);

3 – Ao lado da *formação intelectual* será necessária uma *educação afectiva*, que é conseguida através da *prática da expressão dramática*, colocando em acção toda a *energia criadora* da criança (*educação integral*);

4 – É aconselhável que a matéria escolar seja organizada de tal modo que venha a ter efeito total na formação da criança, ora unificando a acção em torno de um facto ou complexo de factos da experiência infantil (*globalização*), ora coordenando internamente as áreas disciplinares (*interdisciplinaridade*), ora referindo todas as áreas escolares a uma delas, por exemplo a expressão dramática (*construção*);

5 – Como a educação é a vida e para a vida e a vida é acção, há que promover não aulas de ensinamentos mas *actividades* (de acção, activas, o oposto de passivas), sobretudo de expressão dramática, onde predominem as acções de *colaboração e cooperação*. Só assim se poderá ajudar o desenvolvimento social da criança, respeitando e fortalecendo, ao mesmo tempo, a individualidade de cada uma (*personalismo*);

6 – A criança não poderá ser educada com eficácia, se não se tomar em consideração o seu desenvolvimento psicológico (*pedagogia psico-desenvolvimental*);

A expressão dramática, como metodologia eminentemente activa e social-cooperativa que é, parece reunir em si, portanto, quase todos os propósitos básicos da educação contemporânea.

### **A Educação pela Arte**

A expressão dramática insere-se, como atrás referimos, na perspectiva educacional de Educação pela Arte (Read, 1958).

Esta perspectiva, que pretende essencialmente usar as artes como meio de promover uma educação integral da personalidade, tem Platão como o seu principal inspirador.

Para este filósofo, o Belo não era distinto do Bem e a Beleza só poderia ser espiritual. A obra de arte não é bela em si (uma estátua não passa de um pedaço de pedra), constituindo apenas um estímulo que ajuda a pessoa a evoluir espiritualmente. O Belo é o que a pessoa sente quando contempla a obra de arte.

Na "*República*", Platão descreve-nos a sua concepção da arte como algo de nível elevadamente espiritual, inatingível nesta vida e infinitamente superior ao homem, algo luminoso que é reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente mas para o qual o homem tende e através da qual se aproxima do divino. A sua ideia do Belo relaciona-se intimamente com o amor – o "*amor ao belo em si*" (o amor platónico) -, concebendo-o como um êxtase afectivo, um estado único, de suprema paixão, que só é atingível pela contemplação do Belo.

Considerando que a educação também tem por objectivo o Belo, o Bem, o Nobre e o Bom, Platão não diferenciava educação da arte, considerando-as como uma mesma via de ascensão espiritual.

Ao postular uma educação artística como via de desenvolvimento espiritual numa perspectiva de amor ao Belo, Platão estava a considerar implicitamente uma educação moral (o Belo, o Bem, a Verdade, a Justiça, a Nobreza de sentimentos, valores éticos e estéticos, eram considerados como um todo único, espiritual e não como valores separados) desenvolvida numa dimensão eminentemente afectiva – do Amor pelo Belo. No

“*Banquete*”, Platão refere mesmo que só contemplando a Beleza (espiritual) se poderão produzir “*virtudes reais e verdadeiras*”.

Platão parece ter tido uma intuição de ligação entre a estética e a afectividade que é, séculos mais tarde, demonstrada pelo psicólogo soviético Vigotsky (1972) quando verifica que a obra de arte constitui um estímulo externo que provoca alterações afectivo-emocionais no interior psíquico da pessoa.

Uma perspectiva afectiva de educação moral poderá encontrar, portanto, na educação pela arte, um dos seus mais completos meios pedagógicos.

As ligações entre a ética e a estética, entre valores morais e valores artísticos, que foram objecto de reflexão por parte de vários filósofos, são abordadas de modo extremamente claro por Schiller (1993), outro filósofo, médico, historiador, poeta e dramaturgo, que concebe o Belo como a própria vida. A sua perspectiva não é, porém, de contemplação do belo artístico, mas da criação do belo. É através da criação artística que o homem cria sentimentos espiritualmente belos.

Schiller interliga a ética e a estética através do impulso lúdico, considerando a afectividade e a cognição como as dimensões próprias da sua natureza:

*“- No púdico silêncio do teu âmago educa a verdade triunfante, projecta-a na beleza a partir de ti próprio, de tal modo que não seja só o pensamento a prestar-lhe homenagem, mas que sejam também os sentidos a aprender com amor a sua manifestação”* (Schiller, 1993, 9ª Carta: 48);

*“- A beleza, como forma de consumação da sua humanidade... constitui o objecto comum dos impulsos, ou seja, do impulso lúdico”* (Schiller, 1993, 15ª Carta: 62 e 63);

*“- ... o impulso estético para a arte deve desenvolver-se através do jogo”* (Schiller, 1993, 26ª Carta: 94);

*“- O ser humano no seu estado físico apenas sofre o poder da natureza; liberta-se desse poder no estado estético e denomina-o no estado moral”* (Schiller, 1993, 24ª Carta: 84).

A educação pela arte considera, por isso, a actividade de criação artística como uma actividade lúdica-afectivo-cognitiva que proporciona uma evolução moral e, conseqüentemente, espiritual.

Num ciclo de conferências sobre educação pela arte, proferidas em 1957 em Lisboa e no Porto, por personalidades como João de Freitas Branco, Rui Grácio, Nuno Portas, Luís Francisco Rebello e Nikias Skapinakis, João dos Santos, expondo os fundamentos psicológicos da educação pela arte, definiu-os nas seguintes características:

1 – *“A educação pela arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos”* (Santos, 1966: 66);

2 – *“A educação pela arte pode constituir uma espécie de psicoterapia das crianças perturbadas pela imposição de conceitos educativos. Também poderíamos dizer que a psicoterapia é uma espécie de educação através da arte destinada a compensar certos erros educacionais”* (Santos, 1966: 67);

3 – *“A educação estética é a educação das emoções através de uma forma particular de relação humana – a actividade simbólica – desenvolvida a partir de movimentos espontâneos primários, e não através de uma linguagem convencional construída para adultos. A base da educação estética é a livre experiência”* (Santos, 1966: 70);

4 – *“O ensino das matérias clássicas pouco consegue no sentido de uma sublimação dos sentimentos e afectos. A educação*

*através da arte, com as actividades que dizem respeito à expressão corporal (educação física, dança, jogo dramático, pantomima), actividades de ordem plástica (pintura, desenho, gravura, modelação) e manifestações de ordem rítmica (música, canto), permitem à criança sublimar os seus instintos e ao mesmo tempo expandir os impulsos e sentimentos mais elementares” (Santos, 1966: 74).*

A educação pela arte aparece, pois, como um modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar arte, mas de utilizar esta como meio de promover a educação:

*“- (A educação pela arte)... não tende a formar profissionais, a pôr as crianças ao serviço da arte, mas sim a arte ao serviço das crianças” (Rodrigues, sem data: 532).*

Como bases psicopedagógicas da sua acção, a educação pela arte utiliza sobretudo os princípios da espontaneidade, da actividade, do ludismo, da criação e da expressividade, não apenas numa ou noutra, mas em todas as áreas artísticas, globalizadamente: Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, Expressão Verbal, Expressão Plástica, Expressão Literária, etc.

*“- Numa pedagogia atenta, antes de mais, às virtualidades potenciais da criança, vai possibilitar-se-lhe, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica propiciam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade.*

*... uma Educação pela Arte predominantemente activa, por um contacto directo com as diversas formas de artes. Entendendo-se, desse modo, que se promova, desde logo e fundamentalmente, a criatividade na criança. E a expressividade ar-*

*tística deve inserir-se vivamente, autenticamente, na educação das crianças.*

*... uma Educação pela Arte predominantemente activa, por um contacto directo com as diversas formas de artes.*

*Entende-se, deste modo, que se promova, desde logo e fundamentalmente, a criatividade na criança. E a expressividade artística deve inserir-se vivamente, autenticamente, na educação das crianças." (Arquimedes Santos, 1977: 61 e 62).*

H. Read (1982), o mentor da moderna educação pela arte, sublinha a sua importância como forma de educação moral:

*"- A formulação, em termos gerais, da base estética da educação levar-nos-ia inevitavelmente ao encontro de uma formulação similar de natureza moral ou religiosa...*

*Se separarmos moralidade e ética da religião, só poderemos ensinar, na fase pré-adolescente, através de dois métodos:*

*a) um sistema conceptual de máximas ou dogmas, como os Dez Mandamentos ou o Catecismo da Igreja;*

*b) sob a forma de parábolas.*

*O primeiro método é... psicologicamente mal compreendido e apenas se pode tornar efectivo através de um sistema de sanções e recompensas que minaria a base moral por ele defendida. Para que uma vida justa seja devidamente desfrutada, tem de ser escolhida em liberdade.*

*O segundo modo de induzir moralidade envolve o método estético: consiste numa tradução de generalizações conceptuais em imagens concretas de um modo dramático, cuja efectividade depende do seu valor estético" (Read, 1982: 267 ).*

A educação pela arte em Portugal possui uma longa tradição pedagógica, podendo-se encontrar já em Verney e em Ribeiro Sanches preocu-

pações de ligação das artes à educação para melhor se atingirem os fins de “*educação espiritual e de aquisição de virtudes*”. O próprio Garrett, na sua obra “*Da Educação*”, concebe uma “*Educação*” incluindo uma “*Formação Estética*” que é perfilhada por pedagogos eminentes como Castilho, Quental, João de Deus, João de Barros, Cardoso Júnior, Leonardo Coimbra, António Sérgio, Adolfo Coelho, César Porto e Álvaro Viana de Lemos (Santos, 1977).

Nos anos cinquenta, João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, Chiró, J. F. Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano e outros, constituíram um movimento que levou à fundação, em 1956, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

Nos anos sessenta, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, Rui Grácio, Breda Simões, Bernard da Costa, Arquimedes Santos e outros pedagogos, desenvolveram estudos no âmbito da educação pela arte, que levaram Arquimedes Santos à criação de uma área de estudos interdisciplinares que designou por Psicopedagogia da Expressão Artística.

Nos anos setenta, sendo Madalena Perdigão presidente da reforma educativa, é criado, no Conservatório Nacional, o Curso de Professores de Educação pela Arte, tendo como professores Arquimedes Santos, Wanda Ribeiro da Silva, Graziela Gomes, Cecília Menano, Freitas Branco, José Sasportes, Francisco d’Orey, Raquel Simões, Maria de Lurdes Martins, Helena Cidade, João Mota e outros.

Em 1994 é fundado o Movimento de Intervenção Artística e Educação pela Arte, por Arquimedes Santos, Graziela Gomes, Lucília Valente, Alberto de Sousa, Fernanda Canelhas, Maria Augusta Silva e Maria Helena Ferraz.

Esta experiência de décadas de educação pela arte, por procurar promover valores de ordem moral e estética diametralmente opostos aos

economicistas e utilitaristas que actualmente predominam na sociedade portuguesa, não tem encontrado grande apoio por parte das instituições oficiais, estando no entanto largamente disseminada na prática pedagógica quotidiana de muitos professores, alguns dos quais empregando as suas metodologias sem mesmo saber que elas se integram neste modelo educacional.

Estão nesta situação, por exemplo, o modelo de Consideração de McPhail (1975), que utiliza o jogo de papeis como técnica educacional, bem como o projecto High/Scope. Quando, num relato da implementação deste, que está a ser desenvolvida no distrito de Braga, se diz que

*“o jogo sociodramático, o brincar às casinhas, com bonecos e blocos e camiões é mais susceptível de suscitar a interacção com colegas do que fazer puzzles, pintar no cavalete ou em papel ou trabalhar com barro”* (Formosinho, 1996: 46),

está-se a referir concretamente à expressão dramática, uma das metodologias que fazem parte da educação pela arte.

## A Expressão Dramática

Embora alguns autores refiram a Expressão Dramática como uma actividade originária no teatro, incluída ou muito próximo deste, na realidade, trata-se essencialmente de uma actividade lúdica, natural e espontânea na espécie humana, existindo muito antes de qualquer sociedade ter iniciado algo parecido com o teatro grego.

Na realidade, seria mais apropriado chamar-lhe "*Jogo de Faz-de-Conta*" (é esse o nome que as crianças lhe dão) do que Expressão Dramática.

*"- Quem não prestou alguma vez atenção às conversas e atitudes da criança que brinca sozinha? Dialoga com uma senhora que está sentada numa cadeira vazia, rodeia com grande dificuldade uma alta montanha que é apenas um jornal estendido no chão, passeia de braço dado com um amigo que não é mais do que um pequeno objecto que entala no braço; e, na rédea solta da sua imaginação, é a mãe, a criada, a professora, viajante, automobilista, astronauta"* (Fonseca, sem data: 587).

É um tipo de jogo que a criança faz desde muito pequena, que se desenrola inteiramente dentro do mundo da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objecto inanimado, a que dá vida e movimento. Finge ser a mãe, brinca com uma boneca imaginando-a como sua filha, sente-se e comporta-se como um leão, uma banana é uma pistola e um lápis um avião, etc.

Os psicanalistas designam este tipo de jogo infantil por *Jogo de Fantasia* e *Jogo de Faz-de-Conta* (Peller, 1958), Erickson (1976) inclui-o na Fase II - "*Microsfera*" da sua concepção de evolução do jogo na criança, Chateau (1961) designa-o por *Jogo Figurativo* e Piaget (1964) chama-lhe *Jogo Simbólico*, chamando a atenção das suas qualidades para o desenvolvimento da imaginação.

Estudos etno-antropológicos levados a cabo em pequenas sociedades primitivas actuais (Bernardi, 1955) levaram alguns investigadores que se debruçaram sobre os inícios da actividade lúdica, a considerar este tipo de jogo remontando aos alvares da humanidade, parecendo existir em todas as crianças, de todos os tempos e de todas as sociedades.

Hameau (1967) tece mesmo a hipótese de que as célebres estatuetas de "*Vénus de Willendorf*" (Museu de História Natural de Viena) e de "*Vénus de Lesprige*" (Museu do Homem, em Paris), em vez de objectos de culto religioso, têm mais probabilidades de terem sido bonecas com que crianças pré-históricas terão brincado. As suas dimensões e características algo exageradas e arredondadas, fantasiosas, aparecem também em bonecos para crianças, no antigo Egipto, na Babilónia, na Grécia, em Roma e até em bonecos dos nossos dias. Os materiais do seu fabrico variam, mas as suas dimensões médias, as suas formas e o uso de faz-de-conta que lhes é dado pelas crianças é invariavelmente o mesmo.

O jogo de faz-de-conta, de fantasia, de imaginação, de desempenhar mentalmente papéis fictícios, existirá certamente desde que existem crianças.

O "*Drama*", como acção representativa destinada a um público, teve certamente a sua evolução no âmbito do teatro, mas o Jogo, na sua dimensão de fictício, de imaginativo, de faz-de-conta, impropriamente chamado actualmente por "*Jogo Dramático*" ou "*Expressão Dramática*", sempre se inseriu no campo da actividade livre, espontânea, do ludismo infantil.

Chamem-lhe os adultos o que lhe quiserem chamar, para a criança, trata-se de jogo, de um modo de brincar. Quando uma criança diz: "- *Eu sou um índio!*...", coloca uma pena na cabeça e se comporta como imagina que se comportaria um índio, ela está a brincar, a expressar-se, a imaginar, a criar, a efectuar uma acção lúdica, fazendo-o porque disso tem ne-

cessidade, porque lhe dá prazer e não com qualquer intenção de representar uma acção que dê prazer a qualquer eventual assistência.

As grandes diferenças entre o jogo dramático da criança e a representação teatral residem sobretudo em que a criança não "representa", nem se dirige a um público. Ela "vivencia" plenamente os papéis que desempenha, experienciando de facto essas emoções e não apenas fingindo-as, como o faz um actor. Fá-lo para si e, mesmo que tenha algum público a assistir, o seu natural egocentrismo faz com que conceba esse público como admirador de si e do seu ludismo e não como objecto da sua actuação (Sousa, 1979).

Sobre os objectivos da Expressão Dramática, Slade (que lhe chama Drama Infantil) refere os seguintes, para a escolaridade básica:

- "(a) Apresentar à criança padrões, morais e espirituais, como critérios pelos quais ela pode julgar os seus pensamentos e acções.*
- (b) Ajudar a criança a tornar-se emocionalmente equilibrada e, portanto, pronta a receber educação.*
- (c) Introduzir a criança a actividades estreitamente ligadas com o seu senso natural, em que se progride sem estímulos ou esforços artificiais.*
- (d) Desenvolver a confiança e a iniciativa da criança através de um cuidado plano de experiências sucessivas.*
- (e) Encorajar a vida mental através da estimulação da imaginação.*
- (f) Proporcionar meios através dos quais a imaginação e o desejo pela experimentação são mantidos, e através dos quais o desejo pela informação e investigação podem ser assistidos.*
- (g) Para criar o desejo resultante pela informação e pesquisa pelo proporcionar de meios através dos quais a imaginação e o*

*desejo pelo experimentar pode captar informação para assistir a um mais tarde estágio de inquérito." (Slade, 1954: 113).*

As técnicas educacionais que a Expressão Dramática utiliza na sua dimensão metodológica são jogos: Jogos de Imitação, Jogos de Mímica, Jogos Dramáticos ou Jogos de Improvisação (designações dadas pelos franceses e pelos ingleses ao mesmo tipo de actividade lúdica da criança), Jogos de Dramatização, etc.

Das técnicas-jogos integrantes da Expressão Dramática, adoptaram-se, como técnicas educacionais de base para o modelo de educação moral em estudo, a Improvisação, o Jogo de Papeis, o Brainstorming e o Trabalho em Grupo, os quais passamos a descrever.

### **Jogo Dramático ou Improvisação**

Consiste em acções espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direcção mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do professor.

Trata-se de uma actuação individual, mas todos ao mesmo tempo, para a livre exploração de temas. É uma forma muito corrente da Mímica, desdobrando-se depois, quando se lhe vem juntar a capacidade para o uso do diálogo improvisado (passando, entretanto, pela Expressão Verbal) em simultâneo com a acção gestual, para o Jogo Dramático ou Improvisação.

*"- Jogos Dramáticos são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança" (Bourges, 1964: 18).*

*"- Na sua essência, a Improvisação é um simples jogo sem script. Como não depende de um script, um jogo de improvisação não depende de nenhuma forma de habilidade de relembrar algo escrito ou combinado anteriormente, sendo uma actividade*

*em que todas as crianças de qualquer idade e de qualquer grau de habilidade podem dominar perfeitamente" (Way, 1977: 74).*

Independentemente do nome (Jogo Dramático ou Improvisação), trata-se de uma forma de actividade lúdica expressiva e criativa cuja principal característica é a improvisação constante. As crianças agem, do princípio ao fim do jogo, em permanente improvisação, espontânea e livremente, não havendo qualquer preparação anterior, qualquer texto escrito, script, guião ou combinação sobre a forma como decorrerá e terminará a acção. Tudo depende do que for surgindo no momento, como resultado da criação de cada uma. É essencialmente um trabalho de criação contínua.

Difere da Improvisação Mímica, na medida em que a palavra já se junta à acção.

Esta técnica (que o Teatro também emprega na formação de actores - Stanislavski e Brecht), é usada há mais de cinquenta anos na educação (Dalcroze, 1973; Cook, 1917; Driver, 1936), tendo sido Slade (1954) um dos primeiros a sublinhar a importância do seu valor educativo.

Não interessa muito que a criança se cinja estritamente ao tema. Este é apenas um meio para que ela se expresse e desenvolva as suas capacidades criativas. Existindo um clima de liberdade, de confiança, de alegria e de respeito mútuo, cada criança pode revelar todas as suas capacidades de criação e expressar todas as suas emoções, através da Improvisação.

Na Improvisação a criança tem inteira liberdade para expressar todos os devaneios da sua imaginação, da forma que o desejar, não apenas representando-os, mas incarnando-os e "*vivenciando-os*" verdadeiramente. É fundamental cultivar o humorismo, o engraçado e a boa disposição, procurando sair-se da imitação do real para a imaginação de cenas cómi-

cas e alegres. Deve constituir sempre uma actividade alegre e engraçada, que diverte e dá prazer.

### **Jogo de Papeis**

Embora se possa considerar uma forma de Expressão Dramática, o Jogo de Papeis ("*Role Playing*") tem sido mais desenvolvido e sistematicamente estudado no âmbito da Dramaterapia e da Psicologia da Criatividade.

Através da técnica do Jogo de Papeis, as crianças fazem a exploração de problemas de relações humanas, pela acção dramatizada de situações problemáticas em que têm de actuar solucionando-as. Como se faz a repetição sucessiva da dramatização do mesmo problema, rodando de cada vez os papeis desempenhados, de modo a que cada participante tenha a oportunidade de desempenhar todos os papeis, conseguem-se soluções diversificadas, ao mesmo tempo que se proporciona a cada um a oportunidade de encarar o problema do ponto de vista de cada uma das personagens cujo papel vai sucessivamente desempenhando.

Uma dada situação, como por exemplo uma tensão familiar, é dramatizada uma primeira vez, desempenhando os participantes os papeis de pai, mãe e filho. Repete-se a dramatização, com rotação de papeis, de modo a que cada um desempenhe outro papel; repete-se ainda outra vez, em nova rotação, para que todos passem por todos os papeis.

Pode-se, deste modo, explorar os sentimentos, atitudes e valores das diferentes personagens intervenientes numa dada situação. Basta que se façam tantas rotações de papeis quantos os personagens.

Chesler e Fox (1966) estabeleceram as principais formulações do Jogo de Papeis como metodologia educativa, tendo sido depois este método experimentado com êxito no modelo de Consideração, Shaftel e Shaftel, em 1977.

O Jogo de Papeis como metodologia educativa baseia-se nas dimensões pessoais e sociais da educação. Ajuda os indivíduos a encontrar a sua relação pessoal com o mundo social, através do "*vestir a pele de outros*" e do trabalho em grupo, focando a análise de situações sociais, especialmente problemas inter-pessoais, criando deste modo diferentes caminhos para a resolução de diversas situações.

No nosso caso, o seu caminho situa-se na abordagem dos problemas através da Expressão Dramática. O problema é delineado, posto em dramatização, repetido com a rotação de papeis e, no final, discutido.

Interessa que, sempre tal que seja possível, todos desempenhem todos os papeis. Quando se trata de grupos grandes, como por exemplo uma turma de alunos, como só alguns poderão desempenhar os papeis existentes para uma dada situação, devem-se organizar previamente pequenos grupos, podendo actuar todos ao mesmo tempo, cada grupo actuando como uma unidade independente na resolução do problema e na rotação de papeis.

Como, após cada dramatização, se troca de papeis, cada participante acaba por experienciar os diferentes tipos de relações, empatia, receios e afeições inerentes a cada uma das personagens. O conteúdo emocional, bem como as palavras e acções que vivenciaram, tornam-se parte fundamental na análise a efectuar na discussão final.

A essência do Jogo de Papeis reside exactamente neste envolvimento dos participantes numa situação problemática, desejando compreendê-la o melhor possível e estabelecer hipóteses para a sua resolução. Segundo Shaftel e Shaftel (1967), o Jogo de Papeis proporciona uma amostra viva do comportamento humano que serve para levar os alunos a explorar os seus sentimentos, a adquirir conhecimentos das suas atitudes, valores e percepções, a desenvolver a sua capacidade de criação de soluções para problemas e a explorar situações subjectivas de modos variados.

O Jogo de Papeis faz com que os participantes manifestem os sentimentos que pensam que seriam os das pessoas cujo papel desempenham, mas que na realidade são mais os seus que os daqueles. Esta catarse ou libertação de sentimentos é um objectivo especialmente importante que aproxima o Jogo de Papeis da Dramaterapia ou do Jogo de Papeis Psicoterapêutico. O objectivo destes é, porém, o alívio do sofrimento psíquico através de actividades centradas em confrontos comportamentais, sendo reduzidas ao mínimo a análise e discussão das situações. O uso do Jogo de Papeis na educação, em contraste com o uso terapêutico, é orientado para a expressão e reconhecimento de sentimentos.

O Jogo de Papeis, na versão de Shaftel e Shaftel, enfatiza o conteúdo intelectual tanto como o conteúdo emocional. A análise e discussão do evento dramatizado é tão importante como o Jogo de Papeis em si. Aos educadores interessa que os estudantes expressem, reconheçam e compreendam os seus sentimentos e observem a forma como eles influenciam o seu comportamento, bastando para isso mudar apenas o desempenho de um papel.

Uma das mais importantes constatações é que o sistema de valores, atitudes e conceitos de cada indivíduo, surge modificado em cada vez que assume um outro papel na situação de jogo. Por exemplo, desempenhando o papel de pai, acha justo um dado castigo para uma falta do filho, mas logo que passa a desempenhar o papel de filho, o seu quadro referencial de valores modifica-se, achando que afinal o castigo talvez fosse demasiado severo. A análise e discussão final, em grupo, serve para a reflexão individual e para a revisão do sistema individual de valores, através da sua aferição pelos padrões do grupo.

Segundo Shaftel e Shaftel (1967), a actividade de Jogo de Papeis consiste em nove passos:

- 1 - Motivação do grupo: Apresentação do problema aos alunos, sua equacionação e interpretação;
- 2 - Selecção dos papeis: definição dos personagens, análise de cada um e selecção de quem os vai inicialmente desempenhar;
- 3 - Preparação da observação: explicar o que interessa observar em concreto durante cada actuação;
- 4 - Estabelecer da situação: a localização no espaço, disposição dos participantes e dos observadores, introdução à situação;
- 5 - Actuação dramática: início do Jogo de Papeis, seu desenrolar e final;
- 6 - Discussão e avaliação: revisão da acção (acontecimentos, posições, realismo), discussão dos focos mais importantes e preparação para a repetição;
- 7 - Repetições da dramatização: troca de papeis e repetições da acção (tantas vezes quantas forem necessárias para que todos passem por todos os papeis);
- 8 - Discussão e avaliação: sempre que termina uma actuação;
- 9 - Partilha das experiências e generalização: discussão final voltada para a generalização e conclusões. Relação do acontecimento com problemas da vida real.

### **Brainstorming**

Trata-se de uma metodologia criativa adoptada em Expressão Dramática para a criação de histórias para dramatizar.

Este método de desenvolvimento das capacidades criativas, deve-se a Osborn (1948, 1957) e pode-se traduzir por "*tempestade cerebral*", "*turbilhão de ideias*" ou "*produção livre de ideias*". Baseia-se, na realidade, na produção de uma grande quantidade de ideias inusitadas sobre

uma dada área temática. Depois desta primeira fase de produção, procede-se mentalmente a uma classificação crítica de todas as ideias tidas e a uma avaliação da sua utilidade, eliminando-se o fútil para o valioso começar a tomar forma.

Davis (1970) refere que este método se destina fundamentalmente a criar uma atmosfera mental que favorece a imaginação ilimitada.

O seu objectivo é criar novas ideias e não procurar uma boa ideia entre as já existentes.

Os princípios fundamentais em que Osborn apoia este método, são:

1 - Para criar é necessário libertar-se previamente de preconceitos e inibições mentais. Para isto, é importante uma atitude descontraída e a total ausência de críticas para com as ideias surgidas;

2 - As mais valiosas ideias originais emergem de entre a "*tempestade*" daquelas que pretendem sê-lo. As ideias mais inverossímeis podem esconder as ideias realmente importantes e isso sucede em proporção tanto maior quanto mais ideias se produzirem. A quantidade é aqui um factor donde decorre a qualidade;

3 - As ideias podem-se associar, combinar e adaptar, quer na mente da pessoa singular que utiliza este método, quer, quando é utilizado em grupo, entre as ideias dos diferentes elementos. Nas sessões em grupo, não existe a noção de "*propriedade*", trabalhando o grupo como um todo na procura da resolução do problema, seleccionando as ideias mais originais das surgidas entre os seus membros.

Neste método surgem vulgarmente os seguintes modos de procedimento:

- a) Apresentação de uma questão para a qual se pede o maior número possível de respostas (no presente caso histórias para dramatizar), valorizando se as mais inéditas e originais;
- b) Apresentação de uma mesma questão a diferentes grupos, comparando se depois as respostas finais (histórias inventadas) de cada grupo;
- c) Pedidos de projectos para serem postos em prática em situações fictícias;
- d) Diferentes utilizações para objectos comuns;
- e) Apresentação de diversos pontos relacionados, de perto ou de longe, com um dado tema, pedindo que se criem elementos novos a partir daqueles. Ao associar, combinar, modificar e adaptar aqueles pontos entre si, está-se a produzir uma "*tempestade cerebral*" em que surgem, repentinas, diversas ideias, que sucessivamente vão desaparecendo para se irem destacando aquelas que na realidade são mais relevantes.

A metodologia que num capítulo mais à frente é referida para a Educação Moral nos 3º e 4º anos do ensino básico, com a denominação de Brainstorming, insere-se no âmbito desta última alínea.

O professor escreve no quadro uma série de palavras dispersas, situadas no entanto dentro de um tema geral - um dado valor moral -, que vão servir de estímulo desencadeante da tempestade cerebral. Como é pedido que inventem uma história, quando a "*tempestade*" começa a amainar, vão ficando hipóteses de histórias que, por nova descentração mental, levam à criação final de uma história que caracterize o tema sugerido.

Tal como é referido por Nerici (1986), esta metodologia segue os seguintes passos:

*1º - Apresentação dos Estímulos:*

Início, em que o professor explica o processo e a evolução dos trabalhos, escrevendo no quadro (ou projectando em slide ou transparente) as palavras estímulo (que são em anexo pormenorizadamente referidas, nos conteúdos programáticos para os 6-7 anos de idade);

*2º - Fase de Ebulição (Tempestade):*

Em que os participantes, com toda a liberdade, integram, relacionam, comparam, inventam, aumentam, diminuem, modificam e adaptam entre si aquelas palavras-estímulo, produzindo toda uma tempestade cerebral repleta das faíscas das novas ideias;

*3º - Fase de Selecção:*

Em que as ideias surgidas vão amadurecendo e sendo eliminadas ou seleccionadas em função do que se deseja.

Esta metodologia, como sublinhou Nerici,

*"- tem o compromisso de suscitar em cada educando uma atitude permanente de superação pessoal, tendo em conta que tudo pode ser feito de maneira diferente e melhor, desde que nos proponhamos a procurar novas formas e novas soluções"*  
(Nerici, 1986: 87)

Interessa, portanto, que se motivem:

a) A originalidade, expressa pelo que não é usual, marcada pelo que não é frequente e banal, trazendo o inédito, o inesperado e o novo;

b) A fluidez, caracterizada pela espontaneidade emergente das figuras, ideias, palavras, episódios ou interrogações suscitadas pelo estímulo;

c) A flexibilidade, manifesta pela capacidade de encarar um mesmo problema por diferentes pontos de vista, não ficando prisioneiro de uma única perspectiva.

Tratam-se de aspectos que caracterizam a *criatividade* (Guilford, 1950, 1961; Torrance, 1976), um dos objectivos fundamentais e imediatos da expressão dramática e, como já foi referido anteriormente, uma das capacidades intelectuais mais importantes, que possui um momento especial para o seu desenvolvimento entre os 6 e os 10 anos de idade, sendo a expressão dramática uma das principais formas de promover este desenvolvimento.

Matthews (1962) e Nerici (1986) fazem algumas recomendações que consideram fundamentais para o eficaz funcionamento desta metodologia:

1 - Criar um ambiente alegre e desinibido, que estimule a espontaneidade. O maior inimigo da criatividade é a inibição. Todas as pessoas possuem capacidades criadoras, só que em muitas, estão contidas pela inibição. O lar e a escola podem ser extremamente inibidores, sobretudo quando naquele existe uma disciplina rígida ou nesta, como Piaget (1973) refere, só se fornece aos alunos conhecimentos já elaborados, matando a atitude de conquista.

2 - Apresentar, por isso, situações pouco definidas, deixando amplo espaço para as deambulações da imaginação criadora.

Quanto mais se reduzir o âmbito do problema e se estabelecerem regras, mais se está a inibir e a coertar a capacidade criativa.

3 - Evitar todas e quaisquer críticas, sobretudo nas fases de "*tempestade*" e de apresentação das ideias. Não há, nesta metodologia os conceitos de "*certo*" ou "*errado*" (quando muito, no máximo, apenas conceitos de "*original*" ou "*banal*"), pelo que a criança deve estar segura de que as suas ideias e sugestões, por mais absurdas que possam parecer, podem ser expressas à vontade, tendo a mais inteira liberdade para o fazer.

4 - Cada educando é inteiramente livre para sugerir, sem quaisquer limites, todas as ideias que lhe venham à cabeça. Isto possibilita-lhe o ir-se aproximando daquela liberdade de pensamento que gera as ideias originais;

5 - Não há qualquer impedimento, antes pelo contrário, no apoderar-se de ideias de outros para enriquecê-las, melhorá-las e aprofundá-las. Normalmente cada uma delas funciona como mais um estímulo para a percepção de uma nova perspectiva.

### **Bases Psicopedagógicas de uma Educação Moral Através da Expressão Dramática**

De acordo com os estudos já referidos no capítulo em que procedemos à delimitação do campo de investigação, interessa quer uma educação moral se apoie em bases cognitivas, afectivas e valorativas, ou seja, nas investigações efectuadas no campo dos sentimentos morais, no âmbito do raciocínio e juízos morais e na dimensão dos valores sócio-morais. Tratar-se-á, portanto, de *uma educação cognitivo-afectiva vectorizada para os valores morais, vivenciados através da acção* (drama).

Nesta conformidade, descrevemos a seguir alguns conceitos que supomos poderem ser importantes na educação moral.

#### *Raciocínio e Acção Moral:*

A teoria kohlbergiana do desenvolvimento do raciocínio moral postula que uma pessoa com maior desenvolvimento possui maiores capacidades morais. Como o desenvolvimento se refere, porém, apenas ao juízo moral, levanta-se a questão de saber se elevadas capacidades de desenvolver juízos de avaliação moral correspondem a iguais capacidades de actuação moral, para tomar decisões e assumir atitudes e acções morais efectivos, na vida real.

O problema das relações entre o pensamento e actuação do indivíduo não é novo, sobretudo na psicossociologia, sobre atitudes e comportamento e na psicologia cognitiva, sobre a inteligência geral (QI) e a inteligência adaptativa na vida real. Os estudos entre o pensamento e a acção moral estão, porém, no seu início e ainda muito longe da quantidade e qualidade dos já efectuados naquelas áreas pela psicologia.

Poderemos levantar, nesta área, as seguintes interrogações:  
Como se relaciona o raciocínio moral com as atitudes e as ac-

ções morais? A pessoa actua ou não de acordo com os seus princípios morais?

Várias investigações, como por exemplo as de Fabricius e Wellman (1993), Glessman e Zen (1995) e de Evan e Over (1996), têm concluído que a moralidade não é um traço forte e unitário, nem possui coerência entre as medidas de pensamento, sentimento e acção. O indivíduo pode ter um dado pensamento moral, ter a intenção de efectuar uma dada acção moral, mas na realidade ter uma acção efectiva diferente.

Segundo Rest (1980), o julgamento moral faz parte do processo da sua Componente II de desenvolvimento moral, requerendo certas prioridades de equilíbrio no julgamento de um dilema moral.

O modelo dos seis estádios (Kohlberg, 1984), postula que as pessoas possuem esquemas genéricos básicos, cognitivos, sobre cooperação, equilíbrio de interesses e coordenação de inter-ajudas, dirigidos para determinados objectivos. Quando uma pessoa se encontra numa dada situação, confrontando-se com determinadas circunstâncias em conflito, invoca um (ou mais) destes esquemas básicos, usando-o como padrão da organização do seu processo de pensamento, para julgar aquele conflito, naquela situação contextual específica.

Os sujeitos, porém, divergem entre si neste processo, de acordo com o estádio em que se encontram, de acordo com os esquemas que evocam e conforme a análise que fazem da situação e das circunstâncias. Por exemplo, factores como a religião ou as doutrinas ideológicas podem muito frequentemente influenciar o curso de um raciocínio sobre uma dada situação, distorcendo a imparcialidade do julgamento.

Do processo cognitivo de julgamento moral - que já por si é complexo -, à acção moral real, actuante, sucedem-se ainda muitos outros factores processuais, constituindo cada um uma possibilidade variável.

Glassman e Zen (1995) referem que as actuais metodologias de avaliação do raciocínio moral (na tradição de Kohlberg) envolvem a questionação sobre dilemas hipotético, não tendo sido efectuados, porém, muitos estudos sobre as estruturas cognitivas organizacionais que estão por trás das respostas dadas pelos diferentes sujeitos, nem sobre a relação entre o que eles dizem naquela situação hipotética e o seu julgamento em idênticas situações, mas reais. A maioria dos investigadores tem assumido que os esquemas invocados por um sujeito em resposta aos dilemas apresentados, seriam também os que invocaria noutras situações reais semelhantes - isto não está, porém, ainda provado.

Haan (1973) foi um dos investigadores que se preocuparam com a comparação entre o raciocínio moral sobre dilemas hipotéticos e o raciocínio moral sobre uma situação real, de protestos de estudantes. A correspondência que encontrou não foi, porém, significativa.

O problema foi também abordado por Damon (1977), usando diferentes noções do desenvolvimento do julgamento moral, para comparar o raciocínio sobre problemas hipotéticos com o raciocínio sobre problemas reais, tendo encontrado alguma correspondência. Nas relações entre o raciocínio e a acção realmente verificada, não encontrou, porém, qualquer correlação significativa.

Reverendo 75 estudos relacionando o julgamento moral com a acção moral real, Blasi (1980) encontrou algumas relações significativas em 76% (57 em 75). Alguns destes estudos são interessantes:

- Fodor (1972 e 1973) e McColgan (1975) encontraram o julgamento moral significativamente correlacionado com actuações delinquentes e sociopáticos;
- Haan, Smith e Block (1986) encontraram relações com manifestações de protesto de estudantes;

- Anchor e Cross (1974) encontraram relações com atitudes agressivas;
- Staub (1974) e Andreason (1976) encontraram relações com acções pró-sociais (ajudando alguém em aflição);
- Gunzburger, Wagner e Anosian (1977) encontraram relações com formas de justiça distributiva;
- Fodor (1973), Andreason (1976) e Rothman (1976) encontraram relações na resistência à actuação em conformidade.

Reconhecemos ser importante conhecer-se o peso da influência do raciocínio moral na predição da actuação moral, mas pensamos que o problema ainda necessitará talvez ainda de ser submetido a mais investigações, dada a incongruência das investigações atrás citadas (sobretudo por apresentarem correlações muito baixas ou não significativas).

No campo da comparação entre o julgamento moral e o fenómeno social, já a situação nos parece um pouco diferente, podendo-se referir, neste momento, que ele é de facto um predicado importante naquele.

Fishkin, Kenistow e Mackinnon (1973) obtiveram uma correlação significativa, de .68, entre o Estádio 4 de Kohlberg (ver Anexo 2) e a aceitação de slogans conservadores (exemplo: “- *América: Ama-a ou Deixa-a!*”; “- *Eu luto contra a pobreza - Eu trabalho!*”). Nos Estádios Pré-Convencionais só conseguiram correlação de .34 com slogans radicais violentos (“- *Matar os porcos!*”; “- *Revolução para o bem dela!*”).

Candee (1976) encontrou uma correlação de .57 entre o julgamento moral e o escândalo político de Watergate.

Piaget (1973), Kohlberg (1984), Damon (1977), Rest (1978) e outros encaram o desenvolvimento moral como uma parte do desenvolvimento cognitivo geral. Embora aceitem outros factores intervenientes no processo, entendem o desenvolvimento moral como fundamentalmente racional. Se a pessoa aprende pensando e raciocinando, o desenvolvimento

moral processar-se-á através de raciocínios e juízos de valor sobre situações de conflito moral.

Segundo Walker (1986), haverá duas componentes na aprendizagem cognitiva da moral: a *interpretação* do problema moral e a *resolução* do problema pela escolha apropriada para o curso da acção.

*“- Uma vez que se tenha decidido a solução para o problema, poderemos então actuar de acordo. Isto não implica, porém, que se actue sempre de acordo. Há muitos factores que podem influenciar aquilo que se achou ser a actuação moral “apropriada”, como por exemplo: a empatia, o receio, o sentido da responsabilidade, etc.. Estes factores são tantos e tão poderosos que por vezes parece surpreendente como se conseguem executar acções de acordo com o raciocínio”* (Blasi, 1980: 38).

Os investigadores, para a interpretação e resolução de problemas morais, têm usado histórias-dilema que envolvem soluções alternativas, o que tem possibilitado descobrir como se processa o desenvolvimento do raciocínio moral, embora pouco esclareça sobre a metacognição dos problemas e sobre o modo como esta se liga à acção subsequente. Parece haver diferenças individuais consideráveis no discernir de problemas morais, considerando alguns indivíduos apenas algumas implicações gerais, enquanto outros vão buscar implicações extremas e raras.

Chandler e Boyes (1982) argumentam que a interpretação de um problema moral é uma função da interacção entre a complexidade estrutural do problema e o nível desenvolvimental cognitivo do indivíduo que lida com ele, definindo o nível desenvolvimental cognitivo de acordo com os tradicionais estádios de Piaget (1975). Definem ainda a complexidade estrutural dos problemas morais de acordo com a visão prescritiva das obrigações em conflito: ordens, regras ou princípios.

Considerando Chandler e Boyles (1982) as ordens como prescrições individuais e idiossincráticas, com um mínimo de generalidade, as regras como prescrições concretas inter-subjectivas mas mantendo certa generalidade e os princípios como metaregras abstractas, de ilimitada generalidade, os problemas morais apresentam-se ao indivíduo como um leque de ordens, regras ou princípios em conflito. Um exemplo de problema-dilema moral, poderá ser a tomada de decisão entre o emprestar ou não uma bicicleta, quando se tomou a decisão pessoal de a não emprestar a ninguém (ordem) e há necessidade de a emprestar a um amigo que dela precisa desesperadamente para ir com urgência comprar um medicamento (princípio).

Nesta conformidade, aqueles dois investigadores (Chandler e Boyles, 1982) argumentam que a criança no estágio das Pré-Operações confunde as regras e princípios com as ordens (devido ao seu limitado nível desenvolvimental), reduzindo então todos os problemas morais à contestação entre ordens alternativas; não possuindo ainda bases para preferir uma sobre a outra, baseia-se na autoridade do adulto.

As crianças no estágio das Operações Concretas, já compreendem a diferença entre regras e ordens mas ainda confundem princípios com regras, reduzindo então um problema moral que envolva uma regra e um princípio a um envolvendo duas regras.

No estágio das Operações Formais, os adolescentes já possuem capacidades para a corrente interpretação de todos os problemas morais, existindo então dois níveis de indivíduos: aqueles cujo nível de desenvolvimento cognitivo os leva a compreender a complexidade do problema moral e aqueles cujo nível de desenvolvimento cognitivo lhes gera confusões e distorções na compreensão do quadro do problema moral.

Boyles e Chandler (1982) referem que, numa investigação anterior, já tinham verificado que a interpretação de um problema moral e a subse-

quente decisão resultam de uma junção do nível de desenvolvimento moral do indivíduo com a natureza da situação do dilema. Um nível de raciocínio mais elevado possibilita-lhe a consideração e análise de um maior leque de alternativas para a resolução do problema.

Segundo Lyons-Ruth (1978), as crianças evoluem de um julgamento idiossincrático, pelos 3 anos, para conceitos consistentes de actos parentalmente sancionados, pelos 4 anos, para atingirem, pelos 5 anos, uma visão que começa a diferenciar as intenções e as consequências do acto em si.

A aprendizagem cognitiva referir-se-á, portanto, essencialmente à actividade da mente, ao funcionamento intelectual necessário para o conhecimento do objecto, situando-se neste domínio o que o indivíduo aprende das normas ético-sociais e os processos intelectuais pelos quais o faz (lógico-associativo, ensaio-e-erro, criatividade, etc.).

Rogers (1986) e Vare (1986) sintetizam os seguintes princípios metodológicos para uma educação moral-cognitiva:

1 - *Avaliação Lógica e Racional*: Tomadas de decisão de acordo com critérios lógicos e a necessidade de satisfazer posições de consistência, imparcialidade, racionalidade, universalidade e inalterabilidade. Compreensão das relações universais, das consequências e da formulação de justificações de acordo com as crenças.

2 - *Síntese Criativa*: Interpretação das verdades intelectuais obtidas das experiências vivenciadas. Receptividade para conflitos entre ideias e opiniões. Identificação com experiências verbalmente ou não verbalmente relatadas por outros. Resolução criativa de situações-dilema sem aparente resolução lógica.

3 - *Pensamento Crítico-Analítico*: Compreensão dos valores sócio-morais. Análise crítica destes valores e dos valores morais-pessoais envolvidos num problema-dilema moral. Aprender as consequências que se desenrolarão para cada uma das hipóteses de resolução consideradas. Questionar para melhor compreender todas as implicações. Análise das experiências pessoais.

Como Piaget (1975) refere que no estágio Pré-Operatório a criança não se detém a pensar na acção que efectua, tirando dela apenas o rendimento da sua própria experiencição, numa Educação dos Valores Morais para a Pré-Escolaridade, interessará que se proporcionem à criança bastantes e diversificadas situações de vivência moral, não havendo necessidade de efectuar a sua reflexão.

Nos dois primeiros anos do ensino básico, na primeira fase do estágio das Operações Concretas, a criança (6-7 anos) já é capaz de se deter para fazer alguma reflexão sobre as acções que acabou de efectuar. Estando ainda na liquidação do seu egocentrismo, esta reflexão não poderá no entanto ser ainda efectuada em grupo, pelo que apenas se lhe poderá pedir para registar a acção (num desenho ou qualquer outra forma).

Na 2ª fase da Operações Concretas (8-10 anos), a metodologia poderá partir então da criação intelectual (Brainstorming) de uma história moral, para a sua dramatização e depois para a reflexão em grupo.

- Sendo a criatividade um dos processos cognitivos mais importantes (Guilford, 1950; Torrance, 1976) e tendo Willian (1971) desenvolvido uma metodologia de educação moral em que pretendia atingir os domínios afectivo e cognitivo através do encorajamento da criatividade, as técnicas mais adequadas para uma educação moral pareceram-nos ser, portanto, técnicas criativas, como: Jogos Dramáticos, Dramatizações, Brainstorming e Criação, em Grupo, de Histórias Morais.

### *Os Sentimentos Morais*

Freud (1968) referia que os sentimentos exercem, na verdade, uma influência mais decisiva na nossa vida mental que as percepções externas. Além disso, em certas circunstâncias, os próprios órgãos dos sentidos transmitem sentimentos, sensações de dor, além das percepções que lhes são específicas.

O Modelo de Consideração (McPhail, 1975), já descrito no capítulo II.2., baseia-se no desenvolvimento, não propriamente da moral, mas dos sentimentos que todas as pessoas naturalmente possuem, de sentir simpatia pelos outros, de estabelecerem relações de amizade, de cooperação, de estima, de empatia e de consideração.

Segundo aquele autor, a sensibilidade afectiva e os sentimentos de fraternidade para com as outras pessoas são mais importantes para a formação da “*pessoa moral*” do que apenas o “*saber*” regras morais ou possuir amplas capacidades de raciocinar sobre dilemas morais. Embora a forma simbólica de exteriorização seja diferente de cultura para cultura (o beijo com os lábios, expressando ternura, nos esquimós, por exemplo, é efectuado esfregando os narizes), os sentimentos parecem ser os mesmos e ter a mesma origem na vida afectiva da pessoa.

Uma educação moral baseada nos sentimentos, sobretudo proporcionando vivências de situações-estímulo associadas a sentimentos de solidariedade, de fraternidade, de simpatia, de consideração e de afecto pelos outros, formará certamente um dos mais sólidos alicerces morais da personalidade, criando um tal envolvimento afectivo-sentimental com a moralidade que levará a pessoa mais a “*sentir*” os acontecimentos de ordem moral e a ter espontaneamente comportamentos morais do que apenas a racionalizá-los.

A perspectiva educacional da aprendizagem afectiva deriva dos conceitos centrais da teoria psicanalítica, considerando-se a *identificação* como o mecanismo básico do desenvolvimento moral:

*“- Dependendo das suas práticas iniciais, as crianças vão, inconscientemente, imitando os seus pais, identificando-se com eles e interiorizando (isto é, adoptando como seus próprios) os valores, padrões, atitudes e comportamentos parentais que vão vivenciando. Uma vez que a interiorização toma lugar, passam a suceder poderosas consequências emocionais (por exemplo a culpa) sempre que há quebra ou desvio desses valores”* (Walker, 1986: 87).

O desenvolvimento moral parece, pois, ser considerado como um processo intuitivo e inconsciente (onde o raciocínio do indivíduo é constantemente sobrepujado pelas emoções e pelos impulsos) em que as aprendizagens morais passam por etapas de imitação e de identificação (dos comportamentos do objecto amado), para se tornarem interiorizadas, passando a exercer uma influência interna, imperceptível mas de grande poder, nos comportamentos e juízos morais da pessoa.

Esta aprendizagem afectiva referir-se-á essencialmente aos aspectos emocionais-sentimentais de que se revestem as experiências educativas de aprendizagem moral: a vivência emocional com que estão envolvidas essas experiências, como sente que aprende essas vivências, o que sente que falta aprender e o que sente após o apreendido ter sido incluído no seu domínio afectivo (Vare, 1986).

Empatia, simpatia, caridade, altruísmo, abnegação e outros valores morais idênticos, são apresentados como exemplos de valores que só podem ser apreendidos pela sua vivência emocional.

Cullen (1974) concluiu de uma sua investigação, que a expressão das emoções pode revelar verdades ignoradas pela racionalidade da situa-

ção. Brown (1971) e Gilligan (1982) mostraram que várias investigações sobre moral tinham falhado porque não deram crédito aos aspectos afectivo-emocionais da moralidade.

Rogers (1961) e Vare (1986) apresentam alguns princípios metodológicos para uma educação moral afectiva, que poderemos condensar em três pontos fundamentais:

1 - *Empatia*: Desenvolvimento da capacidade para conseguir imaginar-se na situação de outros, sentindo os mesmos sentimentos por que eles estão passando;

2 - *Abertura e Confiança*: Criação de sentimentos de confiança e liberdade necessários para expressar espontaneamente as suas crenças e opiniões. Desenvolvimento das capacidades para o estabelecimento de relações inter-pessoais, para participar em actividades de grupo, para apresentar a cooperação como forma oposta à competição. Genuinidade e veracidade;

3 - *Tolerância ou Aceitação*: Desenvolvimento da atitude de olhar com respeito as acções dos outros, aceitando as suas acções e opiniões com consideração. Ajudar em vez de julgar, compreender em vez de condenar.

### **Objectivos de uma Educação Moral Através da Expressão Dramática**

Na abordagem que efectuámos no capítulo II.2. do presente estudo, sobre os principais modelos de educação moral, verificamos que cada um define os seus objectivos em conformidade com os seus princípios teórico-científicos em que se baseia.

Embora apontando metas no âmbito dos sentimentos morais, do juízo crítico de valores e da moral-social, verificamos que, na realidade, os seus objectivos se situam dentro de dois parâmetros distintos: o *desenvolvimento moral* e a *acção moral*.

Os modelos de Desenvolvimento Cognitivo (Kohlberg, 1973) e o de Consideração (McPhail, 1975) referem-se concretamente a objectivos de *desenvolvimento moral* e de *desenvolvimento dos sentimentos sociais*, enquanto que os modelos de Análise de Valores (Metcalf, 1971) e de Clarificação de Valores (Simon, 1972; Harmin, 1973; Raths, 1978; Kirschenbaum, 1977) apontam a *modificação* na organização do sistema de valores como o seu principal objectivo.

A *autonomia moral* é também outro objectivo considerado, não expressamente, mas como elemento sempre presente nos procedimentos metodológicos – jamais ensinar, endoutrinar, canalizar ou dirigir a criança nos seus comportamentos morais, mas proporcionar-lhe a maior liberdade para experimentar diferentes posições e adquirir deste modo a sua própria autonomia moral.

Tanto Durkheim (1925) como Dewey (1959) foram dos primeiros a referir a importância da autonomia moral individual como objectivo primordial de uma educação moral, democrática e social.

Os indivíduos moralmente autónomos serão aqueles que, com um forte Ego, podem tomar decisões independentemente de pressões de grupo (Vare, 1986). Estas decisões serão baseadas no seu sistema pessoal de valores morais, bem estruturado e interiorizado, que serve de base para as

avaliações e comparações que o indivíduo estabelece entre os seus valores e os dos outros. Trata-se de uma capacidade que torna o indivíduo capaz de lutar contra as pressões do grupo social, para tomar decisões morais de acordo com a sua "*consciência moral*". Refere-se ao desenvolvimento do Sistema de Valores Morais, interno, do indivíduo, às suas posições e atitudes pessoais.

Kohlberg (1975) é um dos principais advogados do desenvolvimento da autonomia moral, que descreve o desenvolvimento do raciocínio moral autónomo como dependente, em grande parte, das decisões humanas para a resolução de dilemas morais. Estas decisões, por sua vez, derivam não apenas da consideração idiossincrática dos propósitos e consequências, mas também de acordo com o critério meta-ético que inclui a compreensão lógica, a universalidade, a consistência e a reciprocidade.

A autonomia moral refere-se ao pensamento produtivo que toma decisões de acordo com o sistema de valores morais e o sistema de valores sociais. Esta autonomia moral leva o indivíduo a tornar-se auto-confiante e interiormente auto-dirigido, desenvolvendo o senso de responsabilidade e a capacidade de avaliação e auto-crítica (Vare, 1986).

### Os Conteúdos Programáticos – os Valores

Espera-se, em princípio, que os conteúdos programáticos de uma educação moral versem, naturalmente, os valores morais.

Do latim “*valore*”, significando “*o que vale alguma coisa, o que tem merecimento*”, também por vezes designados por “*virtudes*”, os valores não são elementos estáveis e perenes, mas extremamente dinâmicos e mutáveis, variando na sociedade, na cultura e no tempo (Lavelle, 1955).

Os valores éticos, ou do Bem Moral, possuem, segundo Hessen (1955), as seguintes características:

- 1 - Só podem ser seus portadores as pessoas, nunca as coisas. Só seres espirituais podem realizar valores morais. Sendo por isso muito restrito o âmbito destes valores (muito mais, por exemplo, que os valores estéticos);
- 2 - Os valores éticos aderem sempre a suportes morais;
- 3 - Os valores éticos têm o carácter de exigências e de imperativos absolutos. Derivam deles um categórico “- *Tu deves fazer!*” ou “- *Tu não deves fazer...*” isto ou aquilo;
- 4 - Os valores éticos dirigem-se ao homem em geral, a todos os homens; são universais;
- 5 - São totalitários. É ilimitada a exigência que os valores éticos nos fazem: constituem uma norma ou critério de conduta que afecta todas as esferas da nossa actividade e da nossa vida. Esta acha-se sujeita a eles na sua imperiosa jurisdição e validade. Nada deve ser feito que os contrarie.

Morente (1955), referindo-se aos valores em geral, apresenta uma extensa lista de características, das quais destacamos as seguintes:

- *Os valores não são coisas.* Não podem perceber-se como se percebem coisas. São qualidades que as coisas têm mas que não estão nelas de um modo sensível, como o não estão a figura, o peso, a cor, etc. Por exemplo, quando vemos uma criança a torturar um gato, temos a intuição sensível da criança e do gato mas além disso intuímos também a crueldade, que não é uma realidade mas um valor negativo.

- *Os valores não são conhecidos: são estimados.* Estimar não é usufruir, nem gostar, nem saborear, mas o acto puro da apreensão do valor, efectuado numa relação comparativa.

- *Os valores são objectivos.* Quando dizemos que um acto, uma sensação ou uma instituição são justas ou injustas, estamos estimando o facto real por comparação com o valor puro chamado "*Justiça*"; este valor é algo objectivo, cuja consistência não depende de nós, mas que se nos impõe, guiando e sustentando o nosso juízo.

- *A apreensão dos valores está sujeita a erro.* Assim como erramos nos nossos juízos de existência, também podemos errar nos nossos juízos de valor. Podemos mesmo estar cegos para um valor. Da mesma forma que se educa e aguça a faculdade do conhecimento, também se aguça a faculdade estimativa.

- *Os valores têm matéria, polaridade e hierarquia.*

a) A matéria é o que distingue um valor dos outros. Por exemplo, distinguimos a santidade da beleza, a elegância da justiça, etc.

b) A polaridade é a propriedade que têm todos os valores, de se contraporem num pólo positivo e num pólo negativo. À beleza contrapõe-se a fealdade, à generosidade a mesquinhez, etc. Embora a palavra valor costume estar associada a um sentido positivo, na realidade o valor refere-se ao acto de estimar, positiva ou negativamente.

c) A hierarquia é a propriedade que possuem os valores de se subordinarem uns aos outros, isto é, de serem uns mais valiosos do que outros. A justiça é, por exemplo, em hierarquia, superior à elegância.

Russell (1938), porém, diverge de Morente, achando que os valores não são objectivos mas sim subjectivos, situando-se no âmbito das emoções:

*“- O problema dos valores - isto é, aquilo que é bom ou mau em si mesmo, independentemente dos seus efeitos - está fora do domínio da ciência, como tantas vezes o têm assegurado categoricamente os pensadores religiosos. Penso que têm razão, mas tiro daí uma conclusão que eles não tiram, a saber: questões tais como os “valores” estão inteiramente fora do domínio do conhecimento. Quer dizer, quando afirmamos que isto ou aquilo tem “valor”, exprimimos as nossas emoções e não um facto que continuaria sendo verdadeiro mesmo que os nossos sentimentos pessoais fossem diferentes.*

*...A teoria da subjectividade dos valores consiste em sustentar que se dois homens divergem sobre os valores, não há desacordo a respeito de nenhuma espécie de verdade, mas apenas uma diferença de gosto. Se alguém diz “- As ostras são boas” e outro diz “- Penso que são más”, reconhecemos que nada há a argumentar a esse respeito” (Russell, 1938: 86).*

Referindo-se especificamente aos valores morais, Piaget (1973) entende-os como tendo origem nas interacções da criança com figuras de autoridade adulta e com as outras crianças.

Kohlberg (1984) apresenta uma outra posição, diferente, referindo que os valores morais existem como leis da natureza, independentemente das pessoas, grupos ou sociedades, afastando o estudo dos valores morais dos domínios psicológico e sociológico para o colocar mais no âmbito das

ciências naturais, referindo concretamente que os factos científicos constituem uma moral universal donde emerge o desenvolvimento, centrado nos princípios de justiça.

A teoria do desenvolvimento moral cognitivo de Kohlberg (1981, 1984) exclui a personalidade, na medida em que assume que a moralidade existe como entidade diferenciada da psicologia individual, sendo os valores morais derivados de forças naturais e biológicas externas ao indivíduo.

Lifton (1986), porém, desenvolve uma teoria oposta, personalista. Situando-se na linha piagetiana, refere que cada personalidade desenvolve *o seu próprio Sistema de Valores Morais*, através de experiências interpessoais e intrapsíquicas únicas. Cada pessoa desenvolve os seus valores morais, intrínsecos, pessoais, organizando-os num sistema que é único e exclusivo dessa pessoa. Apesar de existirem similaridades entre os indivíduos, não haverá dois indivíduos possuindo valores morais idênticos. Cada indivíduo passa por experiências sociais em que contacta com valores externos aos seus, que incorpora, através de processos de assimilação-acomodação, integrando-os no seu sistema de valores pessoais do modo que lhe é mais conveniente.

As diferenças individuais aproximam-se do desenvolvimento moral geral, numa evolução simbiótica da personalidade e da moralidade. Os incrementos a nível do desenvolvimento moral não requerem um período de equilíbrio da moralidade, sendo preservada a integridade da personalidade do indivíduo, apesar de mudanças no sistema de valores morais, porque são ambas sequências desenvolvimentais que progridem numa razão coordenada.

Parece haver um desenvolvimento dos valores, paralelo ao desenvolvimento cognitivo, afectivo e social.

Entre os 3 e os 6 anos de idade, na Pré-Escolaridade, os valores são vividos pela criança de modo intuitivo, prático e sem se deter a reflectir

sobre a acção desenvolvida. O significado dos seus actos não lhe é patente, as suas preferências não são justificadas, mas actua de acordo com o seu código de valores que, progressivamente, se vai estruturando.

Segundo Hebron (1978), sucede-se uma luta de ajustes entre o imaginário valorativo e os valores reais, solicitados pelos adultos, actuando sobre os planos das diferenciações cognitivas, das actividades sociais e das interpretações imaginárias das situações, efectuando-se as deslocações de ajuste sobre as suas posições em relação às de outros, que tem possibilidade de observar e de comparar. O Eu será, portanto, nestas idades, o centro consistente dos seus processos de valorização, servindo de ponto referencial para manifestar as suas preferências e juízos activos.

Vivendo num contexto familiar, as suas vivências fundamentais de valores estabelecem-se, portanto, a partir da constelação dos valores morais parentais, assimilando posteriormente outros valores e outras perspectivas valorativas à medida que se vai integrando noutros contextos (vizinhança, amigos, colegas, educadores, etc.), reorganizando o seu sistema de valores em estruturas cada vez mais complexas. O modo como o faz será, no entanto, sempre de modo egocêntrico, centrado na forma como o Eu assimila e se adapta aos elementos daqueles diferentes contextos valorativos (Malrieu, 1979).

A entrada na escolaridade básica introduz uma modificação profunda no Sistema de Valores, dado que os trabalhos escolares passam a desempenhar um papel factorial importante, embora dependendo sempre das inter-relações sociais.

As aprendizagens da Leitura, da Escrita, do Cálculo, das Ciências da Natureza, das Artes e da História Humana, constituem elementos que representam um Sistema de Valores Culturais que passará a estar presente em toda a sua vida social geral. Estas aprendizagens constituem ocasião para a criança se afirmar e de proceder à assimilação-adaptação dos valo-

res culturais ao seu próprio sistema de valores pessoais. São também, por outro lado, um meio de aceder ao estatuto de “saber”, de ultrapassar a inferioridade da ignorância, passando a conceber novos valores (trabalho, aplicação, dever, eficácia) que anteriormente não existiam na constelação do seu sistema pessoal. São também o pretexto e a ocasião para novas relações sociais, discussões, trocas de informação, etc.

A criança passa, assim, desde a Pré-Escolaridade, de um Sistema de Valores baseado nos comportamentos que vivencia (ultrapassando deste modo as incongruências do imagético), para um sistema baseado nas relações com os sistemas de outros (mãe, família, colegas, educadores, etc.) e depois para um sistema que integra o sistema de valores culturais (Malrieu, 1979).

### **A Estratégia Bipolar**

Alguns autores, entre os quais Morente (1953), têm sublinhado a natureza bipolar dos valores (positiva-negativa: o bem e o mal), tendo Tomkin (1966) desenvolvido mesmo uma Teoria da Polaridade, referindo que o desenvolvimento dos valores tem uma base afectiva que se identifica com as posições humanísticas e ideológicas em termos de “gostar” ou “não gostar”, de emoções sentidas perante “bons” ou “maus” comportamentos morais.

*“- A dialéctica dos sentimentos é ajuda fundamental para o desenvolvimento do sistema de valores humanísticos”* (Tomkin, 1966: 87).

Estudos posteriores, no âmbito das aprendizagens socio-morais, vieram demonstrar que o uso de *histórias-dilema emparelhadas por forma a uma apresentar uma valência moral positiva e a outra uma valência mo-*

*ral negativa, proporcionavam um significativo aumento da apreensão dos valores nelas apresentados* (Armsby, 1971; Berg-Cross, 1975).

Lyons-Ruth (1978), estudando as implicações das histórias-dilema apresentadas às crianças mais pequenas para julgamento moral, concluiu o seguinte:

- Histórias apresentando episódios simples são mais compreensíveis que histórias complexas;
- Histórias emparelhadas, por modo a apresentar os extremos positivos (pró-sociais) e negativos (anti-sociais) dos valores que abordam, são mais eficazes para a sua apreensão que apenas histórias de exemplo positivo ou que apresentem um problema-dilema para ser resolvido;
- Percebem melhor o acto positivo ou negativo do que a história;
- Percebem melhor os valores na acção, depois nas relações afectivas parentais e depois com outras figuras de ligação afectiva, do que com coisas do mundo físico.

*“- Pelos 3 anos, a criança parece conceber o valor moral “bem” ou “mal” como imanente ao acto, ignorando ainda a resposta parental. Deste modo, parece que a concepção inicial de “bem” o de “mal” estará ligada à qualidade do acto, qualidade que é óbvia a todos os observadores, incluindo os pais e outros adultos, e que é independente das intenções e das consequências, incluindo a punição”* (Lyons-Ruth, 1978: 87).

O estabelecimento desta polaridade parece ser, portanto, uma pedra basilar quando se procura estabelecer qualquer metodologia de educação moral. A dialéctica entre o certo e o errado, o bem e o mal, possui séculos de longevidade como metodologia moral e, com as crianças, leva a um envolvimento emocional muito profundo, sobretudo se as histórias-dilema

apresentadas levantarem situações em que o certo e o errado por vezes não podem ser bem diferenciados de imediato, dependendo da perspectiva racional pela qual se encara o problema e afectiva pela qual se sente o mesmo (exemplo da justiça e do perdão).

### **O Trabalho em Grupo Cooperativo**

Segundo Walker (1986), o desenvolvimento moral é olhado como processo fundamentalmente social e não racional (sendo este encarado mesmo por alguns autores como um epifenómeno e, portanto, inconsequente), sendo as aprendizagens dos valores sócio-morais adquiridas essencialmente através de comportamentos inter-relacionais de imitação e de exemplo.

Burton (1976), refere que o domínio da conduta sócio-moral é aquilo a que a maioria das pessoas se refere como senso comum sobre a moralidade. Conforme a conduta caia dentro ou fora dos limites dessas normas, assim será considerada como moral ou imoral. Esta conduta moral possui uma componente de compelição à obediência às normas e um senso de significância acerca delas, tendo todas as sociedades procurado desenvolver procedimentos tendentes ao desenvolvimento das capacidades de auto-controle das crianças, para assegurar que elas interiorizam estes códigos morais de conduta que são requeridos pela sociedade.

Estas perspectivas sociais de educação moral convergem metodologicamente sobretudo sobre aspectos de *auto-controle*, de *polaridade ou valência* e de *interacção social*.

Piaget (1973), Gutkin (1972) e outros autores, no âmbito do julgamento moral, afirmam que no estágio cognitivo das Pré-Operações as crianças, sendo egocentristas, são incapazes de diferenciar a perspectiva dos outros.

Outros autores (Selman e Byrne, 1974; e Zahn-Waxler, Radke, Yarow e Brady-Smith, 1977) verificaram, porém, que, pelos 4-5 anos, a criança começa a avaliar correctamente as posições de outras pessoas, mesmo quando são diferentes das suas, mas apenas em situações de resposta prática a acções.

O considerar as posições de outros parece, portanto, que surgirá primeiro a nível das acções (jogos de expressão dramática, por exemplo) do que a nível de procedimento cognitivo interno.

Nos anos seguintes da escolaridade básica, a moralidade será apreendida em termos de justiça, de cooperação e participação em actividades de grupo, desenvolvendo a capacidade de compreender que os outros vêem o mundo de um modo diferente do seu.

Um dos modos de proceder à estimulação desta capacidade será, necessariamente, o *Jogo de Papeis* e o outro a responsabilização em *actividades de grupo cooperativo* na resolução de problemas (Hersh, 1979) como o que sucede no Brainstorming.

### **Resumo:**

O presente capítulo efectua a revisão bibliográfica sobre a expressão dramática encarada como estratégia metodológica de educação moral, incluindo-se na perspectiva da educação pela arte.

Como técnicas educacionais da expressão dramática, apontam-se o Jogo Dramático ou Improvisação, o Jogo de Papeis e o Brainstorming.

Sendo o drama “acção” e considerando-se a moral numa perspectiva de acção em que há uma reflexão cognitiva e um envolvimento emocional, procedeu-se também a uma revisão bibliográfica das investigações sobre “raciocínio e acção moral” e sobre “sentimentos morais”, donde se

pode inferir os seguintes princípios metodológicos para uma educação moral efectuada através da expressão dramática:

*Princípios metodológicos cognitivos:*

- Proporcionar histórias retratando situações de dilema moral, para a sua vivência lúdico-expressivo-criativa pelas crianças;
- Evolução programática de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança:

- 1ª Fase das Operações Concretas (6-8 anos):

*Jogos Dramáticos e Dramatizações*, seguidos do seu *registro* escrito, desenhado ou sob outra forma;

- 2ª Fase das Operações Concretas (8-12 anos):

*Brainstorming* para a criação de histórias morais, sua *dramatização e discussão em grupo*;

*Princípios metodológicos afetivo-emocionais:*

- Proporcionar *Jogos Dramáticos* de conflito moral, pela acção lúdico-expressivo-criativa em si, sem qualquer intenção, anterior ou posterior, de reflexão cognitiva. Interessará a vivência pura, o envolvimento emocional total da criança na situação e não a sua reflexão (esta virá só mais tarde, quando tiver capacidades cognitivas para tal, no final do estágio da Operações Concretas e início das Operações Formais) (Piaget, 1975).

Através destes jogos, a criança poderá ir passando por uma série de situações fictícias de tensão moral, vivenciando emocionalmente cada uma, interiorizando estas vivências e identificando-se com os seus valores, construindo deste modo o seu próprio Sistema Pessoal de Valores Morais, sem intervenção alheia nem quaisquer julgamentos préconcebidos.

- Embora a *imitação-identificação-interiorização* não se processe necessariamente pela ordem pela qual as posições teóricas ordenaram

os valores morais nem exijam estar todos presentes para que suceda a interiorização dos valores (Walker, 1986), recomenda-se esta organização para a sequência programática dos *Jogos Dramáticos* nos 6-7 anos e para o *Brainstorming* e *Dramatizações*, nos 8-10 anos.

- A identificação poderá ser facilitada pela bipolarização, ao apresentarem-se sistematicamente as mesmas personagens centrais (João e Ana associados a valores de valência positiva e Rui e Carla associados a valores de valência negativa) em situações que reflectam a vida afectiva próxima da criança (família, outras pessoas conhecidas, sala de aula, etc.).
- O trabalho em grupo cooperativo, quer no *Brainstorming*, quer nas acções de improvisação ou dramatizadas, parecem poder proporcionar uma das melhores oportunidades favorecedoras do desenvolvimento das interacções sociais.

### **III**

# **O OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO: A EDUCAÇÃO MORAL ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

### III.1. - O MODELO DE EDUCAÇÃO MORAL ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Os primeiros ensaios para procurar encontrar uma estratégia metodológica de educação moral foram iniciados pelo autor do presente estudo há alguns anos, numa tentativa de sair da clássica metodologia de ensino-aprendizagem para uma situação de envolvimento activo. As tradicionais aulas de religião e moral - e não apenas estas -, enfermavam por obrigar a criança a estar longos tempos sentada e quieta, o que é contra a sua natureza. Também o pressuposto de que ela aprenderia o que o professor ensinava caía por base quando se verificava que não tinha interesse ou não dava atenção ao que se lhe pretendia ensinar.

Nestas circunstâncias, desenvolveu-se inicialmente uma primeira abordagem metodológica essencialmente baseada no ludismo.

Deixando por alguns anos em suspenso esta preocupação sobre educação moral, seguiu-se outros caminhos, entre os quais a formação numa outra fórmula educacional, também lúdica, mas envolvendo aspectos de representação mental e de envolvimento afectivo na acção: - a expressão dramática.

Da união daquela preocupação com esta metodologia, nasceu a ideia de uma Educação Moral Através da Expressão Dramática. O aprofundamento teórico das suas bases psicopedagógicas levou posteriormente a uma vectorização nos valores morais e, posteriormente, na dupla dimensão do sistema de valores - ético/sociais e morais/psicológicos -, desenvolvendo-se uma aproximação metodológica a que então chamámos Educação dos Valores Ético-Morais Através da Expressão Dramática.

Estas diferentes etapas foram sendo sucessivamente ensaiadas na prática por alguns professores cujas preciosas recomendações levaram ao actual constructo metodológico agora submetido a avaliação experimental e cuja organização programática resumimos a seguir.

### Os Objectivos

No capítulo anterior, na revisão bibliográfica, quando abordámos as bases psicopedagógicas de uma educação moral através da expressão dramática (pág. 157), procurámos justificar as razões teóricas que apontavam para a definição do seguinte objectivo programático:

- *desenvolvimento da autonomia moral.*

A educação moral através da expressão dramática procurará, pois, promover uma evolução na autonomia dos juízos, atitudes e acções morais, no sentido de tomada de decisões de acordo com a “*consciência moral*” pessoal, o que passa necessariamente por um desenvolvimento (cognitivo) moral e pela modificação evolutiva das atitudes e actuações morais, numa perspectiva construtivista.

### Os Conteúdos Programáticos

Na sequência das razões teóricas referidas na revisão bibliográfica (pág. 159), adoptámos a organização dos valores de Hall (1979), dispondo-os por ordem diferente, para uma melhor abordagem programática e visando as principais áreas relacionais da vida quotidiana da criança:

Quadro II – Organização dos valores

ÁREAS RELACIONAIS  GRUPOS DE VALORES	Actuação Moral em Família	Actuação Moral com Outras Pessoas	Actuação Moral na Sala de Aula	Actuação Moral na Escola
A - Relações Pessoais				
B - Propriedade				
C - Verdade				
D - Justiça				
E - Interioridade				

As Relações Pessoais referem-se aos valores necessários ao entendimento social: delicadeza, simpatia, “boa educação”, “boas maneiras”, etc.. A Propriedade aborda a noção do que é pertença de quem, do respeito e da estima pela propriedade alheia, pessoal e universal (natureza), bem como a partilha e a dádiva. A honestidade, veracidade, honra e dever são valores que se incluem no âmbito da Verdade, estando a justiça, o perdão, a condescendência e a tolerância inseridas no campo da Justiça. A Interioridade refere-se sobretudo a aspectos do comportamento pessoal: paciência, aplicação, bondade, empatia, altruísmo, auto-domínio, etc.

### **Duas Aproximações Metodológicas**

Ao encarar-se uma perspectiva desenvolvimental-constructivista para a educação moral, constatamos que o que constitui uma vivência sócio-moral é diferente dos 6-7 para os 8-10 anos, por exemplo, sendo por isso necessário procurar situações metodológicas puerocêntricas, isto é, que vão ao encontro das necessidades específicas das crianças, em cada escala etária.

*Para as crianças de 6-7 anos:*

Pequenas histórias, muito simples, para *Imitar, Improvisar e Dramatizar*, apresentando modelos sócio-morais em situações da sua vida quotidiana, de acordo com as áreas relacionais apontadas no Quadro II: Comportamento em Família; Comportamento com Outras Pessoas; Comportamento na Sala de Aula.

Emparelhamento destas histórias, de modo a apresentar-se uma de polaridade/valência negativa, logo seguida de outra de polaridade/valência positiva.

Reforço desta valência oposta, apresentando uns personagens sempre envolvidos nas situações negativas (Rui e Carla) e outros sempre nas situações positivas (João e Ana).

Repetição destes jogos de Expressão Dramática com rotação dos papéis - *Jogo de Papeis* -, de modo a que todos os participantes desempenhem todos os papéis de cada história.

*Para as crianças de 8-10 anos:*

Metodologia de interacção social em pequeno grupo cooperativo: *Brainstorming* (apresentação de palavras-estímulo escritas no quadro) para criação em grupo de uma pequena história de valência negativa e outra de valência positiva; *Dramatização* das histórias; *Discussão em Grupo*, versando *Valores Sócio-Morais Gerais* (Relações Pessoais; Propriedade; Verdade; Justiça; Interioridade).

### **As Técnicas**

A técnica educativa refere-se ao procedimento didáctico específico que procura ajudar a realizar uma dada parte da aprendizagem a que a metodologia se propõe, ou seja, o recurso particular que esta emprega para melhor proporcionar a apreensão específica deste ou daquele conteúdo.

Nos principais modelos de educação moral existentes, a técnica geralmente empregue por todos eles é a *Discussão Geral*, pelos alunos na sala de aula, variando na sequencialização desta discussão, na participação ou não do professor e na importância dos pontos focados.

Em algumas intervenções emprega-se também o *Jogo de Papeis* como técnica para ajudar a compreensão da “*posição do outro*”, em dados dilemas morais em análise.

No modelo de educação dos valores morais, com o grupo etário dos 6-7 anos, utiliza-se a *Dramatização* como técnica fundamental, efectuada pela seguinte sequência:

- 1º - Dramatização de um pequeno episódio com moral negativa;
- 2º - Continuação do episódio (por outro grupo), aumentando a tensão e organizando o desfecho;
- 3º - Repetição (por outro grupo) do episódio, mas de modo que tenha moral positiva e desfecho harmonioso;
- 4º - Registo dos episódios, negativo e positivo (em desenho, pintura, escrita, vídeo, etc.).

Para o grupo etário dos 8-10 anos, as técnicas fundamentais serão a *Actividade de Grupo Cooperativo*, o *Brainstorming*, a *Dramatização*, sob a forma de *Jogo de Papeis* e a *Discussão Geral*, organizados pela seguinte sequência:

- 1º - Apresentação de um tema sob a forma de *Brainstorming*;
- 2º - Cada grupo cria um episódio moralmente negativo e outro moralmente positivo e oposto, motivados pelos estímulos do *Brainstorming*;
- 3º - Dramatização dos episódios, sob a forma de *Jogo de Papeis* (rodando os papeis desempenhados);
- 4º - *Discussão Geral* (por toda a classe, após a apresentação de cada grupo);
- 5º - Registo, por cada grupo, dos episódios que criou (escrita, banda desenhada, vídeo, etc.).

### **Temas para Dramatizar (6-7 Anos)**

Em conformidade com os procedimentos metodológicos e técnico-educacionais já atrás referidos, o professor deverá apresentar às suas crianças pequenos episódios da *vida em família*, da *relação com outras pes-*

*soas* e de acções *na sala de aula*, para que os explorem através de *Dramatização* seguida de repetição rotativa sob a forma de *Jogo de Papeis*.

Os conteúdos programáticos que à frente apontamos são exemplos de pequenos episódios para explorações deste tipo, que poderão servir de base para que o professor crie e desenvolva outros, procurando sempre uma melhor adequação à realidade do quotidiano da criança.

Embora interesse deixar-se a mais ampla liberdade para o exercício da imaginação e criação da criança, o professor procurará que a episódios de valência moral negativa se sucedam episódios iguais, mas com desfecho final moralmente positivo (e vice-versa), para que deste modo possa haver uma apreensão activa da dimensão entre o certo e o errado.

#### **Palavras-Estímulo para Brainstorming (8-10 Anos)**

E em conformidade com os procedimentos metodológicos e técnico-educativos já atrás referidos, o professor deverá escrever a giz, no quadro, uma série de *palavras-estímulo*, circunscritas a um dado valor moral, da valência positiva e negativa, *que provoquem uma tempestade cerebral* (brainstorming) nas crianças, que as leve à imaginação e *criação de pequenas histórias* que serão a seguir *dramatizadas* e exploradas através da técnica de *Jogo de Papeis*, sendo posteriormente objecto de *discussão* alargada por toda a classe e *registadas* por escrito (desenho, vídeo ou outra forma).

Os conteúdos programáticos que à frente de descrevem constam de quadros com palavras-estímulo sobre diferentes valores, com o propósito de proporcionar ao professor exemplos do que poderá desenvolver para as suas crianças.

### III.2. - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA OS 6-7 ANOS

#### Cuidados Didáticos:

Em conformidade com as características desenvolvimentais das crianças desta faixa etária, procurar-se-á: estimular o desenvolvimento moral da criança e ajudar os seus processos de identificação com as regras sociais, de modo que a criança entenda a função da moralidade como modo de relação entre as pessoas; não usar uma posição de pretender ensinar moral (e muito menos de endoutrinar), para se assumir uma posição de confiança nas capacidades de auto-aprendizagem da criança; criar *actividades, experiências e vivências, lúdicas*, em que a criança *expresse os seus sentimentos* de natureza moral (empatias, simpatias, antipatias, repúdios, etc.) e *crie* soluções práticas para os *problemas apresentados sob a forma de jogo* (especialmente o Jogo Dramático).

Através destes jogos, a criança vai passando por uma série de situações fictícias de tensão moral, vivenciando emocionalmente cada uma, interiorizando estas vivências e identificando-se com os valores envolvidos, construindo deste modo o seu próprio Sistema Pessoal de Valores Morais, sem a intervenção alheia de quaisquer julgamentos preconcebidos.

A identificação é facilitada apresentando-se sistematicamente as mesmas personagens centrais. O Rui e a Carla aparecem sempre nas cenas de valência negativa, sendo as repetições com fim moral positivo protagonizadas por um João e por uma Ana. Começa-se pelas dramatizações negativas, em que as crianças se envolvem de modo bastante intenso (segundo alguns professores, de modo muito "*exuberante e inventivo*"), terminando com a repetição positiva.

A abordagem metodológica focando a polaridade negativa-positiva do tema moral a ser apresentado para dramatização, começando-se por uma situação imaginária "*moralmente negativa*", seguida da sua repetição com desfecho "*moralmente positivo*".

*Conteúdos Programáticos:*

**A - RELAÇÕES PESSOAIS:**

- A1 - Delicadeza/Indelicadeza;
- A2 - Simpatia/Antipatia;
- A3 - Prestável/Indiferente
- A4 - Respeitar/Ofender
- A5 - Independência/Dependência
- A6 - Tolerância/Intolerância

**B - PROPRIEDADE:**

- B1 - O meu/O de outro;
- B2 - Respeitar/Roubar;
- B3 - Estimar/Estragar;
- B4 - Partilhar/Avareza;
- B5 - Respeitar/Invejar;

**C - VERDADE:**

- C1 - Verdade/Mentira;
- C2 - Honestidade/Desonestidade;

**D - INTERIORIDADE:**

- D1 - Arrumado/Desarrumado;
- D2 - Sossegado/Turbulento;
- D3 - Paciente/Impaciente;
- D4 - Auto-Domínio/Cólera;
- D5 - Responsável/Irresponsável;
- D6 - Aplicado/Preguiçoso;
- D7 - Bondade/Crueldade.

Por exemplo, para exploração da área A1-Delicadeza/Indelicadeza, o professor poderá propor a seguinte história,

- *O pai, a mãe e a irmã mais velha estão a tomar o pequeno almoço. O Rui desce do seu quarto, entra na sala de jantar, senta-se à mesa e começa a comer.*

pedindo às crianças para se organizarem em pequenos grupos de quatro (Rui, pai, mãe e irmã) e para a dramatizarem. Sugere em seguida a sua repetição, mais três vezes, sob a forma de jogo de papeis, de modo a que cada criança tenha a possibilidade de desempenhar cada um dos diferentes papeis da história, vivenciando-a desse ponto de vista.

Repete-se em seguida todo o processo, mas sugerindo agora o professor que a história se passa em casa do João, que é um menino bem educado, correcto e delicado.

No Anexo 3, a título de exemplo, fazemos uma listagem de histórias deste tipo para cada uma das áreas programáticas.

### III.3. - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA OS 8-10 ANOS

#### **Cuidados Didáticos:**

Procurar estimular o desenvolvimento moral da criança (Sistema de Valores Morais-Pessoais) e ajudar os seus processos de identificação com as regras sociais (Sistema de Valores Sociais), de modo que a criança entenda a função da moralidade como modo de relação entre as pessoas.

Não usar uma posição de pretender ensinar moral (e muito menos de endoutrinar), para se assumir uma posição de confiança nas capacidades de auto-aprendizagem da criança.

Criar *actividades, experiências e vivências, lúdicas*, em que a criança *expresse os seus sentimentos* de natureza moral (empatias, simpatias, antipatias, repúdios, etc.) e *crie* soluções práticas para os *problemas apresentados inicialmente sob a forma de Brainstorming e logo desenvolvidos sob formas ludico-expressivo-criativas* (Dramatização, Fantoches, etc.).

Nesta idade, a relação em grupo é de extraordinário efeito formativo: a criança experimenta (na prática, ao acaso, por ensaio-e-erro) os seus juízos e valores que interiorizou, nas suas relações com os companheiros da mesma idade; ensaia no grupo leis e normas cívicas que são o espelho das do contexto sócio-cultural adulto em que vive; faz a aferição das normas que tem interiorizadas com as que o meio social lhe exige, adaptando-se de modo a encontrar o equilíbrio.

*Conteúdos Programáticos:*

**A - RELAÇÕES PESSOAIS:**

A1 - Delicadeza/Indelicadeza;

A2 - Simpatia/Antipatia;

A3 - Prestável/Indiferente;

A4 - Respeitar/Ofender;

A5 - Tolerância/Intolerância;

A6 - Empatia/Insensibilidade;

**B - PROPRIEDADE:**

B1 - O meu/O de outro;

B2 - Partilhar/Avareza;

**C - VERDADE:**

C1 - Verdade/Mentira;

C2 - Honestidade/Desonestidade;

C3 - Lealdade/Infidelidade;

**D - JUSTIÇA:**

D1 - Cumprimento/Incumprimento;

D2 - Justiça/Injustiça;

D3 - Perdão/Vingança;

**E - INTERIORIDADE:**

E1 - Arrumado/Desarrumado;

E2 - Sossegado/Turbulento;

E3 - Paciente/Impaciente;

E4 - Auto-Domínio/Cólera;

E5 - Responsável/Irresponsável;

E6 - Aplicado/Preguiçoso;

E7 - Bondade/Crueldade.

E8 - Coragem/Cobardia.



Por exemplo, para a exploração da área A1 - Delicadeza/Indelicadeza, o professor poderá escrever a giz, no quadro, as seguintes palavras-estímulo de "brainstorming":

delicadeza	consideração	respeito
malcriado	amável	
correção	indelicado	grosseiro
irreverente	falta de respeito	
boa educação	afectuosamente	carinho

pedindo às crianças para que cada uma invente uma pequena história, inserindo-se no contexto que aquelas palavras sugerem, com carácter moralmente negativo.

Podem organizar-se, em seguida, em pequenos grupos, para discutirem entre si as suas histórias, escolhendo uma ou criando uma nova, para ser dramatizada e repetida sob a forma de jogo de papeis.

Depois de cada um dos membros do grupo ter passado pelo desempenho de todos os papeis, devem inverter a história, de modo a ter um desfecho moralmente positivo, procedendo à sua dramatização e repetição sob a forma jogo de papeis.

Interessará também que cada grupo proceda ao registo das histórias que inventou: por escrito, em desenho, videogravando, etc.

No Anexo 4 damos uma série de quadros-exemplo para brainstorming, para exploração de cada uma das áreas programáticas.

**Resumo:**

A procura de uma estratégia metodológica baseada nas didácticas activas foi objecto de várias reflexões e experimentações, durante vários anos, por parte do autor do presente trabalho.

As suas primeiras tentativas empíricas, que se baseavam essencialmente na actividade lúdica da criança, levaram-no a pensar na expressão dramática por se apresentar com características de representação mental, de expressão emocional, de imaginação-criatividade e de relação social.

Os ensaios realizados, na sequência dos articulados psicopedagógicos referidos no capítulo anterior e de algumas experiências empíricas, levaram a uma organização programática objectivada para o *“desenvolvimento da autonomia moral”* a longo prazo, considerando-se como objectivos a curto prazo o *“desenvolvimento moral”* e a *“modificação das atitudes e acções morais”*.

Como conteúdos programáticos adoptaram-se os grupos de valores morais definidos por Hall (1979): A – Relações Pessoais; B – Propriedade; C – Verdade; D – Justiça; E – Interioridade; a serem abordados na acção dramatizada em contextos relacionados com a Família, com Outras Pessoas, na Sala de Aula e na Escola.

Procurando-se adaptar os procedimentos metodológicos às características das crianças, atendendo-se às necessidades específicas do escalão etário que é objecto do estudo, definiram-se dois tipos diferentes de aproximação metodológica.

Para os 6-7 anos, a Imitação, a Improvisação e a Dramatização de pequenas histórias, muito simples, representando situações de vivência moral e exploradas sob a forma de Jogo de Papeis.

Para os 8-10 anos, a utilização do *“Brainstorming”* (apresentação de palavras-estímulo sobre dado valor moral, escritas no quadro) para a

criação de pequenas histórias dentro do tema proposto, seguindo-se a sua Dramatização e Discussão Final, em grupo, sobre a actuação efectuada.

## **IV**

# **A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

#### IV.1. – CONTEXTO E QUADRO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

A educação moral tem sido uma preocupação antiga do autor do presente estudo, tendo procurado diversas vias possíveis antes de chegar à presente perspectiva de educação moral através da expressão dramática.

Tendo começado a sua carreira como professor, muito cedo verificou a necessidade de uma educação moral na escola, estendendo-se a todas as actividades e áreas disciplinares.

O ensino de moral, tal como era recomendado pelos programas oficiais, não parecia produzir quaisquer modificações nas acções morais dos alunos que frequentavam as aulas de Religião e Moral, em relação aos que as não frequentavam. O saber de cor os dez mandamentos e o catecismo não levava a acções em conformidade com esses princípios.

Posteriormente, como director de uma escola, constatou que a disciplina de Religião e Moral pouco incidia no campo da moral, não havendo, porém, forma de alterar essa situação, sobretudo pela inexistência no nosso país de pessoas especificamente habilitadas na docência deste campo pedagógico.

Frequentando então a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, abordando esta questão como tema de estudo e não encontrando, nessa altura, qualquer documentação adequada para aprofundar as perspectivas piagetianas e kohlbergianas sobre o desenvolvimento psicológico da moral, tomou a iniciativa de escrever pessoalmente ao professor Kohlberg, da Universidade de Harvard, tendo-lhe aquele professor respondido, enviando-lhe bibliografia, fotocópias de artigos e o convite para participar na aplicação em Portugal de um questionário que estava a utilizar numa das suas investigações sobre educação moral.

Estabeleceu-se a partir daqui uma regular troca de correspondência na qual o professor Kohlberg insistia na importância de se desenvolver esforços no sentido de se procurarem estratégias de educação moral para as crianças de idade inferior aos 9 anos.

Chegou-se mesmo a levar a efeito, na escola então dirigida pelo autor, o projecto de "*Just Community*", sob a orientação e conselhos do professor Kohlberg, com crianças do 2º ciclo do ensino básico (11 - 13 anos).

A perspectiva de Kohlberg era de que a actuação moral envolvia mecanismos muito mais complexos do que o simples raciocínio moral e, embora fosse este o objectivo dos seus estudos, estimulava outros investigadores para que estudassem outros factores e professores para procurarem outras vias programático-metodológicas para uma formação holística do Ser, envolvendo a moral.

Embora os seus apelos e incitamentos tivessem tido eco no campo dos estudos sobre a psicologia, a sociologia e a filosofia da moral, no que se referia à educação moral os resultados não eram, porém, inteiramente da sua satisfação. As metodologias que se foram desenvolvendo apelavam quase todas apenas para aspectos cognitivos ou para dimensões sociais, deixando de lado, por exemplo, os aspectos afectivos, que Kohlberg considerava fundamentais num processo educacional.

Por outro lado, as metodologias que resistiram à prova de uma validação experimental aplicavam-se apenas a alunos de mais de 9-12 anos de idade, considerando Kohlberg que uma educação moral deve começar muito mais cedo.

A dificuldade de entrevistar e de questionar crianças de 3 a 10 anos de idade estaria, segundo Kohlberg, na base desta lacuna de investigação, sobretudo por os psicólogos que se dedicaram a investigações neste campo não possuírem prática de lidar com crianças destas idades.

O mesmo problema estender-se-ia também aos estudos para a criação de aproximações metodológicas de educação moral. Os programas educacionais de educação moral baseados na discussão em grupo e aplicados por professores do ensino secundário e universitário não seriam muito viáveis ao nível da educação infantil e do ensino básico, requerendo procedimentos diferenciados, eminentemente lúdicos e professores com qualificação específica.

Talvez por a Religião e Moral estar associada à Igreja Católica Romana e ter raízes fortemente implantadas nos sistemas educacionais dos países do sul da Europa, enquanto os estudos pós piagetianos de psicologia e de educação moral se desenvolveram sobretudo nos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, com um certo apoio das linhas religiosas protestantes, parece ter havido inicialmente alguma dificuldade em se ultrapassar estas fronteiras para se estabelecerem projectos comuns de investigação sobre a moral “*que estando acima das religiões é a sua essência, o seu fim...*” (Kohlberg, 1981, numa carta pessoal).

Assim, ao ter um interlocutor atento e disponível deste lado do Atlântico, possuindo contactos com algumas escolas e com vários professores interessados, a nível da Infantil e do ensino básico, o professor Kohlberg insistiu repetidamente em que se deveria procurar encontrar estratégias de educação moral, através do ludismo e do envolvimento afectivo, para as crianças de menos de 9 anos de idade.

Tendo começado por algumas tentativas experimentais de criação de uma metodologia de educação moral para a Infantil e o 1º ciclo do ensino básico, num externato nos arredores de Lisboa, depressa caímos numa das armadilhas para a qual Kohlberg nos tinha chamado pessoalmente a atenção: *ensinar não implica necessariamente aprender*.

Um programa de ensino de moral, abordando-se directamente as regras morais ou através de histórias-exemplo, não parece ser suficiente-

mente satisfatório para os professores, referindo que uma criança pode saber que deve respeitar o que é propriedade de outra, mas não se coíbe de lhe tirar uma caneta.

A própria metodologia de explicação e de análise moral de histórias, com o professor falando e as crianças sentadas, quietas e caladas, mostrou-se algo inadequada, sobretudo para com as crianças de 6-7 anos de idade, necessitando de movimentação e incapazes de estar muito tempo paradas. As histórias, se já conhecidas (Cigarra e a Formiga, Patinho Feio, etc.), levavam-nas ao desinteresse, tendo apenas mais interesse por histórias que não conheciam ou em que se lhes pedia para inventarem um fim diferente.

Recorrendo-se essencialmente aos princípios metodológicos dos modelos de educação moral que referimos no capítulo sobre a revisão da literatura, defrontámo-nos, assim, com enormes dificuldades quando procurámos colocar em prática, com crianças pequenas, abordagens didácticas criadas e experimentadas com pré-adolescentes e adolescentes. Durante cerca de quatro anos tentou-se em vão modificar métodos de ensino, de discussão em grupo e de juízos sobre dilemas morais, sem se verificar grande interesse por parte das crianças. As histórias-dilema do Modelo de Desenvolvimento Cognitivo da Moral, exaltadas por vários autores, eram inclusivamente recusadas pelas nossas crianças, por “*não terem graça*”, por “*serem muito difíceis*”.

A nossa preocupação em seguir os modelos de educação moral existentes, objecto de várias investigações e apontados como exemplo, esteve a limitar-nos a um campo de acção onde procurávamos em vão solução para os nossos problemas. Mais uma vez, a visão esclarecida do professor Kohlberg veio em nosso auxílio, quando lhe expusemos as nossas dificuldades, sugerindo para se avançar noutras perspectivas, experimentando fórmulas metodológicas diferentes, mais em consonância com os

gostos e interesses das nossas crianças e com as opiniões críticas dos professores.

Como entretanto estávamos a experimentar, com os 3º e 4º anos, uma aproximação metodológica de História em que os factos históricos não eram ensinados, mas vivenciados através da expressão dramática, desempenhando as crianças os diferentes papéis (reis, rainhas, heróis), “*vestidos a rigor*” com trajos e acessórios criados por si, indo muitas vezes dramatizar a acção nos próprios locais históricos (por exemplo a conquista de Lisboa, no castelo de S. Jorge, com o Martin Moniz a ser “*entalado*” no local exacto onde sucedeu esse facto), por sugestão dos professores, organizou-se uma sequência programática de educação moral dentro destes princípios.

Os acontecimentos envolvendo Egas Moniz, Martin Moniz, Martin de Freitas, Duarte de Almeida e outros vultos da História de Portugal, foram então objecto de dramatizações, tendo-se notado não só o interesse das crianças como o facto de que o seu envolvimento emocional com aquelas personagens era de tal modo profundo que, semanas e meses depois ainda falavam deles nas suas conversas e, nas suas brincadeiras livres nos recreios, junto de “cow-boys”, super-homens e homens-aranha, apreciavam também aqueles heróis nos seus jogos de faz-de-conta

Chegou-se deste modo à ideia dos princípios metodológicos que pareciam ser apropriados como base de uma educação moral para as idades de 4 a 12 anos de idade: *desenvolvimento de histórias que requeiram que as crianças criem finais moralmente diferentes e que, em vez de ser contadas por educadores ou professores a crianças sentadas e passivas, sejam vivenciadas por elas através de movimentação livre e espontânea.*

A expressão dramática surge deste modo como parecendo ser a metodologia mais adequada para a implementação de uma educação moral nas idades inferiores aos 10 anos, oferecendo a possibilidade de se imita-

rem acções, de se mimarem situações, de se improvisarem pequenas cenas ou de se dramatizarem histórias. Através da expressão dramática, a criança não assiste, mas participa activamente, não está parada mas actua, não segue restritamente uma história, tendo ampla liberdade para criar todas as situações, movimentações e verbalizações a que a sua criatividade a levar, podendo improvisar finais diferentes e absolutamente inéditos e inesperados

O envolvimento das crianças nas histórias que dramatizam proporcionam-lhes situações extremamente próximas das que obteriam passando na vida real pelas mesmas situações, sem os momentos perigosos ou traumáticos que às vezes acompanham as experiências morais da vida real

Estas experiências cognitivas e vivências emocionais proporcionadas pelo envolvimento dramático são factores que, na Dramaterapia, aliviam sofrimentos psíquicos e modificam padrões comportamentais (Valente, 1991).

Deu-se então início a um estudo sobre os alicerces psicopedagógicos de uma educação moral através da expressão dramática.

No estabelecimento dos objectivos programáticos de uma tal aproximação educacional, logo se verificou, porém, a necessidade de se definirem os "*valores morais*". Honra, abnegação, veracidade, caridade, amor ao próximo, fidelidade e outros valores morais seriam os objectivos a procurar atingir através de dramatizações de histórias e da vida de personagens. Um ano de prática com aulas desenvolvidas neste sentido revelou estarmos possivelmente no caminho certo, mas levantaram-se problemas quanto à organização dos valores como objectivos e quanto ao recurso à História como fonte de histórias a dramatizar, por se afastarem da vida real actual.

O Sistema de Valores "*Ético*"-Sociais e o Sistema de Valores Pessoais-"*Morais*" foram então devidamente considerados na organização

dos objectivos, dando-se corpo a uma programática que então se designou por “*Educação dos Valores Ético-Morais Através da Expressão Dramática*”.

As situações dramatizadas sofreram também alterações, passando a incidir sobretudo em situações do quotidiano da criança, procurando-se a vivência de histórias-dilema em contextos familiares, da sua sala de aula, com amigos, etc.

Continuava-se, ainda nessa altura, no final de cada dramatização, a procurar levar as crianças a reflectir sobre o que tinham acabado de representar. Tal como Piaget e Inhelder (1975) referiram sobre o desenvolvimento do pensamento reflexivo das crianças no estágio das operações concretas, tivemos oportunidade de constatar a incapacidade de tal tipo de reflexão pelas crianças mais pequenas e o desinteresse e puerilidade dos juízos das crianças maiores, o que nos levou a pôr em causa estas reflexões, tanto mais que a metodologia de expressão dramática por si só parecia revelar-se possuidora de uma abrangência didáctica tal que ultrapassava todas as outras fórmulas metodológicas até aí por nós experimentadas.

No final desse ano lectivo, os professores aperceberam-se que os alunos “*se comportavam disciplinarmente melhor*” que no início do ano e que o termos deixado as reflexões sobre moral, para se “*saber*” moral, em favor do incremento das dramatizações para “*viver situações morais*” não tinha trazido desvantagens, antes pelo contrário, parecendo gerar modificações de atitude relacional que anteriormente não se verificavam. No ano lectivo seguinte, atentos a esta questão, os professores foram unânimes em constatar que no final do ano as suas crianças estavam mais “*delicadas*”, “*bem comportadas*”, com “*melhores modos*”, “*mais bem educadas*”...

Sobre a técnica educativa, pensou-se na dinâmica dialéctica dos valores morais explorados sob a forma de *apresentação bipolar* (o Bem e o Mal), proporcionando-se sempre exemplos negativos e positivos através da dramatização de situações em que primeiramente se improvisassem finais moralmente negativos, imediatamente seguidos da sua repetição com improvisações que levassem a finais moralmente positivos

Interrogando-nos acerca de "*que valores*" e havendo algumas organizações esquemáticas diferentes, optámos inicialmente pela de Kohlberg (1971) e posteriormente pela de Hall (1979), por nos parecer ter este autor conseguido uma melhor síntese, proporcionando-nos uma melhor sistematização programática dos conteúdos (1 - Justiça; 2 - Propriedade; 3 - Verdade; 4 - Interioridade; e 5 - Relações Pessoais)

Dado que a compreensão e interiorização dos valores depende de factores desenvolvimentais, não conseguindo as crianças de menos de 9 anos apreender a natureza dos mais complexos, colocando-se-nos o problema da organização dos conteúdos para os diferentes níveis etários, baseámo-nos nas investigações de Piaget (1973), Kohlberg (1976), Damon (1977), Lyons-Ruth (1978), Rest (1979), Walker (1986), Boyles e Chanldler (1982) e Vare (1986) para definir um quadro de valores para cada faixa etária, organizando-os de modo bipolar.

Na organização dos temas que serviram de motivação para a improvisação dramatizada (ver capítulo III, pontos 2. e 3.), colocando-se o problema do local, ou seja, dos diferentes contextos onde se deveriam desenvolver as histórias-dilema (deixámos também para trás as histórias-exemplo, pois que já não se trata de dar exemplos teórico-verbais mas de proporcionar, através da dramatização, a vivência de situações-dilema), resolveu-se optar pelos contextos mais familiares da criança: a sua casa, a sua família, a sua sala de aula, os seus colegas e a sua escola.

Organizada deste modo a programática do que já poderíamos chamar apropriadamente uma educação moral através da expressão dramática e contando-se com a adesão e o interesse dos professores e da direcção de uma escola particular de Lisboa, com infantil e ensino básico, depois de um seminário de formação dos educadores e professores neste modelo de educação moral, procedeu-se à sua *primeira experimentação sistematizada*, durante dois anos, seguindo-se procedimentos do tipo investigação-acção (como são referidos por Cohen e Manion, 1980).

Esta abordagem veio confirmar uma nossa conclusão anterior: de que o centro metodológico da educação moral estaria de facto na acção dramatizada e não na reflexão sobre as acções acabadas de dramatizar. Tanto mais que os educadores e professores que deixaram de fazer as reflexões continuavam a referir melhorias na actuação moral dos seus alunos.

Os estudos sobre o raciocínio moral e sobre o modo como as crianças fazem os seus juízos sobre dilemas morais induziram-nos no erro de pensarmos que seria nesta dimensão que se situaria o âmago da educação moral e que as reflexões cognitivas produziram as desejadas modificações de atitude a actuação. A prática, porém, pareceu mostrar-nos que Durkheim (1973) teria certa razão quando, já nos anos 30, afirmava que o processo de educação moral é essencialmente um processo de *interiorização e de identificação* com os valores morais, pelo que a vivência das histórias-dilema em contextos imagéticos familiares e escolares onde predominam as relações afectivas da criança, oferecerão um valor educacional mais susceptível de proporcionar apenas por si aquelas modificações que são o objectivo de uma educação moral.

Pensando-se alargar a outras escolas, professores e alunos estas nossas perspectivas e em iniciar-se uma investigação científica cuidada que levasse a novos aperfeiçoamentos, deparámo-nos com a falta de um

instrumento adequado para a avaliação do desenvolvimento moral. Os instrumentos existentes aplicavam-se apenas a sujeitos de mais de 9-12 anos de idade, consistindo em entrevistas individuais e questionários de morosa aplicação, complicada cotação e oferecendo resultados em termos de estádios de desenvolvimento, enquanto que nós necessitávamos de algo muito mais simples que se destinasse a crianças de 6-10 anos, que não fosse fastidioso na sua aplicação, que proporcionasse uma cotação fácil e cuja sensibilidade permitisse detectar alterações desenvolvimentais verificadas entre períodos de meses.

Embora o professor Kohlberg tivesse entretanto falecido, pudemos contar com o precioso apoio dos seus discípulos, nomeadamente os professores Rest, da Universidade de Minnesota, Iozzi, da State University of New Jersey, e Gibbs, da Ohio State University, sem os quais não nos teria sido possível avançar para a criação de um teste com as características pretendidas.

Estando o autor nessa altura a fazer um curso de mestrado em psicologia da educação, com os conselhos daqueles professores e o apoio dos professores do curso, nomeadamente do professor David Satterly (Universidade de Bristol), conseguiu dar forma a um instrumento que designou por Teste de Avaliação dos Valores Morais (TAVEM) e que será descrito mais à frente.

Deu-se então início a uma *segunda investigação* que então designámos por “*aplicação-piloto, pré-experimental, do Modelo de Educação Moral Através da Expressão Dramática*”, em que participaram cerca de 50 educadores e professores que desenvolveram a educação moral através da expressão dramática em 11 escolas particulares, aplicando-se o TAVEM no início e no final do ano lectivo, para se estudar o desenvolvimento moral obtido com as sessões de educação moral.

A significância dos resultados obtidos e o interesse mostrado pelos professores e pelas direcções daquelas escolas, sobre esta metodologia de educação moral, levaram-nos a preciosos reajustes programáticos e à obrigação de desenvolver uma investigação com mais cuidados científicos, para cada uma das faixas etárias, uma vez que se chegara entretanto a três intervenções metodológicas diferenciadas: 3-5 anos, Infantil, com aproximação metodológica essencialmente baseada em Jogos de Imitação; 6-7 anos, 1º e 2º anos do ensino básico, essencialmente baseada em Improvisações Dramatizadas; e 8-10 anos, 3º e 4º anos do ensino básico, com procedimentos metodológicos baseados no Brainstorming e em Dramatizações.

A presente investigação empírica aborda o estudo dos procedimentos metodológicos de educação moral através da expressão dramática, nestas duas últimas faixas etárias, em termos de análise do desenvolvimento e da modificação das atitudes e acções morais, não se tendo podido incluir a primeira por razões variadas, entre as quais a falta de disponibilidade dos educadores (por motivos superiores à sua vontade) que inicialmente se dispunham a colaborar.

A questão do desenho a adoptar nesta investigação, levou-nos a algumas considerações de natureza epistemológica.

Os novos paradigmas que actualmente se colocam em ciências da educação afastam-se um pouco do experimentalismo para enveredarem pela fenomenologia, o observantismo, a análise de conteúdo, a sistémica e o construtivismo, entre outras aproximações.

No campo da psicologia, as aproximações construtivistas (Montagero, 1991; Keating e Rosen, 1991; Burr, 1995; Carpendale, 1996; e outros), por exemplo, parecem abrir novas perspectivas em relação a conceitos como os de cognição, de desenvolvimento, de estádios e alguns outros, tendo-se inclusivamente chegado a uma indiferenciação entre inte-

ligência e emoção (Coleman, 1996), que levarão necessariamente à reformulação de alguns construtos teóricos.

As mais recentes investigações no campo da psicologia da moral (Baltes e Smith, 1990; Ainsworth e Bowlby, 1991; Bandura, 1992; Brilin, 1992; Case, 1992; Bronfenbrenner, 1993; Astington e Olson, 1995; Bailargeon, 1996; Baltes, 1996; Smith, 1996) têm também enveredado por estudos clínicos, casuísticos e descritivos, procurando compreender como se organiza a moral dentro do todo holístico da personalidade.

No campo da educação moral, porém, tanto as investigações “clássicas” (Kohlberg e Fenton, 1977; Raths, Armin e Simon, 1978; Hersh, Paolito e Reimer, 1979; Newman, Bertocci e Laudness, 1990; Chapman, 1991; Hersh e Reimer, 1992) desenvolvidas no sentido de estudar a validação dos diferentes modelos de educação moral, como as investigações que de certo modo levantam algumas questões sobre algumas daquelas validações (Boyce e Jensen, 1990; Oser, 1991; Edelstein, 1994), processaram-se quase todas em desenhos pré-experimentais.

Procurando-se na nossa investigação essencialmente verificar se a educação moral através da expressão dramática proporcionaria modificações nas atitudes e actuações morais das crianças, em casa, com os amigos, na sala de aula e na escola, pensou-se inicialmente que as fórmulas eventualmente mais indicadas poderiam consistir na sua observação directa destas acções nestes contextos e em entrevistas aos pais e professores, procurando conhecer a sua opinião sobre as eventuais transformações por eles presenciadas. A análise de conteúdo dos registos escritos, desenhados e videogravados, efectuados pelas crianças sobre as actividades desenvolvidas, bem como intervenções dos professores num sentido de efectuarem aproximações do tipo investigação-acção sobre o desenvolvimento programático com as suas crianças, foram também objecto de reflexão.

Como já tínhamos efectuado na “*segunda aplicação-piloto*” um desenho pré-experimental, estivemos bastante tentados a enveredar por uma estratégia mais qualitativa, donde eventualmente se poderiam vir a colher informações de interesse sobre o modo como cada criança organiza a sua construção moral interna. Achou-se, porém, que isto seria possivelmente mais indicado para uma investigação sobre a natureza psicológica da moral do que propriamente para a validação de uma estratégia educacional, tendo-se optado por seguir as recomendações do congresso de 1991 da *Association for Moral Education*, no sentido de, neste tipo de investigações se procurar reunir amostras com a maior dimensão possível, a fim de controlar o efeito da “*variável professor*” (que descrevemos mais à frente) e de se estabelecer a comparação entre diferentes modelos.

Nestas circunstâncias, procedimentos de observação, de entrevista e de análise de conteúdos, estavam colocados for a de questão pela sua dificuldade de aplicação a grandes amostras, sendo necessário recorrer-se a testes e questionários de aplicação colectiva.

Na impossibilidade de se poder efectuar um estudo comparativo, entre o modelo de educação moral através da expressão dramática e qualquer outro modelo (não encontrámos recepção favorável nos professores de Educação Moral e Religiosa Católica), decidimo-nos por um desenho quase-experimental (na perspectiva de Cohen e Manion, 1980), com um grupo experimental sujeito ao tratamento e um grupo de controle em que as crianças não tiveram qualquer actividade de educação moral.

Utilizou-se o TAVEM – Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais (Sousa, 1991) para avaliar o desenvolvimento moral dos alunos e recorreu-se a questionários aplicados aos pais e professores, para recolher as suas opiniões sobre as atitudes e actuações morais das suas crianças.

## IV.2. – OS OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Tivemos oportunidade de referir no capítulo anterior que, procurando integrar-se numa perspectiva geral de formação do Ser, a educação moral através da expressão dramática propunha como objectivos pedagógicos o *desenvolvimento moral* e a *modificação das atitudes e acções morais*.

Desta forma, o presente estudo procurará, necessariamente, verificar se a educação moral através da expressão dramática atinge ou não aqueles seus objectivos.

Neste contexto, levantam-se as seguintes questões:

*1 – A educação moral através da expressão dramática proporcionará um desenvolvimento moral significativamente superior ao que sucede pela evolução natural da criança?*

As teorias piagetianas e kohlbergianas referem que há um desenvolvimento moral tipificado por esta última em seis estádios (Kohlberg, 1984). Durante os nove meses de duração de um ano lectivo, as crianças terão, portanto, uma determinada evolução natural média, dentro de um destes estádios ou evoluído para o seguinte. A questão coloca-se, pois, em saber se as sessões de educação moral através da expressão dramática proporcionaram uma evolução média superior a esta, de tal modo significativa que justifique a sua aplicação.

*2 – As crianças que tiveram educação moral através da expressão dramática apresentam melhorias nas suas atitudes e acções morais?*

A questão das atitudes e acções morais é uma das maiores preocupações dos pais e dos professores (que lhes chamam “*bom comportamento*”, “*disciplina*” e até “*boa educação*”). Se a educação moral através da expressão dramática proporcionar uma melhor formação moral, esta poderá certamente ser constatada em termos de melhorias nas atitudes e acções morais das crianças, tanto em casa como na escola.

Crianças que inicialmente não se coíbiam, por exemplo, perante a propriedade alheia, a mentira ou a agressividade, no final de um ano lectivo de educação moral através da expressão dramática, duas vezes por semana, apresentarão atitudes e acções de respeito pelo que é dos outros, de maior veracidade, sendo também mais auto-contidas nos seus impulsos?

*3 - Quais são os valores que serão mais desenvolvidos (e os que serão menos) pela educação moral através da expressão dramática ?*

Os conteúdos programáticos da educação moral através da expressão dramática estão agrupados em cinco grupos de valores (A - Relações Pessoais; B - Propriedade; C - Verdade; D - Justiça; E - Interioridade), desenvolvendo-se toda a estratégia metodológica procurando visar os diferentes valores contidos em cada um destes grupos. Interessará, portanto, verificar quais destes valores foram melhor apreendidos pelas crianças e quais aqueles em que houve maiores dificuldades, com a finalidade de posteriores reajustes programáticos.

### IV. 3. - A ESTRATÉGIA ADOPTADA

A maioria das investigações desenvolvidas para a validação de modelos de educação moral (já descritas no ponto 2. do II Capítulo) apenas utilizaram como estratégia um desenho pré-experimental, ou seja, somente consideraram um grupo amostral de alunos, comparando apenas a diferença dos resultados obtidos entre as pré e as pós aplicações dos instrumentos de medida.

Este desenho deixa em aberto a questão de se saber qual o desenvolvimento moral que sucede de modo natural, devido à normal evolução da personalidade e o que se deverá exclusivamente à acção educacional do modelo de educação moral.

Procurando evitar esta situação, definimos para a nossa investigação um desenho incluindo um grupo experimental, constituído por alunos frequentando sessões de educação moral através da expressão dramática duas vezes por semana durante um ano lectivo e um grupo de controle, constituído por alunos que não tivessem tido, no mesmo período temporal, qualquer tipo de educação moral ou próxima. Seguiram-se, a esse respeito, as condições descritas por Campbell e Stanley (1979) e por Cohen e Manion (1980), que referem como situação "*quase-experimental*" aquela em que os grupos de sujeitos não são previamente organizados, aceitando-se as turmas de alunos tal como existem na escola, com a sua diversidade de número, de idades, de sexo e de níveis sociais, sem qualquer equivalência previamente definida ou manipulada.

Aqueles grupos experimental e de controle não são "*grupos*" no sentido literal (como estes grupos-turmas) mas "*grupos estatísticos*" apenas considerados para efeitos de análise de dados. O grupo experimental é composto por grupos-turma que têm sessões de educação moral e o grupo de controle por grupos-turma que não têm essas sessões, interessando-nos

por isso os valores médios dos seus resultados nos testes e nos questionários.

As diferenças das médias entre pré e pós aplicações dos instrumentos, no grupo de controle, permitiram-nos obter dados sobre o desenvolvimento moral médio natural, que serviram de referência comparativa com as mesmas diferenças verificadas no grupo experimental (com evolução natural acrescida da que é devida à educação moral), podendo-se deste modo diferenciar a evolução moral média proporcionada pela educação moral através da expressão dramática daquela que é natural.

Nestas circunstâncias, as hipóteses a testar referir-se-ão necessariamente à verificação da significância desta diferença nos resultados médios obtidos (trabalhamos sempre com valores médios) pela aplicação dos instrumentos, a nível do desenvolvimento moral, das atitudes e acções morais e em cada uma das áreas programáticas (os grupos de valores morais).

Na prática, *procedeu-se a duas investigações*. Como se estudavam duas metodologias educacionais distintas, uma para as idades de 6-7 anos e outra para as idades de 8-10 anos, embora os princípios básicos de investigação fossem os mesmos, analisaram-se separadamente os resultados de cada uma desta duas faixas etárias.

### **O Controle da Variável “Efeito do Professor”**

É evidente que há sempre um factor humano e relacional entre o professor e o aluno e que a própria personalidade do professor e as suas atitudes são factores preponderantes na situação educativa. Deste modo, no caso do presente estudo, tendo como objectivo a influência da educação moral através da expressão dramática, procurou-se, deliberadamente, controlar a influência do professor.

A variável mais importante a controlar em investigações deste tipo referem-se às capacidades pedagógicas dos professores. A eficácia de qualquer acção educacional dependerá tanto da metodologia como do professor, podendo um resultado positivo numa investigação ser devido não à eficácia do método mas à eficiência do professor, ou seja, um mau método poderá parecer produzir bons resultados, quando na realidade estes foram apenas devidos à actuação do professor.

Procurando controlar-se a influência desta variável professor, tentou-se organizar uma amostra que incluísse o maior número possível de professores, para que deste modo o seu efeito se diluísse pelo número.

Nestas circunstâncias, ao conseguir-se um total de 53 professores directamente intervenientes na investigação, pensamos que a sua influência pessoal média corresponderá àquela que normalmente existirá na sala de aula, na relação professor-aluno. Existindo igualmente esta influência média do professor tanto no grupo experimental como no grupo de controle, as diferenças de atitudes e acções médias verificadas entre os dois grupos no final do ano lectivo, serão supostamente devidas à educação moral através da expressão dramática e não à variável professor.

#### IV. 4. - AS AMOSTRAS

Segundo Reis, Melo, Andrade e Calapez (1996), qualquer amostra deverá fornecer dados concretos sobre a população que representa e ser suficientemente ampla para que os valores obtidos nas suas dimensões e funções possam ser generalizados à população. Procurando esclarecer estes critérios de amplitude no campo da educação moral, analisamos as investigações mais consideradas pela comunidade científica internacional, sobre a eficácia de modelos de educação moral, tendo obtido os seguintes dados:

Quadro III - Amostras de investigações anteriores

<b>INVESTIGADORES</b>	<b>ANO</b>	<b>Nº Sujeios</b>
Kohlberg e Fenton	1977	87
Raths, Armin e Simon	1978	220
Hersh, Paolito e Reimer	1979	310
Newman, Bertocci e Landness	1990	178
Chapman	1991	286
Hersh e Primer	1992	128
<b>MÉDIA</b>		<b>200</b>

Estes investigadores utilizaram apenas desenhos de tipo pré-experimental, limitando-se a comparar as diferenças dos resultados entre pré e pós aplicações de testes de desenvolvimento moral.

O nosso propósito de comparar dados de dois grupos estatísticos, experimental e de controle, parece-nos poder permitir diferenciar o desenvolvimento moral proporcionado pela metodologia educacional empre-

que daquele que será devido apenas ao desenvolvimento moral natural, o que não foi considerado por nenhuma daquelas investigações.

Também aquelas investigações se limitaram ao desenvolvimento moral, olvidando por completo a questão das atitudes e acções morais, apesar de serem no entanto referidas por aqueles mesmos autores em outras obras suas, teóricas.

Pensamos que os questionários que nos propomos efectuar, aos pais e aos professores, nos poderão dar indicações da opinião destes sobre a influência da educação moral na modificação das atitudes e acções morais.

Conhecendo as particularidades do nosso sistema de ensino e o hábito da maioria dos pais dos alunos não responderem aos questionários que se lhes enviam, procurámos reunir inicialmente o maior número possível de alunos, de pais e de professores em amostras o mais vastas possível, prevendo logo de início que muitos sujeitos poderiam vir a ser excluídos por falta de elementos em qualquer das aplicações dos instrumentos.

Deste modo, as amostras inicialmente organizadas eram constituídas por um grupo de 70 professores, tendo-se conseguido mobilizar no início do ano lectivo um total de cerca de 1200 crianças (distribuídas pelos grupos experimentais e de controle), o que correspondia "teoricamente" também a 1200 pais.

Tendo-se definido para o presente estudo, como atrás já se assinalou, uma estratégia metodológica "*quase-experimental*" em que se aceitam como grupos de sujeitos os grupos-turmas naturais existentes, não se procedeu a qualquer outra forma de escolha ou de reorganização em relação aos pais, professores e seus respectivos alunos, trabalhando-se assim com "*Amostras de Conveniência*", tal como são referidas por Cohen e Manion (1980) e por Ghiglione e Matalon (1993).

Factores de ordem diversa, como entradas e saídas de alunos a meio do ano lectivo, junções e desdobramentos de turmas, faltas dos alunos, mudanças de professores, início de aulas de Educação Moral e Religiosa Católica e, sobretudo, a não devolução dos questionários preenchidos pelos pais, levaram a que 17 professores, os alunos das suas turmas e respectivos pais tivessem de deixar de ser considerados por não reunirem no final do ano lectivo as condições inicialmente requeridas ou por não possuírem dados aproveitáveis relativamente às pré e pós observações, conseguindo-se no entanto, e apesar de tudo, no final, uma amostragem largamente superior ao de qualquer outra investigação desenvolvida até hoje em educação moral: **848 alunos, 203 pais e 53 professores**, distribuídos conforme se descreve nos quadros que se seguem:

Quadro IV - Amostra de alunos

<b>GRUPOS</b>	<b>6-7 Anos</b>	<b>8-10 Anos</b>	<b>Total</b>
Experimental	187	244	<b>431</b>
de Controle	156	261	<b>417</b>
<b>TOTAL</b>	<b>343</b>	<b>505</b>	<b>848</b>

Quadro V - Amostra de pais

<b>GRUPOS</b>	<b>6-7 Anos</b>	<b>8-10 Anos</b>	<b>Total</b>
Experimental	54	72	<b>126</b>
de Controle	33	44	<b>77</b>
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>	<b>116</b>	<b>203</b>

Quadro VI - Amostra de professores

<b>GRUPOS</b>	<b>6-7 Anos</b>	<b>8-10 Anos</b>	<b>Total</b>
Experimental	11	21	<b>27</b>
de Controle	9	12	<b>26</b>
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>33</b>	<b>53</b>

### Caracterização Sócio-Familiar

Para a análise das características sócio-familiares dos alunos, utilizou-se a Classificação Social Internacional, de Graffard (Anexo 5), sob a forma adaptada a um questionário, para cada uma das crianças, preenchido por todos os pais.

Esta classificação baseia-se no estudo não apenas de uma característica social da família, mas num conjunto de cinco critérios: 1 - Profissão do chefe de família; 2 - Nível de instrução; 3 - Fontes de rendimento familiar; 4 - Conforto do alojamento; 5 - Aspecto do bairro onde habita.

Há a atribuição de uma pontuação a cada família, para cada um destes cinco critérios, procedendo-se depois à soma desta pontuação e fazendo-se corresponder a esta cotação final uma das cinco classes sociais definidas por Graffard.

Obtivemos, deste modo, os dados que se apresentam nos quadros 7 e 8, onde se pode verificar que a maioria dos alunos pertence à Classe IV.

Quadro VII - Caracterização sócio-familiar dos 6-7 anos

	<b>Classe I</b>	<b>Classe II</b>	<b>Classe III</b>	<b>Classe IV</b>	<b>Classe V</b>
<b>Gr.Exper.</b>	25	40	12	50	60
<b>Gr.Contr.</b>	25	44	7	50	30
<b>TOTAIS</b>	<b>50</b>	<b>84</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>90</b>

Quadro VIII - Caracterização sócio-familiar dos 8-10 anos

	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V
<b>Gr.Exper.</b>	25	62	25	63	69
<b>Gr.Contr.</b>	24	58	28	126	25
<b>TOTAIS</b>	<b>49</b>	<b>120</b>	<b>53</b>	<b>189</b>	<b>84</b>

### Os Professores

Pretendeu-se sempre que o modelo de educação moral proposto pudesse servir como exemplo do que o professor do 1º ciclo do ensino básico poderia fazer, sem necessitar de qualquer treino, curso ou formação específica em educação moral através da expressão dramática, deixando todo um vasto campo aberto para a imaginação e criatividade do professor e dos alunos.

Pressupõe-se que os professores generalistas daquele nível de escolaridade possuam, da sua formação inicial, as suficientes bases psicopedagógicas e os necessários conhecimentos de organização programática, de expressão dramática e de educação moral, que lhes é proporcionada nas Escolas Superiores de Educação.

No caso concreto do presente estudo, os professores que se ofereceram para o integrar estavam a frequentar um curso de formação em exercício numa Escola Superior de Educação nos arredores de Lisboa.

A sua composição inicial foi de 70 voluntários, 66 professoras e 4 professores, quase todos leccionando em diferentes escolas de Lisboa e ao sul do Tejo.

Estes professores possuíam já formação no âmbito da expressão dramática, mas como não tinham tido qualquer formação anterior a nível de educação moral nem tal estava previsto na organização curricular do

seu curso, a seu pedido foi-lhes proporcionado um seminário de 6 horas sobre uma breve introdução aos principais aspectos do Desenvolvimento Moral, da Psicologia da Moral e da Educação Moral. No âmbito deste último tema, foi-lhes oferecido o "*Manual*" da educação moral através da expressão dramática (o conteúdo do capítulo III do presente trabalho), tendo-se tido na sua apresentação a preocupação de não entrar em pormenores que eventualmente pudessem levar a limitar de qualquer modo os professores na sua liberdade de interpretação e de aplicação.

Um treino mais profundo destes professores na educação moral através da expressão dramática poderia vir a ser prejudicial em relação aos fins pretendidos, na medida em que a sua necessidade seria já uma prova da ineficácia do "*manual*" como mero exemplo, da impossibilidade da sua aplicação por professores não treinados e da possibilidade das modificações verificadas nos alunos se deverem aos professores e ao seu treino e não à metodologia desenvolvida.

Houve reuniões de professores em que se fizeram os preparativos, se polycopiaram os "*manuais*" e os questionários. Estes questionários foram mesmo produzidos em reuniões de professores, ensaiados numa pré-aplicação e reajustados de acordo com as suas indicações. A maioria destas reuniões decorreu nas suas próprias escolas, incluindo muitas vezes outros professores, interessados mas não directamente envolvidos, com periodicidade variada, mais ou menos mensal e quase sempre com a presença do autor do presente trabalho.

Poder-se-ia, numa perspectiva exigente, considerar estas reuniões como acções de treino e de formação dos professores, dado que em muitas delas se descrevia o desenrolar das sessões de educação moral, se criticavam situações e se propunham diferentes sugestões. O seu propósito, porém, nunca foi neste sentido, sendo estas reuniões em tudo semelhantes às habituais reuniões de professores nas suas escolas, conversando entre co-

legas sobre o decorrer e o organizar das aulas. Muitos outros assuntos do quotidiano, distintos da educação moral, foram várias vezes também abordados nestas reuniões.

Teve-se sempre o cuidado, porém, em não se ir mais além do que é normal e habitual suceder nas reuniões que preenchem a vida escolar de um professor, numa situação em que ensaia a aplicação de um novo modelo educacional, sem qualquer treino ou apoio específicos.

#### IV. 5. - OS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Sendo o propósito da investigação estudar o desenvolvimento moral e a modificação das atitudes e acções morais proporcionados pela educação moral através da expressão dramática, não só a nível geral como em cada um dos seus grupos de valores que constituem os seus conteúdos programáticos, houve a necessidade de se ponderar bem sobre os instrumentos a utilizar para efectuar estas medições.

Para o estudo do desenvolvimento moral seria necessário um teste que medisse esta dimensão e, para a análise das modificações das atitudes e acções, um questionário aos pais e professores, inquirindo o seu parecer.

##### *O TAVEM - Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais*

Na pesquisa bibliográfica efectuada apenas encontrámos os testes que a seguir indicamos e que a Association for Moral Education, por contacto telefónico, confirmou serem os únicos existentes: MJI - Moral Judgement Instrument (Kohlberg, 1981); DIT - Defining Issues Test (Rest, 1979); EIT - Environmental Issues Test (Iozzi, 1978); ERI - Ethical Reasoning Inventory (Bode e Page, 1950); MAIS - Moral Atmosphere Interview Scoring (Power, 1978); SRM - Socio-Moral Reflection Measure (Colby, Gibbs, Kohlberg, Speicher-Dubin, Power e Candee, 1982).

Todos estes testes, porém, destinam-se a sujeitos de mais de 12 anos, sendo muito difícil a sua adaptação para idades inferiores, sobretudo porque a maioria das perguntas incidem sobre formas de raciocínio hipotético e probabilístico que Piaget (1975), na sua fase inicial, mostrou não existir ainda no período das operações concretas (7-12 anos), onde se situam os sujeitos da nossa investigação.

Por outro lado, aqueles testes visam mudanças de estádio, baseando-se nos estádios Kohlbergianos (Anexo 2) e o pretendido era um teste que medisse evoluções no estádio pré-convencional.

Houve, assim, a necessidade de se criar um teste que se pudesse aplicar nesta situação, tendo-se-lhe dado o nome de *TAVEM - Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais*.

A criação do TAVEM baseou-se essencialmente nos trabalhos de Rest (da University of Minnesota), de Gibbs (da Ohio State University) e de Iozzi (da State University of New Jersey), autores de testes de avaliação do desenvolvimento moral que nos enviaram, a nosso pedido, acompanhados da descrição de todos os procedimentos que desenvolveram para a sua criação, validação e aferição, bem como de preciosos conselhos.

Seguindo rigorosamente a metodologia processual daqueles autores, o TAVEM foi depois submetido à apreciação de um júri, como trabalho final, na disciplina de Investigação de um curso de mestrado. Foi ainda, posteriormente, apresentado à comunidade científica, em 1991, no Congresso "*Evolução das Ciências, Ética e Educação: Processos de Emergência para uma Ética Operatória*".

Por intermédio do professor Iozzi, a quem entretanto tínhamos enviado um exemplar do TAVEM, a Universidade Católica do Rio de Janeiro contactou-nos nesse mesmo ano, solicitando-nos o nosso trabalho sobre o TAVEM, tendo-o vindo a utilizar em investigações sobre o desenvolvimento moral.

O TAVEM foi criado visando a sua aplicação a crianças de 4 a 12 anos de idade, proporcionando simultaneamente uma administração colectiva (às crianças que saibam escrever) e uma fácil aplicação por entrevista individual (às crianças mais pequenas). As perguntas do TAVEM são de carácter objectivo e relacionadas com o quotidiano da criança, tendo um processo de cotação prático e de pouca morosidade.

O TAVEM apresenta uma cotação que permite verificar pequenas mudanças evolutivas, sucedidas no prazo de poucos meses, sendo a sua cotação dada em pontos, considerando-se as idades e não os estádios.

A validade e garantia do TAVEM possui as seguintes características: Possui os critérios hierárquico e sequencial; No tratamento de validação da sua veracidade (em que se pede a adultos para deliberadamente responderem errado), há diferença significativa nas respostas, o que significa que acusa este tipo de respostas; A correlação entre subtestes foi bastante elevada: de .88 e .92, nos vários estudos efectuados; Verificam-se aumentos das pontuações, de idade para idade, havendo correspondência evolutiva; A diferença qualitativa entre as respostas dadas na sua aplicação a crianças e a adultos (alunos de um curso superior de formação de professores: 100 % de respostas certas) foi tão patente que dispensou qualquer tratamento estatístico para estimar a sua significância; O teste-reteste mostrou uma boa estabilidade temporal.

O TAVEM é constituído por cinco grupos de perguntas, correspondendo aos grupos de valores morais definidos por Hall (1979) (A - Relações Pessoais; B - Propriedade; C - Verdade; D - Justiça; E - Interioridade), tendo cada um cinco perguntas. Cada resposta tem uma pontuação de 0 a 2 pontos, sendo a cotação de cada grupo constituída pela soma das pontuações obtidas nas suas perguntas constituintes e a cotação geral obtida através da soma. Há, pois, uma amplitude de 0 a 10 pontos em cada grupo e uma amplitude total de 0 a 50 pontos.

A construção e cotação do TAVEM baseou-se muito estreitamente nos subtestes "*Compreensão*", "*Semelhanças*" e "*Vocabulário*", dos conhecidos testes W.I.S.C. e W.A.I.S..

Não possuindo de modo algum, nem nunca teve essa pretensão, o rigor e robustez desses testes americanos, o TAVEM parece-nos, no entanto, apresentar os requisitos mínimos necessários para o propósito da

avaliação a que se propõe: detectar mudanças evolutivas no desenvolvimento moral de crianças de 4 a 12 anos.

O Anexo 6 é constituído pela descrição do TAVEM, dos seus modos de aplicação e de cotação, incluindo-se também uma folha do seu protocolo.

### *Os Questionários*

Sendo os pais e os professores quem mais atentos estão às acções dos seus filhos e alunos, considerou-se que a melhor forma de registar modificações de atitudes e actuações morais poderia ser através de informação proporcionada por estes dois agentes educativos, procurando-se por isso criar dois questionários (Anexos 7 e 8) que proporcionassem dados de natureza quantitativa que nos possibilitassem um estudo comparativo entre as suas pré e pós aplicações.

O principal problema na criação e aplicação de questionários reside sobretudo no modo de maximizar o nível das respostas, motivar a adesão ao seu preenchimento e ultrapassar a inércia dos questionados na devolução das respostas, sobretudo em relação aos questionários destinados aos pais. Houve, para este efeito, algumas reuniões preparatórias com os professores do grupo experimental, em que se discutiram vários modelos de questionário, tendo-se chegado a um pré-questionário de vinte perguntas, sendo as suas respostas classificadas com uma pontuação de 1 a 5, como nas notas escolares.

Estes professores procederam depois a duas aplicações-piloto destes pré-questionários a alguns pais e colegas professores das suas escolas, tendo-se registado todas as dúvidas e dificuldades surgidas, bem como sugestões sobre melhoramentos.

Em reuniões posteriores (estava-se nas duas semanas anteriores ao início do ano lectivo) e em face das constatações obtidas nas aplicações-

piloto, elaboraram-se os questionários finais, centrando-se o dos pais nas áreas “*Actuação em Família*” e “*Actuação com Outras Pessoas*” e o dos professores nas áreas de “*Actuação na Sala de Aula*” e “*Actuação com Outras Pessoas da Escola*”. O número de questões colocadas foi reduzido para dois grupos (um para cada uma destas áreas) de cinco perguntas, pedindo-se ao pai e ao professor a atribuição de uma classificação sobre a actuação moral do seu filho ou aluno em cada um dos cinco grupos de valores que constituem os conteúdos programáticos da educação moral através da expressão dramática (Relações Pessoais, Propriedade, Verdade, Justiça e Interioridade).

Chegou-se ainda a proceder a uma outra aplicação-piloto dos questionários a uma pequena amostra de pais e professores, para efeitos de uma última reflexão sobre os aspectos de validade e de fidelidade.

Em relação à validade dos questionários, o próprio diferenciador semântico aponta já para uma validade de construção, dado que todas as perguntas visam concretamente questões de natureza de actuação moral e não de outro tipo.

A validade de conteúdo já estava cuidada através do modo de construção dos questionários e da incidência das perguntas, correspondendo às “*Áreas Relacionais*” dos conteúdos programáticos do modelo de educação moral através da expressão dramática e que se apoiam na teoria do sistema de valores culturais (Malrieu, 1979). Cada uma das cinco perguntas de cada parte visa um dos “*grupos de valores morais*” (1- Relações Pessoais; 2 - Propriedade; 3 - Verdade; 4 - Justiça; 5 - Interioridade) que são referidas na literatura (Hall, 1979) e que também fazem parte dos conteúdos programáticos da Educação Moral Através da Expressão Dramática (ver Quadro 2, na página 172).

Não sendo viável, pela dimensão da amostra, observar directamente as atitudes e acções morais dos alunos, estes questionários procuram es-

sencialmente recolher a apreciação de terceiros (pais e professores) sobre as facetas daquelas actuações.

A soma total dos itens permite, deste modo, medir o que se propõe: a opinião dos pais sobre as atitudes e acções dos seus filhos e a dos professores sobre as dos seus alunos, em concordância com os constructos teóricos e pedagógicos considerados.

O contributo mais importante, porém, para a validação do teste foi, no entanto, a contribuição empírica dos professores, colaborando de modo muito activo na sua construção e pré-aplicações piloto, procurando sempre um equilíbrio entre o enunciado das perguntas e a compreensão daqueles a quem se destinavam, uma apresentação gráfica elucidativa e atractiva e a redacção de cada pergunta elaborada de modo a tentar ser o mais objectiva, clara e isenta possível.

Para assegurar uma certa fidelidade dos questionários, teve-se o cuidado de se manter para todas as perguntas a mesma estrutura e o mesmo tipo de registo da resposta ( X ), indicadora de um valor numérico numa escala intervalar de 1 a 5, mantendo-se a mesma escala e o mesmo tipo de cotação para todas as perguntas e considerando como cotação final a soma das cotações de todas as respostas.

A consistência interna foi avaliada através de um estudo de correlações entre a soma dos resultados da primeira parte e os da segunda parte, em cada um dos questionários (pais e professores), efectuada na última aplicação piloto, tendo-se obtido correlações de .72 nos questionários aos pais e de .88 nos questionários aos professores, o que significa haver correlação positiva bastante forte e, portanto, possuírem os questionários correspondente consistência interna.

Os questionários aos professores foram ainda objecto de um "teste-reteste", efectuando-se a segunda aplicação quinze dias depois daquela última aplicação piloto, tendo-se obtido a correlação de .87.

A questão da entrega dos questionários aos pais e da sua devolução foi objecto de cuidada reflexão, por haver a experiência de grande percentagem de não-devoluções por parte dos pais em relação à diferente documentação escolar que lhes era enviada. Embora tenha ficado a resolução deste problema ao critério de cada professor, pois conhecendo os pais dos seus alunos saberia quais as estratégias mais adequadas a cada caso, de um modo geral, aproveitaram-se as reuniões gerais de pais, por turma, realizadas no início do ano lectivo, para distribuir os questionários pelos presentes, explicando o seu propósito e o modo de preenchimento, recolhendo-os preenchidos no final da reunião. Deste modo, só um relativamente pequeno número foi enviado aos pais através das crianças, em envelope fechado, com carta explicando o propósito e a forma de preenchimento e incluindo um envelope para a resposta.

No final do ano lectivo, o procedimento mais utilizado foi o do envio dos questionários pelas crianças. Em algumas escolas em que houve reunião de pais para a entrega das avaliações finais, procedeu-se nestas à distribuição, preenchimento e recolha dos questionários.

### **A Classificação Social Internacional, de Graffard**

Trata-se de um modo de caracterização social, uma escala internacionalmente aceite, que foi traduzida para o Português e adaptada por Fonseca (1990).

Este método baseia-se no estudo não apenas de uma característica social da família, mas num conjunto de cinco critérios:

1. A profissão
2. Nível de instrução
3. Fontes de rendimento familiar
4. Conforto do alojamento

### 5. Aspecto do bairro onde habita

Numa primeira fase deverá atribuir-se a cada família observada uma pontuação para cada um dos cinco critérios enumerados e, numa segunda fase, obter-se-á com a soma destas pontuações o escalão que a família ocupa na sociedade.

A forma de aplicação desta Classificação, bem como a sua cotação, estão descritos no Anexo 5.

Como muitas escolas não possuíam dados suficientes para se poder efectuar uma caracterização social da amostra nos termos da Classificação Internacional de Graffard, houve também a necessidade de se criar um pequeno questionário para ser preenchido pelos pais, quando da primeira aplicação do questionário sobre as atitudes e acções morais (incluído no final do Anexo 5).

#### IV. 6. – A APLICAÇÃO

A preparação do presente estudo iniciou-se há cerca de uma década, quando como professor o autor sentiu que algo faltava curricularmente sobre a formação da personalidade dos seus alunos, relacionando-se com as suas posições humanísticas face à sociedade, à natureza e à vida.

A investigação bibliográfica sobre a moral e a educação dos valores morais começou nessa altura, tendo-se intensificado e sistematizado nos últimos anos para poder servir de suporte teórico à presente investigação empírica.

A procura de um modelo de educação moral que proporcionasse, a crianças dos 6-10 anos de idade, um desenvolvimento moral e uma modificação do comportamento moral-relacional, foi também objecto de várias experimentações na prática, envolvendo a colaboração de outros professores e educadores, até que se chegou à organização metodológica que designamos por educação moral através da expressão dramática.

Chegou-se a efectuar uma “*investigação-acção*” sobre o modelo de educação moral através da expressão dramática, em que 50 professores desenvolveram sessões sistematicamente, duas vezes por semana, nas suas aulas, tendo-se notado empiricamente a eventual pertinência desta aproximação através da opinião dos professores e do interesse dos alunos. Estas constatações não foram, porém, aprofundadas para além da opinião pessoal dos professores, nem registadas, o que não permitiu qualquer recolha sistematizada de dados.

Quando se faziam os preparativos para uma segunda e mais cuidada investigação, a disponibilidade e interesse da professora Lucília Valente, então na Universidade do Minho, para nos aconselhar e, inclusivamente, para nos coordenar numa dimensão de doutoramento, estimulou-nos a dar

corpo a uma investigação com maiores proporções e de maior rigor científico.

As próprias circunstâncias não poderiam ser mais favoráveis para se fazerem os preparativos da investigação. O autor leccionava numa Escola Superior de Educação a disciplina de Expressão Dramática a seis turmas de um curso de formação-em-exercício para professores do 1º ciclo do ensino básico. Descrevendo-lhes as possibilidades de que a expressão dramática se poderia revestir como procedimento metodológico de uma educação moral, obteve de imediato a atenção e o interesse de cerca de 200 professores, com a possibilidade de muitos deles poderem efectuar no ano lectivo seguinte uma aplicação de carácter experimental com os seus alunos.

No início do ano lectivo de 1994-95, 70 desses professores continuavam interessados, reuniam as possibilidades e tinham o apoio das direcções das suas escolas para poderem participar numa investigação que iria abranger 22 escolas de diferentes partes do país, integrando cerca de 1200 alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Nos últimos meses do ano lectivo anterior já tinha havido algumas reuniões com um grupo destes professores, tendo-se trabalhado sobretudo na preparação e pré-aplicações piloto dos instrumentos a utilizar, nomeadamente os questionários aos pais e professores.

No princípio de Setembro deu-se então o início propriamente dito da investigação empírica, com uma reunião com todos estes professores, inteirando-os pormenorizadamente sobre os objectivos, procedimentos e passos da investigação, industriando-os nas formas de aplicação e cotação dos instrumentos e distribuindo-lhes exemplares das folhas de protocolo, questionários, "*mapas de turma*" para o registo dos dados e outra documentação.

Numa segunda reunião, envolvendo apenas os professores do grupo experimental, foi distribuído o “*manual*” da educação moral através da expressão dramática (que corresponde aos conteúdos expressos no Capítulo III do presente trabalho), que constituiu a documentação de base para a organização das sessões com as suas respectivas crianças.

A preparação de toda a documentação necessária foi levada a efeito por cada professor, nas suas respectivas escolas, durante a segunda semana de Setembro (já se tinha obtido entretanto o prévio apoio das respectivas direcções para a cobertura das despesas com as fotocópias).

Na terceira semana de aulas procedeu-se à pré-aplicação do TAVEM e, nas reuniões de pais, procedeu-se à aplicação dos questionários aos pais, tendo também os professores preenchido nesta semana os questionários sobre as atitudes e acções morais das suas crianças (considerou-se que três semanas seriam o tempo mínimo para poderem ter já alguma opinião sobre a actuação dos seus alunos).

As sessões de educação moral através da expressão dramática iniciaram-se também nesta terceira semana de aulas, estendendo-se até ao meio do mês de Junho, com a sistematização de uma hora, duas vezes por semana.

Efectuaram-se, com uma regularidade quase mensal, reuniões de professores para reflexão sobre o decorrer didáctico, geralmente agendadas para o dia 1 de cada mês, para os professores dos 1º e 2º anos do ensino básico, e para o dia 15 de cada mês, com os professores dos 3º e 4º anos.

Nestas reuniões procedeu-se, entre outras coisas, à cotação dos testes e questionários da pré-aplicação e à passagem destes resultados para os “*mapas de turma*” (matrizes de registo de dados).

Trataram-se, aproximadamente, de 1000 TAVEM's, 1000 questionários de Graffard, 800 questionários dos pais e 70 questionários dos professores, o que correspondeu a um total de cerca de 2870 documentos.

A não aplicação inicial do TAVEM por parte de alguns professores, por impedimentos individuais diversos, levou logo a que as suas turmas não pudessem ser incluídas na amostra, embora tenham efectuado as sessões de educação moral através da expressão dramática.

O destacamento e a substituição de outros professores e a união e desdobramentos de algumas turmas, fizeram com que turmas que já tinham iniciado as sessões de educação moral através da expressão dramática se vissem delas privadas ou incluindo alunos que não tinham participado desde o início, nem feito os pré-testes.

O aparecimento de aulas de Religião e Moral promovidas pela paróquia e frequentadas por alunos de algumas turmas levou a que também se não pudesse considerar essas turmas na amostragem final.

As reuniões mensais com os professores revestiram-se de extrema importância, na medida em que se iam relatando e comparando os diferentes modos de actuação particular de cada professor e as formas como os alunos aderiam e desenvolviam os temas que lhes eram propostos. Os registos escritos, desenhados e videogravados que os alunos faziam das suas sessões de Educação Moral Através da Expressão Dramática, eram sempre apresentados nestas reuniões, tendo-se colhido deste modo preciosas informações sobre as melhores técnicas para motivar e estimular as capacidades de criatividade e de improvisação dos alunos.

O seu envolvimento emocional, por exemplo, foi algo que não se esperava que sucedesse com tanta intensidade como a que se verificou. A mesma criança que desempenhava com grande envolvimento o papel de um Rui desobediente, apresentava a seguir também uma profunda emocionalidade quando desempenhava o papel do pai que repreendia o Rui.

No segundo período escolar, começaram a aparecer nas reuniões outros professores das escolas onde elas se efectuavam, a seu pedido ou por convite dos colegas que participavam na investigação e, no terceiro período, em algumas escolas, já era bastante substancial o número destes professores, participando activamente, levantando questões e fazendo sugestões de muito interesse. Esta situação terá provavelmente levado à criação de um certo "*clima moral*" nessas escolas, que embora não tivesse a dimensão e o propósito que são referidos por Hersh, Paolito e Reimer (1979), foi uma variável com a qual inicialmente não se contava e que na presente investigação não terá exercido muita influência, mas que deverá ser considerada em estudos posteriores.

Uma dificuldade que se levantou em relação a estas reuniões relacionou-se com a impossibilidade prática do autor em poder estar presente em todas. A participação em reuniões quinzenais de 22 escolas diferentes e bastante afastadas entre si (algumas no centro e no sul do país) é extremamente difícil. A sua ausência nunca foi, porém, motivo para que alguma se deixasse de realizar, tendo-se revelado os professores bastante autónomos e cheios de iniciativa na organização e condução destas reuniões.

Como no início se tinha combinado que os professores do grupo de controle se absteriam de proporcionar qualquer acção de educação moral aos seus alunos, também se previu a sua não comparência a estas reuniões mensais, pois que poderiam sentir-se influenciados de algum modo e influenciar inadvertidamente os seus alunos. Houve, porém, alguns casos em que a sua curiosidade em saber o que se passava foi tal que foram a algumas reuniões. Como, porém, isto só sucedeu no terceiro período escolar e foi esporádico, cremos que a sua influência inadvertida, se de facto sucedeu, não terá tido uma expressão que devesse ser tomada em consideração.

Na antepenúltima semana do ano lectivo, tal como estava previsto, efectuou-se a pós-aplicação do teste e dos questionários, procedendo-se à sua cotação e recolha dos dados já no período de férias dos alunos, o que correspondeu a outro esforço semelhante ao sucedido na pré-aplicação.

No final do ano lectivo, sobretudo por necessidade das últimas semanas para "*dar a matéria toda*" de outras áreas disciplinares, alguns professores não efectuaram a pós aplicação do TAVEM e outros não enviaram os pós questionários aos pais.

Tendo-se apontado propositadamente para um número inicial bastante apreciável, porque inclusivamente se esperavam reduções mais drásticas do que as verificadas, as amostras estatísticas conseguiram, mesmo assim, superar as nossas expectativas: 848 alunos, 203 pais e 53 professores.

O processamento estatístico para a verificação das hipóteses, bem como as conclusões a que nos levaram, são as questões que detalharemos a seguir.

### **Resumo:**

A procura de uma estratégia metodológica que se apresentasse como uma possível alternativa ao ensino tradicional da moral, foi objecto de pesquisas várias por parte do autor do presente estudo.

Como director de uma escola, constatou que a área de Educação Moral e Religiosa Católica pouco incidia no campo específico da moral e que os modelos existentes de educação moral (descritos no ponto 2. do capítulo II) destinando-se a alunos com mais de 10 anos de idade, deixavam uma lacuna em aberto nos escalões etários inferiores.

Experimentado uma aplicação do projecto "*Just Community*" com crianças do 1º e do 2º ciclo do ensino básico que, por vários motivos exteriores à sua vontade não teve oportunidade de concluir, apercebeu-se que esta aproximação de educação moral não parecia corresponder às necessidades das crianças do 1º ciclo nem aos interesses das pessoas que envolvia.

Enveredando a seguir por uma metodologia baseada em histórias-exemplo, também verificou não suscitarem estas muito interesse por parte das crianças, quando contadas pelos professores e depois analisadas criticamente numa reflexão em conjunto.

Experimentando, sempre com a colaboração e empenho dos professores da sua escola, as histórias-dilema e a metodologia do Modelo de Desenvolvimento Cognitivo da Moral (também já descrito no capítulo II), não encontrou adesão em relação a esta metodologia, não se empenhando os alunos na discussão alargada por acharem os dilemas "*muito difíceis*" e "*sem terem graça*".

Experimentando então o emprego da expressão dramática, que estava entretanto a ser utilizada como abordagem metodológica na área de História, como modo de vivenciar cenas de envolvimento moral, verificou que despertava bastante interesse e adesão por parte de alunos e professores, sobretudo quando se tratavam de histórias em que se deixava inteira liberdade aos alunos para criarem os finais morais que melhor entendessem e sem a necessidade de se proceder em seguida à sua justificação, em qualquer reflexão final.

A objectivação desta aproximação metodológica para aspectos de "*desenvolvimento moral*" e de "*modificação das atitudes e acções morais*", a adopção dos grupos de valores morais de Hall (1979) como conteúdos programáticos e a exploração bipolar (Morente, 1955) dos temas a dramatizar, proporcionaram a organização programática do que se desi-

gnou por Educação Moral Através da expressão Dramática, procurando-se analisar mais concretamente a validade desta aproximação metodológica através de uma investigação empírica.

Chegou-se ainda a efectuar um projecto de “*investigação-acção*” em que participaram 50 professores, que serviu para melhorar a organização dos conteúdos programáticos, através das opiniões verbais dos professores, não se tendo previsto, porém, o seu registo sistematizado, o que não permitiu a recolha de dados que pudessem eventualmente vir a poder ser analisados com mais pormenor.

Os actuais paradigmas que actualmente se colocam em ciências da educação levaram a que inicialmente se tivesse pensado em escolher para a investigação um desenho de inspiração construtivista, mas decidiu-se, porém, seguir os procedimentos das investigações anteriormente efectuadas com o mesmo propósito (Kohlberg e Fenton, 1977; Rats, Armin e Simon, 1978; Hersh, Paolito e Reimer, 1979; Newman, Bertocci e Landness, 1990; Chapman, 1991; Hersh e Reimer, 1992) e as indicações do congresso de 1991 da Association for Moral Education, no sentido de que este tipo de investigações procure incluir o maior número possível de sujeitos e utilizar desenhos de tipo experimental efectuando comparações entre diferentes modelos de educação moral.

As interrogações às quais a presente investigação empírica procura dar resposta são as seguintes:

*1 – A educação moral através da expressão dramática proporcionará um desenvolvimento moral significativamente superior ao que sucede pela evolução natural da criança?*

*2 – As crianças que tiveram educação moral através da expressão dramática apresentam melhorias nas suas atitudes e acções morais?*

*3 – Quais são os valores que serão mais desenvolvidos (e os que serão menos) pela educação moral através da expressão dramática ?*

As amostras foram constituídas por 848 alunos, 203 pais e 53 professores.

Utilizaram-se, como instrumentos de medida, o TAVEM – Teste de Avaliação do Desenvolvimento Ético-Moral, dois questionários para recolha das opiniões dos pais dos professores sobre as atitudes e acções morais das suas crianças, tendo-se ainda empregue a Classificação Social Internacional, de Graffad, para a caracterização social dos alunos.

No ano lectivo de 1994-95 deu-se início à presente investigação, seguindo-se os procedimentos previstos e cujos resultados serão objecto de análise no capítulo que se segue.

**V**

**ANÁLISE E DISCUSSÃO  
DOS RESULTADOS**

## V.1. – O TRATAMENTO DOS DADOS

Como a educação moral através da expressão dramática se desdobra em duas perspectivas metodológicas, uma para os 6-7 anos e outra para os 8-10 anos de idade, procedemos à recolha e tratamento dos dados de modo separado, como se se tratassem de duas investigações diferentes.

Cada professor elaborou um “*mapa de turma*”, uma matriz de dupla entrada com os sujeitos em linhas e as variáveis (cotações dos testes e questionários) em colunas, onde inscreveram os resultados obtidos.

Os testes e os questionários foram, em cada turma, aplicados pelos respectivos professores a todos os alunos.

Os dados obtidos foram depois introduzidos em computador, para procedimento informatizado com o “*software*” estatístico SPSS for Windows 6.1, encontrando-se os respectivos “*outputs*” no Anexo 9.

Sendo os dados de natureza intervalar, crendo-se possuírem características distributivas muito próximas da distribuição normal e tratando-se da análise de diferença de médias de uma mesma variável obtidas por dois grupos de sujeitos diferentes, utilizou-se o teste estatístico *t de Student* para amostras independentes, actuando-se em conformidade com os procedimentos referidos por Green e d’Oliveira (1989) e Norusis (1990).

Considerou-se como referência o nível de significância  $\alpha = 0.05$  por ser o utilizado nas investigações referidas no capítulo da revisão bibliográfica.

## V.2. - A EQUIVALÊNCIA DOS DADOS NA PRÉ-APLICAÇÃO

Em princípio, os grupos experimentais e os grupos de controle que se organizaram para a obtenção dos dados para a análise estatística, não possuiriam equivalência, sendo independentes por se tratarem de sujeitos diferentes, constituindo grupos formados por selecção não aleatória.

As posições teóricas apontam, porém, no sentido de uma equivalência, pelo menos em termos de desenvolvimento moral. Piaget (1932), Kohlberg (1958, 1981), Damon (1977) e Rest (1978), estudando a dimensão cognitiva do desenvolvimento moral, o juízo moral, encontraram uma evolução por estádios (Anexo 2) correspondente a um desenvolvimento moral, natural, devido à maturação e ao crescimento.

Os testes de avaliação do desenvolvimento moral (Bode e Page, 1950; Rest, 1979; Iozzi, 1978; Power, 1978; Kohlberg, 1981; Colby, Gibbs, Kohlberg, Speicher-Dubin, Power e Candee, 1982) baseiam-se e apontam também para uma igualdade desenvolvimental média para os diferentes estádios ou idades.

O instrumento que aplicámos na presente investigação, o TAVEM (Sousa, 1991), também aponta para cotações médias correspondentes às diferentes idades (e não a estádios, pela razões já explicadas em capítulo anterior).

Deste modo, do ponto de vista estatístico, poderemos esperar que embora os grupos experimentais e de controle apresentem à partida (antes do início do tratamento) diferentes graus de desenvolvimento, estas diferenças possam eventualmente não ser significativas.

O estudo da diferença das médias dos dados obtidos na pré-aplicação dos instrumentos permitir-nos-á esclarecer esta questão, pelo que procedemos à sua análise em relação ao TAVEM, ao questionário aos pais e ao questionário aos professores.

*Análise dos Resultados da Pré-Aplicação do TAVEM:*

Os resultados obtidos na pré-aplicação do TAVEM aos grupos de 6-7 anos constam do quadro que se segue:

Quadro IX – Resultados da pré-aplicação do TAVEM (6-7 anos)

	Nº Sujeitos	Média	Desv. Padr
Gr. Experimental	187	20.08	5.88
Gr. Controle	156	20.13	6.26
Diferença das médias = - 0.05			

Os resultados do teste t de Student deram um valor de  $t = - 0.08$  e um nível de probabilidade de 0.93 que, por ser superior a 0.05, nos levou a *aceitar que a diferença entre as médias não era, tal como se esperava, estatisticamente significativa.*

Em relação aos grupos da faixa etária dos 8-10 anos, os dados obtidos na aplicação do TAVEM foram os seguintes:

Quadro X – Resultados da pré-aplicação do TAVEM (8-10 anos)

	Nº Sujeitos	Média	Desv. Padr
Gr. Experimental	244	26.80	4.05
Gr. Controle	261	27.39	6.18
Diferença das médias = - 0.58			

O teste t de Student indicou um  $t = - 1.21$  e um nível de probabilidade de 0.22. Sendo este nível superior ao índice de significância apontado como limite ( $\alpha = 0.05$ ), *aceitou-se também não ser estatisticamente significativa a diferença entre as médias dos dois grupos.*

As pré-aplicações do TAVEM, tanto na faixa etária dos 6-7 anos como na dos 8-10 anos, indicaram-nos, pois, a não existência de diferen-

ças significativas entre as médias dos respectivos grupos experimentais e de controle, o que significa que apesar de serem grupos de sujeitos diferentes, formados por selecção não aleatória, parece haver um igual desenvolvimento moral médio para cada idade, tal como as posições teóricas o referem.

Para confirmar por outra via esta constatação, procedemos ainda a uma comparação dos resultados médios obtidos na pré-aplicação do TAVEM com os resultados médios obtidos no momento da construção deste instrumento:

Quadro XI – Comparação das médias da pré-aplicação com as da construção do TAVEM

Médias	6-7 anos	8-10 anos
Do Gr. Experimental	20.08	26.80
Do Gr. Controle	20.13	27.39
Da construção do TAVEM	20.95	27.25

Tendo-se obtido, na diferença entre a média do grupo experimental (20.08) e a da construção do TAVEM (20.95), um valor de  $t = 1.91$  e um nível de probabilidade de 1.96, superior portanto, a  $\alpha = 0.05$ , poderá aceitar-se, em princípio, como *não significativa a diferença entre estas médias*.

O mesmo procedimento, aplicado na mesma faixa etária, mas considerando a média do grupo de controle (20.13), deu um valor de  $t = 1.62$  e um nível de probabilidade de 1.96, o que também levou a aceitar-se como *não significativa a diferença entre estas médias*.

Em relação à faixa etária dos 8-10 anos, a diferença entre a média de construção do TAVEM (27.25) e a média do grupo experimental

(26.80), o mesmo procedimento estatístico indicou um  $t = 1.57$  e um nível de probabilidade de 1.96, podendo-se também, portanto, aceitar como *não significativa a diferença entre estas médias*.

Efectuando-se os mesmos procedimentos para a média do grupo de controle (27.39), obtivemos um valor de  $t = 0.36$  e um nível de probabilidade de 1.96, o que nos levou também a aceitar como *não significativa a diferença entre estas médias*.

Não encontramos, portanto, diferenças significativas entre as médias da construção do TAVEM e as médias obtidas na pré-aplicação deste instrumento aos grupos de cada uma das faixas etárias consideradas. Esta constatação concorda, pois, com as posições teóricas que referem que, numa dada idade, os sujeitos possuem um dado desenvolvimento moral médio, produto da evolução natural da pessoa.

O que parece ser concordante para o desenvolvimento moral, de natureza eminentemente cognitiva, não parece tão evidente, porém, no que se refere à evolução ou modificação das atitudes a acções morais praticadas e observadas objectivamente na vida real.

Sendo bastante mais complexas do que o juízo moral, não encontramos referências teóricas sobre características de atitudes a actuações nas diferentes idades, nem qualquer referência a estádios desenvolvimentais de atitudes ou acções morais, bem como também não encontramos qualquer tipo de instrumento com o objectivo de medir atitudes ou acções morais.

As únicas referências teóricas encontradas referem-se apenas a que um indivíduo poderá ter um dado pensamento moral, uma intenção de actuar moralmente de uma dada forma, mas na situação de facto a sua acção concreta pode seguir uma via diferente (Fodor, 1973; Andreason, 1976; Rothman, 1976).

Considerando poder eventualmente vir a encontrar-se algo que ajudasse no esclarecimento destas questões, sobretudo em relação à hipótese de crianças da mesma idade manifestarem o mesmo grau de actuação moral, pelo menos segundo a opinião dos seus pais e professores, procedemos à análise dos dados da pré-aplicação dos questionários, para verificar se haveria ou não diferenças significativas entre as médias obtidas pelos grupos experimental e de controle, em cada uma das duas faixas etárias.

*Análise dos Resultados da Pré-Aplicação dos Questionários aos Pais:*

Os dados obtidos na pré-aplicação dos questionários aos pais, na faixa etária dos 6-7 anos, são indicados no quadro que se segue:

Quadro XII – Resultados da pré-aplicação dos questionários aos pais  
(6-7 anos)

	Nº Sujeitos	Média	Desv. Padr
Gr. Experimental	54	26.22	5.58
Gr. Controle	33	28.36	3.31
Diferença das médias = - 2.14			

O teste t de Student indicou um  $t = - 1.99$  e um nível probabilístico de 0.05, igual, portanto, ao nível de significância previamente definido ( $\alpha = 0.05$ ), pelo que se aceitou *não ser estatisticamente significativa a diferença das médias dos dois grupos*.

Com os grupos da faixa etária dos 8-10 anos, os dados obtidos na pré-aplicação dos questionários aos pais foram os seguintes:

Quadro XIII – Resultados da pré-aplicação dos questionários aos pais  
(8-10 anos)

	Nº Sujeitos	Média	Desv. Padr
Gr. Experimental	72	30.72	4.39
Gr. Controle	44	29.00	4.65
Diferença das médias = 1.72			

A apreciação dos resultados do teste t de Student, nesta conformidade, apontou para um  $t = 200$  e um índice probabilístico de 0.04 que, por ser inferior ao nível de significância  $\alpha = 0.05$ , contrariou o que se esperava, confirmando *a existência de uma diferença significativa entre as duas médias.*

*Análise dos Resultados da Pré-Aplicação dos Questionários aos Professores:*

O quadro que se segue mostra os dados obtidos na pré-aplicação do questionário aos professores, na faixa etária dos 6-7 anos:

Quadro XIV – Resultados da pré-aplicação dos questionários aos professores (6-7 anos)

	Nº Sujeitos	Média	Desv. Padr
Gr. Experimental	11	22.90	1.86
Gr. Controle	9	27.11	5.57
Diferença das médias = - 2.14			

Procedendo-se como anteriormente, os resultados do teste t de Student foram de  $t = - 2.35$  e um nível probabilístico de 0.03, pelo que se aceitou *a existência de diferença significativa entre as médias dos dois grupos.*

Em relação à pré-aplicação do questionário aos professores, na faixa etária dos 8-10 anos, os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro XV – Resultados da pré-aplicação dos questionários aos professores (8-10 anos)

	Nº Sujeitos	Média	Desv. Padr
Gr. Experimental	21	29.33	5.70
Gr. Controle	12	27.00	3.46
Diferença das médias = 2.33			

Os índices apontados pelo teste t de Student foram de  $t = 1.28$  e nível probabilístico de 0.20, pelo que fomos levados a aceitar a *não existência de diferença significativa entre as médias dos dois grupos*.

Encontramos, pois, uma oposição cruzada no que respeita à opinião dos pais e dos professores sobre as atitudes e acções morais dos seus filhos e alunos. Na faixa etária dos 6-7 anos, segundo os pais, não haverá diferença significativa entre o grupo experimental e o de controle, apresentando no entanto os professores uma opinião contrária.

Na faixa etária dos 8-10 anos, os resultados foram inversos, verificando-se uma diferença significativa nos questionários dos pais e uma diferença não significativa nos questionários dos professores.

Embora o tratamento estatístico efectuado com os dados da pré-aplicação dos questionários nos deixasse perante este dilema e as referências bibliográficas também não nos satisfizessem por completo, decidimos aceitar, com alguma reserva, que à partida, no início do ano lectivo, os grupos experimental e de controle de cada uma das faixas etárias possuiriam níveis comportamentais próximos da equivalência, uma vez que para aí apontavam os dados obtidos com a pré-aplicação do TAVEM.

Poderemos aceitar, portanto, como conclusão final para efeitos do delineamento metodológico da investigação empírica, que os grupos experimental e de controle de ambas as faixas etárias, embora na realidade sejam grupos de sujeitos não-relacionados, no que se refere concretamente aos seus níveis de desenvolvimento e de comportamento moral, se apresentavam na pré-aplicação dos instrumentos, no início do ano lectivo, com níveis próximos da equivalência.

### **V.3. - A EDUCAÇÃO MORAL ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA FAVORECE O DESENVOLVIMENTO MORAL?**

A questão fundamental para a qual a presente investigação procura a resposta (ver pág. 199) é a de procurar verificar se a educação moral através da expressão dramática favorece ou não o desenvolvimento moral.

Apontando a educação moral através da expressão dramática o desenvolvimento moral como seu principal objectivo, coloca-se, portanto, a necessidade de se verificar se ele foi atingido.

Existindo um grupo de controle que não teve quaisquer aulas de educação moral, o desenvolvimento que se verificou entre o início e o final do ano lectivo deveu-se certamente apenas ao efeito do desenvolvimento moral natural dos sujeitos. Por outro lado, um grupo experimental que teve sessões de educação moral através da expressão dramática durante todo o ano lectivo, terá no final um desenvolvimento que será simultaneamente natural e devido à educação moral. A diferença entre os dois grupos excluirá o desenvolvimento natural, deixando visível aquele que é devido à educação moral.

As posições teóricas e a análise dos dados estudados no subcapítulo anterior levaram-nos a poder considerar que, embora os grupos experimental e de controle sejam constituídos por sujeitos diferentes, estatisticamente não-relacionados, as diferenças desenvolvimentais com que se apresentavam no início da investigação não eram significativas. Partindo, pois, de um nível muito próximo, a evolução que se verifique entre a pré e a pós-aplicação dos instrumentos no grupo de controle indicará o desenvolvimento médio natural. A evolução verificada no grupo experimental indicará, por outro lado, uma evolução natural equivalente, acrescida, porém, da evolução que lhe terá sido proporcionada pela educação moral.

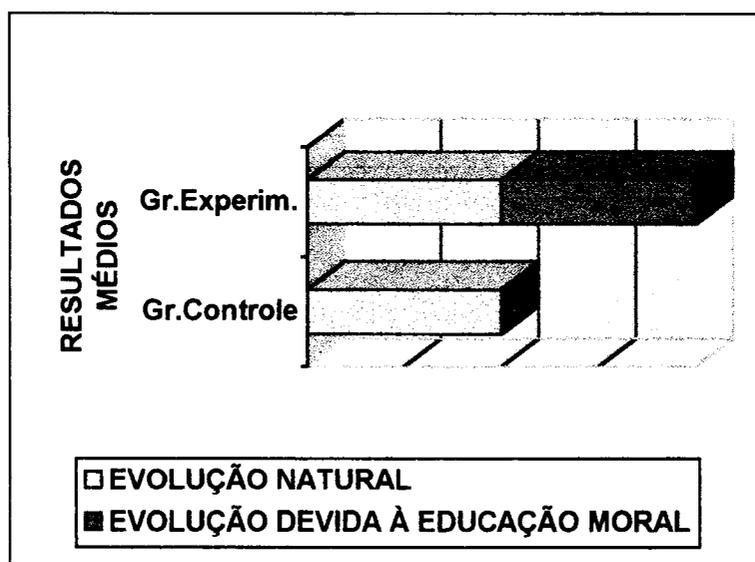


Figura 1 – A evolução devida à educação moral.

Espera-se, portanto, que suceda uma evolução média natural da moral, equivalente em ambos os grupos (barras mais claras da figura) e que, no grupo experimental se verifique um aumento médio (barra mais escura) sucedido por acção da aplicação da educação moral através da expressão dramática.

Subtraindo à evolução total verificada no grupo experimental a evolução sucedida no grupo de controle, obteremos o nível evolutivo devido à acção do tratamento.

### **O Desenvolvimento Moral Natural**

Nestas circunstâncias, o desenvolvimento moral sucedido por acção da evolução natural dos sujeitos, nas duas faixas etárias em estudo, poderá ser estimada através da diferença encontrada no grupo de controle, entre as médias da pré e da pós-aplicação do TAVEM.

O quadro que se segue descreve esta operação:

Quadro XVI – Diferenças entre pré e pós-aplicações do TAVEM nos grupos de controle

	Pré-Apli	Pós-Apli	Difer.
6-7 anos	20.13	21.37	1.24
8-10 anos	27.39	28.16	0.77

Os resultados obtidos para a faixa etária dos 6-7 anos foram de um  $t = 9.61$  e um nível probabilístico de 0.00, pelo que se *aceitou a existência de diferença significativa* entre as médias da pré e pós-aplicação do TAVEM.

Os resultados obtidos para a faixa etária dos 8-10 anos foram de um  $t = 3.96$  e um nível probabilístico igualmente de 0,00, pelo que também se *aceitou como significativa a diferença encontrada*.

Para confirmarmos se este desenvolvimento estatístico corresponderia ao que as posições teóricas referem como devido à evolução moral natural sucedida, durante um ano, recorreremos à tabela de cotações da criação do TAVEM, para sabermos as médias que se esperariam um ano depois.

Estas médias esperadas, as médias obtidas nos grupos de controle na pós-aplicação e as suas diferenças, foram as seguintes:

Quadro XVII – Diferenças entre médias esperadas e obtidas

	Esper.	Obtid.	Difer.
6-7 anos	22.06	21.37	0.69
8-10 anos	29.01	28.16	0.85

Repetindo o procedimento estatístico que temos vindo a aplicar obtivemos, em relação ao grupo de controle dos 6-7 anos, um valor de  $t =$

1.56 e um nível de probabilidade de 1.96, o que levou a aceitar-se que *a diferença de 0.96 não é significativa.*

O mesmo procedimento aplicado ao grupo de controle dos 8-10 anos indicou um valor de  $t = 2.80$  e um nível probabilístico de 1.96, o que nos levou a *considerar como significativa a diferença de 0.85.*

Destas análises estatísticas poderemos concluir, por conseguinte, que se verificou um desenvolvimento moral nos dois grupos de controle, entre os momentos da pré e da pós-aplicações do TAVEM (cerca de 9 meses); que este desenvolvimento terá sido devido aos factores de evolução natural que as posições teóricas referem, pois que os grupos de controle não foram submetidos a qualquer tipo de tratamento de educação moral; que no grupo de controle dos 6-7 anos o desenvolvimento médio verificado não foi diferente daquele desenvolvimento médio que se esperava, após um ano e tomando como referencial a tabela de cotações do TAVEM; que o mesmo não se verificou, porém, no grupo de controle dos 8-10 anos, em que este desenvolvimento não correspondeu ao que era esperado.

Nesta conformidade, e apesar deste último ponto, poderemos, de um modo geral, aceitar que *as médias das cotações da pós-aplicações do TAVEM aos grupos de controle possam ser consideradas como os resultados médios da evolução moral natural.*

### **O Desenvolvimento Moral Devido ao Tratamento**

Constatada no capítulo anterior a não significância da diferença entre os resultados obtidos pelos grupos experimentais e de controle na pré-aplicação do TAVEM e acabando-se de verificar que os resultados médios da pós aplicação do TAVEM nos grupos de controle poderão ser aceites como representando o desenvolvimento moral natural médio dos respectivos sujeitos naquele momento, interessa-nos agora analisar a dife-

rença que corresponde ao desenvolvimento moral devido ao efeito da educação moral, ou seja, a diferença entre os resultados médios dos grupos experimentais e de controle, obtidos na pós-aplicação (correspondendo à barra mais escura, na figura 1).

Os dados que se obtiveram na pós-aplicação do TAVEM aos sujeitos da faixa etária dos 6-7 anos foram os seguintes:

Quadro XVIII – Resultados da pós-aplicação do TAVEM  
(6-7 anos)

	Nº Sujeitos	Média	Desv. Padr
Gr. Experimental	187	28.19	2.79
Gr. Controle	156	21.37	5.47
Diferença das médias = 6.81			

O teste t de Student indicou um  $t = 14.87$  e um nível probabilístico de 0,00, o que nos levou a *aceitar a diferença encontrada como significativa*.

Em relação à pós-aplicação do TAVEM aos sujeitos da faixa etária dos 8-10 anos, os dados obtidos foram os seguintes:

Quadro XIX – Resultados da pós-aplicação do TAVEM  
(8-10 anos)

	Nº Sujeitos	Média	Desv. Padr
Gr. Experimental	244	32.04	4.15
Gr. Controle	261	28.16	4.80
Diferença das médias = 3.88			

A apreciação dos resultados do teste t de Student apontou para um  $t = 9.58$  e um nível probabilístico de 0,00, o que levou a *aceitar-se como significativa a diferença encontrada*.

A figura que se segue mostra a distribuição das médias obtidas nas aplicações do TAVEM em cada uma das faixas etárias, podendo-se constatar não se distanciarem muito dos resultados esperados quando se estudou a evolução devida ao tratamento (Figura 1, pág. 239):

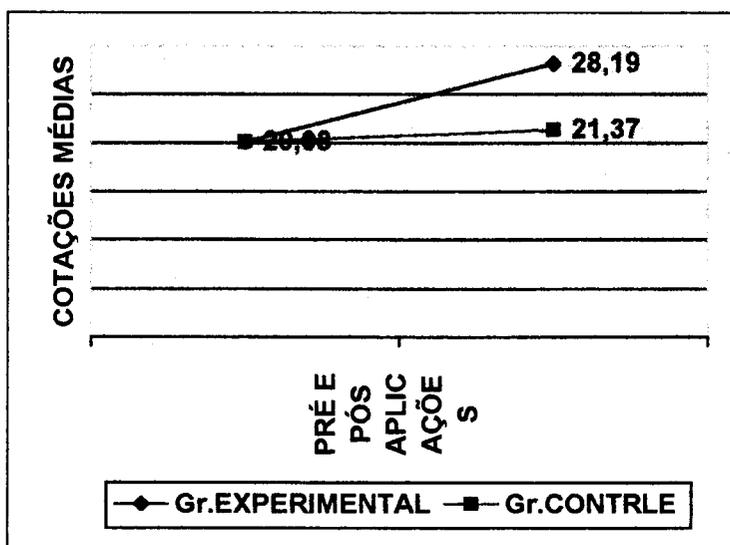


Figura 2 – Médias obtidas pelo TAVEM na faixa etária dos 6-7 anos

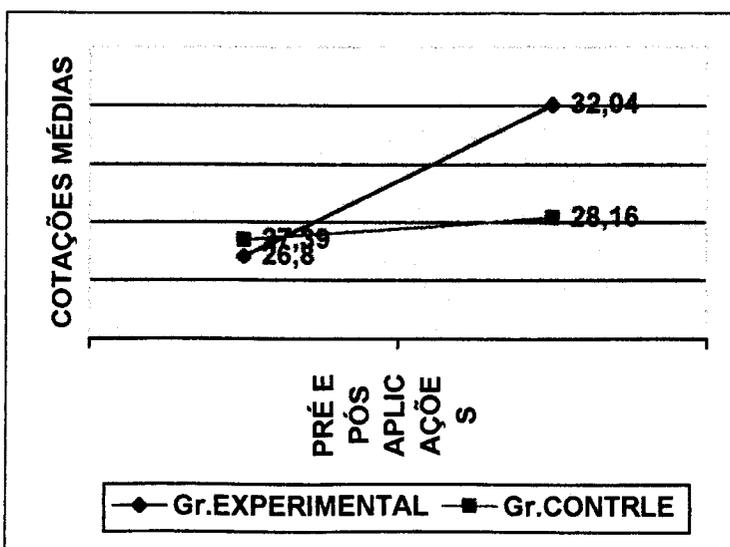


Figura 3 – Médias obtidas pelo TAVEM na faixa etária dos 8-10 anos

As diferenças significativas encontradas nas duas faixas etárias permitem-nos, pois, aceitar, em princípio, que *a Educação Moral Através da Expressão Dramática terá proporcionado um desenvolvimento moral que se estendeu para além do desenvolvimento moral que sucede naturalmente durante o mesmo espaço temporal em que decorreram as suas sessões.*

Embora a nossa investigação estude uma faixa etária (6-10 anos) menor que as consideradas nos outros modelos de educação moral (acima dos 9 anos), usando uma metodologia de investigação quase-experimental enquanto que as investigações anteriores apenas utilizaram estratégias pré-experimentais e possuindo amostras de alunos, pais e professores superiores às usadas por outros investigadores, os resultados obtidos e esta conclusão sobre o desenvolvimento moral estão em concordância com o que as posições teóricas referem (Piaget, 1932; Kohlberg, 1958, 1981; Damon, 1977; e Rest, 1978) e com o que apontam que as investigações consideradas mais relevantes (Kohlberg e Fenton, 1977; Raths, Harmin e Simon, 1978; Hersh, Paolito e Reimer, 1979; Newmann, Bertocci e Landness, 1990; Chapman, 1991; Hans e Primer, 1992).

#### 4. - A EDUCAÇÃO MORAL ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA PROMOVE MODIFICAÇÕES DAS ATITUDES E ACÇÕES MORAIS?

Tal como para o desenvolvimento, também aqui se considerou que haveria uma evolução natural das atitudes e acções morais e outra evolução, que seria devida à acção da educação moral.

Para se analisar estes dois tipos de desenvolvimento, seguiu-se a mesma estratégia exposta anteriormente (e resumida na Figura 1).

Dado que também já tínhamos verificado, através da análise da diferença das médias das pré-aplicações dos questionários, que poderíamos considerar como equivalentes os níveis com que os grupos experimentais e de controle se apresentavam no início do tratamento, seria necessário, portanto, analisar agora as diferenças de médias entre pré e pós-aplicações dos questionários, nos grupos de controle, e as diferenças das médias obtidas na pós-aplicação, entre os grupos experimentais e de controle, para se saber qual teria sido a evolução natural das atitudes e acções morais e a que seria devida à educação moral.

##### A Evolução Natural da Actuação Moral

O quadro que se segue descreve as médias e diferenças obtidas pelos grupos de controle, nas pré e pós-aplicações dos questionários aos pais e aos professores dos sujeitos da faixa etária dos 6-7 anos:

Quadro XX - Diferenças entre pré e pós-aplicações dos questionários nos grupos de controle (6-7 anos)

	Pré-Apli	Pós-Apli	Difer.	t	Prob.
Pais	28.76	28.92	0.16	0.52	0.60
Professores	29.02	29.10	0.08	1.13	0.25

Os resultados obtidos em relação ao questionário dos pais, como se pode ver no Quadro XX, foram de  $t = 0.52$  e um nível probabilístico de 0.60, pelo que se poderá *considerar como não significativa aquela diferença* (0.16).

Em relação aos questionários aos professores, obteve-se no teste t de Student um  $t = 1.13$  e um nível probabilístico de 0.25, pelo que também *se considerou como não significativa a diferença* de 0.08.

Na faixa etária dos 8-10 anos, as médias e diferenças obtidas pelos grupos de controle, nas pré e pós aplicações dos questionários aos pais e professores, foram as seguintes:

Quadro XXI – Diferenças entre pré e pós-aplicações dos questionários nos grupos de controle (8-10 anos)

	Pré-Apli	Pós-Apli	Difer.	t	Prob.
Pais	28.93	29.10	0.17	0.84	0.40
Professores	28.50	28.73	0.23	1.34	0.18

Em relação aos questionários dos pais, o teste t de Student deu um valor de  $t = 0.84$  e um nível probabilístico de 0.40, pelo que se aceitou *como não significativa aquela diferença* de 0.17.

Para o questionário aos professores, obteve-se um valor de  $t = 1.34$  e uma probabilidade de 0.18, pelo que também se aceitou *não ser significativa a diferença* de 0.23.

Não sendo significativa nenhuma das diferenças obtidas, poderemos considerar, portanto, que na opinião dos pais e dos professores as crianças dos grupos de controle, que não tiveram qualquer tipo de educação moral, *se apresentavam no início e no final do ano lectivo com um nível de actuação moral muito próximo*, parecendo, portanto, que *as atitudes a*

*actuações morais não serão eventualmente muito susceptíveis de sofrer modificações desenvolvimentais naturais.*

Nada se tendo encontrado na revisão bibliográfica sobre qualquer teoria de desenvolvimento da actuação moral, apenas poderemos considerar que estes resultados se aproximam do que é referido por Fodor (1973), Andreason (1976) e Rothman (1976) sobre que a actuação moral segue uma via diferente do desenvolvimento moral cognitivo (que, como vimos em capítulos anteriores, parece ter um desenvolvimento natural).

### **Modificações da Actuação Moral**

Haverá, porém, modificações na actuação moral devidas à acção de uma educação moral?

Não se tendo verificado, do ponto de vista estatístico, diferenças significativas entre as médias das pré e pós-aplicações dos questionários nos grupos de controle, poderemos aceitar, em princípio, que não terão sucedido modificações assinaláveis na actuação moral dos sujeitos que não tiveram qualquer tipo de educação moral.

Deste modo, a análise das diferenças das médias obtidas nas pós-aplicações dos questionários, entre os grupos experimentais e de controle, iria permitir-nos averiguar da existência de modificações de actuação moral devidas ao efeito da educação moral.

O quadro que se segue descreve as médias e diferenças obtidas na pós-aplicação dos questionários pelos grupos experimentais e de controle da faixa etária dos 6-7 anos:

Quadro XXII – Diferenças entre grupos, nas pós-aplicações dos questionários (6-7 anos)

	Gr.Exper.	Gr.Ctrl.	Difer.	t	Prob.
Pais	31.93	28.92	3.01	6.22	0.00
Professores	30.95	29.10	1.85	3.77	0.00

Os resultados obtidos levaram-nos, portanto a *aceitar a diferença verificada nos questionários dos pais (3.01) como significativa.*

Em relação aos questionários dos professores, o mesmo procedimento estatístico levou também a *aceitar como significativa a diferença encontrada (1.85).*

Em relação à faixa etária dos 8-10 anos, as médias e diferenças obtidas na pós-aplicação dos questionários pelos grupos experimentais e de controle, foram os seguintes:

Quadro XXIII – Diferenças entre grupos, nas pós-aplicações dos questionários (8-10 anos)

	Gr.Exper.	Gr. Ctrl.	Difer.	t	Prob.
Pais	30.24	29.10	1.14	3.45	0.00
Professores	30.31	28.73	1.58	4.32	0.00

Tanto em relação ao questionário dos pais como ao questionário dos professores poder-se-á, portanto, *aceitar como significativas as diferenças encontradas (1.14 e 1.58).*

Nas figuras que se seguem, mostramos graficamente a distribuição da médias obtidas nos questionários.

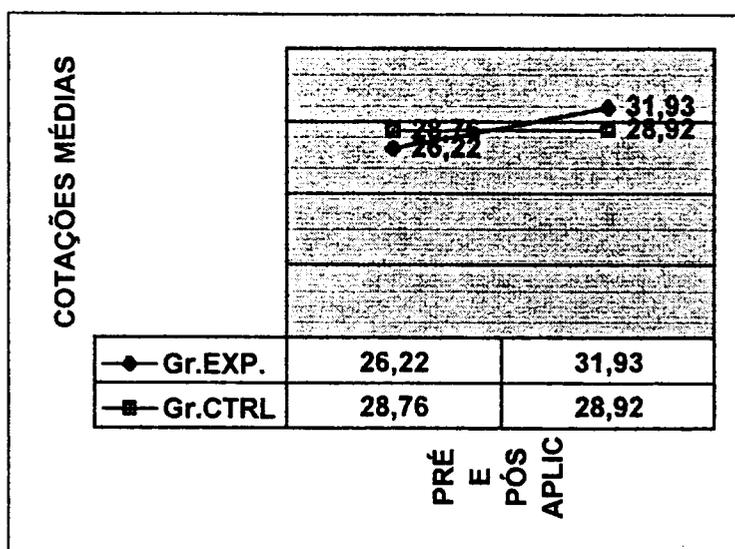


Figura 4 – Médias obtidas nos questionários aos pais, na faixa etária dos 6-7 anos

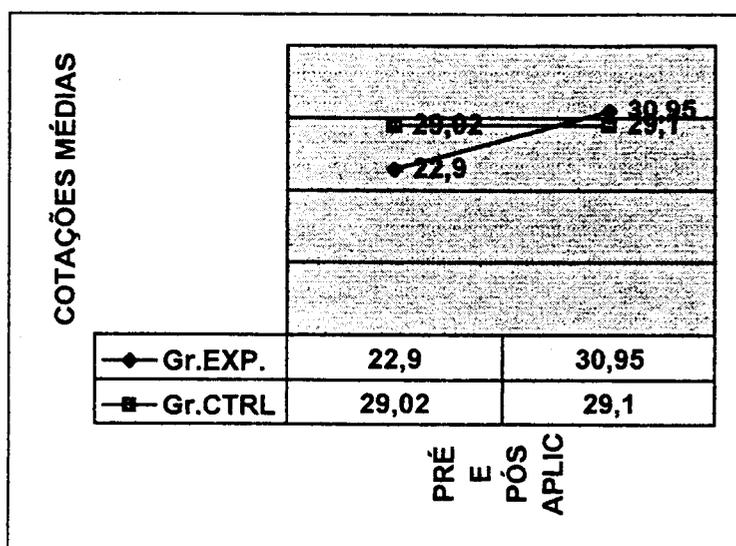


Figura 5 – Médias obtidas nos questionários aos professores, na faixa etária dos 6-7 anos

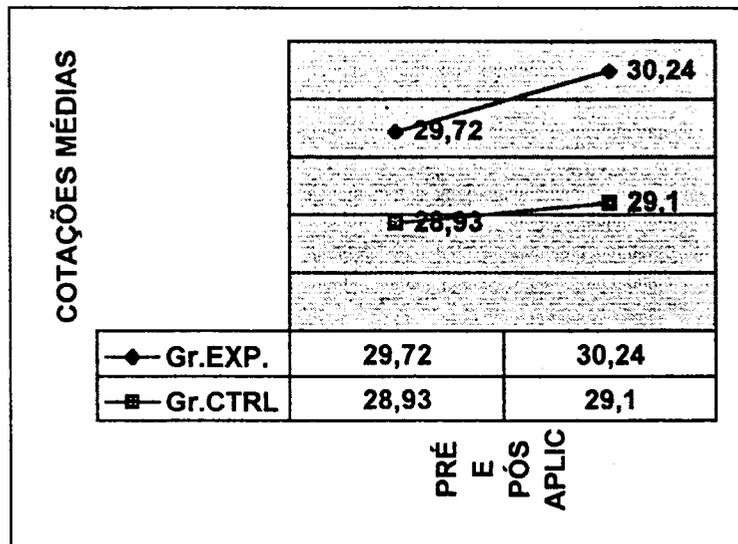


Figura 6 – Médias obtidas nos questionários aos pais, na faixa etária dos 8-10 anos

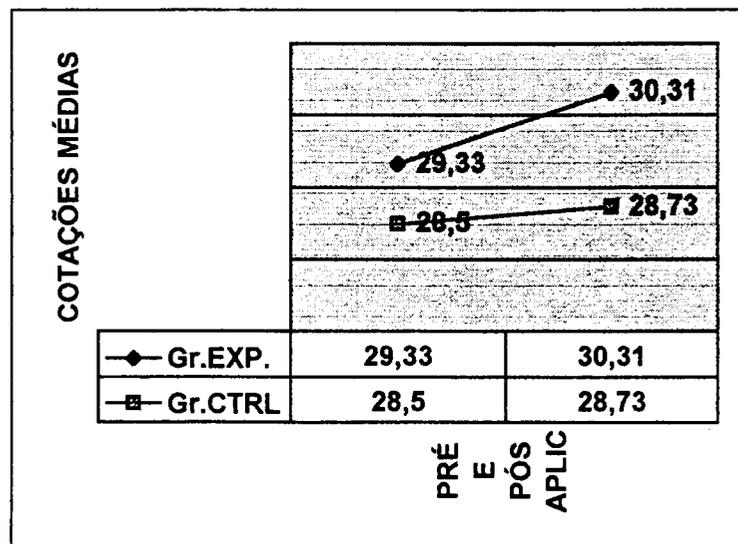


Figura 7 – Médias obtidas nos questionários aos professores, na faixa etária dos 8-10 anos

Nestas figuras poderemos constatar: que praticamente não há alterações em relação aos níveis iniciais dos grupos (a análise estatística mostrou não haver diferenças significativas nas pré-aplicações); que os grupos de controle não parecem ter-se modificado no período de nove meses (as diferenças entre pré e pós-aplicações não foram significativas); que há uma modificação de actuação moral patente nos grupos experimentais (há diferenças significativas entre os grupos experimentais e de controle, nas pós-aplicações), certamente devida ao efeito da educação moral.

Estes estudos estatísticos levam-nos, portanto, a aceitar, em princípio, que *a educação moral através da expressão dramática terá proporcionado modificações nas atitudes e acções morais*, segundo a opinião dos pais e dos professores dos alunos que a ela foram submetidos.

## 5. - QUE DESENVOLVIMENTO SE PROCESSOU AO NÍVEL DOS VALORES MORAIS?

Para atingir os seus objectivos de desenvolvimento e modificação das atitudes a acções morais, a educação moral através da expressão dramática utilizou como estratégia uma articulação dos conteúdos programáticos organizando os valores morais em grupos (Relações Pessoais, Propriedade, Verdade, Justiça e Interioridade), seguindo a perspectiva de Hall (1979), que eram focados em situação de jogo dramático em contextos do conhecimento íntimo da criança (Família, Outras Pessoas, Sala de Aula, Escola).

Dado serem estes grupos de valores as áreas de conteúdos programáticos sobre os quais incidiram os esforços educacionais desenvolvidos, interessava saber como foram estes conteúdos apreendidos pelas crianças dos dois grupos etários considerados. Para tal, fomos analisar as diferenças de médias verificadas nos grupos experimentais, entre as pré e pós-aplicações do TAVEM, em cada um dos grupos de valores morais (o TAVEM está organizado em sub-grupos que correspondem aos grupos de valores morais considerados teórica e programaticamente).

Embora os questionários estivessem também organizados em sub-áreas igualmente correspondentes aos grupos de valores, preferimos estudar apenas os dados do TAVEM, por este medir directamente o desenvolvimento moral das crianças, enquanto que aqueles o fazem indirectamente, através da opinião dos pais e professores.

Como já vimos anteriormente, a evolução verificada entre a pré e a pós-aplicação do TAVEM, nos grupos experimentais, corresponde a uma evolução moral natural acrescida de um desenvolvimento que foi proporcionado pela educação moral.

Uma vez que a evolução moral natural parece ter sido igual para todos os sujeitos e não havendo motivos para se suspeitar da existência de diferenças significativas entre as médias dos sub-grupos de valores, não vimos necessidade de averiguar se tal sucedeu igualmente ao nível particular de cada um dos valores em estudo, aceitando-os, portanto, como equivalentes.

Deste modo, para se obter o desenvolvimento moral médio em cada um dos grupos de valores, bastou subtrair a média do desenvolvimento natural inicial (pré-aplicação do TAVEM) à média do desenvolvimento moral final (pós-aplicação do TAVEM).

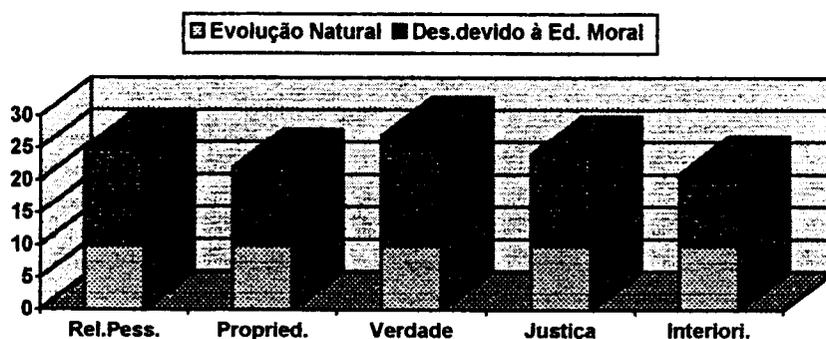


Figura 8 – Desenvolvimento moral natural e devido à educação moral.

### Desenvolvimento dos Valores, na Faixa Etária dos 6-7 Anos

O quadro e a figura que se seguem descrevem as médias e as diferenças obtidas em cada um dos grupos de valores, nas pré e pós-aplicações do TAVEM, pelo grupo experimental dos 6-7 anos:

Quadro XXIV- Médias e diferenças dos grupos de valores  
(6-7 anos).

	Pré-Apl.	Pós-Apl.	Dif.
Relações Pessoais	3.79	5.64	1.85
Propriedade	4.19	5.51	1.32
Verdade	4.34	5.25	0.91
Justiça	3.93	6.04	2.11
Interioridade	3.83	5.76	1.93

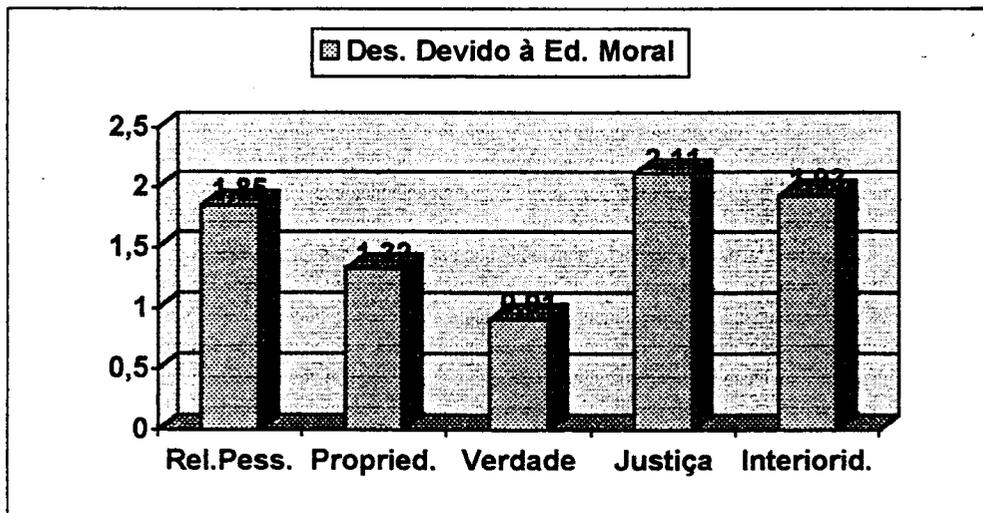


Figura 9 - Desenvolvimento devido à educação moral  
(diferenças da médias entre pré e pós-aplicações, nos 6-7 anos)

### Desenvolvimento dos Valores, na Faixa Etária dos 8-10 Anos

As médias e as diferenças obtidas em cada um dos dois grupos de valores, na pré e pós-aplicações do TAVEM, pelo grupo experimental dos 8-9 anos, são descritas no quadro e na figura que se seguem:

Quadro XXV- Médias e diferenças dos grupos de valores  
(8-10 anos).

	Pré-Apl.	Pós-Apl.	Dif.
Relações Pessoais	3.76	6.43	2.66
Propriedade	6.31	6.36	0.05
Verdade	5.11	6.14	1.03
Justiça	5.20	6.61	1.42
Interioridade	6.43	6.51	0.07

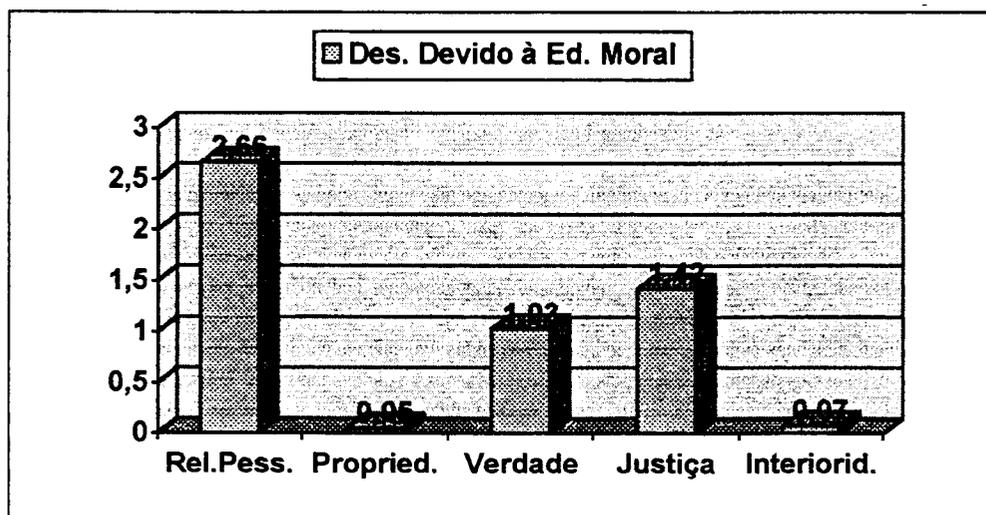


Figura 8 – Desenvolvimento devido à educação moral  
(diferenças das médias entre pré e pós-aplicações, nos 8-10 anos)

Como se pode constatar, a Justiça aparece com um grau bastante superior aos outros grupos de valores, o que corresponde às perspectivas teóricas. De facto, a justiça parece ser de tal modo importante no contexto dos valores que, nas perspectivas cognitivistas, a educação moral visa quase que exclusivamente o sentido de justiça no julgamento de dilemas morais. A diferença verificada neste grupo de valores, de um grupo etário para o outro, também está em conformidade com a psicologia do desenvolvimento moral (Damon, 1977), de um sentido de justiça extremamente apurado, no sentido da “*dura lex sed lex*” existente pelos 6 anos de idade, para uma visão mais flexível, necessária às boas relações no âmbito do grupo social cooperativo que se inicia na faixa etária seguinte.

Surpreendeu-nos um pouco a grande baixa que sucedeu de uma faixa etária para a outra, nos grupos de valores *Propriedade e Interioridade*.

Poderemos, de certo modo, compreender que no campo da *Interioridade*, onde os valores incluem muitos factores de ordem eminentemente pessoal, uma criança possa ser arrumada, limpa, cuidadosa e pontual pelos 6-7 anos e, posteriormente, desleixar-se um pouco, apresentando-se pelos 8-10 anos mais desarrumada e menos cuidadosa. São altos e baixos que quem lida com crianças destas idades sabe que sucedem, sobretudo entre os rapazes.

Em relação à *Propriedade*, porém, já é mais difícil conceber que crianças que pelos 6-7 anos já possuíam uma perfeita noção do que é e não é seu, do que pertence a quem e do respeito pela propriedade alheia, percam estas noções na faixa etária seguinte.

Numa revisão bibliográfica que fizemos sobre esta questão, não encontramos qualquer indicação de outro sucedido semelhante, pelo que somos levados a crer que se tratará de um ponto em que houve falha metodológica, sendo necessário estudar-se melhor e reformular a intervenção

pedagógica da educação moral através da expressão dramática a nível dos valores morais que constituem o grupo *Propriedade*.

A evolução verificada nas Relações Pessoais, de uma faixa etária para a outra, está em conformidade com o que é referido por Piaget (1975) quando coloca o final do egocentrismo pelos 7/8 anos e por Selman (1980), quando refere o verdadeiro início das relações pessoais a partir dos 8 anos, ambos apontando o início do grupo de amigos pelos 8/10 anos. A proeminência deste grupo de valores sobre quase todos os outros também está de acordo com o que estes autores e outros, como por exemplo Kohlberg (1984) e Rest (1984), referem quanto à moralidade estar muito intimamente associada com as relações sociais.

A Verdade apresentou-se em conformidade com o que se esperava, evoluindo de uma faixa etária para a outra.

Verificou-se, portanto, de um modo geral uma evolução nos grupos de valores em conformidade com o que se previa, excepto quanto à Propriedade e à Interioridade, na faixa etária dos 8-10 anos, havendo que se estudar a forma de se melhorar a intervenção educacional nestas áreas.

### **Resumo:**

A cotação dos testes e dos questionários aos pais foram efectuadas pelos professores e a dos questionários aos professores foi efectuada pelo investigador, tendo os dados recolhidos sido inscritos em matrizes de dupla entrada, que se designou por "*mapas de turma*".

Estes dados foram depois introduzidos em computador, utilizando-se o "*software*" estatístico SPSS for Windows 6.1. para os procedimentos informatizados.

Procurando-se analisar diferenças de médias entre grupos de sujeitos diferentes, de variáveis com escalas de natureza intervalar, crendo-se possuírem características distributivas muito próximas da distribuição normal, utilizou-se o teste estatístico *t de Student*. Como referência, considerou-se o nível de significância  $\alpha = 0.05$ .

Referindo as posições teóricas a existência de um desenvolvimento moral natural, sucedido em conformidade com a natural evolução cognitiva da criança (Piaget, 1932; Kohlberg, 1958, 1981; Damon, 1977; Rest, 1978; Colby e cols., 1982), ao efectuar-se uma educação moral, espera-se que esta produza resultados que não só ajudem aquele desenvolvimento moral natural como mesmo o ultrapassem.

Deste modo, os propósitos da investigação incidiram sobre dois pontos: 1 – Analisar se os dois grupos amostrais se encontravam de facto, no início do ano lectivo, em graus de desenvolvimento moral natural equivalente; 2 – Verificar se existiam diferenças entre os dois grupos, no final do ano lectivo (pós-aplicações dos instrumentos), que mostrassem uma nítida evolução do grupo experimental (evolução natural mais a devida à educação moral) sobre o de controle (só com a evolução natural).

A análise estatística dos resultados obtidos na pré-aplicação do TAVEM mostraram parecer não haver diferenças significativas, bem como na comparação que fizemos com as médias obtidas, para as mesmas idades, na construção deste instrumento.

Decidiu-se, por isso, aceitar que à partida, no início do ano lectivo, os dois grupos de sujeitos, embora não-relacionados, possuiriam níveis de desenvolvimento moral natural próximos da equivalência.

Analisando-se a seguir as diferenças existentes entre as médias dos resultados obtidos na pós-aplicação dos instrumentos, nas duas faixas etárias consideradas (6-7 e 8-10 anos), verificou-se serem estas significativamente diferentes, pelo que se poderá aceitar, em princípio, que a edu-

*cação moral através da expressão dramática terá proporcionado um desenvolvimento moral que se estendeu para além do desenvolvimento moral que sucedeu naturalmente durante o mesmo espaço temporal em que decorreram as sessões*, o que está em conformidade com os resultados obtidos na validação de outros modelos de educação moral (Kohlberg e Fenton, 1977; Raths, Harmin e Simon, 1978; Hersh, Paolito e Reimer, 1979; Newmann, Bertocci e Landness, 1990; Chapman, 1991; Hans e Primer, 1992).

Seguiram-se os mesmos passos para se procurar averiguar se a educação moral através da expressão dramática proporcionaria também uma evolução nas atitudes e acções morais.

Sobre a equivalência, à partida, do mesmo nível de actuação moral nos dois grupos, não obtivemos, porém, resultados satisfatórios, tendo sido oposta a opinião dos pais e dos professores, em relação aos dois escalões etários considerados.

Aceitámos por isso com algumas reservas a eventualidade da existência de uma equivalência inicial, procedendo-se nestas condições ao estudo comparativo dos pós resultados médios dos questionários entre os dois grupos, tendo-se encontrado diferenças significativas em ambas as faixas etárias consideradas, pelo que se aceitou, em princípio, que *a educação moral através da expressão dramática terá eventualmente produzido modificações nas atitudes e acções morais*, segundo a opinião dos pais e dos professores.

Estando os conteúdos programáticos organizados nos mesmos grupos de valores avaliados pelo TAVEM, a evolução que se verificou neste, referente a cada grupo, permitiria inferir a influência de cada uma das áreas programáticas no desenvolvimento moral das crianças.

Subtraindo-se os resultados da pré-aplicação aos da pós-aplicação, nos grupos experimentais, em cada um destes grupos de valores, obteve-se uma diferença indicadora da evolução em cada um.

A Justiça apareceu com um grau bastante superior ao desenvolvimento nos outros grupos, sucedendo-lhe as Relações Pessoais, a Verdade, a Interioridade e a Propriedade. Estas duas últimas não obtiveram, porém, na faixa etária dos 8-10 anos, uma evolução que se esperaria maior.

**VI**  
**CONCLUSÕES**

## VI.1. - A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO MORAL

A sociedade dos nossos dias defronta-se com dois grandes problemas que a corroem de modo auto-destrutivo em aumento crescente: a droga e a criminalidade, incluindo-se nesta os crimes ecológicos.

Elen (1989) e Robertson (1989) defendem que esta situação se deve a uma drástica alteração que sucedeu nos valores morais, devido ao rápido desenvolvimento tecnológico e económico sucedido no presente século, sobrevalorizando e enaltecendo os valores materialistas em detrimento dos valores humanos e em especial do valor da própria vida, de toda a vida, de todos os seres e não apenas a humana.

A toxicodependência e o suicídio, por exemplo, são considerados pela psicopatologia (Dias e Vicente, 1984; D'Andrea, 1986) como comportamentos auto-destrutivos, revelando o desprezo do indivíduo pela sua própria vida. E a criminalidade, desde o roubo à destruição ecológica, reflectem também a desvalorização da vida.

A estas preocupações sociais veio juntar-se outra, de ordem psicológica e para a qual não se tem dado a devida atenção: a perda da capacidade de auto-controle da agressividade, que está a suceder na espécie humana, demonstrada por vários etologistas, entre os quais Lorenz (1969) e que lhe conferiu o prémio Nobel.

Cowen, Pederson, Babigian, Izzo e Trost (1973), Fedor (1972 e 1973), McColgan (1973), Robins (1974) e Kupersmith (1983) demonstraram, entretanto, a existência de fortes correlações da agressividade, da criminalidade e de comportamentos sociopáticos com o nível de desenvolvimento moral.

Segundo ainda Elen (1989) e Robertson (1989), cujos trabalhos visam os direitos humanos, a combate a estes problemas deveria incluir uma vasta convergência de actuações estratégicas de natureza social, no centro

das quais se deveria colocar a manutenção dos valores morais fundamentais. Só o desenvolvimento de uma forte consciência moral, individual e colectiva, poderia apoiar os esforços de resistência às tentações que pressionam a pessoa no momento actual.

A própria sociedade portuguesa parece ter-se apercebido, consciente ou inconscientemente, desta necessidade de uma educação moral, tendo-se ultimamente observado um conjugado de esforços no sentido concreto da criação de uma área curricular de Desenvolvimento Pessoal e Social com o propósito de ajudar a formação da pessoa no seu todo holístico, incluindo, portanto, a formação moral.

Tendo-se já efectuado alguns estudos sobre a inserção desta disciplina no currículo do 2º ano do ensino básico (Andrade, 1992; Marques, 1995; Fragateiro e Leão, 1996), o próximo passo do Ministério da Educação será, possivelmente, o de incentivar os estudos inerentes à sua implementação no 1º ciclo, pelos professores generalistas deste nível escolar.

É naquele contexto e com este objectivo que se procurou desenvolver um modo de educação moral, que pudesse servir como exemplo, utilizando a expressão dramática como forma de aproximação metodológica.

Quando, nos seus objectivos, se aponta para o desenvolvimento moral e a modificação das atitudes e acções morais referimo-nos a um desenvolvimento que vai do egocentrismo para o universalismo, como foi inicialmente mostrado por Piaget (1975) e por Kohlberg (1981) e a um comportamento que se modifique do egoísmo para a empatia e para o altruísmo (Lourenço, 1988 e 1990).

## VI.2. - OS PROPÓSITOS ATINGIDOS

Havendo, portanto, a necessidade de uma metodologia de educação moral para crianças de 6 a 10 anos de idade, baseada numa perspectiva psicopedagógica ecléctica, abrangendo as dimensões cognitivo-afectivas e sócio-relacionais da moral, considerando-a como dinâmica, em permanente actividade e mutação, desenvolveu-se por isso uma aproximação metodológica baseada na acção - a expressão dramática -, procurando a seguir investigar experimentalmente a efectividade das suas capacidades educacionais no campo a que se propunha: o desenvolvimento e a actuação moral. Deste modo, o problema levantado, e para o qual a investigação empírica procurou a resposta, incidiu sobre os efeitos da educação moral através da expressão dramática na sua aplicação a crianças do 1º ciclo do ensino básico.

Deste modo, o problema inicial foi objectivado em duas dimensões complementares:

- 1 - A educação moral através da expressão dramática favorecerá o desenvolvimento moral?
- 2 - A educação moral através da expressão dramática provocará modificações nas atitudes e acções morais?

Tendo-se concebido um desenho que incluía um grupo experimental, tendo sessões de educação moral através da expressão dramática durante um ano lectivo e um grupo de controle, não submetido a qualquer tratamento semelhante, e levantando-se as hipóteses de que a avaliação final seria significativamente diferente, no grupo experimental, da avaliação inicial e da avaliação final do grupo de controle, procedeu-se à investigação.

O elevado número de alunos com que se iniciou a investigação, muito superior às amostras consideradas em outras investigações sobre

moral, noutros países, mesmo sem atender às diferenças proporcionais entre amostra e população de países com populações tão extensas como os Estados Unidos e o Canadá, superou largamente os nossos propósitos iniciais e permitiu trabalhar estatisticamente com dados com distribuição muito próxima da normal.

O número de professores que participaram na investigação também superou as expectativas iniciais, permitindo que o *“efeito professor”*, que pode sempre pôr em causa uma investigação sobre uma metodologia educacional, se diluísse pelo número, deixando que os resultados obtidos se devessem mais à metodologia, procurando-se deste modo reduzir qualquer tipo de erros de avaliação devidos à influência pessoal do professor.

Em relação à avaliação do desenvolvimento moral, verificou-se de facto a existência de um desenvolvimento significativo, que ultrapassou aquele desenvolvimento natural, próprio da evolução moral devida à idade, *o que nos leva a poder considerar, em princípio, a educação moral através da expressão dramática como contribuindo de modo positivo para o desenvolvimento moral das crianças de 6 a 10 anos de idade.*

Em relação à análise das modificações da actuação moral, verificou-se que, *nos 6-7 anos, os pais e os professores foram sensíveis à constatação de modificações proporcionadas pela educação moral através da expressão dramática, o que não sucedeu nos 6-10 anos, em que não houve a constatação de modificações evidentes.*

Pensamos que estes resultados, nos 8-10 anos, se devem essencialmente ao instrumento utilizado. Numa investigação em que se procura estudar acções, a técnica avaliativa mais aconselhada seria a de observação directa, em campo, e não a de questionar terceiros sobre essas acções. Estivemos sempre cientes disto desde o início da investigação, mas o elevado número amostral tornava quase impossível a aplicação de qualquer estratégia de observação. Entre a observação das acções morais de um

pequeno grupo de sujeitos e os dados de uma amostra elevada, proporcionados por questionários, optámos por este segundo procedimento.

Estando os pais e professores particularmente preocupados e atentos ao “*comportamento disciplinar*” dos seus filhos e alunos, pensámos que estariam de certo modo sensibilizados para analisar as suas modificações em relação às atitudes e acções morais, o que se verificou sem problemas na faixa etária dos 6-7 anos mas que em relação aos 8-10 anos não satisfiz os critérios que se esperavam.

Como o instrumento que usámos para avaliação do desenvolvimento moral (TAVEM – Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais) estava estruturado em subgrupos correspondentes aos grupos de valores dos conteúdos programáticos da educação moral através da expressão dramática, aproveitámos os seus dados para estudar a evolução verificada em cada um dos grupos de valores.

Em relação à faixa etária dos 6-7 anos, verificou-se uma evolução significativa em todos os grupos de valores (Relações Pessoais, Propriedade, Verdade, Justiça e Interioridade), sucedendo o mesmo na faixa etária dos 8-10 anos, apenas com excepção nos grupos *Propriedade e Interioridade*, onde não se verificou uma evidência estatística que permitisse concluir uma diferença significativa.

Estivemos tentados a procurar, nos elementos teóricos reunidos e nos resultados obtidos na investigação empírica, alguns elementos que eventualmente nos pudessem levar ao estudo das relações entre desenvolvimento e acção moral, procurando saber se são dicotómicos, interdependentes ou eventualmente o mesmo. A nossa investigação parece apontar para que a acção dramatizada ajudará o desenvolvimento e produzirá modificações na acção real. As investigações anteriores abordam apenas o desenvolvimento cognitivo da moral e as posições teóricas pouco referem sobre esta questão. Resistimos, porém, a esta tentação, considerando que

este tipo de estudo se situa no campo da psicologia da moral e o âmbito da presente investigação se inscreve no contexto do estudo de uma estratégia educacional.

### VI.3. – DIFICULDADES ENCONTRADAS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

#### Dificuldades encontradas

Tratou-se de uma investigação bastante difícil, pelo número de alunos, de professores e escolas que envolveu. Se as escolas não tivessem chamado a si a realização e a cobertura financeira de tudo o que se referiu a documentação (fotocópias dos “*manuais*”, das folhas de protocolo, do TAVEM, dos questionários, cartas que acompanharam os questionários, etc.), esta investigação não teria sido viável. Todo este trabalho foi efectuado inteiramente pelos professores, com o apoio dos serviços das suas respectivas escolas. A própria cotação do TAVEM e dos questionários seria um trabalho incomensurável se fosse efectuado apenas por uma única pessoa - cerca de 1200 crianças, com um teste e dois questionários aplicados duas vezes, representou cerca de 4.800 documentos para avaliar e cotar. Tendo-se encarregado cada professor da aplicação, avaliação e cotação dos questionários às suas crianças, apenas entregaram ao investigador as matrizes (“*mapas de turma*”) com os resultados das respectivas turmas. Mesmo com esta inestimável ajuda, o trabalho de introdução destes dados no computador durou cerca de dois meses, com mais um para verificação e correcção dos enganos que sempre decorrem nestas introduções.

Tendo experiência, por outras investigações, do quanto é difícil conseguir a devolução de questionários enviados aos pais e alertando-se os professores para esta situação, alguns decidiram destinar um quarto de hora da reunião de pais que é habitual suceder no início do ano lectivo, para a entrega, preenchimento e recolha dos pré questionários.

### **Limitações do estudo**

Dadas as características da calendarização da investigação, não nos foi possível analisar em detalhe os motivos porque os resultados obtidos em relação às áreas de *Propriedade e Interioridade*, na faixa etária dos 8-10 anos, não foram estatisticamente significativos. Pensamos que esta análise e a eventual reformulação dos conteúdos programáticos destas duas áreas deverão ser objecto de um estudo próprio ou de cuidar atentamente numa futura reaplicação da investigação, procurando utilizar a observação em campo da actuação moral, o que nos parece oferecer algumas dificuldades particulares, dado que as actuações morais não sucedem com muita frequência de modo natural nas acções do quotidiano escolar, como por exemplo sucede com as interacções verbais.

Como se tratou de uma investigação com um desenho quase-experimental, aceitando-se os grupos-turmas já constituídos, houve algumas dificuldades em se controlar adequadamente as idades das crianças, havendo em algumas turmas alunos repetentes, com mais idade, e alunos precoces, com menos idade. Apenas se procedeu à análise da significância destas diferenças de idades em cada turma, tendo-se excluído da amostra duas turmas com muitos “repetentes” que possuíam de facto uma média de idades que excedia bastante os limites que considerámos. Talvez num estudo posterior se possa trabalhar numa dimensão mais experimental, criando grupos com idades sem grandes variações.

Por motivos de mobilidade dos professores, de reorganizações de turmas e dispersão dos alunos, sucedidos no ano lectivo seguinte, não foi possível dar continuidade a um estudo longitudinal que se iniciou nesse sentido, acompanhando as crianças da amostra durante mais alguns anos, procurando saber se estas modificações da actuação moral se mantinham, se evoluíam ou se regrediam, com e sem continuação das sessões de educação moral através da expressão dramática.

#### VI.4. – IMPLICAÇÕES IMEDIATAS E DIRECÇÃO DE ESTUDOS POSTERIORES

Pensamos que a mais imediata das implicações deste estudo será a de se oferecer como exemplo de uma estratégia metodológica que poderá ser considerada pelos professores do 1º ciclo do ensino básico quando se dedicarem à organização programática de uma educação moral para os seus alunos, inserida na área do Desenvolvimento Pessoal e Social.

Enviaremos também um resumo, em inglês, para a Association for Moral Education, para ficar nos seus arquivos, tal como foi combinado quando solicitámos o apoio dos seus serviços documentais, podendo eventualmente vir a ser publicado na sua revista.

Há às vezes movimentos que se desenvolvem e estendem sem que tal fosse esperado e, no momento presente, esta acção que tinha apenas por objectivo verificar a pertinência de uma metodologia de educação moral parece estar já a propagar-se como as ondas produzidas por um objecto que inadvertidamente se deixa cair num lago.

Os pais e os outros professores das escolas onde decorreram os trabalhos da investigação ficaram alertados para uma educação moral em que as crianças se divertiam, em que algumas vezes se mascaravam com vestidos, fatos e acessórios que traziam de casa, em que faziam desenhos engraçados, em que escreviam histórias e em que se mostravam preocupadas com o *“portar-se bem”*.

Muitos dos professores que estiveram implicados na aplicação do modelo de educação moral e que estavam a estagiar numas escolas, mudaram no ano seguinte para outras onde, alguns, têm incluído esta actividade no currículo da sua sala.

Estes dois tipos de divulgação que não tínhamos previsto têm levado ao aparecimento de solicitações, dos mais diferentes pontos, para que

o autor do presente trabalho vá fazer seminários e acções de formação sobre educação moral, não só de escolas de ensino básico como de escolas superiores de educação.

No ano lectivo em que se iniciou a presente investigação (1994/95), não foi possível, por motivos vários, iniciar também uma investigação no âmbito da pré-escolaridade, embora se tivesse procedido à formação em expressão dramática e educação moral dos educadores que iriam enquadrar o grupo experimental.

Tendo, em Julho de 1995, terminado o trabalho de campo da presente investigação, por insistência daqueles educadores, desenvolveram-se os preparativos que permitiram que durante o ano lectivo de 1995/96 decorresse uma investigação empírica sobre a validade da educação moral através da expressão dramática na faixa etária dos 4-5 anos. Os dados estão já recolhidos e apenas se espera que terminem os procedimentos referentes à presente tese para se dar início ao seu estudo.

Se tudo correr em conformidade com a calendarização esperada, pensa-se iniciar proximamente uma investigação sobre o desenvolvimento de uma aproximação metodológica semelhante, através da expressão dramática, para a faixa etária dos 11-12 anos e o estudo da sua integração na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social do 2º ciclo do ensino básico, para o que contamos já com a colaboração dos professores que frequentam o Curso de Estudos Superiores Especializados em Desenvolvimento Pessoal e Social da Escola Superior de Educação João de Deus.

Espera-se vir a poder encontrar condições para efectuar um estudo longitudinal, acompanhando o desenvolvimento moral das mesmas crianças, desde os seus 5 anos até aos 12, tendo sempre educação moral através da expressão dramática.

A mais longo prazo, pensamos desenvolver estudos nos campos da educação moral como contributo para o desenvolvimento da auto-estima (auto-conceito, auto-realização), da educação moral e delinquência, da educação moral e toxicodependência, da educação moral e psicopatologia, nomeadamente em casos de depressão e de situações caracteriais.

O problema levantado por Lorenz (1969) dos inibidores perceptivo-psicológicos da agressividade da espécie humana estarem a desaparecer, deixando cada vez maior campo livre para a expressão da violência que pode favorecer a auto-destruição da humanidade, também nos tem preocupado e levado a pensar num estudo sobre as possibilidades de uma formação moral poder, eventualmente, contribuir para a recuperação daquele efeito inibidor da agressividade.

## VI.5. – REFLEXÃO FINAL

*“Evidentemente que era um anacronismo pedagógico ela (a disciplina de Educação Moral e Religiosa) aparecer como única disciplina alternativa entre “ou vais à aula ou vais para o recreio”, ou “ou vais para a aula ou vais para casa”, com as dificuldades que todos vós tinheis nas vossas escolas de meter no horário uma disciplina dessas, uma disciplina descasalada, só para um grupo de alunos que não tinha sequência no conjunto do sistema. Daí as tendências inevitáveis de os arrumarem em horas impossíveis...”* (D. José Policarpo, 1992: 19).

Supomos que esta situação se deveria muito provavelmente por os responsáveis da gestão dos horários possuírem perspectivas pedagógicas centradas na transmissão do saber, considerando como menos importantes as disciplinas objectivadas para a formação do ser (Fontana, 1984).

Embora a Constituição da República Portuguesa (Artº 73º. 2.) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Artº 3º, b)) sempre tenham referido o *“pleno desenvolvimento da personalidade”* como um dos principais objectivos da educação, só muito recentemente é que parece começar a modificarem-se as posições pedagógicas da comunidade docente, aceitando poder haver áreas mais importantes que as do ensino-transmissão de conhecimentos.

A própria Lei de Bases refere tacitamente a preparação do educando para os *“valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”* (Artº 3º. b)), devendo o sistema educativo organizar-se de forma a *“assegurar a formação cívica e moral dos jovens”* (Artº. 3º. c)).

É nestas circunstâncias e com estes propósitos que se começou a formar uma área disciplinar, designada por Desenvolvimento Pessoal e

Social, que tem vindo a ser objecto de alguns estudos e reflexões, estando já a ser implementada no 2º ciclo do ensino básico.

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo e a legislação do Ministério da Educação regulamentem já esta disciplina, a sua implementação continua a ser, porém, bastante contestada por alguns sectores educacionais.

Marques (1979) defende que a educação pessoal e social inclui várias dimensões e várias vertentes: dimensão das competências para a resolução das tarefas da existência da vida, promoção da capacidade comunicacional, dimensão dos valores espirituais, estéticos, culturais e morais. A educação moral é, portanto, uma vertente, havendo que se considerar duas “vozes morais”: a orientação para a justiça e a orientação para o cuidar dos outros. Advogando as estratégias metodológicas da “*comunidade justa*”, da “*preocupação com os outros*” e da “*educação do carácter*”, refere que

*“é importante evitar posições fundamentalistas e radicalistas porque a resposta para problemas multidimensionais exige o uso de uma multiplicidade de programas e de estratégias”*  
(Marques, 1997: 361).

Júlia Formosinho (1990 e 1991) propõe que o desenvolvimento pessoal e social se suceda numa base cognitivo-desenvolvimental, através de programas de “*comunidade justa*” a partir do contexto escolar e da interacção social, integrando como estratégia central a discussão de dilemas morais.

Campos (1991) refere que para além da educação moral se deve também considerar, na educação pessoal e social, as componentes de educação sexual e familiar, educação do ambiente e do consumidor, prevenção de acidentes, educação para a saúde e o desenvolvimento de compe-

tências da vida que habilitem os alunos para a resolução criativa das tarefas da existência.

Patrício (1991, 1997), opondo-se de certo modo a uma disciplina escolar de desenvolvimento pessoal e social, tem defendido uma “*educação axiológica*”, partindo do princípio de que não há educação sem valores e incluindo essencialmente os valores morais, religiosos, espirituais, estéticos e culturais. Criticando a “*comunidade justa*” por achar que exagera na subordinação da dimensão pessoal à dimensão social e na ênfase que é dada aos aspectos judicialistas da moral, esquecendo as outras componentes axiológicas para além da moralidade, este autor parece mais inclinado para as estratégias metodológicas do tipo “*educação do carácter*”, “*narrativas*” e “*preocupação pelos outros*”.

As nossas preocupações centraram-se, porém, mais na etapa seguinte do processo de implementação do desenvolvimento pessoal e social, a sua inclusão no 1º ciclo do ensino básico.

Tratando-se de crianças com idades diferentes das do 2º ciclo, num contexto escolar diferente e tendo apenas um único professor, generalista, a programática e a metodologia de uma área disciplinar voltada para o desenvolvimento moral inserido numa perspectiva de desenvolvimento global da personalidade, terão necessariamente que ser diferentes.

A estratégia programática foi objecto das nossas primeiras preocupações (Capítulo III), tendo-se adoptado a perspectiva de Hall (1979) quanto a uma programática directamente objectivada para os valores morais. Considerando-se uma programática como um plano estratégico, procurou-se definir o mais concretamente possível os grupos de valores e os seus contextos decorrentes (família, escola, sala de aula, outros) em que eles poderiam ser *vivenciados*.

A questão metodológica, evitando o ensino-endoutrinação que a revisão bibliográfica nos indicava como procedimento inconsequente e a

reflexão em grupo adoptada pelos principais modelos de educação moral, que se aplicavam a outras faixas etárias que não àquela que era o nosso objectivo, levou-nos à necessidade de se optar pela *vivência*.

A vivência de situações reais de carácter moral, sendo teoricamente desejada como excelência educacional, não é possível, porém, de realizar de modo sistematizado num contexto escolar, pelo que se pensou na vivência fictícia, recorrendo ao que a criança chama de "*jogo de faz-de-conta*" e o adulto designou por "*expressão dramática*". Concebendo a moral como acção, numa perspectiva aristotélica e possuindo a palavra "*drama*" o significado de "*acção*", pareceu-nos ser esta a metodologia mais indicada (ver Capítulo III).

Depois de alguns estudos e ensaios teórico-empíricos efectuados com a colaboração de alguns professores chegou-se a uma estratégia programática e a uma sistematização metodológica que poderiam contribuir para o desenvolvimento moral das crianças de 6 a 10 anos, frequentando o 1º ciclo do ensino básico. O passo seguinte seria, necessariamente, proceder a uma investigação que nos permitisse averiguar se, de facto, esta articulação pedagógica promoveria um desenvolvimento moral superior àquele que, segundo a psicologia da moral, sucede com a natural evolução da criança.

Reflectindo sobre a metodologia mais adequada para uma investigação com este propósito, não nos sentimos satisfeitos com os paradigmas que actualmente estão a ser muito utilizados em ciências da educação, por não nos permitirem diferenciar adequadamente o efeito da metodologia do efeito do professor (o desenvolvimento verificado poder-se-ia dever à acção pessoal do professor e não efectivamente à estratégia metodológica). As metodologias usadas por outros investigadores (sobretudo para estudar os modelos de educação moral referidos no Capítulo II), de desenho pré-experimental, podendo abranger um elevado número de professores (dilu-

indo-se deste modo a influência pessoal de cada um) não possuindo um grupo de controle sem educação moral, não nos permitiria comparar o desenvolvimento de um grupo com educação moral com o desenvolvimento de um grupo sem educação moral.

Deste modo, optámos por um desenho quase-experimental, com um grupo experimental (431 alunos e 27 professores) e um grupo de controle (417 alunos e 26 professores).

Procurando saber se as estratégias programáticas e metodológicas efectuadas concorreriam efectivamente para um desenvolvimento moral superior ao que seria apenas devido à evolução natural e para uma modificação das acções e atitudes morais das crianças, efectuámos a pré e pós aplicações de um teste de desenvolvimento moral (TAVEM) e de questionários aos pais e professores.

Os resultados obtidos (Capítulo V) levaram-nos a poder concluir que aqueles princípios programáticos de educação moral e aquelas articulações metodológicas através da expressão dramática, *terão proporcionado um desenvolvimento moral que se estendeu para além do desenvolvimento moral que sucedeu naturalmente durante o mesmo espaço temporal em que decorreram as sessões* (um ano lectivo) e que *terão eventualmente produzido modificações nas atitudes e acções morais das crianças, segundo a opinião dos pais e professores.*

O número de alunos (848), de pais (203) e de professores (53) envolvidos, proporcionaram-nos amostras substancialmente superiores às utilizadas noutras investigações (em que não se ultrapassaram os 310 alunos, mesmo num país com uma população tão grande como os E.U.A.). Embora aqueles autores (ver Capítulo IV.4.) não se coibissem de fazer generalizações, nós apenas nos permitiremos, porém, referir que *provavelmente esta estratégia programática e esta articulação metodológica poderão eventualmente poder ser úteis àqueles professores do 1º ciclo do*

*ensino básico que desejem tomá-la como referencial para desenvolverem as suas próprias estratégias programáticas e actuações metodológicas.*

Foi apenas este o nosso propósito e o objectivo da nossa investigação.

Há às vezes, porém, movimentos que se desenvolvem e estendem sem que tal fosse esperado e, no momento presente, esta acção que tinha apenas por objectivo verificar a pertinência de uma metodologia de educação moral parece estar já a propagar-se como as ondas produzidas por um objecto que inadvertidamente se deixa cair num lago.

Os pais e os outros professores das escolas onde decorreram os trabalhos da investigação ficaram alertados para uma educação moral em que as crianças se divertiam, em que algumas vezes se mascaravam com vestidos, fatos e acessórios que traziam de casa, em que faziam desenhos engraçados (ver Anexo 10), em que escreviam histórias e em que se mostravam preocupadas com o *“portar-se bem”*.

Muitos dos professores que estiveram implicados na aplicação do modelo de educação moral e que estavam a estagiar numas escolas, mudaram no ano seguinte para outras onde, alguns, têm incluído esta actividade no currículo da sua sala.

Estes dois tipos de divulgação que não tínhamos previsto têm levado ao aparecimento de solicitações, dos mais diferentes pontos, para que o autor do presente trabalho vá fazer seminários e acções de formação sobre educação moral, não só de escolas de ensino básico como de escolas superiores de educação.

No ano lectivo em que se iniciou a presente investigação (1994/95), não foi possível, por motivos vários, iniciar também uma investigação no âmbito da pré-escolaridade, embora se tivesse procedido à formação em

expressão dramática e educação moral dos educadores que iriam enquadrar o grupo experimental.

Tendo, em Julho de 1995, terminado o trabalho de campo da presente investigação, por insistência daqueles educadores, desenvolveram-se os preparativos que permitiram que durante o ano lectivo de 1995/96 decorresse uma investigação empírica sobre a validade da educação moral através da expressão dramática na faixa etária dos 4-5 anos. Os dados estão já recolhidos e apenas se espera que terminem os procedimentos referentes à presente tese para se dar início ao seu estudo.

Pensa-se iniciar também proximamente uma investigação sobre o desenvolvimento de uma aproximação metodológica semelhante, através da expressão dramática, para a faixa etária dos 11-12 anos e o estudo da sua integração na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social do 2º ciclo do ensino básico, para o que contamos já com a colaboração dos professores que frequentam o Curso de Estudos Superiores Especializados em Desenvolvimento Pessoal e Social da Escola Superior de Educação João de Deus.

Espera-se vir a poder encontrar posteriormente condições para efectuar um estudo longitudinal, acompanhando o desenvolvimento moral das mesmas crianças, desde os seus 5 anos até aos 12, tendo sempre educação moral através da expressão dramática.

A mais longo prazo, pensamos desenvolver estudos nos campos da educação moral como contributo para o desenvolvimento da auto-estima (auto-conceito, auto-realização), da educação moral e delinquência, da educação moral e toxicodependência, da educação moral e psicopatologia, nomeadamente em casos de depressão e de situações caracteriais.

O problema levantado por Lorenz (1969) dos inibidores perceptivo-psicológicos da agressividade da espécie humana estarem a desaparecer, deixando cada vez maior campo livre para a expressão da violência que

pode favorecer a auto-destruição da humanidade, também nos tem preocupado e levado a pensar num estudo sobre as possibilidades de uma formação moral poder, eventualmente, contribuir para a recuperação daquele efeito inibidor da agressividade.

Em jeito de síntese e em conformidade com o exposto e desenvolvido pelo presente estudo poderemos, portanto, considerar como conclusão final que a educação moral através da expressão dramática parece possuir a validade necessária para poder ser apresentada como um exemplo (não definitivo ainda) de procedimento metodológico que poderá servir de base para que cada professor do 1º ciclo do ensino básico, se assim o desejar, possa criar a sua própria metodologia de educação moral através da expressão dramática, directamente dirigida para as necessidades específicas dos seus alunos e para os valores morais, tendo em conta as suas capacidades individuais e o contexto educacional particular da família, da turma e da escola.

# **BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA**

- AINSWORTH, M. e BOWLBY, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 33-341
- ALMEIDA, L. S. (1997). Escola cultural: análise da dinâmica da experiência da “Escola Cultural” na promoção dos valores. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>.
- ANCHOR, L. e CROSS, J. (1974). Maladaptive aggression, moral perspective and socialization process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 24-46
- ANDRADE, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto
- ANDRADE, J. V. (1997). Os valores na educação: uma perspectiva universalizante. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>.
- ANDREASON, J. (1976). *The effects of social responsibility, moral judgement and conformity on helping behavior*. Bringham: Bringham Young Univ.
- ANISFELD, M. (1991). Neo-natal imitation. *Developmental Review*, 11, 60-70
- ARMSBY, A. (1971). A reexamination of the development of moral judgement in children. *Child Dev.*, 42, 148-163
- ARON, A. (1980). Moral philosophy and moral education. *School review*, V, 95, 34-87
- ASTINGTON, J. e OLSON, D. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 179-189
- AVERILL, J. R. (1982). *Anger and aggression: an essay on emotion*. New York: Spinger Verlag.

- AYERS, W. e SCHUBERT, W. (1996). Do the righth thing: ethical issues and problems of qualitative research in the classroom. *Teaching and Learning*, 6, 19-24
- BACKMAN, C. W. e SECORD, P. F. (1972). *Sozialpsychologie der schule*. Basileia: Winheim
- BAILLARGEON, R. (1996). The acquisition of physical knowledge in infancy: old and new lessons. Paper presented at *The XIV th ISSBD Meetings*. Quebec, August, 12-16
- BALDWIN, M. (1987). *Social and ethical interpretation in mental development*. New York: MacMillan
- BALTES, P. (1996). *Interactive minds*. Cambridge: Cambridge University Press
- BALTES, P. e SMITH, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins and development* (pg. 87-120). Cambridge: Cambridge University Press
- BANDURA, A. (1992). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development* (pg. 1-60). London: Jessica Kingsley Publ.
- BANDURA, A. e McDONALD, F. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgements. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274-281
- BARBIDGE, C. (1981). Longitudinal and cross-sectorial sequences in the study of age and generation effects. *Human Development*, 11, 141-163
- BARON, J. (1996). Thinking about consequences. *Journal of Moral Education*, 19



- BARRET, G. (1959). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique e en éducation*. Montreal: Univ. Montreal Press
- BEILIN, H. (1992). Piaget's new theory. In H. Beilin e P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: prospects and possibilities* (pg. 1-17). Hillsdale, NJ: Earlbaum
- BENNETT, M. (1993). *The development of social cognition*. New York. The Guilford Press
- BERG, D. e CROSS, G. (1975). Intentionality, degree of damage and moral judgements. *Child Dev.*, 42, 121-138
- BERKOWITZ, L. (1964). *Development of motives and values in a child*. New York: Basic Books
- BERKOWITZ, L., GIBBS, J. e BROUGHTON, J. (1980). The relation of moral judgement stage disparity to developmental effects of peer dialogs. *Merril-Palmer Quarterly*, 26, 341-357
- BERNARDI, B. (1955). *The age system of the Masai*. Roma: Lateranensi
- BIRBAUM, M. (1972). Anxiety and moral judgement in early adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 120, 13-26
- BLASI, J. (1980). Brindging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psych. Bull.*, VI, 88, 36-94
- BLATT, M. (1969). *The effects of classroom discussion programs upon children's level of moral judgement*. Chicago: University of Chicago Press
- BOK, A. (1976). Lack of acceptance of reciprocity norms in preschool children. *Dev. Psych.*, 5, 15, 38-64
- BONATTI, L. (1994). Propositional reasoning by model? *Psychological Review*, 101, 725-733
- BOURGES, M. (1964). *Jeux dramatiques*. Paris: Arc Tendu
- BOVET, P. (1919). *École Active*. Genève: Intermediaire des éducateurs

- BOYCE, J. e JENSEN, F. (1990). *Moral reasoning: a psychological-philosophical integration*. Nebraska: Univ. Nebraska Press
- BOYLES, J. e CHANDLER, M. (1982). *Social-cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall
- BRONFENBRENNER, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. Wozniak e K. Fisher (Eds.), *Development in context* (pg. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- BRUCE, J. R. (1980). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- BROPHY, J. E. e GOOD, T. L. (1990). *Educational Psychology: a realistic approach*. New York: Longman
- BROWN, G. (1971). *Moral reasoning of youg adults*. Boston: Little Brown
- BRUNER, J. (1982). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- BURR, V. (1995). *An introduction to social constructivism*. London: Routledge
- CAMPBELL, D. T. e STANLEY, J. C. (1979). *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. São Paulo: E.P.U.
- CAMPOS, B. P. (1991). *A formação pessoal e social na reforma educativa*. Colóquio sobre educação pessoal e social. Fundação Gulbenkian
- CANDEE, L. (1976). Structure and choice in moral reasoning. *Journal of Person. and Social Psych.*, 34, 16-83
- CARPENDALE, J. (1996). An explication of Piaget's constructivism: implications for social cognitive development. In S. Hale (Ed.), *The development of social cognition*. London: University of London Press

- CARREIRA, J. N. (1994). *Filosofia antes dos gregos*. Mem Martins: Europa-América.
- CASE, R. (1992). Neo-piagetian theories of child development. In R. Sternberg e C. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pg. 161-196). Cambridge: Cambridge University Press
- CHANCEREL, L. (1936). *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Théâtrale
- CHATEAU, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida
- CHESLER, M. e FOX, R. (1966). *Role-playind methods in the classroom*. Chicago: Science Research As. Inc
- COHEN, L. e MANION, L. (1980). *Research methods in education*. Beckenham, Kent: Croom Helm
- COLBY, A. (1987). The measurement of moral judgement. Vol 2: *Student issue scoring manual*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- COLBY, A., GIBBS, J. C., KOHLBERG, L., SPEICHER-DUBIN, B., POWER, C. e CANDEE, D. (1982). *Assessing moral stages: a manual book*. Cambridge: Harvard University Graduate School of Education
- COLBY, A., KOHLBERG, L., GIBBS, J. e LIEBERMAN, M. (1983). A longitudinal study of moral judgement. *Monograph of the society for research in child development*, 48, 1, 1-124
- COLLETTE, A. (1971). *Introdução à psicologia dinâmica*. S. Paulo: CNE
- CONNOLY, J. A. e DOYLE, A. (1983). Relations of social fantasy play to social competence in preschoolers. In *Developmental Psychology*, 20 (5), 797-806
- COOK, C. (1917). *The play way*. London: Heineman
- COOPERSMITH, S. (1976). *The antecedents of self-esteem*. S. Francisco: Freeman

- C. O. R. (*Child Observation Record*) (1989). Ypsilant, Michigan: High/Scope Press
- COWEN, E., PEDERSON, A., BABIGIAN, H., IOZZI, L. e TROST, M. (1973). Longterm follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446
- CULLEN, L. (1974). Research in moral and social feelings. *Child Development*, 32, 143-191
- DALCROZE, E. J. (1973). *Rhythm, music and education*. London: Dalcroze Society
- DAMON, W. (1977). *The social world of the child*. S. Francisco: Jossey-Bass
- DAMON, W. (1997). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley
- DAVIS, C. (1970). *About creativity*. New York: Harper
- DAY, J. (1991). Narrative psychology and moral education. *American Psychologist*, 46, 167-68
- De BONO, E. (1983). *Lateral thinking*. New York: Penguin Books
- DELATTRE, E. (1990). *Ethics and education in América*. Carnegie Council on Ethics in International Affaires
- DESCARTES, R. (1637). *Le Discurs du Méthode*.
- DEWEY, J. (1929). *École et Societé*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé
- DEWEY, J. (1946). *L'école de l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Noestlá
- DEWEY, J. (1959). *Moral principles in education*. New York: Phil. Lib.
- DOWD, J (1990). Ever since Durkheim: the socialization of human development. *Human Development*, 33, 139-159
- DRIVER, A. (1936). *Music and movement*. London: Oxford Univ, Press
- DUPONT, D. (1974). *Affective and moral development*. Boston: Biass
- DURKHEIM, E. (1973). *Moral education*. New York: Free Press (original publicado em 1925)

- DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés (original publicado em 1928)
- EDELSTEIN, K. (1994). *Moral Intervention: a skeptical note*. Hilldale: Erlbaum
- ELLEN, L. e cols. (1989). *New direction of human rights*. UNESCO
- ERICKSON, E. H. (1976). *Enfance et société*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé
- ESCHBACK, C. (1988). *Studies in empathic behavior in children*. New York: Academic Press
- EVAN J. e OVER, D. (1996). Rationality in the selection task: epistemic utility versus uncertainly reduction. *Psychological Review*, 103, 365-363
- EVANS, W. K., (1982). Moral stage development and knowledge of Kohlberg's theory. *Journal Exp. Ed.*, 51, 86-113
- EVANS, W. K., APPLGATE, T. P., CASPER, G. G. e TUCKER, R. W. (1975). *Rational values decisions and value conflict resolution: a handbook for teachers*. Salt Lake City, Utah: ESEA Title III Office
- FABRICIUS, W. e WELLMAN, H. (1993). Two roads diverged: young children's ability to judge distance. *Child Development*, 64, 399-414
- FENTON, E. e KOHLBERG, L. (1977). *Teacher training in values education*. New York: Guidance Associates
- FERREIRA-ALVES, J. e GONÇALVES, O. F. (1997). Narrativas psicológicas, valores e pós-racionalismo. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>
- FLAVELL, J. e cols. (1990). Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, 915-928

- FISHKIN, J., KENISTOW, L. e MACKINNON, C. (1973). Moral development and political ideology. *Journal of Peers and Cognitive Monitoring*, (3), 27, 84-96
- FODOR, E. M. (1972). Delinquency and susceptibility to social influences among adolescents as a function of level of moral development. *Journal Soc. Psych.*, 86
- FODOR, R. M. (1973). Moral development and parental behavior antecedents in adolescent psychopats. *Journ. of Genetic Psych.*, 122
- FONSECA, L. (sem data). O teatro na educação da criança. In *A Educação da Criança*. Lisboa: Liv. Horizonte
- FONSECA, V. (1990). *Adaptação da Escala de Graffard*. Lisboa: Ed. Laboratório EER, FMH
- FONTANA, D. (1984). *Personalidade e Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- FONTANA, D. (1987). Knowing about being. *Changes*, 5, 2, 344-347
- FONTEVILLA, J. M. (1972). Que son los valores? In *Educación y Valores*. Madrid, Narcea, 22
- FORMOSINHO, J. O. (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral. In *Desenvolvimento*, número especial, 3, 61-74
- FORMOSINHO, J. O. (1994a). Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito projecto infância. In *Actas do congresso "Education Infantil: O Reto da Qualidade"*, Universidade de Santiago de Compostela
- FORMOSINHO, J. O. (1994b). *Pre-school teacher undersatnding of the contribution of High/Scope curriculum to the social construction of young children morality*. Comunicação apresentada na Conference of the European Early Childhood Research Association: Gothenberg, Suíça

- FORMOSINHO, J. O. (1996). *A educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto
- FOWLER, J. W. (1974). Toward a developmental perspective of faith. *Religious Education*, 69, 2
- FOWLER, J. W. (1981). *Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning*. Cambridge: Harper and Row
- FRAENKEL, J. (1977). *How to teach about values: an analytic approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- FREITAG, B. (1996). The role of the school in child development. *Newsletter*, 1, nº 29, 1-3
- FREUD, A. (1952). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris: P.U.F.
- FREUD, S. (1968). *New introductory lectures on psychoanalysis*. London: Hogart (trabalho original publicado em 1933)
- FULLET, O. e SARRAMONA, J. (1982). *Cuestiones de educación*. Barcelona: CEAC, 47
- GAGNÉ, R., BRIGGS, L. e WAGNER, W. (1988). *Principles of instructional designs*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- GARCIA, J. M. V. (1976). *Educación personalizada, utopia o realidad?* Madrid: Ed. Paulinas
- GARDNER, H. (1991). The tensions between and development. *Journal of Moral Education*, 20, 113-123
- GARRETT, A. (1883). *Da educação*. Porto: Ernesto Chardon
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1993). *O inquerito, teoria e prática*. Oeiras: Celta
- GIBBS, J. (1979). Kohlber's moral stage theory: a piagetian revision. *Child development*, 22, 89-112
- GILLIGAN, D. (1982). *In a different voice: psychological theories and women's development*. New York: Harvard Univ. Press

- GILLIGAN, C. (1990). Joining the resistance: psychology, politics, girls and woman. *Michigan Quarterly Review*, 29, 501-36
- GLASSMAN, M. e ZAN, B. (1995). Moral activity and moral theory: an alternative interpretation of research with young children. *Developmental Review*, 15, 434-457
- GONÇALVES, J. C. (1997). A educação intelectual no horizonte da cultura. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>
- GOODNOW, J. e COLLINS, W. (1990). *Development according to parents: the nature, sources, and consequences of parental ideas*. Cambridge: Cambridge University Press
- GOTTLIEB, G. (1991). Experimental canalization of behavioral development: theory. *Developmental Psychology*, 27, 4-13
- GREEN, J. e d'OLIVEIRA, M. (1989). *Testes estatísticos em psicologia*. Lisboa: Estampa
- GROPPER, G. (1983). A behavioral approach to instructional prescription. In REIGELUTH, C. (Ed.), *Instructional design theories and models: an overview of this current status*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity.. *American Psychologist*, 5, pg. 444-454
- GUILFORD, J. P. (1961). *Creative-thinking abilities of ninth-grade students*. Chicago: Actas da American Educational Research Association
- GUTKIN, R. (1972). The effect of the systematic story changes on internationality in children's moral judgements. *Child Dev.*, 43, 123-136
- GUZBURGER, F., WAGNER, R. e ANOOSIAN, A. (1977). Moral judgement and distributive justice. *Human Development*, 20, 48-76

- HAAN, F. (1973). *Coping and defending: processes of self-environment organization*. New York: Academic Press
- HAAN, F., SMITH, J. e BLOCK, M. (1986). Moral reasoning of young adults. *Journal Pers. Social Psych.*, 10, 14-26
- HAGEMANN, F. (1982). *Cognition and morality*. New York: praeger
- HALL, T. (1979). *Moral education: a handbook for teachers*. Minneapolis: Winston
- HAMEAU, J. (1967). *Les vénus*. Paris: Tendus
- HARLOW, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-85
- HARMIN, M. (1973). *Clarifying values through subject matter: applications for the classroom*. Minneapolis, Minn.: Winston
- HARTSHORE, H. e MAY, M. (1928). *Studies in the nature of character*. New York: McMillan
- HEBRON, J. (1978). *L'imaginaire et la réalité des valeurs*. *Rev. Psy. Appl.*, 26, 3, 214-229
- HECKMANN, K. (1976). *The socratic discuss*. New York: Praeger
- HERMANS, KEMPEN e LOOM (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, vol. 47, n° 1
- HERSH, R. H., MILLER, J. P. e FIELDING, G.D. (1980). *Models of Moral Education*. New York: Longman
- HERSH, R. H., PAOLITO, H. e REIMER, F. (1979). *Promoting moral grow: from Piaget to Kohlberg*. New York: Longman
- HESSEN, K. (1955). *Filosofie des Valeurs*. Paris: P.U.F.
- HIGGINS, E. (1981). Role-taking and social judgements: alternative developmental perspectives and processes. In FLAVEL, J. E ROSS, L. (Eds), *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press

- HOFFMANN, M. (1976). Empaty, rile-taking, guily and development of altruistic motives. In LICKONA, T. (Ed), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinheart and Winston
- HOFFMANN, M. (1982). Development of prosocial motivation: empathy and guilt. In EISENBERG, N. (Ed), *The development of prosocial behavior*. New York, Academic Press
- HOGAN, H. (1983). *Moral conduct as auto interpretation*. New York: Wiley
- HOHMANN, M. e WEIKART, D. (1995). *Educating young children*. Ypsilant, Michigan: High/Scope Press
- HOZ, V. G. (1972). *Educación personalizada*. Valladolid: Miñon
- HUITT, W.G. (1996). *Character development*. Valdosta: Valdosta Univ. Press
- IOZZI, L. A. (1978). The envoronmental issues test (EIT): a new assessment instrument for environmental education. In CRAIG, B. D. e SACKS, A. (Eds.). *Further Validation of the Ethical Reasoning Inventory*. New York: Psychological Reports
- JACKSON, J. (1993). Human behavioral genetics. *Child Development*, 64, 1318-1332
- KAGAN, J. e LAMBS, S. (1987). (Eds.) (1987). *The emergence of morality in young children*. Chicago/London: The University Chicago Press
- KAHAN, P. e FRIEDMAN, B. (1995). Environmental views and values of children in an inner-city community. *Child Development*, 66, 1214-1268
- KEATING, D. e ROSEN, H. (1991). *Constructivist perspectives on developmental psychopatology and atypical development*. Hillsdale, NJ: Earlbaum

- KERCHENSTEINER, J. (1946). *Formas de vida, psicología y ética de la personalidad*. Buenos Aires: Occidente
- KIRSCHENBAUN, H. (1977). *Advanced values clarification*. La Jolla, California: University Associates
- KOHLBERG, L. (1958). *The development of models of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Doctoral Dissertation. Chicago: Univ. Chicago Press
- KOHLBERG, L. (1969). *State and sequence: the cognitive developmental approach to socialization*. In COSLIN (Ed.), *Handbook of Socialization*. Chicago: McNally
- KOHLBERG, L. (1971). *From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy*. New York: Academic Press
- KOHLBERG, L. (1972). *The adolescent as a philosopher*. Fall: Deadalus
- KOHLBERG, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgement. *Journal of Philosophy*, 5, 40
- KOHLBERG, L. (1973). *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge, Massach.: Harvard Graduate School of Education
- KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In LICKONA, T. (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- KOHLBERG, L. (1981). *The philosophy of moral development*. S. Francisco: Harper and Row
- KOHLBERG, L. (1981). *MJI – Standard Form Scoring Manual*. Harvard: Harvard Univ. Press
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays of moral development*. S. Francisco: Harper and Row

- KOHLBERG, L. e EFENBEIN, C. (1975). The development of moral judgements concerning capital punishments. *American Journal of Orthopsychiatry*, VII, 47
- KOHLBERG, L. e FENTON, E. (1977). *Teacher training in values education*. New York: Guidance Associates
- KOHLBERG, L. e SELMAN, R. (1972). *First thinks*. New York : Guidance Associates
- KUPERSMIDT, J. (1983). *Predicting delinquency and academic problems from childhood peers status*. Comunicação apresentada no congresso da Society for Research in Child Development, Detroit, MI
- KURTINES, F., AZMITIA, M. e GEWIRITZ, J. L. (1992), *The role of values in psychology and human development*. New York; John Wiley & Sons
- KURTINES, F. e GRIEF, W. (1974). The development of moral thought. *Psych. Bull.*, XII, 81, 103-116
- LANCKTON, A. (1992). *The perceptions of middle school teachers on their role as moral educators*. Doctoral dissertation. Boston: Boston University
- LAVALLÉE, M. e cols. (1990). The impact of lived experience on cognitive ethical development of today's women. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 407-430
- LAVELLE, M. (1955). *Traité de Valeurs*. Paris: P.U.F.
- LAFON, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- LEE, J. (1976). *Loverstyles*. London: Dent and Sons
- LEIBIVICI, S. e SOULÉ, M. (1980). *O conhecimento da criança pela psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar
- LICKONA, T. (1991). *Educating for character*. New York; Bantam Books

- LIEBERMAN, L. (1981). Facing history and ourselves: a project evaluation. *Moral Ed. Forum*, 6, 48-123
- LIFTON, P. (1986). Personological and psychodynamic explanations of moral development. In SAPP, G. (Ed.), *Handbook of moral development*. Birmingham: Religious Education Press
- LINDA, L. (1996). Literature-based moral education. New York: Oryx Press
- LINDENBERG, U. e BALTES, P. (1995). Testing the limits and experimental simulation: two methods to explicate the role of learning in development. *Human Development*, 38, 349-360
- LOCKE, J. (1983). Doing what comes morality. The relation between behavior and stages of moral reasoning. *Human development*, 5, 25, 25-42
- LOCKWOOD, M. (1978). A critical view of values clarification. In PURPEL e RYAN (Eds.), *Moral Education*. Berkeley: McCutchan
- LOEVINGER, J. (1976). *Ego development: concepts and theory*. San Francisco: Joey-Bass
- LOEVINGER, J. e WESSLER, W. (1970). *Ego development*. S. Francisco: Joey-Bass
- LORENZ, K. (1969). *L'agression, une histoire naturelle du mal*. Paris: Flammarion
- LOURENÇO, O. (1988). *Altruísmo: Generosidade ou inteligência sócio-cognitiva?* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- LOURENÇO, O. (1990). Para uma explicação piagetiana do desenvolvimento do altruísmo na criança: Mas alguma evidência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 107-114
- LOURENÇO, O. (1991). Educação para os valores morais na escola portuguesa: considerações kohlbergianas. *Psychologica*, 5

- LYONS, N. (1983). Two perspectives: one self, relationships and morality. *Harvard Educational Review*, 53, 125-45
- LYONS-RUTH, K. (1978). Moral and personal value judgements of preschool children. *Child Develop.*, 49, 1197-1207
- MACHADO, A. e SCHYNS, P (1995). Comportement et cognition: parallélismes et intersections. In Lejeune, Macar e Pouthes (Eds.), *Des animaux et des hommes* (pg. 293-330). Paris: P.U.F.
- MALRIEU, A. (1979). Aspects de la construction du system de valeurs à l'école primaire. *Rev. Psych. Appl.*, 29,2, 173-224
- MARQUES, R. (1989). A educação moral e cívica na proposta global da reforma. In *Revista Inovação*, 2, 1, 37-41
- MARQUES, R. (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: o currículo implícito e explícito*. Tese de doutoramento. Aveiro: Univeridade do Minho
- MARQUES, R. (1991). A educação para os valores no ensino básico: resultados de uma análise dos currículos. In J. Tavares e A. Moreira (ed.) *Desenvolvimeto, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: PIDACS/Univ. de Aveiro
- MARQUES, R. (1995). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social: objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto
- MARQUES, R. (19979). A justiça, a preocupação pelos outros e a bondade: pode a escola passar sem elas? In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Haroer
- MATTEWS, L. (1962). *The psychology of creative thinking groups*. New York: Harding
- MATTOX, B. A. (1975). *Getting it together: dilemes for classroom*. San Diego, Californis: Pennaut

- McCANN, D., e PRENTICE, N. (1981). Promoting moral judgement of elementary school children: the influence of direct reinforcement and cognitive disequilibrium. *The Journal of Genetic Psychology*, 139, 27-34
- McCOLGAN, M. (1975). Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 5, 7
- McINTYRE, a. (1989). *A short history of ethics*. London: Macmillan
- McKENZIE, J. (1974). A theory-based approach to introductive value clarification. *Journal of Moral Education*, 1, 86-113
- McPHAIL, P. (1975). *Lifeline*. Niles: Arfgus
- McPHAIL, P., UNGOED-THOMAS, A. e CHAPMAN, H. (1975). *Learning to care*. Niles: Argus
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago; University of Chicago Press
- METCALF, L. (Ed.) (1971). *Values education: rational, strategies and procedures*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies
- MEUX, M. (1974). *Capability development programs: final report*. Salt Lake City, Utah: University of Utah
- MILLER, C., KESSEL, W. e FLAVEL, J. (1989). Thinking about people thinking about. *Child development*, 43, 56-121
- MONTAGERO, J. (1991). A constructivist framework for understanding early and late developing psychological competencies. In Chandler e Chapman (Eds.), *Critéria for competence*, (pg. 111-129). Hillsdale, NJ: Earlbaum
- MORENTE, M. (1955). Ética, estética e metafísica. In SERRÃO, J. e GRÁCIO, R., *Seara Nova*, Lisboa
- MUNSEY, M. (1990). *Moral development, moral education and Kohlberg*. Birmingham: Rel. Ed. Press

- NERICI, C. (1986). *Metodologia do ensino*. Rio de Janeiro: Atlas
- NEWMAN, F. M. (1973 e 1975). *Education for citizen action: challenge for secondary curriculum*. Berkeley, California: McCutchan
- NEWMAN, F. M., THOMAS, A. B. e LANDSNESS, R. M. (1977). *Skills in citizen action*. Skokie, Illinois: National Textbook
- NEWSTEAD, S. e EVANS, J. (1993). Mental models as an explanation of belief bias effect in syllogistic reasoning. *Cognition*, 46, 93-97
- NISAN, M. e KOHLBERG, L. (1982). Universality and cross-cultural variation in moral development. *Child development*, 53, 865-876
- NORUSIS, M. J. (1990). *The SPSS guide to data analysis*. Chicago: SPSS Inc.
- OLIVER, D. W. e SHAVER, J. P. (1974). *Teaching public issues in the high school*. Logan, Utah: Utah State University
- OPPENHEIM, A. N. (1973). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Heinemann
- OSBORN, A. E. (1948). *Your creative power*. New York: Scribner
- OSBORN, A. E. (1957). *Applied imagination*. New York: Harper
- OSER, K. (1991). *Moralisches Urteil in Gruppen*. Frankfurt: Suhrkamp
- P. I. P. – *Program Implementation Profile* (1989). Ypsilant, Michigan; High/Scope Press
- PAGANO, J. (1991). Relating to one's students: identity, morality, stories and questions. *Journal of Moral Education*, vol. 20, nº 3, 257-66
- PAGLUISO, S. (1976). *Understanding stages of moral development: a programmed learning workbook*. New York: Paulist Press
- PATRÍCIO, M. F. (1989). Filosofia da educação e inovação educativa. *Rev. Inovação*, 2 (2)
- PATRÍCIO, M. F. (1990). Os valores em educação e suas implicações na prática educativa. *A Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: ESEL/APORT

- PATRÍCIO, M. F. (1990). Educação, valores e vocações. In *Educação Pluridimensional e Escola Cultural*. Évora: AEPEC
- PATRÍCIO, M. F. (1992). Formação pessoal e social no quadro da escola cultural. *Caderno Escola Cultural*, nº 13. Évora: AEPEC
- PATRÍCIO, M. F. (1997). A escola axiológica. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>.
- PELLER, L. E. (1958). Libidinal phases, ego development and play. In *Psychoanalytic study of the child*, vol. 9, 23-36
- PERNER, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: MIT Press
- PIAGET, J. (1956). Motricité, perception et intelligence. *Rev. Enfance*, 2
- PIAGET, J. (1964). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé (edição em português: 1971). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar
- PIAGET, J. (1973). *Le judgement moral chez l'enfant*. Paris, P.U.F. (original publicado em 1932)
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1975). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- POLICARPO, D. José (1992). Formação Pessoal e Social. Centro de Recursos e Animação Educativa. C.M.V.Franca de Xira; Caderno 3
- POWER, C. (1978). *The moral atmosphere of the school: a method for analyzing community meetings*. Cambridge: Harvard Univ. Press
- POWER, C. (1982). *Democratic moral education in the large public high school*. Hillsdale: Erlbaum
- RAPPAPORT, L. e WALLSTEIN, W. (1972). *Prediction of Moral Behavior*. New York: Wiley
- RATHS, L. (1978). *Values teaching: working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Merrill

- RATHS, L., HARMIN, M. e SIMON, S. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Merrill
- RATHS, L., HARMIN, M. e SIMON, S. (1978). *Values and teaching*. Columbus, Ohio: Marvill
- RAYMOND-RIVIER, B. (1970). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Grafesa
- REED, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70 (original publicado em 1958)
- REIS, E., MELO, P., ANDRADE, R. e CALAPEZ, T. (1996). *Estatística aplicada*. Lisboa: Sílabo
- REST, J. (1978). *Development in judging moral issues (I)*. Minnesota: Minnesota University Press
- REST, J. (1979). *Development in judging moral issues (II)*. Minnesota: Univ. of Minnesota Press
- REST, J. (1980). *Basic issues in evolving moral education programs*. New York: Character Research press
- REST, J. (1983). Morality. In FLAVELL, J. H. e MARKAN, E. M. (Eds), *Handbook of Child Psychology*, vol 3. New York: Wiley
- REST, J. (1984). *The major components of morality*. New York: Wiley
- REST, J. (1985). An interdisciplinary approach to moral education. In BERKOWITZ, *Moral Education*. Hillsdale: Erlbaum
- ROBALO, A. (1995). *Estatística, exercícios*. Lisboa: Sílabo
- ROBERTSON, A. H. (1989). *An introduction to the study of international protection of human rights*. UNESCO
- ROBINS, L. N. (1974). *Deviant children grow up*. New York: Huntington
- RODRIGUES, M. L. M. (sem data). Os nossos filhos e a música. In *A Educação da Criança*. Lisboa: Livros Horizonte
- RODRIGUEZ, E. D. (1997). Valores ético-sociales y la escuela. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>.

- ROGERS, C. (1961). *On becoming a person*. Boston,: Houghton
- ROGOBOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford Univerity Press
- ROTHMAN, K. (1976). Moral judgement and moral behavior resistance. *Journal of Social Psychology*, 12, 86-102
- RUBIN, Z. (1970). Measurement of romantic love. *J. of Personality and Social Psychology*, 16 (2), 265-73
- RUSSELL, C. (1938). *A new social analisys*. New York: Longman
- RYAN, K. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68, 228-33
- RYAN, K. (1991). *Kohlberg's moral education: a theory goes to school*. Boston: Boston University
- RYAN, K. (1997). Direct moral education. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>.
- SANTOS, A. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Liv. Horizonte
- SANTOS, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte
- SANTOS, J. (1966). Fundamentos psicológicos da educação pela arte. In *Educação Estética e Ensino Escolar*. Mem-Martins: Europa-América
- SANTOS, J. e cols. (1966). *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Publ. Europa-América
- SCHILLER, C. F. (1993). *Sobre a educação estética do ser humano, uma série de cartas e outros textos*. CADETE, T. R. (Ed.). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda
- SELMAN, R. (1974). *First thinks: social reasoning*. New York: Guidance Associates

- SELMAN, R. L. (1976). Social cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice. In LICKONA, T. (Ed), *Moral development and behavior*. New York, Holt, Rinehart and Winston
- SELMAN, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press
- SELMAN, R. e BYRNE, M. (1974). Early childhood. *Child Dev.*, 42, 86-114
- SHAFTTEL, F. e SHAFTTEL, G. (1976). *Role Playing for social values: decision making in the social studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- SHARABANY, R. (1982). Theories of the development of altruism: review, comparison and integration. *J. of Behavioral Development*, 5, 49-80
- SHARF, P. (1978). *Moral education*. Davis, California: Responsible Action
- SHAVER, J. P. (1973). *Instructor's manual: the analysis of public issues program*. Boston: Houghton Mifflin
- SHAVER, J. P. e LARKINS, A. G. (1973a). *Decision making in a democracy*. Boston: Houghton Mifflin
- SHAVER, J. P. e LARKINS, A. G. (1973b). *The analysis of public issues program*. Boston: Houghton Mifflin
- SHAVER, J. P. e STRONG, W. (1976). *Facing value decisions: rationale building for teachers*. Belmont, California: Wadsworth
- SHULER, K. (1980). *Effects of moral discussion training*. New York: Praeger
- SIMON, S. (1972). *Values clarification: a handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart
- SKINNER, B. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, New Jersey: Erlbaum

- SLADE, P. (1953). *An introduction to child drama*. Yorkshire: Hodder
- SLADE, P. (1954). *Child drama*. Yorkshire: Hodder
- SMITH, L. (1996). *Critical readings on Piaget*. London: Routledge
- SOUZA, A. B. (1979). *A expressão dramática*. Lisboa: Básica
- SOUZA, A. B. (1989). *Uma educação moral através de métodos activos*. Actas do Congresso Internacional "Piaget e os Novos Desafios nas Ciências da Educação". Lisboa
- SOUZA, A. B. (1991). *TAVEM – Teste de avaliação dos valores morais*. Actas do Congresso "Evolução das Ciências, Ética e Educação: Processos para a Emergência de uma Ética Operatória". Lisboa: Instituto Piaget
- SPIEGEL, M. R. (1961). *Outline of theory and problems of statistics*. New York: McGraw
- SPRINTHALL, K. (1973). A curriculum for secondary schools. *School Couns.*, III, 5, 102-146
- STAUB, J. (1974). *Helping a distressed person: social, personality and stimulus determinants*. New York: Academic Press
- STERN-STORM, J. (1981). *Facing history and ourselves: holocaust and human behavior*. New York: Praeger
- STEWART, H. (1976). *Problems and contradictions of value clarification*. Berkeley: McCutchan
- SULLIVAN, F. (1980). *Moral education for adolescents*. New York: Praeger
- TAPPAN, M. (1990). Hermeneutics and moral development: Interpreting narrative representations of moral experience, *Developmental Review*, 10, 239-265
- TAPPAN, M. (1991). Narrative, authorship and the development of moral authority. *New Directions for Child Development*, nº 3, 54

- TAYLOR, R. (1975). *Identifying the creative individual*. Minnesota: Minnesota University Press
- TOMKIM, M. (1966). *What do research finding say about getting innovations into schools: a symposium*. New York: Research for Better Schools Inc
- TORRANCE, E. P. (1976). *Criatividade. Medidas, testes e avaliações*. S. Paulo: Ibrasa
- TRINDADE, V. M. (1977). O valor da ciência, o ensino das ciências. A atitude científica e a disciplina da didáctica das ciências nos cursos de formação de professores. In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>.
- TURIEL, E. (1983). *Developmental process in the child's moral thinking*. New York: Holt, Rinheart and Winston
- TURIEL, E. (1989). The social construction of social construction. In W. DAMON (Ed.), *Child development today and tomorrow*. S. Francisco: Jossey-Bass
- VALENTE, L. (1991). *Therapeutic drama and psychological health: an examination of theory and practice in dramatherapy*. Ph. D. Thesis: University of Walles Colledge of Cardiff
- VALENTE, M. O. (1989). A educação para os valores, in PIRES, E. L. (Org.), *Ensino básico em Portugal*. Porto: ASA
- VANDENBERG, B. (1991). Is epistemology enough? An existencial consideration of development. *American Psychologist*, vol. 46, nº 12
- VARE, L. (1986). Moral affectivness aspects. *Am. Psych.*, 62, 146-187
- VEIGA, M. M. A. (1997). Obedecer é amar? In *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed<sup>a</sup>.
- VIGOTSKY, L. S. (1972). *Psicologia del arte*. Barcelona: Barrel

- VIGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard Univ. Press
- WALLON, H. (1966). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugália
- WALLON, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin
- WALKER, J. (1986). *Cognitive Process in moral development*. Birmingham: SAPP
- WAY, B. (1977). *Development through drama*. London: Longman
- WERTSCH, J. e KANNER, B. (1992). A sociocultural approach to intellectual development. In STERNBERG, R. e BERG, C. (Eds.), *Intellectual Development*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, pg. 328-349
- WHITELEY, J. M. (1981). A developmental intervention in higher education. In ERICKSON, L. e WHITLEY, J. M. (Eds.), *Developmental counseling and teaching*. Monterey, California: Brooks/Cole
- WHITHERELL, C. (1991). Narrative and the moral realm: tools of caring and justice. *Journal of Moral Education*, vol. 20, nº 3, 237-242
- WILLIAM, M. (1971). Moral education methodology approach. *Journal of Moral Education*, 9, 46-72
- WILSON, G. (1979). *Sociobiology: the new synthesis*. Harvard: Harvard Univ. Press
- WISPE, L. (1978). *Truism, sympathy and helping*. New York: Academic Press
- WYNNE, E. A. (1986). The great tradition in education: transmitting moral values. In *Educational Leadership*, 43. 4-9
- YOUNISS, J. (1995). The still useful classic concept of development. *Human Development*, 38, 373-379

ZAHAN-WAXLAR, R., RADKE, H., YARROW, G. e BRADY-SMITH, M.  
(1977). Young children relationship. *Am. Psych.*, 48, 123-138

# **ANEXOS**

# **ANEXO 1**

## **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA**

**Despacho nº 139/ME/90**

Despacho nº 139/ME/90,  
de 16 de Agosto

## EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

### PRINCÍPIOS ORIENTADORES

#### 1. A Educação Moral e Religiosa Católica, uma educação integral

*A Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas é uma questão de primeira importância para cada aluno, para as famílias, para a sociedade civil e para a Igreja, porque a educação integral do ser humano não pode abstrair da dimensão religiosa e moral, constitutiva da pessoa e da sua plena dignidade.*

*De facto, há em todo o ser humano uma exigência de liberdade, uma constante procura de sentido que não é possível satisfazer plenamente sem o recurso aos valores religiosos. Não podemos "ler" a história dos indivíduos nem a dos povos, sem nos referirmos aos seus testemunhos incontestáveis e significativos em matéria religiosa.*

*Além de enriquecer a cultura dos alunos, a Educação Moral e Religiosa Católica, ajuda-nos a encontrar uma resposta às interrogações fundamentais que surgem na pessoa humana, sobretudo no momento da juventude: qual é o sentido da vida, quais são as leis morais da consciência e da sociedade, quais são os verdadeiros valores?*

*A Escola, em particular, oferece aos jovens, numerosos e diversos elementos de conhecimento quanto à significação do mundo e da pessoa humana. É no período da juventude que se enfrentam e confrontam as grandes opções que hão-de orientar toda a existência. Por isso é importante que, na própria Escola, os jovens recebam a ajuda necessária e completa para poderem reflectir sobre as interrogações fundamentais da existência humana e assim decidir do seu futuro com um sentido de responsabilidade.*

*Na verdade, só a posse de um conhecimento consciente e amadurecimento destas realidades dá aos jovens a capacidade de decidir entre o que é preciso aceitar e o que é necessário recusar. Esta capacidade de discernimento não será possível, de maneira autêntica, sem um conhecimento adequado da Religião.*

*As razões fundamentais para que o ensino da Religião entre também nos programas escolares, não vão de modo nenhum contra o devido respeito quer pela liberdade geral, quer pela liberdade religiosa em especial. Este respeito, mantido relativamente à fé católica dos jovens, de forma a facilitar-lhes a sua educação e a sua livre expressão, honra, de certo modo, as autoridades públicas. De facto, significa autêntico respeito pela liberdade religiosa dar possibilidade a todos aqueles que o desejarem — mesmo aos mais jovens que se encontram em estado de dúvida ou de procura religiosa, mesmo ainda aos que são menos sensíveis às exigências do seu Baptismo — de pedir e de beneficiar da Educação Moral e Religiosa Católica, tal como é apresentada pela Igreja Católica, na sua integralidade e na sua autenticidade.*

*A proposta integral e autêntica da Mensagem de salvação, anunciada por Jesus Cristo, segundo as exigências e as capacidades dos alunos, é um serviço que a escola presta às novas gerações e que muito contribui para o crescimento civil da nossa sociedade.*

*As famílias dos alunos crentes têm o direito à Educação Moral e Religiosa Católica. Eles devem ter a garantia de que a Escola Pública — precisamente porque é aberta a todos — não só não põe em perigo a fé dos seus filhos, mas completa a sua formação integral, através de uma Educação Moral e Religiosa Católica adequada.*

*Este princípio tem também a ver com o conceito de liberdade religiosa e o do Estado verdadeiramente democrático; este existe precisamente, quando de acordo com a sua natureza mais verdadeira e profunda se põe ao serviço dos cidadãos, no respeito pelos seus direitos e pelas suas convicções religiosas.*

#### 2. A Educação Moral e Religiosa Católica na escola

##### 2.1. A Educação Moral e Religiosa Católica escolar e a missão profética da Igreja

*A Educação Moral e Religiosa Católica feita na Escola, é uma forma de participação na missão evangelizadora e catequética da Igreja Católica. Esta educação é importante porque, embora não seja uma catequese, no sentido formal do termo, é uma forma original da palavra da Igreja; permite um testemunho, por parte dos cristãos, no próprio interior da Escola. Este testemunho aure a sua originalidade do quadro escolar onde se exerce.*

*De acordo com as circunstâncias, a Educação Moral e Religiosa Católica apresenta traços que a aparentam, sem a confundir, com a evangelização, com a catequese e com a reflexão teológica. Ela é um elemento da pastoral profética no seu conjunto.*

*A Educação Moral e Religiosa Católica é, com efeito, um lugar cultural, onde se pode pôr, publicamente, a questão de Deus a uma grande escala e fora do círculo da comunidade cristã estritamente eclesial.*

*O fim imediato da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica não é de animar a fé; a fé não é um pré-requisito para participar na aula. Neste sentido, o objectivo da Educação Moral e Religiosa Católica não é de comunicar a fé, mas mais humildemente, de a tornar possível. Trata-se de estabelecer as condições que permitam a cada aluno situar-se, livremente, e com conhecimento de causa, em relação à questão de Deus e de Jesus Cristo, com todas as consequências comportamentais, individuais e comunitárias. A questão de Deus, neste sentido, aparece como uma questão humana; ela existe na sociedade, queiramos ou não.*

*Nesta óptica, a Educação Moral e Religiosa Católica, faz parte da educação humana, do projecto educativo da Escola. Interrogar-se seriamente e com rigor sobre a questão de Deus, qualquer que seja a resposta pessoal que cada aluno lhe dê, pertence também à tarefa educativa da escola. Além disso, a nossa cultura europeia e ocidental está profundamente marcada pelo Cristianismo. Ele faz parte integrante do património cultural que a Escola deve transmitir.*

*A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica insere-se, desta forma, na estrutura escolar. Ela é o lugar da procura religiosa existencial e moral, inerente ao crescimento humano, em ordem ao desenvolvimento harmonioso e integral da pessoa. É esta, sem dúvida, uma das principais finalidades da escola.*

*Para realizar esta tarefa de Educação Moral e Religiosa Católica na Escola — uma das suas tarefas mais importantes — a Igreja Católica torna-se ai presente através dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica que, em seu nome, assumem esta responsabilidade. Estes professores tornam-se, então seus colaboradores e partilham com toda a Igreja uma grande parte da sua responsabilidade. Os professores de Educação Moral e Religiosa Católica representam, pois, a instituição eclesial para exercer esta forma do ministério da Palavra dentro do quadro escolar. Exercendo, deste modo, o seu ministério, estes professores ajudam a realizar o mandato de Jesus Cristo tal como no-lo transmitem os apóstolos: "Ide, pois, e fazei que todas as nações se tornem discípulos. (...), ensinando-as a observar tudo quanto vos ordenei." (Mt. 28, 19-20).*

## 2.2. As finalidades da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica

*De acordo com os fundamentos pedagógicos e teológicos da Educação Moral e Religiosa Católica escolar, podemos definir as suas finalidades:*

- Familiarizar os alunos com a realidade da fé e do anúncio que a fundamenta e ajudar a encontrar uma atitude responsável e consciente no respeitante à fé;
- Encorajar uma tomada de posição pessoal, face às diferentes confissões religiosas e às diversas ideologias, e suscitar compreensão e tolerância pela escolha de outras opções;
- Ajudar o aluno crente a determinar-se, de forma mais consciente, a favor da sua religião, evitando, assim, o perigo da imaturidade ou da indiferença religiosa;
- Estimular uma vida religiosa e uma acção responsável, no interior da Igreja e da Sociedade;
- Oferecer, ao aluno que procura ou que está inquieto na sua fé, a possibilidade de conhecer as respostas que a Igreja Católica dá às suas interrogações, e de reflectir a fundo sobre elas;
- Proporcionar ao aluno incrédulo a ocasião de clarificar a sua posição pessoal, ou mesmo de a reexaminar em relação a uma posição contrária.

*Resumindo, a Educação Moral e Religiosa Católica escolar terá, para os alunos crentes, algumas dimensões próprias da catequese paroquial; para outros, terá uma dimensão de despertador para o facto religioso e para a fé cristã. Em qualquer caso, sempre na preocupação de promover a liberdade religiosa, ela terá para todos uma função de informação e de diálogo sobre os diversos aspectos da fé cristã, bem como da sua influência na vida pessoal e social.*

*No próprio terreno onde se faz a formação profana dos alunos, e em relação com todas as questões que a cultura de hoje veicula, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica propõe-se alertar para a pertinência da fé cristã, de tal modo que esta se torne culturalmente possível aos olhos dos alunos e da sua liberdade. Por outras palavras, ela quer ajudar os alunos a elaborar a sua síntese fé/cultura.*

## 2.3. Natureza, conteúdo e metodologia da Educação Moral e Religiosa Católica escolar

*As finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica escolar, acima formuladas, fluem da natureza da mesma educação, condicionando e orientando os seus conteúdos.*

*Se reduzíssemos esta educação a uma simples informação chamada "científica" e neutra sobre o facto religioso, esta informação apresentar-se-ia inadequada e insuficiente. Tratar-se-ia de um ensino sobre a religião, mais do que uma educação religiosa e moral consequente, e não corresponderia à importância educativa que esta, correctamente compreendida, tem. Na Educação Moral e Religiosa Católica não se trata, portanto, apenas de dar informações sobre a religião e sobre a fé, mas também de tornar possíveis, em qualquer momento, quer a atitude religiosa genérica, quer a própria fé cristã e católica.*

*A Educação Moral e Religiosa Católica que cumpre a sua verdadeira função no interior da escola, deve ser uma abordagem educativa e cultural do facto religioso e, em particular do facto religioso judeo-cristão, considerados correctamente a partir das suas realizações históricas; deve, pois, inserir-se no dinamismo e no projecto educativo e cultural da própria Escola.*

*O conteúdo da Educação Moral e Religiosa Católica escolar é, essencialmente, a mensagem cristã como resposta à procura de sentido que caracteriza a situação genericamente considerada dos alunos. A apresentação deste conteúdo deve também tornar possível a síntese entre os dados da fé e os da cultura, a fim de permitir aos jovens uma visão cristã da pessoa humana, da história e do mundo, bem como da sua própria situação pessoal, social e cultural concreta.*

*Para chegar aqui é necessário apresentar a fé cristã nos seus aspectos fundamentais. Paulo VI diz que na mensagem anunciada pela Igreja, há muitos elementos secundários cuja apresentação ou falta dela dependem, na maior parte dos casos, das circunstâncias. Mas há um conteúdo essencial, uma substância viva, que não pode, nem modificar, nem omitir, sem desnaturar a própria evangelização (Cf. Evangelii Nuntiandi, 25).*

*A Educação Moral e Religiosa Católica escolar faz-se sobre o essencial da fé cristã. Através da comunicação deste essencial, os jovens poderão chegar à inteligência da fé e a uma compreensão sempre maior do mistério de Jesus Cristo, o revelador de Deus Pai, na força do Espírito Santo. A compreensão do mistério cristão implica o conhecimento do mistério cristológico, centro da fé cristã, o reconhecimento da fé, como apelo a uma resposta pessoal ao seguimento de Cristo, e a vontade de responder a este apelo em comportamentos consequentes.*

*Qualquer que seja o método privilegiado para a apresentação do essencial da Mensagem cristã este requer sempre uma apresentação sistemática e estruturada. No respeito pela pedagogia activa, a Educação Moral e Religiosa Católica escolar, preocupar-se-á, em favorecer neles a liberdade de expressão; por outro lado, deve preocupar-se em lhes fornecer uma documentação de qualidade, que lhes permita o acesso às questões ou às problemáticas que, eventualmente, poderão não ser espontaneamente as suas.*

*O Método pedagógico privilegiado nos programas propõe como itinerário do acto de Educação Moral e Religiosa Católica um percurso em três etapas bem definidas e internamente relacionadas. Assim, cada módulo é estruturado em três temas, correspondendo cada um deles, a uma das etapas do itinerário, respectivamente. Estas permitem, na unidade do Módulo:*

- Uma reflexão crítica sobre a experiência existencial do aluno e do mundo moderno que o cerca, para nela intuir as suas diversas significações;
- uma interpretação da Mensagem cristã, nas suas diversas formas, em ordem a uma inteligência pessoal e de grupo dos dados da fé, tal como são apresentados pela Igreja Católica;
- uma re-leitura cristã da experiência significada e uma elaboração ética pessoal e comunitária, decorrente da Mensagem cristã interpretada, em ordem a atitudes e comportamentos coerentes e de maior compromisso na edificação da comunidade humana e eclesial.

*Sem nunca deixar de dar atenção devida às situações existenciais dos jovens, nomeadamente à sua "condição escolar" e às suas descobertas culturais, a Educação Moral e Religiosa Católica propõe-se promover um trabalho rigoroso — de nível igual ao que se efectua nas disciplinas profanas — sobre a realidade do cristianismo, da Igreja e da vida cristã, nos seus diferentes aspectos: Escritura, Tradição, reflexão doutrinária e teológica, História da igreja, a sua vida interna, a sua relação com o Mundo, etc.*



### 3. A relação com os outros

- Identificar algumas pessoas com quem contacta no dia a dia.
  - As pessoas que contacta.
- Descobrir a necessidade de se relacionar com os outros.
  - A necessidade da relação.
- Descobrir formas de estar atento aos outros.
- Manifestar atenção no seu relacionamento.
  - Diversas formas de estar atento aos outros (Jo 13, 34-35).

## BLOCO 2 — JESUS CHAMA-NOS A VIVER EM FAMÍLIA

### 1. A Mãe de Jesus

- Identificar várias mães conhecidas.
- Descobrir o papel da mãe na vida de cada um.
  - A missão da mãe.
- Reconhecer Maria como mãe de Jesus.
  - A mãe de Jesus. (Lc 1, 26-31).
- Manifestar apreço pela mãe de Jesus.
  - O louvor a Maria.

### 2. Jesus nasce numa família

- Identificar a alegria da festa do Natal como a celebração do nascimento de Jesus.
  - A alegria da família e das outras pessoas na ocasião do Natal.
- Saber que Jesus nasce em Belém, no seio da sua família.
  - O Natal é a celebração do nascimento de Jesus.
- Identificar, no anúncio aos pastores, a mensagem de alegria.
  - Narração do nascimento de Jesus (Lc 2, 1-20).
- Participar activamente na preparação da festa do Natal.
  - Preparação da festa do Natal na escola e na família.

### 3. A Família

- Descobrir a importância dos vários membros da família.
  - A família tem vários membros.
  - A importância de cada membro da família.
- Reconhecer o amor como elo de união e harmonia na família.
  - O amor e a ajuda são necessários para o crescimento em família (GS 52 §1).
- Manifestar estima e consideração pelos membros da família.
  - O respeito e apreço pelos membros da família.

## BLOCO 3 — DEUS, NOSSO AMIGO, FALA CONNOSCO

### 1. A pessoa de Jesus

- Identificar pessoas que vivem para os outros.
  - Há pessoas que vivem para os outros.
- Descobrir no Evangelho como Jesus vivia para os outros.
  - Jesus viveu para os outros (Mc 1, 35-37).
- Reconhecer na pessoa de Jesus o Amigo de todos.
  - Jesus expressou o seu amor a todas as pessoas.
- Manifestar apreço pela pessoa de Jesus.
  - O apreço — valor, estima, consideração por Jesus.

### 2. As pessoas comunicam entre si

- Verificar que as pessoas têm o direito de se exprimir e de ser ouvidas.
  - As pessoas têm o direito de falar e de ser escutadas.
- Reconhecer que a escuta mútua conduz ao bom entendimento.
  - O bom entendimento nasce da ajuda mútua.

- Saber que Deus fala no coração.
  - Deus falou ao menino Samuel (1.º Sam 3, 1-10).
- Escutar os outros com a devida atenção.
  - Escuta disponível, atenta, acolhedora.

### 3. A Bíblia

- Identificar a Bíblia como o mais importante de todos os livros.
  - A Bíblia, o livro mais importante.
  - Os livros preferidos.
- Reconhecer a Bíblia como o Livro da Palavra de Deus.
  - A Bíblia contém a Palavra de Deus.
- Manifestar apreço pelo Livro da Palavra de Deus.
  - Deus fala-nos através da Bíblia (DV 21).
  - A escuta da Palavra de Deus com respeito e admiração.

## BLOCO 4 — A ALEGRIA DE RENASCER

### 1. A Criação

- Observar as coisas belas que nos rodeiam.
  - A beleza do mundo que nos rodeia.
- Reconhecer o amor com que Deus criou tudo para o Homem.
  - Deus criou tudo para o Homem (Gen. 1, 31).
- Louvar a Deus pelo mundo criado.
  - A Criação é um sinal do amor de Deus.

### 2. A Páscoa

- Saber como as pessoas do seu meio celebram a Páscoa.
  - Os diversos modos de celebrar a Páscoa.
- Conhecer o significado religioso da festa da Páscoa: Jesus voltou a viver para sempre.
  - Na Páscoa Jesus voltou a viver.
- Manifestar alegria pela festa da Páscoa.
  - Os sinais da alegria pascal.

### 3. A alegria

- Identificar momentos de alegria.
  - os momentos de alegria e suas expressões.
- Descobrir as causas da alegria.
  - A origem da alegria.
- Reconhecer que a alegria é um dom de Jesus.
  - Jesus dá-nos a sua alegria (Jo 15, 11).
- Valorizar os momentos de alegria.
- Colaborar para que outras pessoas tenham alegria.
  - Formas de dar alegria aos outros.

## BLOCO 5 — A VIDA QUE DEUS NOS DÁ

### 1. A vida humana

- Descobrir que a vida humana é superior à dos outros seres.
  - As diferentes características:
    - da vida humana;
    - da vida dos animais;
    - da vida das plantas.
- Reconhecer que a vida de todas as pessoas tem muito valor.
  - O valor da vida humana (Mt 10, 29-31).
- Manifestar admiração e apreço pela vida humana.
  - Demonstração de apreço pela vida humana.

## 2. Aprender a escolher

- Reconhecer que só as pessoas podem escolher.
  - As diferenças de comportamento do homem e do animal.
- Descobrir que nem sempre se escolhe bem.
  - As condições para escolher bem (Jo 15, 14).
- Reconhecer que, quando escolhemos bem, experimentamos alegria.
  - A alegria de escolher bem.

## 3. O valor do corpo

- Descobrir a importância daquilo que pode fazer com o seu corpo.
  - As diferentes formas de expressão corporal.
- Reconhecer o valor do corpo como forma de expressão e comunicação com os outros.
  - Pelo corpo exprimimos e comunicamos o que somos.
- manifestar respeito para com o seu corpo e o dos outros.
  - O corpo é bom e digno de respeito (GS 14 § 1).

## 2.º ANO

### BLOCO 1 — OS OUTROS AJUDAM-NOS A CRESCER

#### 1. A escola

- Identificar a escola como um espaço de trabalho e de convívio entre todos: professores, alunos, empregados.
  - A escola, espaço de trabalho e convívio.
- Descobrir a importância do trabalho de cada um na vida escolar.
  - A importância do trabalho de cada um (1.ª Cor 12, 14).
- Manifestar respeito e estima pelos diversos membros da comunidade escolar.
  - O respeito pelos membros da comunidade escolar.

#### 2. A alegria de crescer

- Identificar aspectos do próprio crescimento.
  - Diversos aspectos do crescimento.
- Saber que Jesus também cresceu.
  - Jesus experimentou o seu crescimento (Lc 2, 52).
- Expressar a sua alegria por estar a crescer.
  - a alegria do próprio crescimento.
- Empenhar-se em desenvolver as suas capacidades.
  - O crescimento exige esforço e empenhamento.

#### 3. O trabalho

- Tomar consciência dos trabalhos que faz com mais gosto.
  - Os trabalhos preferidos.
- Reconhecer o trabalho como expressão das suas próprias capacidades e aptidões.
  - O trabalho exprime as capacidades e aptidões.
- Descobrir que o trabalho de todos e cada um é necessário à comunidade.
  - A importância de todos e de cada um na sociedade (LE 25 § 4).
- Manifestar apreço pelo seu trabalho e pelo trabalho dos outros.
  - O respeito pelo trabalho de cada um.

#### 4. Os bens colectivos

- Verificar que todas as pessoas usufruem de bens colectivos.
  - Há bens que estão ao serviço de todas as pessoas.
- Saber que todas as coisas nos foram dadas por Deus.
  - A Terra e tudo o que ela contém é destinada a todas as pessoas (GS 69).
- Distinguir o bom e o mau uso dos bens.
  - Como usar eficazmente os bens.
- Usar as coisas pensando também nos outros.
  - Utilização das coisas pensando nos outros.

#### 5. O Natal

- Identificar o Natal como festa da fraternidade.
  - Os sinais de amizade na festa do Natal.

- Reconhecer que Jesus nasceu para que as mulheres e os homens sejam irmãos.
  - Jesus nasceu para nos ensinar a viver como irmãos.
- Reconhecer a nossa filiação divina.
  - Os que aceitam Jesus vivem como filhos de Deus (Jo 1, 12).
- Colaborar na escola e em casa para que todos se sintam irmãos.
  - Formas de colaborar para que o Natal seja a festa da fraternidade.

### BLOCO 2 — SOMOS FELIZES EM FAMÍLIA

#### 1. A família

- Descobrir momentos de alegria vividos em família.
  - Os momentos de alegria em família.
- Conhecer alguns aspectos da vida da família de Nazaré.
  - A vida da família de Nazaré.
  - A narração da fuga para o Egipto (Mt 2, 13-15).
- Conhecer alguns Direitos da Criança que a família garante.
  - A família e os Direitos da Criança.
- Louvar a Deus pela família que tem.
  - A estima pela família.

#### 2. Uma grande família

- Tomar consciência da sua vida em grupo: na família, na escola, no meio em que vive.
- Reconhecer que as pessoas vivem em grupos: regiões, países, raças.
  - As pessoas vivem em diferentes grupos: família, escola, região, país, raça.
- Reconhecer que, apesar das dificuldades, todas as pessoas são chamadas a viver como uma grande família.
  - O projecto de Deus: unidade entre todos os homens (Jo 17, 21).
- Valorizar as suas experiências de vida em grupo.
  - O valor da vida em grupo.

#### 3. A alegria de partilhar

- Identificar momentos de alegria por ter dado ou recebido alguma coisa.
- Descobrir gestos de partilha nas pessoas que o rodeiam.
  - Momentos de alegria que nascem de gestos de partilha.
- Conhecer o valor que Jesus dá aos gestos de partilha.
  - Jesus e o valor da partilha (Lc 21, 1-4).
- Partilhar com os outros aquilo de que dispõe.
  - O empenhamento pessoal em gestos de partilha.

### BLOCO 3 — DEUS PAI CRIOU-NOS

#### 1. Filhos de Deus

- Tomar consciência do que os filhos recebem dos pais.
  - Os benefícios recebidos dos pais.
- Reconhecer que Deus é nosso Pai porque nos dá a vida.
  - Deus ama-nos e dá-nos a vida (1.ª Jo 3, 1).
- Manifestar alegria por ser filho de Deus.
  - A alegria de ser filho de Deus.

#### 2. Deus conhece-nos pelo nome

- Descobrir a importância de ser conhecido pelo nome.
  - A importância do nome.
- Reconhecer que Deus nos conhece pessoalmente.
  - Deus conhece profundamente cada pessoa (Sl 139, 1-2).
- Manifestar alegria por ser conhecido por Deus.
  - Formas de exprimir a alegria por ser conhecido por Deus.

#### 3. A nossa semelhança com Deus

- Verificar que a pessoa é capaz de pensar, descobrir, criar e amar.
  - As várias capacidades da pessoa: pensa, descobre, cria, ama.

- Conhecer que somos criados à imagem de Deus.
  - Deus criou-nos à sua imagem (Gen 1, 26).
- Agradecer a Deus sermos parecidos com Ele.
  - Manifestações de gratidão por ser parecido com Deus.

#### 4. A Páscoa

- Identificar a cruz como um sinal distintivo do cristão.
  - O significado da cruz para o cristão.
- Reconhecer a Páscoa como a maior festa dos cristãos.
  - A Páscoa é a maior festa dos cristãos.
- Conhecer que Jesus ressuscitado fica connosco para sempre.
  - Jesus vive connosco para sempre (Mt 28, 20).
- Agradecer a presença de Jesus ressuscitado no meio de nós.
  - A gratidão pela presença de Jesus no meio de nós.

### BLOCO 4 — JESUS ENSINA-NOS A VIVER

#### 1. O perdão

- Identificar situações de desentendimento motivadas pela falta de perdão.
  - O não perdoar provoca situações de desentendimento.
- Verificar a necessidade do perdão nas relações mútuas.
  - O perdão é necessário na relação entre as pessoas.
- Reconhecer no Evangelho a mensagem do perdão.
  - Jesus ensina-nos a perdoar (Mt 18, 21-22).
- Empenhar-se em perdoar aos outros no dia a dia.
  - O valor da atitude de perdão.

#### 2. A verdade

- Tomar consciência de momentos em que experimentou dificuldades em dizer a verdade.
  - Situações vividas em que foi difícil dizer a verdade.
- Descobrir os motivos da dificuldade em ser verdadeiro.
  - As causas da mentira.
- Reconhecer que a verdade é necessária ao crescimento de cada pessoa.
  - A verdade ajuda a crescer como pessoa (Ef 4, 15).
- Manifestar apreço pela verdade.
  - A paz e a alegria de ser verdadeiro.

#### 3. A paz

- Identificar situações de união e de conflito.
  - Diferentes situações de união e de paz.
- Descobrir algumas causas de situações de união e de conflito.
  - Causas da guerra entre as pessoas e os povos.
- Descobrir os benefícios da união e da paz.
  - Os esforços para superar as situações de conflito e de divisão.
- Conhecer o apelo de Jesus à paz e união entre todos.
  - Jesus faz apelos à paz e união entre todos (Mt 5, 9).
- Empenhar-se em construir a paz à sua volta.
  - Formas concretas de construir a paz.

#### 4. A gratidão

- Identificar atitudes de gratidão.
  - As diferentes formas de agradecer.
- Descobrir que a gratidão é fonte de alegria e de amizade.
  - A gratidão provoca alegria e cria amizade.
- Conhecer o apreço de Jesus pelos gestos de gratidão.
  - Jesus aprecia a gratidão (Lc 17, 11-19).
- Dar valor aos gestos de gratidão.
  - O valor da gratidão.

### 3.º ANO

#### BLOCO 1 — DEUS PAI CONVIDA-NOS A AMAR A VIDA

##### 1. A vida recomeça

- Alegrar-se pelo recomeço das aulas e pelo reencontro com os colegas, professores e empregados.
  - A alegria do regresso à escola.
- Descobrir as coisas novas que a escola oferece no campo da aprendizagem e na relação com os outros.
  - A novidade que a escola proporciona na aprendizagem e na relação com os outros (8 GE 5 § 1).
- Empenhar-se em fazer da escola uma família feliz em que todos se ajudam.
  - O valor da colaboração na escola.

##### 2. A alegria de viver

- Identificar motivos de alegria no dia a dia.
- Reconhecer o que pode tornar as pessoas felizes.
  - A vida como fonte de alegria.
- Desenvolver sentimentos de admiração pela vida.
  - A vida é dom de Deus.
- Acolher o apelo de Jesus a viver contente.
  - Jesus ensina a alegria de viver (Jo 15, 11).
- Colaborar para que outras pessoas experimentem a alegria de viver.
  - Formas de tornar os outros felizes.

##### 3. A Criação

- Descobrir o que há de belo no universo.
  - A beleza do universo.
- Descobrir que há muitas coisas belas da Criação, invisíveis para os nossos olhos.
  - Há coisas belas que só se vêem com o coração.
- Reconhecer que Deus é o autor de toda a Criação.
  - Deus é criador de todas as coisas (Gen 1, 26-28. 31).
- Manifestar uma atitude de louvor a Deus por toda a criação.
  - O louvor a Deus pela Criação.

##### 4. É importante ter amigos

- Identificar gestos de amizade nas pessoas que conhece.
  - Gestos de amizade entre as pessoas.
- Descobrir o que é um verdadeiro amigo.
  - O que é ser amigo.
- Reconhecer que os amigos contribuem para a nossa felicidade.
  - Com o amigo construímos a felicidade.
- Reconhecer Jesus como "Mestre da Amizade".
  - Jesus é "Mestre da Amizade" (Mt 17, 4).
- Manifestar alegria pelos seus amigos.
  - A alegria de ter amigos.

#### BLOCO 2 — O SILÊNCIO ABRE-NOS AOS OUTROS

##### 1. O silêncio

- Descobrir os males provocados pelo barulho.
  - As consequências do barulho.
- Descobrir razões para fazer silêncio no dia a dia.
  - A importância do silêncio.
- Reconhecer a importância do silêncio e da interioridade.
  - O valor do silêncio na vida de Jesus (Mc 1, 35-37).
- Manifestar apreço pelo silêncio na sua vida.
  - O apreço pelo silêncio.

##### 2. O Advento

- Tomar consciência da maneira como esperamos os grandes acontecimentos.
  - A espera dos grandes acontecimentos.

- Conhecer como Maria esperou a vinda de Jesus.
  - Maria e a preparação para o nascimento de Jesus (Lc 1, 47-49).
- Conhecer o significado da palavra ADVENTO.
  - O significado da palavra ADVENTO.
- Preparar-se com alegria e amor para a vinda de Jesus.
  - A vivência do Advento.

### 3. O Natal

- Identificar alguns valores do Natal.
  - Os valores do Natal.
- Identificar a paz como mensagem de Jesus para as pessoas.
  - O nascimento de Jesus, mensagem de paz (Lc 2, 14).
- Reconhecer a necessidade da colaboração pessoal para construir a paz.
  - O contributo pessoal para a construção da paz.
- Realizar na escola uma acção colectiva que seja um apelo à paz.
  - Empenhamento colectivo pela paz.

### 4. A família

- Descobrir formas de participar na sua vida familiar.
  - A participação na vida familiar.
- Verificar formas de participar na sua vida familiar.
  - O bem-estar e a alegria na família.
- Colaborar activamente na vida familiar.
  - Jesus e a sua participação na vida familiar (Lc 2, 51).
  - Atenção às necessidades dos membros da família.

## BLOCO 3 — A COMUNICAÇÃO É FONTE DE VIDA

### 1. A Bíblia

- Descobrir o valor da palavra oral e escrita.
  - O valor da comunicação.
- Reconhecer que a Bíblia contém a palavra de Deus para nós.
  - Na Bíblia Deus comunica connosco (Lc 11, 28).
- Conhecer que a Bíblia está dividida em duas partes: o Antigo Testamento e o Novo Testamento.
  - O Antigo e o Novo Testamento.
- Interessar-se pela Palavra de Deus contida na Bíblia.
  - O respeito e estima pela Palavra de Deus.

### 2. O diálogo com Deus

- Identificar momentos em que sentimos mais necessidade de falar com alguém.
  - Necessidade de comunicação.
- Conhecer alguns momentos em que Jesus falava com o Pai.
  - Jesus dialogava com o Pai.
- Reconhecer a oração como um encontro de amizade com Deus.
  - A oração é diálogo de amizade com Deus.
- Conhecer o Pai Nosso como a oração que Jesus nos ensinou.
  - Jesus ensina a rezar (Lc 11, 1-4).
- Valorizar momentos de oração.
  - O valor da oração.

### 3. A igreja, casa de Deus

- Conhecer uma igreja no meio em que vive.
  - Igrejas conhecidas.
- Identificar a igreja como um lugar onde os cristãos se reúnem para falar com Deus.
  - A igreja, lugar de encontro com Deus e com os outros.
- Distinguir diferentes tipos de igrejas.
  - Diferentes tipos de igrejas.
- Conhecer a importância do templo na vida de Jesus.
  - O respeito pela casa de Deus (Mt 21, 13).
- Saber estar na igreja como lugar de encontro com Deus.

### 4. A Páscoa

- Identificar pessoas que mostram um amor muito grande pelos outros, arriscando, por vezes, a própria vida.
  - Pessoas que arriscam a vida pelos outros.
- Reconhecer o amor que Jesus tem por cada um de nós.
  - Jesus dá a vida por todas as pessoas (Jo 15, 13).
- Conhecer o significado da Morte-Ressurreição de Jesus.
  - A Morte e a Ressurreição de Jesus.
- Empenhar-se em dar a vida pelos outros no seu dia a dia.
  - Formas concretas de dar a vida pelos outros.

## BLOCO 4 — SOMOS CHAMADOS A SERVIR OS OUTROS

### 1. A atenção aos outros

- Descobrir a necessidade de nos ajudarmos uns aos outros.
  - A ajuda mútua é necessária.
- Conhecer no Evangelho o sentido da solidariedade cristã.
  - Jesus diz o que é a solidariedade (Lc 10, 30-37).
- Conhecer uma pessoa que concretizou, na sua vida, a mensagem evangélica.
  - Concretização da mensagem evangélica.
- Empenhar-se em ajudar os mais próximos naquilo que precisam.
  - Empenhamento no serviço aos mais próximos.

### 2. O interesse pelos outros

- Identificar meios de comunicação social através dos quais conhecemos o que se passa no mundo.
  - Conhecimento do que se passa no mundo.
- Reconhecer que os meios de comunicação social abrem a uma solidariedade universal.
  - A solidariedade universal (SRS 39 § 1).
- Manifestar interesse pela vida de todas as pessoas.
  - Interesse pela vida dos outros.

### 3. Servir é ser criador

- Identificar maravilhas que as pessoas realizam.
  - O homem e a sua capacidade criadora.
- Reconhecer o valor das capacidades humanas.
  - A colaboração na obra criadora de Deus.
- Reconhecer que as pessoas, pelo seu trabalho, continuam a obra criadora de Deus.
  - O projecto de Deus é o progresso do mundo (Ecli 17, 1-8).
- Alegrar-se pelas próprias capacidades que lhe são dadas por Deus.
  - O apreço pelas próprias capacidades.

### 4. Usar bem o tempo livre

- Tomar consciência de como vive habitualmente os tempos extra-escolares.
  - Os tempos extra-escolares.
- Reconhecer os tempos livres como um meio de crescimento.
  - O bom aproveitamento dos tempos livres (GS 61 § 3).
- Agradecer a Deus os tempos livres de que dispõe.
  - O louvor a Deus pelos tempos livres.

## 4.º ANO

### BLOCO 1 — DEUS CUIDA DE NÓS COM AMOR

#### 1. O valor da vida

- Identificar situações de respeito pela vida.
- Descobrir os benefícios que resultam do respeito pela vida.
  - O respeito e a defesa da vida.
- Reconhecer na mensagem cristã a dignidade da pessoa e a defesa da vida.
  - Jesus reconheceu em cada pessoa a sua dignidade (Lc 17, 11-16).
- Manifestar uma atitude de respeito pela vida.
  - Formas de respeitar a vida.

## 2. Ser pessoa

- Identificar algumas capacidades e valores em si e nos outros.
  - As capacidades e os valores de cada pessoa.
- Reconhecer a complementaridade das pessoas.
  - A complementaridade na diversidade (1.ª Cor 12, 4-7).
- Alegregar-se por ser como é.
  - Estima por si próprio.
- Colaborar activamente para que os valores de cada um contribuam para o bem de todos.
  - Os valores de cada um para o bem da comunidade.

## 3. A justiça

- Identificar as necessidades fundamentais do ser humano.
  - Necessidades básicas do ser humano.
- Verificar situações em que as necessidades básicas não são satisfeitas.
  - Pessoas sem condições dignas para viver.
- Reconhecer que é vontade de Deus que todas as pessoas tenham o necessário para viver.
  - Deus quer que os bens necessários à vida cheguem a todas as pessoas (GS 69 § 1).
- Apreciar as iniciativas de promoção humana e social.
  - Promoção humana e social.

## 4. A Bíblia

- Conhecer globalmente o que está contido no Antigo e no Novo Testamento.
  - O Antigo e o Novo Testamento.
- Saber utilizar os livros do Novo Testamento.
- Conhecer o significado da palavra EVANGELHO.
  - Contacto com os quatro evangelhos.
- Descobrir o que Jesus nos quer dizer através do Evangelho.
  - A Boa Notícia de Jesus e a salvação de todos os homens (Mc 1, 14-15).
- Considerar o evangelho como um guia para a sua vida.
  - O valor do Evangelho na vida.

## 5. O Natal

- Tomar consciência de que todas as pessoas vivem acontecimentos que merecem ser festejados.
  - Acontecimentos dignos de festa.
- Identificar o grande motivo de festa do Natal.
  - Natal — expressão do amor de Deus pelos homens (Jo 3, 16).
- Reconhecer o Natal como festa do amor de Deus pelas pessoas.
  - Agradecimento pelo amor revelado por Deus.
- Expressar alegria e gratidão pelo nascimento de Jesus.

## BLOCO 2 — JESUS ENSINA-NOS A VERDADEIRA LIBERDADE

### 1. A palavra de Deus, luz para os homens

- Verificar a importância da luz para a vida das pessoas e dos outros seres.
  - A importância da luz.
- Reconhecer que Jesus é a luz do mundo.
  - Jesus é a luz do mundo (Jo 8, 12).
- Descobrir nos ensinamentos de Jesus uma luz para a própria vida.
- Alegregar-se por poder iluminar a sua vida com a Palavra de Jesus.
  - A Palavra de Jesus é luz na vida dos homens.

### 2. Ser solidário

- Conhecer situações de carência no mundo.
  - Situações reais de carência no mundo.
- Identificar alguns movimentos e organizações — locais, nacionais e internacionais — de entreejada fraterna.
- Descobrir a importância das organizações de solidariedade na vida das pessoas.
  - Organizações de entreejada fraterna.

- Reconhecer o valor que Jesus dá à vivência do amor ao próximo.
  - O valor que Jesus dá ao amor do próximo (Mt 25, 40).
- Colaborar activamente numa acção de solidariedade na Escola ou no meio em que vive.
  - Formas concretas de solidariedade.

### 3. Ser livre e responsável

- Tomar consciência de situações em que procedeu bem e em que procedeu mal.
  - Diversas formas de proceder.
- Distinguir o bom e o mau uso da liberdade.
  - O bom e o mau uso da liberdade.
- Conhecer o apelo de Jesus à liberdade responsável.
  - Jesus dá-nos a verdadeira liberdade (Gal 5, 1).
- Responsabilizar-se pelas suas decisões.
  - A responsabilidade das nossas decisões.

### 4. Desenvolver o sentido crítico

- Fazer uma análise crítica de um programa de televisão.
  - Diversidade de programas que a TV apresenta.
- Reconhecer que nem todos os programas da TV ajudam a crescer.
  - Importância dos programas da TV no próprio crescimento (IM 2).
- Escolher programas que ajudem nesta fase do seu crescimento.
  - Escolha de programas.

### 5. A Páscoa

- Descobrir que da morte brota a vida.
  - Sem morte não há vida.
- Conhecer que os Apóstolos deram testemunho da Ressurreição de Jesus.
  - A Ressurreição de Jesus e o testemunho dos Apóstolos (Lc 24, 13-25).
- Descobrir que os cristãos são também chamados a viver a Vida Nova de Jesus.
- Manifestar em situações concretas a Vida Nova.
  - Os cristãos e a Vida Nova de Jesus.

### 6. O Domingo

- Verificar que o Domingo é um dia diferente dos outros dias da semana.
  - O Domingo é um dia diferente.
- Conhecer o significado da palavra DOMINGO.
  - O significado da palavra DOMINGO.
- Conhecer o Domingo como dia em que se celebra a Ressurreição de Jesus.
  - O Domingo e a Ressurreição de Jesus (Mt 28, 1-6).
- Viver o Domingo com alegria.
  - Formas de celebrar o Domingo

## BLOCO 3 — O ESPÍRITO DE DEUS GERA A VIDA E A COMUNHÃO

### 1. O Espírito Santo

- Identificar sinais da presença dos cristãos no mundo.
  - Os cristãos no mundo.
- Conhecer que é pela força do Espírito Santo que, como os Apóstolos, somos testemunhas de Jesus Ressuscitado.
  - Os cristãos, pela força do Espírito Santo, testemunhas de Jesus Ressuscitado.
- conhecer o significado da palavra PENTECOSTES.
  - A palavra PENTECOSTES.
- Reconhecer a transformação que o Espírito Santo realiza em cada um de nós.
  - O Espírito Santo transforma-nos (Jo 16, 13).
- Agradecer a vinda do Espírito Santo.
  - A gratidão pela vinda do Espírito Santo.

2. A Igreja

- Verificar que o corpo tem muitos membros com funções diferentes, mas todos constituem um só corpo.
  - Diversidade de membros do corpo humano e suas funções.
- Conhecer que na Igreja "formamos um só corpo".
  - Os cristãos formam um só corpo: A Igreja (1.ª Cor 12, 12-20, 27).
- Identificar as diferentes funções dos membros da Igreja.
- Descobrir o seu próprio lugar na Igreja.
  - Diferentes serviços dos membros da Igreja.

3. A Virgem Maria

- Referir as datas mais importantes das festas de Maria.
  - Celebrações marianas.
- Identificar os acontecimentos históricos relacionados com Maria.
  - Maria e os acontecimentos da História de Portugal.
- Colaborar na celebração de uma festa de Maria.
  - O louvor à Virgem Maria (LG 66).

4. A escola

- Identificar momentos em que se sentiu feliz na escola.
  - Momentos felizes na escola.
- Reconhecer a importância que a mensagem de Deus, fonte de vida, teve no seu crescimento.
  - A mensagem de Deus e o próprio crescimento (GE 2).
- Celebrar a vida que recebeu na escola.
  - O louvor pela experiência vivida na escola.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

A perspectiva pedagógica que preconizamos privilegia o processo de ensino/aprendizagem. Esta é considerada, antes de mais, como um processo saído do dinamismo interno daqueles e daquelas que aprendem, as quais são todas pessoas diferentes.

A aprendizagem é uma realidade complexa, e ainda o é mais no domínio religioso.

A pessoa é rica de capacidades e é chamada a desenvolver-se em contacto com a realidade que estimula o seu crescimento. Queremos suscitar os dinamismos internos dos alunos, postos a render pelo apelo à vivência, pelo desencadear de um estado de busca, pela participação, pela motivação...

A actividade do educador é também importante. Ele é o acompanhante dos alunos na sua caminhada, o interpelador e a testemunha, chamado a viver o que se ensina.

Centramos a nossa atenção sobre a vivência dos alunos, os seus interesses, as suas capacidades e os seus ritmos diferentes de aprendizagem. Tendo os alunos como centro, não descuramos, contudo, uma certa directividade, na medida em que elaboramos um programa por objectivos, que melhor nos parece corresponder às necessidades e aspirações das crianças desta idade.

Propomos como itinerário metodológico global:

**Num primeiro momento,** recorremos à experiência da criança, apresentada por ela mesma. É a primeira actividade de aprendizagem.

**Num segundo momento,** apresentamos a Palavra bíblica ou os Documentos do Magistério da Igreja. A experiência da criança é confrontada pela Mensagem Cristã, e esta também interrogada pela vida da criança.

**Num terceiro momento,** a criança é sensibilizada aos valores humano-cristãos, e decorre a atitude de vida a tomar.

Estes três momentos da aula, profundamente vividos por alunos e educadores, de uma forma dinâmica e com a participação activa dos alunos, constituem um todo harmonioso portador de novas convicções e de critérios cristãos para a vida.

GESTÃO DO PROGRAMA

Trimestres	4.º ANO		3.º ANO		2.º ANO		1.º ANO	
	TEMAS	Tempo lectivo	TEMAS	Tempo lectivo	TEMAS	Tempo lectivo	TEMAS	Tempo lectivo
Setembro	— O valor da vida — Ser pessoa — A justiça	100 m 150 m 100 m	— A vida começa — A alegria de viver — A Criação	50 m 100 m 100 m	— A escola — A alegria de crescer — O trabalho	100 m 100 m 150 m	— A descoberta dos outros — A escola — A vida com os outros — A mãe de Jesus	100 m 100 m 150 m 100 m
Outubro	— A Bíblia — O Natal	150 m 100 m	— É importante ter amigos — O silêncio	100 m 50 m	— Os bens colectivos — O Natal	100 m 150 m	— Jesus nasce numa família	150 m
Novembro			— O Advento — O Natal	100 m 100 m				
Dezembro								
Janeiro	— A Palavra de Deus, luz para os homens — Ser solidário — Ser livre e responsável — Desenvolver o sentido crítico	100 m 100 m 100 m 100 m	— A família — A Bíblia — O diálogo com Deus	50 m 150 m 150 m	— A família — Uma grande família — A alegria de partilhar	100 m 100 m 100 m	— A família — A pessoa de Jesus — As pessoas comunicam entre si — A Bíblia	100 m 50 m 100 m 50 m
Março/Abril	— Desenvolver o sentido crítico — A Páscoa — O Domingo	100 m 100 m 50 m	— Igreja, casa de Deus — A Páscoa	50 m 150 m	— Filhos de Deus — Deus conhece-nos — A nossa semelhança com Deus	50 m 100 m 100 m	— A Criação — A Páscoa — A alegria	100 m 100 m 50 m
Junho	— O Espírito Santo — A Igreja — A Virgem Maria — A escola	100 m 150 m 100 m 100 m	— A atenção aos outros — O respeito pelos outros — Servir e ser criado — Usar bem o tempo livre	100 m 100 m 100 m 100 m	— O perdão — A verdade — A paz — A grandeza	100 m 100 m 150 m 100 m	— A vida humana — Aprender e escolher — O valor do corpo	150 m 150 m 100 m

A distribuição do tempo é apresentada apenas como sugestão. Cada educador terá em conta as características e o ritmo dos seus alunos.

SIGLAS

- DV — **Dei Verbum** (Concílio Vaticano II — Constituição Dogmática sobre a Divina Revelação)
- GE — **Gravissimum Educationis** (Concílio Vaticano II — Declaração sobre a Educação Cristã)
- GS — **Gaudium et Spes** (Concílio Vaticano II — Constituição sobre a Igreja no Mundo Contemporâneo)
- IM — **Inter Mirifica** (Concílio Vaticano II — Decreto sobre os Meios de Comunicação Social)
- LE — **Laborem Exercens** (Encíclica de João Paulo II — O Trabalho Humano)
- LG — **Lumen Gentium** (Concílio Vaticano II — Constituição Dogmática sobre a Igreja)
- SRS — **Sollicitudo Rei Socialis** (Encíclica de João Paulo II — A Sollicitude Social da Igreja)

Nas citações bíblicas são utilizadas as abreviaturas comuns.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

REGISTO DE AVALIAÇÃO

1.º Ciclo

Ano Lectivo

ESCOLA \_\_\_\_\_

19\_\_ / \_\_

Aluno \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_º Ano

\_\_º Período

ÁREA DISCIPLINAR		SÍNTESE	I	S	B	MB
EXPR. E EDUCAÇÃO	FÍSICO-MOTORA	• Compreensão de noções essenciais				
		• Conhecimento de regras elementares de jogo e de outras actividades desportivas				
		• Capacidade de praticar jogos, exercícios diversos, percursos na natureza				
		• Domínio das técnicas de movimentos e de utilização de aparelhos				
	MUSICAL	• Compreensão de gestos, sons, ritmos e escrita musical				
		• Conhecimento de músicas (canções, lengalengas, rimas) e instrumentos vários				
		• Capacidade de produzir e/ou criar sons (explorando-os e representando-os)				
		• Domínio progressivo — da expressividade do corpo e da voz — de exploração de sons				
	DRAMÁTICA	• Compreensão de instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal				
		• Conhecimento de diferentes papéis, de exercícios de comunicação				
		• Capacidade de produzir e/ou criar personagens, histórias, ou jogos de imaginação				
		• Domínio progressivo da expressividade do corpo e da voz				
	PLÁSTICA	• Compreensão de formas, cor, técnicas				
		• Conhecimentos de formas diversas de expressão				
		• Capacidade de produzir e/ou criar trabalhos diversos				
		• Domínio de técnicas simples de pintura, recorte, colagem, dobragem				
ESTUDO DO MEIO	• Compreensão de — princípios elementares do Meio Social — elementos básicos do Meio Físico					
	— da sua identidade					
	• Conhecimento — da realidade envolvente (natural e social) — do seu património histórico (local e regional)					
	• Capacidade de problematizar situações concretas existentes no seu meio					
LÍNGUA PORTUGUESA	• Domínio de técnicas simples de recolha e tratamento de dados					
	— de vocabulário activo					
	• Compreensão — progressiva de enunciados — orais — escritos					
	• Conhecimento de regras elementares da comunicação — oral — escrita					
MATEMÁTICA	• Capacidade de produzir e/ou criar histórias, contos, relatos, temas da tradição oral					
	• Domínio progressivo da técnica da escrita					
	• Compreensão de — representação dos números — situações problemáticas aritméticas e não aritméticas					
	• Conhecimento de números, grandezas e medidas, noções básicas de geometria					
E. M. R. C. /	• Capacidade de resolução de problemas do dia-a-dia					
	• Domínio das técnicas de cálculo					
	• Compreensão do significado dos valores humanos e espirituais					
	• Conhecimento da mensagem humanista					
D. P. S.	• Capacidade de questionar valores e atitudes humanistas					
	• Domínio de técnicas simples de troca de ideias					

I — Insuficiente; S — Suficiente; B — Bom; MB — Muito Bom

**ANEXO 2**  
**ESTÁDIOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL,**  
**DE KOHLBERG**

---

Writer's direct line: 212-207-

Dear Alberto Barros de Sousa:

Replying to your enclosed request, we are pleased to grant you permission to quote from our publication in your doctoral dissertation or masters thesis, provided acknowledgement is made to the author, title, copyright date and holder, and Harper & Row, Publishers, Inc.

If at some future time you decide to publish your thesis, please write to us again.

Sincerely,

*Carol Schreiber*

Permissions Department

# OS SEIS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL

(In "L. KOHLBERG (1981) - *The Philosophy of Moral Development*", S. Francisco, Harper and Row, pág. 409-412, traduzido e apresentado com autorização dos editores)

## **NÍVEL A - NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL:**

### **ESTÁDIO 1: - O ESTÁDIO DA PUNIÇÃO E OBEDIÊNCIA**

#### **Conteúdo:**

- O correcto é a obediência literal às regras e autoridade, impedindo punições e não provocando dano físico.

1. - O que é certo é impedir a quebra das regras, obedecer por dever de obediência e impedindo danos físicos a pessoas e à propriedade;

2. - As razões para fazer certo são o impedimento da punição e o poder superior das autoridades.

#### **Perspectiva Social:**

Este estágio toma um ponto de vista egocêntrico. Uma pessoa neste estágio não considera os interesses dos outros ou recebe-os como podendo cometer acções diferentes, não considerando os dois pontos de vista. As acções são julgadas em termos de consequências físicas em vez de em termos dos interesses psicológicos dos outros. A perspectiva de autoridade é confundida com a sua própria.

### **ESTÁDIO 2:- ESTÁDIO DA INTENÇÃO E MUDANÇA INSTRUMENTAL INDIVIDUAL**

#### **Conteúdo:**

- O correcto é servir umas ou outras necessidades próprias e fazer acordos justos em termos de mudança concreta.

1. - O que está certo é seguir as regras enquanto isso traz algum interesse imediato. Está correcto actuar para satisfazer os seus próprios interesses e necessidades e impedir os outros de fazer o mesmo. Correcto é também o que é justo, isto é, o que é uma troca igual, um acordo, um contrato;
2. - A razão para proceder correctamente é servir os seus próprios interesses ou necessidades num mundo em que se deve reconhecer que os outros têm também os seus próprios interesses.

#### **Perspectiva Social:**

Este estágio toma uma perspectiva individualística concreta. Uma pessoa neste estágio separa os seus interesses e pontos de vista dos das autoridades e dos outros. Tem conhecimento que cada pessoa tem interesses individuais a satisfazer e este conflito, tanto que certo é relativo (no senso individualista concreto). A pessoa integra ou relaciona o conflito dos interesses individuais a outro, através de uma troca instrumental de serviços, através da necessidade instrumental para o outro e da boa vontade do outro, ou através da lealdade.

### **NÍVEL B - NÍVEL CONVENCIONAL:**

#### **ESTÁDIO 3: - O ESTÁDIO DAS PERSPECTIVAS, RELAÇÕES E CONFORMIDADE INTERPESSOAL**

##### **Conteúdo:**

- O que está certo é desempenhar um bom (bonito) papel, referente a outras pessoas e seus sentimentos, guardando lealdade e confiança nos companheiros e sendo motivado para seguir regras e expectativas.
- 1. - O que está certo é viver de acordo com o que é esperado pelas pessoas chegadas ou o que as pessoas geralmente esperam do seu papel como filho, irmão, amigo, etc.. "*Ser bom*" é importante e significa ter bons motivos, mostrando preocupação pelos outros, bem como mostrar sustentar relações mútuas, manter acordos, lealdades, respeito e gratidão;

2. - As razões para agir com correcção são que necessita de parecer bem aos seus próprios olhos e aos dos outros, aceite pelos outros e porque, pondo-se no lugar do outro, gostaria para ele de comportamentos iguais aos que gostaria para si (Regra de Ouro).

**Perspectiva Social:**

Este estágio toma a perspectiva do individualismo na relação com os outros indivíduos. Uma pessoa neste estágio está consciente da partilha de sentimentos, acordos e esperanças, que tomam a primazia sobre os interesses individuais. A pessoa refere pontos de vista através da “*Regra de Ouro Concreta*”, pondo-se a si própria na pele do outro. Não consideram ainda a perspectiva do sistema social.

**ESTÁDIO 4: - O ESTÁDIO DO SISTEMA SOCIAL E DA MANUTENÇÃO DA CONSCIÊNCIA**

**Conteúdo:**

- O que considera correcto é desempenhar o seu dever na sociedade, cumprindo a ordem social e mantendo o bem-estar da sociedade ou do grupo.

1. - O que é certo é executar os deveres actuais com os quais se concorda. As leis são para ser cumpridas, excepto em casos extremos em que entram em conflito com outros deveres e direitos sociais fixados. Correcto é também contribuir para a sociedade, o grupo ou instituição;

2. - As razões para proceder correctamente são para manter a instituição como um todo, auto-respeito ou consciência de grupo, definindo-se as obrigações ou as consequências: “- *O que cada um deverá fazer?*”.

**Perspectiva Social:**

Este estágio diferencia o ponto de vista social dos acordos e motivações inter-pessoais. Uma pessoa neste estágio toma o ponto de

vista do sistema, que define regras e papeis. Ela considera as relações individuais em termos de localização no sistema.

### **NÍVEL B/C - NÍVEL DE TRANSIÇÃO:**

(Este nível é Pós-Convencional, mas não ainda o principal)

#### **Conteúdo da Transição:**

- No estágio 4 1/2 a escolha é pessoal e subjectiva. É baseada nas emoções, sendo a consciência vista como arbitrária e relativa, tal como ideias como “dever” e “correção moral”.

#### **Perspectiva Moral Transaccional:**

- Neste estágio, a perspectiva é que o indivíduo mantém-se fora da sua própria sociedade, considerando-se a si próprio como um indivíduo tomando decisões sem um compromisso generalizado ou contrato com a sociedade. Pode tomar e escolher obrigações, que são definidas por sociedades particulares, mas sem princípios para cada escolha.

### **NÍVEL C - NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL E PRINCIPAL:**

As decisões morais são geradas por direitos, valores ou princípios que são (ou podem ser) agradáveis para todos os indivíduos, compondo ou criando uma sociedade designada para ter justiça e práticas benéficas.

### **ESTÁDIO 5: - O ESTÁDIO DOS DIREITOS PRIORITÁRIOS E DO CONTRATO SOCIAL OU UTILITÁRIO**

#### **Conteúdo:**

- O que é correcto é a manutenção dos direitos básicos, valores e contratos legais da sociedade, mesmo quando estes estão em conflito com as regras e leis concretas do grupo.

1. - O que é correcto é estar consciente do facto que as pessoas têm uma variedade de valores e opiniões, que muitos valores e regras são apenas

relativas ao seu grupo. Estas regras “*relativas*” são usualmente mantidas, contudo, no interesse da imparcialidade e porque são contratos sociais. Alguns valores e direitos não relativos, como a vida e a liberdade, contudo, podem ser mantidos em qualquer sociedade e olhados como opinião da maioria;

2. - As razões para agir com correcção são, em geral, sentimento que obriga a obedecer à lei porque existe um contrato social organizado e sustentado por leis, para o bem de todos e para proteger os direitos de cada um e os direitos de todos. Família, amigos, grupos e obrigações de trabalho, são também acordos ou contratos livremente incluídos e contendo o respeito pelos direitos dos outros. Compreende-se que leis e deveres são baseados no cálculo racional da utilidade comum: “- *O maior bem para o maior número*”.

#### **Perspectiva Social:**

- Este estágio toma uma perspectiva de prioridade social - o indivíduo raciocina tendo consciência que os valores e direitos têm prioridade sobre as combinações e contratos sociais. A pessoa integra perspectivas por mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objectiva e processo devido. Considera os pontos de vista moral e legal, reconhecendo o seu conflito e encontra-se em dificuldade para integrá-los.

#### **ESTÁDIO 6: - O ESTÁDIO DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS UNIVERSAIS**

##### **Conteúdo:**

- Este estágio assume a condução pelos princípios da ética universal que toda a humanidade seguirá.

1. - Considerando o que é correcto, o estágio 6 é guiado pelos princípios éticos universais. As leis particulares ou os acordos sociais são usualmente válidos porque se inscrevem nestes princípios. Quando as leis violam estes princípios, actua-se de acordo com os princípios. Os

princípios são os princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito pelo indivíduo como ser humano. Estes não são apenas valores a ser reconhecidos, mas são também princípios usados para gerar decisões particulares;

2. - A razão para proceder correctamente é que, como pessoa racional, tem visto a validade dos princípios e a importância de se comprometer com eles.

**Perspectiva Social:**

Este estágio tom a perspectiva do ponto de vista moral de que a organização social deriva ou em que ela é baseada. A perspectiva é de que o indivíduo racional reconhece a natureza da moralidade ou a premissa moral básica de respeito pelas outras pessoas, como fim e não como meio.

**DESENVOLVIMENTO MORAL**  
**Comparação entre PIAGET e KOHLBERG**

<b>PIAGET</b>				<b>KOHLBERG</b>
<b>Anos</b>	<b>REGRAS: Prática e Aplicação</b>	<b>REGRAS: Sua Consciência</b>	<b>Sentido de Justiça</b>	<b>RACIOCÍNIO MORAL</b>
<b>1</b>	1º Estádio - Carácter <b>INDIVIDUAL e MOTOR.</b> Esquemas rituais e individuais.			
<b>2</b>          <b>5</b>	2º Estád.- <b>EGOCÊNTRICO.</b> Não segue as regras dos outros, só as suas.	- Pensa que as regras são arbitrárias; que não são obrigatórias.          - início da cooperação	- Não diferencia o justo do injusto, dever e desobediência;    - O autoritarismo do adulto é justo porque ele tem mais poder e autoridade; conforma-se e subordina-se à autoridade;   - A punição injusta é aceite como legítima, sem discussão, se for para com subordinado;	<b>Estádio 1 - MORAL HETE- RÓNIMA</b>  - Subordinação passiva à autoridade;  - É o castigo que diz se a acção é boa ou má;
<b>7</b>	3º Estád. - <b>COOPERAÇÃO INSIPIENTE.</b> Tenta ultrapassar o seu individualismo e adaptar-se às regras.	- As regras são vistas como atributos vindos do adulto e portanto inquestionáveis, perfeitas, intocáveis e perenes. Sugestão de alteração é considerada transgressão.	- Início da reflexão e juízo moral;  - Punição aceite se baseada na igualdade;  - "Dura Lex Sed Lex"	<b>Estádio 2 - INDIVIDUALIS- MO</b>  - A acção correcta é aquela que ele pensa que é;
<b>12</b>          <b>13</b>	4º Estádio - <b>CODIFICAÇÃO DAS REGRAS.</b> Cumprir e compreender as regras e a sua necessidade social.	- A regra é já considerada como mutuamente consentida e, portanto, possível de ser alterada por acordo.	- Sentimento de direitos iguais;  - Já considera, num juízo, as circunstâncias atenuantes.	<b>Estádio 3 - CONFORMIDA- DE INTERPESSOAL</b>  - Interessa o comportamento que faça

				nos outros boa opinião de si;
<b>Adol escê ncia</b>				<b>Estádio 4 - CONSISTÊN- CIA DO SISTEMA SOCIAL</b> - Noção de ordem, dever e respeito; <b>Estádio 5 - CONTRATO SOCIAL.</b> - Noção de valores supra nacionais: vida e liberdade;
<b>Adul to</b>				<b>Estádio 6 - ÉTICA UNIVERSAL</b> - Orientação dada pela consciência pessoal: Direitos Humanos, Justiça, etc.

**ANEXO 3**  
**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**  
**PARA OS 6-7 ANOS**

## **ANEXO 3 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA OS 6-7 ANOS**

### **I - O COMPORTAMENTO EM FAMÍLIA**

#### **A - RELAÇÕES PESSOAIS:**

##### **A1 - DELICADEZA / INDELICADEZA:**

- O pai, a mãe e a irmã mais velha estão a tomar o pequeno almoço. O Rui desce do seu quarto, entra na sala de jantar, senta-se à mesa e começa a comer.

- O Rui está sentado à mesa, para tomar o pequeno almoço com os seus pais e a irmã. "*Quero leite!*", grita o Rui, "*E pão com doce!*". Quando começa a comer, atira com o pão para o chão e cospe o que tinha na boca, dizendo: "*Disse que queria com doce e não com mel!*".

- A mãe disse ao Rui que já não havia doce e que por isso tinha que comer pão com mel. "*Eu não como isto!*", disse o Rui, com o pão, saindo e batendo com a porta.

- A Carla, os pais e o irmão estão sentados na sala a conversar. Cada vez que fazem perguntas à Carla, ela responde sempre rispidamente e com maus modos: "*Não!*", "*Não gosto.*", "*Já sei.*", "*Não quero.*", etc.

- O Rui, os pais e a irmã estavam a ver televisão, quando o pai disse aos filhos que eram horas de ir para a cama. O Rui fez má cara, cruzou os braços e gritou: "*Não vou!*".

##### **A2 - SIMPATIA / ANTIPATIA:**

- O Rui estava a brincar, quando a mãe lhe pediu para ir ao seu quarto buscar o pijama, para o lavar. O Rui continuou a brincar, fazendo de conta que não tinha ouvido.

- O irmão mais pequeno do Rui está a aprender a andar, hesitante e vacilante. Gosta também de mexer em tudo. Quando mexe nos brinquedos do Rui, este empurra-o, ele cai e fica a chorar.

- O Rui vinha a correr pelo corredor e chocou com o irmão mais pequeno, atirando-o ao chão, magoando-se e ficando a chorar. O Rui continuou a correr sem lhe ligar.

- A mãe chamou a Carla, que estava no seu quarto a brincar e não ligou. A mãe chamou-a segunda vez e então ele respondeu: "*O que é?*".

- O pai chegou a casa, vindo do emprego e foi dar um beijo à Carla. Ela voltou a cara e disse, com maus modos: "*Não me chateies, que estou a brincar.*".

### A3 - PRESTÁVEL / INDIFERENTE:

- O Rui e a irmã estão a fazer uma corrida, quando a irmã tropeça e cai, queixando-se que se magoou. O Rui não liga, continuando a correr e saltando, depois, contente, gritando: "*Ganhei! Ganhei!*".

- A mãe está a pôr a mesa para o jantar e pede à Carla para lhe trazer os talheres. A Carla respondeu: "*Era só o que me faltava, fazer de criada!*".

- O Rui foi com a mãe ao super-mercado, vindo a mãe carregada de sacos e de embrulhos. De súbito, a mãe deixou cair um embrulho e o Rui deu-lhe um pontapé, para a mãe não o apanhar.

- A mãe está a lavar a loiça à pressa, porque quer ir ver um programa de televisão de que gosta muito. A Carla diz: "*Despacha-te, que está quase a começar. És uma atrasada!*".

- O pai está a envernizar o chão da sala. O Rui entra, não liga, atravessando a sala e deixando-a marcada com as suas pegadas.

- O avô foi visitar a família. Estão todos, à noite, a ver televisão e o avô pede à Carla para lhe ir buscar os óculos que estão no seu casaco.

A Carla responde, com maus modos: "*Nem pense nisso. Levante-se você, que eu não sou sua criada.*".

#### A4 - RESPEITAR / OFENDER:

- A Carla zangou-se com o irmão, chamando-lhe burro, parvo, idiota e outros nomes.

- O pai disse ao Rui para ir fazer os seus trabalhos escolares. O Rui respondeu, de modo brusco: "*Não vou! Tu não mandas em mim!*".

- A tia foi visitar a família. Depois de ter cumprimentado todos, falou à Carla, dizendo-lhe que a achava muito crescida e perguntando-lhe quantos anos tinha. "*Não tens nada com isso. Sua velha bisbilhoteira!*", respondeu a Carla.

- Estando toda a família a ver televisão, a mãe disse à Carla que estava na hora de se ir deitar. Ela respondeu: "*Não me chateies!*".

- Toda a família está sentada à mesa a jantar. A Carla diz: "*Esta sopa está uma porcaria!*". A seguir, quando começa a comer o segundo prato, diz, com maus modos: "*A mãe é uma parva. Não sabe fazer nada. Estas batatas estão um nojo!*".

#### A5 - INDEPENDÊNCIA / DEPENDÊNCIA:

- A Carla levanta-se de manhã e a mãe tem que ir vesti-la, lavá-la e arrumar-lhe o quarto. O pai disse que tem de ser ela a fazer tudo sozinha.

- O Rui senta-se à mesa com a família. Tem que ser a mãe a tirar-lhe a sopa para o prato e o pai a cortar-lhe o bife. Também não descasca a fruta.

- Toda a família come com garfo e faca, menos o Rui, que só usa colher e garfo.

- Quando quer ver um programa de televisão, o Rui chama pelo pai para vir acender e sintonizar.

- O Rui chega a casa vindo da escola e vai para o seu quarto brincar. O pai chama-o dizendo-lhe que já passa da hora de fazer os trabalhos de casa. Ele não liga, tendo o pai que o ir buscar e obrigá-lo a fazer os trabalhos ao pé dele.

#### A6 - TOLERÂNCIA / INTOLERÂNCIA:

- O irmão mais novo, que ainda gatinha, entrou no quarto da Carla e desarrumou todos os brinquedos. A Carla, quando viu, zangou-se e bateu-lhe.

- À mesa, durante o almoço da família, o avô, que treme muito, entorna a água e a sopa. "*Olha, o porco do avô entornou outra vez a sopa!*", diz a Carla.

- O tio deu ao Rui um cachorrinho, que gosta muito dele e anda sempre atrás do Rui, querendo brincar. Às vezes mete-se à frente do Rui a fá-lo tropeçar. Este, zangado, logo lhe dá um pontapé, ficando o cachorrinho a ganir.

- Quando a família está a ver televisão e a Carla chega e vê o irmão mais pequeno sentado no lugar dela, zanga-se, grita-lhe e bate-lhe.

- Quando a família entrou para a sala de jantar, o Rui foi a correr sentar-se no lugar do avô, que ficou de pé. "*Que vá à cozinha buscar um banco, se quiser.*", disse o Rui.

#### **B - PROPRIEDADE:**

##### B1 - O MEU / O DE OUTRO

- O pai compra uma bola e dá-a aos filhos. Os irmãos zangam-se, dizendo cada um que a bola é sua.

- O tio deu dois chocolates ao Rui, dizendo-lhe que era um para ele e outro para o irmão. O Rui comeu os dois chocolates. Mais tarde, o tio

perguntou ao irmão se tinha gostado do chocolate que dera ao Rui para lhe dar.

- O Rui estava a fazer os trabalhos da escola, quando precisou de uma borracha. Foi ao quarto da irmã e desarrumou-lhe a mala toda para lhe tirar a borracha dela. Quando ela viu, ficou muito zangada.

- A Carla e a mãe foram às compras. Ela, em vez de uma gabardina, quis um guarda-chuva. Quando está a chover, leva o guarda-chuva e a gabardina do irmão. Quando este sai para a escola, mais tarde, vê que não tem gabardina.

#### **B2 - RESPEITAR / ROUBAR:**

- Vai a passar na rua um vendedor de gelados, tocando a campainha do carro e apregoando os gelados. A Carla vai à mala da mãe, tira dinheiro do porta-moedas e vai comprar um gelado. Quando a mãe vai sair para fazer compras, verifica que lhe falta dinheiro e vê a Carla a comer um gelado.

- A mãe fez uns biscoitos para oferecer às visitas que vinham à tarde. Sem ninguém ver, a Carla foi tirando biscoitos e comendo-os. Quando as visitas chegaram a mãe disse-lhes que tinha feito uns biscoitos para o lanche. Quando, porém, os foi buscar, já não encontrou nenhum.

- A irmã do Rui fez anos. Algumas pessoas deram-lhe prendas e outras deram-lhe dinheiro, que ela guardou num envelope e fechou numa gaveta do seu quarto. À noite, o Rui deixou a irmã adormecer e foi tirar-lhe o dinheiro. De manhã a irmã ficou muito aflita, a chorar, quando foi à gaveta e não viu o dinheiro.

#### **B3 - ESTIMAR / ESTRAGAR:**

- A mãe tem no quintal um canteiro com flores, de que gosta muito. O Rui, a correr atrás do cão, pisou e estragou todas as flores.

- O Rui, com um prego, riscou toda a mobília nova do seu quarto. A mãe, quando viu, ficou muito zangada.

- A Carla fez anos e a mãe deu-lhe um vestido novo, que levou para a escola. Quando regressou, o vestido estava rasgado e todo sujo.

- No quintal havia um ninho com passarinhos bebés que a mãe alimentava com minhocas. O Rui viu, subiu à árvore, tirou o ninho e escondeu-o no seu quarto. A mãe dos passarinhos andou aflita à procura dos filhos. Os passarinhos morreram à fome no quarto do Rui.

- A Carla andava no quintal a apanhar gafanhotos, para lhes arrançar as asas e as patas. A mãe ralhou com a Carla.

#### B4 - PARTILHAR / AVAREZA:

- O tio deu à Carla uma caixa de chocolates, dizendo-lhe para os partilhar com os pais e os irmãos. A Carla comeu-os todos sozinha, sem dizer nada a ninguém.

- O pai deu dinheiro à Carla para ir com os irmãos à pastelaria comer cada um bolo. A Carla guardou o dinheiro e não disse nada aos irmãos.

- O Rui estava a comer bolachas de um pacote. O irmão mais pequeno pede-lhe uma bolacha e o Rui não lha dá.

- A mãe deu ao Rui uma caixa de iogurtes, dizendo-lhe para os dar aos irmãos. O Rui foi escondê-los no seu quarto. Dias depois, a mãe foi encontrá-los debaixo da cama, já estragados.

#### B5 - RESPEITAR / INVEJAR:

- O irmão do Rui fez anos e deram-lhe um carro a pilhas. O Rui gostou muito do carro e, quando ninguém via, foi escondê-lo. Toda a família andou, muito preocupada, à procura do carro.

- A prima da Carla veio mostrar à família um desenho que fez na escola e que tinha obtido um prémio. A mãe e o pai da Carla elogiaram muito o desenho da sobrinha. Quando ninguém estava a ver, a Carla rasgou o desenho da prima.

- A tia deu à sua filha um vestido muito bonito. A Carla fez uma birra com a mãe, porque queria um vestido igual.

- O irmão mais novo, que está a aprender a andar é muito engraçado, gostando todos muito dele, fazendo-lhe momices e dando-lhe a mão para o ajudar a andar. A Carla, quando ninguém vê, empurra-o e bate-lhe.

### **C - VERDADE:**

#### **C1 - VERDADE / MENTIRA:**

- O Rui e o irmão estavam na cozinha. O Rui quis beber água mas ao segurar-se à prateleira dos copos, deitou-a ao chão, partindo-se todos os copos. A mãe veio ver e perguntou quem foi. O Rui disse que tinha sido o irmão.

- O Rui, o irmão e o primo estavam a jogar à bola no quintal. O Rui deu um pontapé com mais força e a bola foi partir um vidro. A mãe perguntou quem foi e o Rui disse que tinha sido o primo.

- A Carla quis tirar à irmã um boneco com que ela estava a brincar. A irmã não deixou e a Carla começou a bater-lhe. A mãe correu ao choro e perguntou o que se estava a passar. A Carla disse que a irmã lhe tinha batido.

- A Carla tirou dinheiro do porta-moedas da mãe para ir comprar cromos. Quando a mãe deu por falta do dinheiro perguntou à Carla se sabia quem tinha mexido no dinheiro. A Carla disse que não sabia, que nem sequer tinha visto o porta-moedas da mãe.

## **C2 - HONESTIDADE / DESONESTIDADE:**

- A Carla foi ao frigorífico e bebeu metade da garrafa de Coca-Cola. Para a mãe não notar, deitou água na Coca-Cola até a garrafa ficar de novo cheia. Mais tarde, a mãe, quando foi ao frigorífico, ficou desconfiada e perguntou o que se tinha passado. A Carla disse que não sabia.

- Ao jogar à bola no corredor, o Rui partiu uma jarra. Encaixou os bocados partidos e voltou a parte partida para a parede. Foi a seguir dizer à irmã que a mãe lhe tinha dito para ela lhe levar a jarra. Quando a irmã pegou na jarra, os bocados caíram e o Rui disse à mãe que a irmã tinha partido a jarra.

- O Rui estava sentado à secretária a brincar com carrinhos. A mãe entrou no quarto e ficou muito zangada por ele estar a brincar em vez de fazer os trabalhos da escola. O Rui prometeu que nunca mais brincava na hora de fazer os trabalhos e pegou nos livros, começando a estudar. Logo que a mãe saiu, atirou com os livros e continuou a brincar.

## **D - INTERIORIDADE:**

### **D1 - ARRUMADO / DESARRUMADO:**

- Quando se levanta de manhã, o Rui despe o pijama e atira-o para o chão, deixa a cama desfeita e veste-se sem se lavar nem pentear. A mãe zanga-se com ele todos os dias, por não ser arrumado.

- O pai está muito zangado com o Rui porque foi ver os seus livros e cadernos escolares e encontrou-os sem estarem forrados, sujos, com nódoas, riscados, amarrotados, faltando passar lições, trabalhos sem estarem feitos, etc.

- Já passa da hora de sair de casa para ir para a escola. Os pais e o irmão já estão prontos à espera, à porta. A Carla está, como sempre, atrasada, andando a correr de um lado para o outro, vestindo-se à pressa e

atirando de qualquer maneira com os livros e cadernos para dentro da pasta.

- A mãe está muito zangada com o Rui porque ele não engraxa os sapatos, anda sempre com a fralda da camisa por fora das calças, todo amarrotado, sujo e despenteado.

#### D2 - SOSSEGADO / TURBULENTO:

- Quando o Rui e a irmã conversam, é sempre aos gritos, ameaçando-se e empurrando-se. Às vezes chegam-se a bater e a mãe tem que intervir.

- À mesa, com a família, a Carla não pára quieta, mexendo-se na cadeira, levantando-se constantemente, gritando que quer mais comida ou que não gosta dela, implicando com o irmão, entornando tudo. Já tem sido castigada por não estar quieta e sossegada.

- Quando estão a ver televisão, o Rui fala alto, faz barulho batendo com os pés, puxa o cabelo da irmã, dá beliscões ao irmão, anda sempre em pé pondo-se à frente da televisão e mudando de canal sem pedir licença aos pais.

#### D3 - PACIENTE / IMPACIENTE:

- Quando encontra dificuldades em abrir uma gaveta que esteja mais perra, o Rui começa aos socos e pontapés a ela. A mãe já lhe tem ralhado e posto de castigo por ele estragar e riscar deste modo todas as portas e móveis.

- Quando tem sede, a Carla grita para a mãe lhe trazer água, continuando a gritar até que ele lha traga.

- Quando vem da rua, o Rui carrega no botão da campainha e dá socos e pontapés na porta, sem parar, até que a mãe lhe abra a porta.

- Quando tem fome, a Carla senta-se à mesa, querendo ser logo servida e começa a comer sem esperar pela família. Quando a sopa vem quente, em vez de esperar que arrefeça, começa a gritar com a mãe, que a sopa está quente.

#### D4 - AUTO-DOMÍNIO / CÓLERA:

- O Rui foi sair com a mãe e o pai. Ao passarem por uma loja de brinquedos, o Rui quis comprar uma bola. O pai disse-lhe que não, que ele já tinha duas bolas em casa. O Rui fez então uma birra na rua, chamando nomes ao pai e à mãe.

- O Rui sentou-se à mesa para tomar o pequeno almoço. A mãe deu-lhe leite. O Rui provou o leite e, gritando que estava muito quente, atirou com ele, caindo sobre a mesa e sobre o pai.

- A mãe disse à Carla para ir fazer os trabalhos da escola. Ela foi, com má cara e contrariada. Quando chegou ao seu quarto, viu o irmão mais pequeno a mexer nos seus lápis. Gritou com ele e bateu-lhe.

#### D5 - RESPONSÁVEL / IRRESPONSÁVEL:

- O Rui fica sempre a ver televisão até muito tarde, sem ligar às recomendações da mãe e do pai para se deitar cedo. De manhã, não se quer levantar da cama e é cheio de sono que se lava, veste, toma o pequeno almoço e vai para a escola.

- A mãe teve que sair e pediu à Carla para ficar a tomar conta do bebé, dar-lhe o biberão e embalá-lo para não chorar. A Carla não ligou e foi para a rua brincar com amigas vizinhas. Quando mãe regressou, o bebé estava há muito tempo a chorar com fome.

- O pai comprou um armário-bar e encheu-o com várias garrafas de bebida, tendo o cuidado de dizer ao Rui para não mexer nas garrafas. Quando o pai saiu, o Rui foi provar o que estava em cada uma das garra-

fas. Ao regressar, o pai encontrou o Rui muito doente, tendo de ser levado para o hospital.

- A mãe pediu à Carla para ir ao padeiro comprar pão, recomendando que não saísse do passeio. A Carla não ligou, indo a correr pelo meio da rua. Um carro, ao fazer uma curva, atropelou a Carla.

- O pai tem a sua espingarda de caça fechada à chave num armário e tem recomendado várias vezes ao Rui para não mexer naquele armário. Um dia, querendo brincar aos cow-boys com o irmão, o Rui abriu o armário com outra chave, pega na espingarda e carrega-a. Disparando contra o irmão, fere-o gravemente nas pernas.

#### D6 - APLICADO / PREGUIÇOSO:

- O Rui chega a casa senta-se a ver televisão. Por mais que a mãe lhe ralhe para ir fazer os seus trabalhos de casa, ele não liga.

- De manhã, ao vestir-se, o Rui demora imenso tempo e aparece à mãe com botões por abotoar, atacadores por atar e até peças de roupa vestidas ao contrário. A mãe zanga-se sempre por ele ser tão preguiçoso e trapalhão a vestir-se.

- Todos os dias a mãe tem que se zangar com a Carla para ela ir fazer os trabalhos da escola e por ela ficar imenso tempo a olhar para os livros e cadernos sem fazer nada.

- A Carla demora imenso tempo a comer. Às refeições, já toda a família vai na sobremesa e a Carla ainda continua com a sopa. Tem que ser a mãe a meter-lhe a comida na boca para que ela a coma.

#### D7 - BONDADE / CRUELDADE:

- O Rui atou um cordel estendido ao fundo das escadas. Quando o pai vinha a descer, tropeçou e caiu, magoando-se.

- Toda a família estava sentada à mesa a lanchar. A Carla ia a tirar um biscoito, quando a irmã se lhe adiantou e o tirou primeiro. A Carla, zangada, espetou-lhe, por baixo da mesa, um garfo numa perna.

- O cão estava na varanda a ladrar. O Rui deu-lhe um empurrão e o cão caiu no pátio, magoando-se numa pata.

- O Rui fez um chicote com um pau e uma tira de couro. Escondeu-se atrás de uma porta e, quando chegou a irmã, chicoteou-a nas pernas, deixando-a a chorar.

## **II - O COMPORTAMENTO COM OUTRAS PESSOAS**

### **EXEMPLOS DE EPISÓDIOS PARA DRAMATIZAR**

#### **A - RELAÇÕES PESSOAIS:**

##### **A1 - DELICADEZA / INDELICADEZA:**

- O Rui cruzou-se na rua com um colega que ia acompanhado pela mãe. O colega e a mãe pararam para o cumprimentar, mas o Rui não parou nem respondeu ao cumprimento.

- Duas amigas da mãe da Carla foram fazer-lhe uma visita. Cumprimentaram a Carla, mas esta respondeu com maus modos, brusca e apressadamente.

- A Carla estava a passear no jardim público com os seus pais, quando encontrou uma colega da escola, que também ia com os seus pais. A Carla cumprimentou a colega, dizendo "- Olá." e continuou o passeio.

- O Rui e a Carla sentaram-se à mesa do café e, para chamarem o empregado, começaram a bater com uma colher num copo. Quando o empregado veio, disseram-lhe com maus modos, que tinha demorado muito e que queriam, depressa, um iogurte para cada um. Quando o empregado lhes trouxe os iogurtes, disseram: "- Até que enfim!".

- Uma senhora abordou o Rui na rua, dizendo que era amiga da mãe e que conhecera o Rui quando ele era bebé, fazendo-lhe amavelmente algumas perguntas sobre a família. O Rui respondeu com brusquidão: "*Não quero saber, deixe-me em paz.*".

- A Carla telefonou para casa de uma amiga. Atendeu a mãe. Sem se identificar e sem cumprimentar, com modos rudes, a Carla disse que queria falar com a amiga. A mãe da amiga repreendeu-a pela sua falta de educação. A Carla desligou-lhe o telefone enquanto a senhora estava a falar.

- A Carla combinou encontrar-se com duas colegas à esquina da rua, às 8.30 horas, para irem juntas para a escola. Chegou com meia hora de atraso, estando as colegas muito zangadas por as fazer esperar tanto tempo e por irem atrasadas para a escola.

- Umam amigas da mãe foram fazer-lhe uma visita, estando a conversar na sala. A Carla, aborrecida por estar a assistir, abre várias vezes a boca, bocejando. A mãe repreende-a.

## A2 - SIMPATIA / ANTIPATIA:

- A mãe da Carla encontrou umas amigas na rua. Cumprimentaram-se todas com a maior delicadeza, excepto a Carla, que respondeu com maus modos, sisuda e carrancuda.

- O Rui ia na rua com o pai e, mais à frente, seguia uma senhora que deixou cair uma luva no chão. O Rui viu e deu um pontapé na luva, que foi parar à valeta, sujando-se toda. O pai repreendeu-o e obrigou-o a ir apanhar a luva e entregá-la à senhora.

- O Rui vai sentado no autocarro. Numa paragem entrou uma senhora de idade, queixando-se que estava doente. Noutra paragem, entrou um senhor de muletas, sem uma perna. O Rui ficou sempre sentado no seu lugar, voltando a cara para a janela, fingindo estar com atenção ao que se passava na rua.

- A Carla ia numa carruagem de comboio, onde iam mais três pessoas sentadas. De repente levantou-se e, sem dizer nada a ninguém, abriu a janela, entrando muito vento e frio. As outras pessoas ficaram muito zangadas e disseram-lhe para fechar a janela. "*Não fecho,*" disse ela "*quem não está bem, que se mude.*"

- O Rui, duas meninas e uma senhora, chegaram ao mesmo tempo a uma porta estreita. O Rui empurrou-as, para ser o primeiro a entrar.

#### A3 - PRESTÁVEL / INDIFERENTE:

- À saída de uma pastelaria, onde foi lanchar com duas meninas amigas, elas estavam com dificuldade e a demorarem-se a vestir as suas gabardinas. O Rui, em vez de ajudar, disse, com maus modos, para se despacharem, que eram umas inúteis, que nem se sabiam vestir.

- O Rui encontrou na rua uma vizinha, muito amiga da sua mãe, carregada de embrulhos. Ela pediu-lhe para a ajudar a transportar alguns embrulhos até sua casa. O Rui disse-lhe que não era criado de ninguém.

- Um cego estava parado à beira do passeio, fazendo sinal de que desejava atravessar a rua. A Carla passou ao pé e não ligou.

- Uma senhora escorregou, na rua, caindo, magoando-se num tornozelo e espalhando no chão tudo o que trazia na mala. A Carla, que vinha atrás, disse-lhe: "*É bem feito. Para a próxima tem que ver onde põe os pés.*"

#### A4 - RESPEITAR / OFENDER:

- O Rui ia a correr na rua quando foi chocar com uma senhora que vinha em sentido contrário e que caiu, magoando-se. "*Sua azelha! Então não sabe desviar-se?*", disse-lhe o Rui.

- A Carla está a conversar com uma amiga, dizendo mal de uma outra que, entretanto aparece e fica atrás da Carla a ouvir, sem que esta saiba. Depois de ouvir tanta *"má língua"*, zanga-se com a Carla.

- O Rui viu um menino corcunda na rua e começou a andar atrás dele, a imitá-lo e a chamar-lhe *"- Marreco! Marreco!"*. O menino aleijado ficou a chorar.

- Uma senhora ia na rua com um vestido de cores berrantes. A Carla viu e disse, aos gritos, apontando: *"- Mãe, olha o vestido daquela maluca pindérica!"*.

- O Rui foi ao padeiro comprar pão. O padeiro deu-lhe o troco certo mas o Rui, que não é bom aluno em matemática, começou a barafustar em altos gritos, dizendo que faltava dinheiro no troco e chamando ladrão ao padeiro.

#### A5 - INDEPENDÊNCIA / DEPENDÊNCIA:

- A mãe pediu à Carla para ir à loja da fruta comprar maçãs. A Carla foi e, depois de se dirigir com maus modos à empregada, não se lembrava do que vinha comprar. A empregada mandou-a embora, dizendo-lhe que não atendia meninas malcriadas que não sabiam o que queriam.

- A mãe pediu ao Rui para ir à mercearia comprar um quilo de batatas, à padaria comprar dois pães e à farmácia comprar um frasco de álcool. O Rui voltou pouco depois, dizendo que se tinha esquecido do que era para comprar.

- A mãe deu dinheiro à Carla para ela ir ao fim da rua comprar um pacote de bolachas. Como nunca mais regressava, a mãe ficou preocupada. Quando tocaram à campainha e a mãe foi abrir, encontrou um polícia, que trazia a Carla porque ela estava na rua a chorar com medo.

- O telefone tocou e o Rui foi atender. É um amigo do pai, que lhe diz para dizer ao pai que lhe telefone logo que chegue. Quando o pai che-

ga, o Rui diz-lhe que telefonou um senhor, mas não sabe dizer o nome nem o número para onde o pai deve telefonar.

#### A6 - TOLERÂNCIA / INTOLERÂNCIA:

- O Rui ia na rua quando lhe apareceu à frente um cachorrinho ladrando e tentando mordê-lo a brincar. O Rui pensou que ele o queria morder e deu-lhe um pontapé. O cachorrinho ficou a latir e a dona dele zangou-se muito com o Rui.

- O Rui estava a jogar à bola, no jardim, com dois amigos. Um menino pequeno, que tinha começado a andar há pouco tempo, viu a bola e pegou nela. O Rui foi a correr tirar-lha, gritando que não era dele e empurrando-o com brusquidão. O menino caiu e ficou a chorar.

- A Carla estava a comer bolachas de um pacote, quando apareceu uma menina pequena estendendo-lhe a mão e pedindo: "- *Dá, dá!*", mostrando que estava a pedir uma bolacha. A Carla levantou-se, voltou as costas e foi-se embora sem lhe ligar. A menina ficou a chorar.

- O Rui tinha deixado a sua bicicleta abandonada, enquanto foi beber água. Quando regressou viu um menino a mexer nela, tocando a campainha. Correu e começou aos socos e pontapés ao menino.

#### B - PROPRIEDADE:

##### B1 - O MEU / O DE OUTRO:

- O Rui está numa bicha à espera de autocarro. Sempre que uma pessoa à sua frente olha para outro lado, o Rui passa-lhe par a frente. Uma das pessoas, porém, viu e zangou-se com ele, mandando-o para o fim da bicha.

- A mãe foi visitar uma amiga, levando a Carla. Estavam sentadas na sala a conversar quando a amiga da mãe foi à cozinha. A Carla levantou-se, abriu uma vitrina onde estavam expostas peças de cristal e pegou

numa, que deixou cair e se partiu no chão. A amiga da mãe veio a correr ver e ficou muito zangada.

- O Rui viu uma mota estacionada na rua. Monta-se nela e finge que está numa grande corrida. De repente a mota cai, partindo-se o farol. O dono aparece, agarra o Rui e leva-o à polícia.

#### B2 - RESPEITAR / ROUBAR:

- No quintal do vizinho há uma figueira com figos maduros. O Rui salta o muro, sobe à árvore e senta-se num ramo a comer figos. O dono vê, pega numa espingarda, diz ao Rui para descer e vai levá-lo ao pai, dizendo-lhe que o filho estava a roubar figos.

- A Carla está com a mãe no super-mercado a fazer compras. Quando pensa que não está ninguém a ver, tira dois chocolates e mete-os no bolso. Quando a mãe está na caixa registadora a pagar, aparece o guarda do super-mercado dizendo que tinha visto a Carla a tirar e a esconder no bolso dois chocolates.

- Uma senhora vai na rua, distraída, com a mala aberta, vendo-se o porta-moedas. O Rui vê e, sem que ele note, tira-lho e foge a correr. A senhora grita que a roubaram e um polícia aparece à frente do Rui e apanha-o.

#### B3 - ESTIMAR / ESTRAGAR:

- O Rui e a mãe foram visitar umas pessoas amigas. Disseram ao Rui para ir brincar para o quintal. Brincando aos piratas e imaginando os canteiros barcos inimigos, o Rui, com um pau fazendo de espada, despedaçou todas as flores dos canteiros.

- A Carla e a mãe foram lanchar a casa de uma amiga da mãe. A Carla pegava numa torrada, dava-lhe uma dentada e deixava-a, pegava numa fatia de bolo dava-lhe uma dentada e deixava-o, fazendo o mesmo

com tudo o que estava em cima da mesa. A amiga da mãe ficou muito ofendida com a Carla.

- Os pais foram fazer uma visita a casa de uns amigos, levando o Rui. Enquanto conversavam, o Rui não parava quieto, mexendo em tudo o que estava em cima da mesa e das prateleiras, baloiçando-se nas cadeiras, pondo os pés em cima do sofá, etc.

- A tia ofereceu à Carla uma boneca que andava, falava e chorava. A mãe disse à Carla para a guardar porque era muito frágil e podia estragar-se facilmente. A Carla ficou zangada, disse que a boneca era sua e por isso, se quisesse, a poderia estragar, e atirou com a boneca contra a parede, partindo-se e deixando de funcionar.

#### **B4 - PARTILHAR / AVAREZA:**

- A mãe deu um farnel à Carla para ela comer e partilhar com as amigas com quem ia de excursão. Quando chegou a hora do lanche, a Carla comeu o farnel quase todo e deitou o resto fora, sem oferecer nada às amigas, que nem sequer tinham levado lanche.

- A Carla vai na rua com a mãe. Está a chover. Encontram uma menina amiga da Carla abrigada no vão de uma porta por não ter nada com que se proteger da chuva. A mãe diz à Carla para levar a amiga debaixo do seu guarda-chuva, que é bastante largo. A Carla diz que não, que o guarda-chuva é só para ela e continua a andar.

- Dois amigos do Rui foram brincar para casa dele. Quiseram andar de bicicleta, mas o Rui não deixou. Quiseram brincar com os carrinhos, mas o Rui também não os deixou. O Rui foi brincar com as suas pistolas de cow-boy mas também não emprestou nada aos amigos para brincarem, pelo que eles se foram embora.

**B5 - RESPEITAR / INVEJAR:**

- O Rui vai pela rua com os seus pais, quando vê outro menino comendo um gelado. Faz logo uma birra, querendo o gelado que o outro vai a comer.

- Numa festa de anos em que a Carla era convidada, deram à menina que fazia anos um estojo para lápis e canetas, muito bonito. A Carla pediu à menina para lho dar. A menina disse que não, que era uma prenda de anos. Quando ninguém estava a ver, a Carla pegou no estojo e rasgou-o e partiu todos os lápis e canetas.

- Os tios e os pais elogiaram muito o primo do Rui por ser o melhor aluno da sua escola, por ser muito bem educado e por andar sempre muito limpo e asseado. O Rui encontrou o primo na rua e atirou-lhe lama, sujando-o todo.

**C - VERDADE:**

**C1 - VERDADE / MENTIRA:**

- Estando na rua a jogar à bola com outros meninos, o Rui dá um pontapé mais forte e a bola vai bater na cara de um senhor que ia a passar, partindo-lhe os óculos. Os outros meninos fogem, mas o Rui tropeça, cai e o senhor apanha-o. O Rui diz que não foi ele. O senhor leva-o à polícia.

- Atravessando a rua sem olhar para o semáforo, o Rui é abordado por um polícia que o repreende por não ligar ao sinal luminoso. O Rui disse que olhou e que estava verde quando ele passou.

- Passando à porta da frutaria, a Carla tira uma maçã e esconde-a no bolso. A pilha de maçãs, porém, desfaz-se e caem todas para o chão. Vendo isto, a Carla atira com a sua para o chão e quando vem o empregado e lhe pergunta se mexeu nas maçãs, ela diz que não.

**C2 - HONESTIDADE / DESONESTIDADE:**

- Numa loja de loiças, a Carla, mexendo numa prateleira, derruba sem querer uma pilha de copos, que caem no chão e se partem. A empregada acorre e a Carla diz que foi uma senhora que estava ao pé.

- No super-mercado, o Rui abre uma caixa de bolachas, tira uma e come-a, fechando de novo a caixa muito bem. Mais à frente, faz o mesmo com um pacote de rebuçados, depois com uma caixa de bombons. Um empregado vem repreendê-lo e exigir que ele pague os pacotes que abriu. Ele diz que não mexeu em nada, que não tirou nada.

- Na praia, uma senhora pediu à Carla para tomar conta das suas coisas enquanto ia tomar banho. A Carla foi mexer em tudo e, vendo uma pulseira, tirou-a.

- Num jogo de berlinde, o Rui usa dois berlindes iguais. Quando não acerta num buraco e os outros jogadores estão distraídos, põe um num buraco e esconde o outro, dizendo que acertara no buraco.

**D - INTERIORIDADE:**

**D1 - ARRUMADO / DESARRUMADO:**

- Dois meninos amigos do Rui, combinaram com ele encontrarem-se a uma dada hora à esquina, para irem ao cinema. Já passa meia hora, estão fartos de esperar e ele não aparece. Resolvem ir-se embora. Quando o Rui aparece já lá não estão os amigos, tendo levado o seu bilhete de cinema.

- O Rui vai com mais dois amigos, comer um gelado a uma casa de gelados muito "chique". O porteiro deixa entrar os amigos mas não o Rui, dizendo-lhe que ele está todo desalinhado, amarrotado, sujo e despenteado.

- A mãe pede à Carla para ir ao padeiro comprar pão. A Carla chega ao padeiro e começa a tirar pão e a meter no saco. O padeiro fica zangado, tira-lhe o pão e manda-a embora, dizendo-lhe que só ele é que mexe

no pão, com luvas de plástico e nunca uma menina desleixada, suja e com as mãos porcas.

#### D2 - SOSSEGADO / TURBULENTO:

- A Carla e umas amigas estavam numa pastelaria a lanchar. A Carla estava sempre a falar em voz alta, discutindo, gritando ou dando gargalhadas estridentes e disparatadas. O empregado veio dizer-lhe que se não se calasse a mandava sair.

- O Rui está a almoçar num restaurante com os pais e um casal amigo destes. Como estava constipado, sempre que tossia e espirrava, exagerava, fazendo barulho. A certa altura, com a boca cheia, espirrou espalhando o arroz que tinha na boca para cima dos amigos dos pais.

- Os pais da Carla encontraram umas pessoas amigas na rua e começaram a conversar. A Carla não pára quieta, metendo-se na conversa, importunando, empurrando, correndo para vir chocar com os pais, etc.

- O Rui foi convidado para os anos de um amigo. Não pára quieto, mexendo em tudo, atirando com tudo, correndo, dando encontrões e gritando. A mãe do amigo disse-lhe que o mandava embora se não se portasse bem.

#### D3 - PACIENTE / IMPACIENTE:

- Numa bicha de autocarro, que demora muito a vir, o Rui não pára quieto, andando de um lado para o outro. Quando o autocarro vem, empurra e tenta passar à frente de todos.

- A Carla foi almoçar ao restaurante com umas pessoas amigas da mãe. Grita ao criado par que venha servi-la depressa. Quando é servida a sopa e a Carla verifica que está muito quente, atira com o prato, entornando a sopa na mesa.

- A Carla entra na padaria a correr e diz ao padeiro que quer ser atendida depressa. Ele diz-lhe que espere, que estão duas pessoas à sua frente. Ela não quer saber, quer ser atendida já e os outros que esperem. Começa a tirar pão e o padeiro não deixa.

- A mãe está na rua a conversar com outra pessoa. O Rui interrompe para perguntar à mãe quando se vão embora. A mãe repreende-o, dizendo-lhe que não se deve interromper duas pessoas que estão a conversar. Ele não liga e pouco depois volta ao mesmo.

#### D4 - AUTO-DOMÍNIO / CÓLERA:

- O Rui estava a jogar à bola com outros meninos. Atirou um pontapé à baliza e disse que foi golo. Os outros disseram que não, que foi muito alto. O Rui começou aos socos e pontapés aos outros, gritando que tinha sido golo.

- O Rui tinha deixado a sua bicicleta encostada à parede, quando um menino pequeno lhe foi mexer. O Rui viu, veio a correr e bateu no menino, ficando este a deitar sangue do nariz.

- A Carla estava ao balcão da pastelaria, esperando ser atendida. O empregado estava a atender uma pessoa e depois foi atender outra, que tinha chegado depois da Carla. A Carla começou a gritar que estava primeiro, a empurrar e a chamar nomes às pessoas.

#### D5 - RESPONSÁVEL / IRRESPONSÁVEL:

- O Rui atravessa a rua a correr, fora da passadeira para os peões e sem ligar às luzes do semáforo. Ia sendo atropelado por um carro que travou de repente para o não atingir. Outro carro, que vinha atrás, não teve tempo de travar e bateu na da frente. Um polícia viu e apanhou o Rui.

- A mãe pediu à Carla para ir comprar fruta à frutaria. Ela foi para a rua levando na mão, à vista de toda a gente, a nota grande, de cinco

contos, que a mãe lhe deu. Dois rapazes viram; um segurou a Carla enquanto o outro lhe batia e tirava o dinheiro, fugindo em seguida.

- O Rui foi ao supermercado comprar ovos e manteiga. Quando saiu, uns colegas convidaram-no para jogar à bola. O Rui atirou o saco para o chão e foi jogar. Quando, muito mais tarde, chegou a casa, a mãe ralhou-lhe, preocupada, pois não sabia onde ele estava e, mais ainda, quando viu os ovos partidos e a manteiga derretida.

#### D6 - APLICADO / PREGUIÇOSO:

- Num restaurante, à mesa com outras pessoas, o Rui não se serve, come só com o garfo, não corta o bife nem descasca a fruta. É o pai que tem que lhe fazer tudo.

- Quando vem da escola, para não vir carregada com os seus livros, a Carla obriga uma colega mais pequena a transportá-los. Como esta não tem força suficiente, deixa-os cair constantemente, sujando-se e rasgando-se todos.

- Sempre que as amigas a vêm buscar para dar um passeio, têm que esperar pela Carla, que se levanta tarde e demora muito tempo a arranjar-se.

#### D7 - BONDADE / CRUELDADE:

- O Rui vê um cego fazendo sinal que deseja que o ajudem a atravessar a rua. Segurando-o por um braço, o Rui leva-o até meio da rua, largando-o aí sozinho e fingindo a correr e às gargalhadas.

- O Rui espetou um prego sem cabeça num pau e andou na rua a espetar os outros meninos e até um cão que estava a dormir.

- A Carla apanhou uma mosca, arrancou-lhe as asas e chegou-lhe um fósforo aceso para ver como ela morria queimada.

- A Carla encontrou um pobre aleijado à esquina, com um chapéu a pedir esmola. Foi a correr e deu um pontapé no chapéu, espalhando no chão todas as moedas que havia dentro.

### **III - O COMPORTAMENTO NA ESCOLA**

#### **EXEMPLOS DE EPISÓDIOS PARA DRAMATIZAR**

##### **A - RELAÇÕES PESSOAIS:**

###### **A1 - DELICADEZA / INDELICADEZA:**

- O Rui chega atrasado, entrando na sala de aula e sentando-se sem dizer nada à professora. Como os colegas já estão a trabalhar e ele não sabe o que estão a fazer, fica atrapalhado. A professora ralha com ele por chegar sempre atrasado.

- A Carla chegou atrasada à escola. Abriu a porta da sala, entrou e sentou-se na sua mesa. A professora repreendeu-a por não bater à porta, não pedir licença para entrar nem cumprimentar.

- Quando toca para a saída, o Rui larga tudo o que está a fazer, pega na sua mala e sai a correr. A professora repreendeu-o por não arrumar as suas coisas e sair sem se despedir.

- Quando encontra nos corredores professores ou empregados, a Carla volta a cara, para não os cumprimentar. Foi chamada ao director, que a repreendeu pela sua má educação.

###### **A2 - SIMPATIA / ANTIPATIA:**

- A Carla, quando uma colega mexeu na sua borracha, foi fazer queixa à professora. Quando um menino, sem querer, deu um encontrão na sua mesa, foi fazer queixa à professora. Uma colega, a brincar, deitou-lhe

a língua de fora e ela foi logo fazer queixa. No recreio, os seus colegas chamam-lhe "*queixinhas*".

- O Rui, numa corrida, ganhou aos seus colegas. Envaidecido, começou a escarnecer os vencidos, chamando-lhes nomes. No dia seguinte, noutra corrida, o Rui perdeu, começando a barafustar e a deitar culpas para os colegas, dizendo que o empurraram.

- Quando a professora fala com a Carla, esta responde com má cara e com maus modos.

- No recreio, dois colegas foram convidar o Rui para jogar na equipa deles. O Rui voltou-lhes as costas, dizendo que não jogava com parvos.

#### A3 - PRESTÁVEL / INDIFERENTE:

- A professora disse para se juntarem aos pares para fazerem um trabalho em barro. A Carla tirou barro para si e fez o seu trabalho, sem querer que a outra menina lhe tocasse.

- O Ricardo estava aflito para acabar um desenho. O Rui, quando acabou o seu, começou a "*fazer pouco*" do Ricardo, dizendo-lhe que estava a fazer tudo mal feito, que não era assim, que ele era um "*nabo*".

- A professora vinha no corredor carregada de livros e deixou cair um sem reparar. O Rui viu e não ligou.

- A Mariana e a Carla estavam no recreio a saltar à corda. A Mariana caiu e magoou-se num joelho, ficando a chorar e a deitar sangue. A Carla pegou na corda e foi brincar para outro lado.

#### A4 - RESPEITAR / OFENDER:

- O Rui está a jogar à bola, com colegas, no recreio. Está sempre a usar linguagem grosseira, agressiva, a dizer "*asneiras*", a ofender ou a es-

carnecer os colegas. Um dos colegas da sua equipa disse-lhe que se continuasse assim o expulsavam da equipa.

- A Carla estava no pátio a comer uma laranja e a deitar as cascas para o chão. Uma empregada disse-lhe para apanhar as cascas e as deixar no caixote do lixo. A Carla disse que não e chamou um "*palavrão*" à empregada.

- A professora estava a interrogar um menino. O Rui estava sempre a interromper e a dizer disparates. A professora repreendeu-o.

- A professora está a explicar uma matéria muito importante e a Carla está distraída, voltada para trás e a falar com uma colega. A professora teve que interromper a explicação para repreender a Carla, que lhe respondeu: "*- Não me chateie!*".

- Todos os colegas estão em silêncio, fazendo problemas. O Rui mexe-se, faz barulho com a mesa, arrasta a cadeira, tosse, bate com os pés e fala em voz alta. Um dos colegas diz-lhe para não fazer barulho, que os distrai, O Rui chamou-lhe um "*palavrão*".

#### A6 - TOLERÂNCIA / INTOLERÂNCIA:

- Um menino mais pequeno, do Jardim Infantil, no recreio, quis bater no Rui, que lhe deu um soco, atirando-o para o chão e deixando-o a chorar.

- A Carla está a escrever. Na mesma mesa, a seu lado, está outra menina que se engana e apaga muito. Sempre que apaga, a mesa treme e a Carla não pode escrever. A certa altura a Carla pega na sua caixa de lápis de madeira, e dá com ela na cabeça da colega.

- O Rui e outros meninos estão a desenhar, utilizando a mesma caixa de lápis de cor. Quando precisa de uma cor que outro está a utilizar, o Rui tira-lha da mão, com brusquidão e maus modos. A certa altura, um dos colegas não deixou e pegaram-se à pancada.

- O Rui estava a jogar como guarda-redes. Sempre que a equipa adversária marcava um golo, ele começava a chamar-lhe nomes ofensivos. Quando, a certa altura, um adversário marcou outro golo, o Rui atirou-se a ele e caíram os dois no chão a lutar.

## **B - PROPRIEDADE:**

### **B1 - O MEU / O DE OUTRO:**

- A carga da caneta da Carla acabou-se quando estava a escrever. Abriu a mala da sua colega do lado e tirou a caneta dela. Quando esta chegou e viu a Carla a escrever com a sua caneta, ficou muito zangada.

- O Rui encontrou uma caixa de lápis de cera caída no chão. Apanhou-a sem ninguém ver e foi escondê-la no seu armário. Pouco depois, um colega perguntava se alguém tinha visto uma caixa de lápis de cera que ele tinha perdido na sala.

- Uma menina estava a pintar no canto da pintura, quando teve necessidade de ir à casa de banho. A Carla foi então para o canto da pintura, deitando fora a pintura da colega e começando uma sua. Quando a colega regressou ficou zangadíssima com a Carla, que lhe respondeu: "*Quem foi ao ar perdeu o lugar!*".

- O Rui tinha acabado um caderno e foi pedir outro à professora. Esta deu-lhe dois, dizendo para dar o outro ao colega do lado, que também tinha acabado o seu caderno. O Rui guardou os dois cadernos para si.

### **B2 - RESPEITAR / ROUBAR:**

- O Rui esqueceu-se de trazer o lanche. Pediu então à professora para ir à casa de banho, foi aos armários dos colegas e tirou um lanche, escondendo-o no seu armário. Na hora do lanche um menino queixou-se à professora que lhe tinham tirado o lanche.

- Tendo-se esquecido da caneta, do lápis e da borracha, a Carla foi à gaveta da professora e tirou-os. Quando a professora veio e viu a Carla com caneta e lápis novos, ficou desconfiada. Foi contar o material que tinha na gaveta e descobriu logo o que faltava.

- Durante o recreio, o Rui foi ao vestiário revistar os bolsos dos casacos pendurados, tirando o dinheiro que encontrou. O empregado do vestiário viu, agarrou-o e levou-o ao director.

- A professora saiu da aula, deixando a sua mala, aberta, sobre a mesa. A Carla viu, levantou-se e foi tirar dinheiro do porta-moedas da professora. Nesse momento, a professora entrou e viu.

### B3 - ESTIMAR / ESTRAGAR:

- A mesa do Rui está toda riscada porque tem o mau costume de escrever nela. A professora repreendeu-o e obrigou-o a raspar e a limpar a mesa.

- A professora disse aos alunos para não trazerem para a escola dinheiro, jóias, brinquedos ou objectos de valor que se pudessem estragar ou perder. A Carla não quis saber e trouxe um fio de ouro com uma medalha, ao pescoço. No recreio, durante as brincadeiras, o fio partiu-se sem ela dar conta, perdendo o fio e a medalha.

- A professora está a ver os cadernos. Elogiou muito o caderno da Ana, por estar forrado, limpo e bem apresentado. Ralhou com o Rui por ter um caderno com uma capa toda suja, páginas manchadas, amarrotadas e rasgadas.

- A Carla, sempre que vai à casa de banho deixa as luzes acesas, as torneiras a correr, os autoclismos abertos e as toalhas todas no chão. Desenrola também os rolos de papel higiénico. Uma empregada levou-a à directora.

**B4 - PARTILHAR / AVAREZA:**

- Num concurso, a Carla ganhou uma caixa de bombons. Levou-os para a sala de aula e comeu-os todos sozinha, sem oferecer nada aos colegas.

- O Rui está a pintar, tendo na sua mesa todas as tintas e todos os pincéis. Um colega zangou-se com ele por não querer emprestar nenhum pincel nem tinta, mesmo aqueles de que não precisa.

- À saída da escola, estando a chover, o pai da Carla quer levar no carro um das colegas dela. A Carla não quer, fazendo uma grande birra.

- O pai do Rui deu-lhe dinheiro para ele ir almoçar à cantina. O Rui guardou o dinheiro e não foi almoçar. À tarde estava mal disposto, cheio de fome e a professora aflita por não saber o que ele tinha.

**B5 - RESPEITAR / INVEJAR:**

- O companheiro de mesa do Rui tem um estojo de canetas novo. Invejoso, o Rui partiu-lhe as canetas todas e riscou-lhe o estojo.

- A professora elogiou muito um desenho da Mariana e colocou-o na parede. A Carla, invejosa, quando ninguém via, rasgou o desenho da Mariana.

- A Mariana veio para a escola com um vestido novo, branco, muito bonito. A Carla ficou com inveja por não ter um vestido igual. Pintou a cadeira da Mariana com tinta e cola. Quando ela se sentou, sujou o vestido todo.

- O Fernando é o melhor aluno da aula. A professora gosta muito dele. Nos intervalos, o Rui, invejoso, empurra e bate no Fernando.

**C - VERDADE:**

**C1 - VERDADE / MENTIRA:**

- A professora diz à Carla que está a aprender pouco, que não faz os trabalhos, que tem que se aplicar e estudar mais. Em casa, o pai pergunta-lhe como estão a ir os estudos e ela diz-lhe que vão muito bem, que é a melhor aluna.

- Como o Rui não está a ter bom aproveitamento, a professora escreveu um bilhete ao pai pedindo-lhe para ir falar com ela. O Rui rasgou o bilhete e não o deu ao pai.

- Numa corrida, o Rui chegou quase ao mesmo tempo que o primeiro. O professor perguntou quem chegou primeiro. O Rui diz que foi ele e o colega diz que não.

- A Carla foi mexer no aquário da sala, deixando-o cair no chão, partindo-se, entornando a água e morrendo os peixes. A professora entrou e perguntou quem foi. A Carla disse-lhe que foi a Mariana.

**C2 - HONESTIDADE / DESONESTIDADE:**

- A professora deu ao Rui a caderneta com as notas, dizendo-lhe que estavam muito más. O Rui, no intervalo, apagou as notas escritas pela professora e escreveu notas positivas.

- A Carla teve um exercício escrito muito mau. A professora disse-lhe para levar o exercício para casa e o trazer no dia seguinte assinado pelo pai. A Carla não o mostrou ao pai, fazendo uma assinatura falsa e devolvendo-o à professora, dizendo que tinha sido ele.

- A Carla estava com dificuldade em fazer um problema que não sabia. Olha então para o lado e copia o que a colega está a fazer.

- Ao jogar à bola, o Rui empurra, passa rasteiras e chega a bater nos outros, só para tentar marcar golo. Os colegas e o professor zangaram-se com ele.

## **D - INTERIORIDADE:**

### **D1 - ARRUMADO / DESARRUMADO:**

- A professora ralhou com o Rui por ele ter sempre o seu armário desarrumado. Quando o abre cai-lhe tudo em cima.

- A Carla esteve a fazer moldagem em barro. A professora zangou-se com ela por se ter ido embora sem lavar e arrumar o material que utilizou.

- O lugar do Rui está cheio de papéis e cascas no chão. O professor viu-o deitar para o chão um papel amarrotado e disse-lhe para apanhar tudo o que estava no chão. O Rui disse que não tinha sido ele.

- A Carla chegou à escola despenteada e com o vestido todo sujo e amarrotado. A professora não a deixou entrar na sala, mandando-a primeiro arranjar-se.

- No fim da aula, quando já iam todos a sair, o professor chamou o Rui, para ir arrumar os seus livros, cadernos e lápis que deixava abandonados e desarrumados.

### **D2 - SOSSEGADO / TURBULENTO:**

- O Rui, quando entra ou sai da sala de aula, vai sempre aos gritos, fazendo barulho, em louca correria, atropelos e empurrões. Foi chamado ao director, que lhe deu uma grande descompostura.

- Na sala de aula, a Carla está sempre fora do lugar, desatenta, na conversa e fazendo barulho. A professora está muito aborrecida com ela.

- No pátio de recreio, enquanto os outros meninos jogam calmamente, o Rui não consegue jogar, andando sempre a fazer disparates, em correrias, aos gritos e aos empurrões aos colegas, não os deixando jogar.

- Na sala de aula, o Rui atira bolas de papel aos colegas, risca o caderno do colega do lado, puxa o cabelo da menina da frente e passa ras-teiras aos colegas que o professor chama ao quadro.

### D3 - PACIENTE / IMPACIENTE:

- Quando o professor está a explicar uma lição, o Rui não tem paciência para escutar e dar atenção, ficando a olhar para todos os lados sem olhar a nada. Quando o professor lhe faz perguntas sobre o que acabou de explicar, o Rui não sabe responder.

- Durante uma explicação da professora, a Carla levantou-se e foi-se embora, sem autorização. A professora repreendeu-a e ele disse que ia à casa de banho.

- Quando toca para a saída, o Rui levanta-se logo e corre para a porta, gritando, aos empurrões e atropelando todos os colegas.

- Quando ia a correr no pátio, a Carla chocou com um menino pequeno, do Jardim Infantil, que ficou zangado e quis bater na Carla. Como ela é muito maior e mais velha, agarrou nele, começando a dar-lhe bofetadas e pontapés até que um empregada acorreu a separa-los.

### D4 - AUTO-DOMÍNIO / CÓLERA:

- A professora, devolvendo à Carla um exercício, disse-lhe que estava cheio de erros porque ele não estuda nem está com atenção nas aulas. Provavelmente irá reprovar. A Carla pega no exercício, rasga-o, atira com os papéis à cara da professora e sai da sala batendo com a porta.

- Num jogo no pátio, O Rui diz que foi golo e o guarda redes diz que não. O Rui excita-se, grita, barafusta e empurra, içado, o outro. Este reage empurrando-o e agarram-se, caindo no chão a lutar.

- A Carla e mais duas colegas estão no pátio a saltar à corda. A corda bate na cara da Carla, que fica logo irada, agarrando os cabelos duma das colegas, começando a bater-lhe, apesar dela gritar que não tinha culpa, que foi sem querer.

#### D5 - RESPONSÁVEL / IRRESPONSÁVEL:

- O Rui e dois colegas estavam a jogar à bola no pátio. Um pontapé mais forte atirou a bola para cima do telhado. O Rui subiu ao segundo andar, saltou o parapeito da janela, foi pelo muro até ao telhado, subiu para este e foi apanhar a bola. Quando a atirava para o pátio, porém, escorregou, caiu e veio a rebolar até ao beiral, onde ficou preso por um pé, suspenso de cabeça para baixo, gritando que lhe acudissem.

- A Carla e a Mariana, começaram uma brincadeira no pátio, atirando pedras uma à outra. A certa altura a Carla atirou uma com mais força, acertando na testa da Mariana, que caiu no chão desmaiada e a deitar sangue.

- O Rui tem um guarda-chuva novo que não quer largar. Foi brincar com os colegas levando o guarda-chuva. Numa corrida, tropeçou, caiu e espetou uma vareta numa vista, ficando com muitas dores, a deitar sangue e tendo de ser levado de urgência para o hospital.

- A Carla saiu da escola sem dizer nada à empregada da portaria. Quando a mãe a veio buscar, ninguém sabia da Carla. Tiveram que telefonar à polícia para a procurar.

#### D6 - APLICADO / PREGUIÇOSO:

- O Rui, na aula, está mal sentado, torcido, torto, inclinado, com a cara chegada ao papel. O professor repreende-o porque sendo assim, a sua letra sai sempre mal feita.

- A professora manda fazer um exercício. A Carla fá-lo muito devagar, cheia de preguiça, sem se aplicar nem tentar fazer com correcção. Findo o tempo, entrega o exercício por acabar.

- O Rui não se interessa pelo material que usa para escrever. Usa lápis muito pequeninos para fazer contas e canetas muito grossas para es-

crever. Ao fim de pouco tempo começa a queixar-se ao professor de que lhe dói a mão.

- A professora mandou fazer um desenho. A Carla, preguiçosa e mandriona, para não se esforçar, fez umas garatujas e disse que já tinha feito. A professora foi ver e ficou zangada.

#### D7 - BONDADE / CRUELDADE:

- Quando o Rui vem para a escola encontra sempre no caminho um colega mais pequeno, do Jardim Infantil, a quem obriga a transportar a sua mala. Um dia o pequeno não quis e fugiu a correr. O Rui foi atrás dele, agarrou-o, atirou-o ao chão e deu-lhe pontapés.

- Uma colega da Carla trouxe para a escola uma boneca nova que lhe tinham acabado de dar. A Carla tirou-lha, rasgou-lhe o vestido e arrancou-lhe a cabeça e os braços.

- Um menino da classe do Rui estava a bater num mais pequeno, que estava já a chorar. O Rui foi a correr e começou também a bater no mais pequeno.

- No refeitório, ao almoço, a Carla disse à menina que estava ao seu lado para lhe dar a sua sobremesa. A outra disse que não e a Carla espetou-lhe um garfo na mão.

**ANEXO 4**  
**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**  
**PARA OS 8-10 ANOS**

## Anexo 4 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS PARA OS 8-10 ANOS

### “BRAINSTORMING”

Indicam-se a seguir alguns quadros de palavras-estímulo objectivadas para os diferentes valores morais, organizados em conformidade com a sequência programática estabelecida para a faixa etária dos os 8-10 anos.

#### A - RELAÇÕES PESSOAIS:

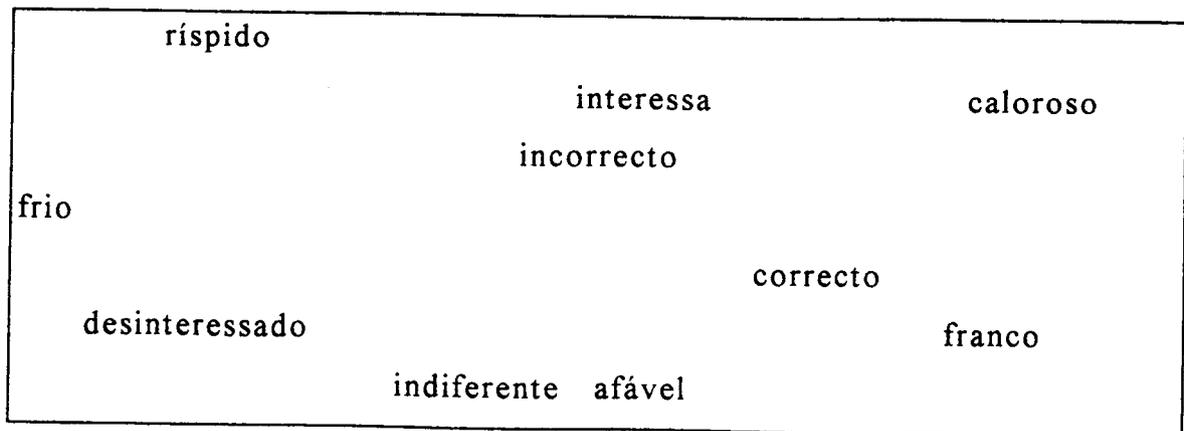
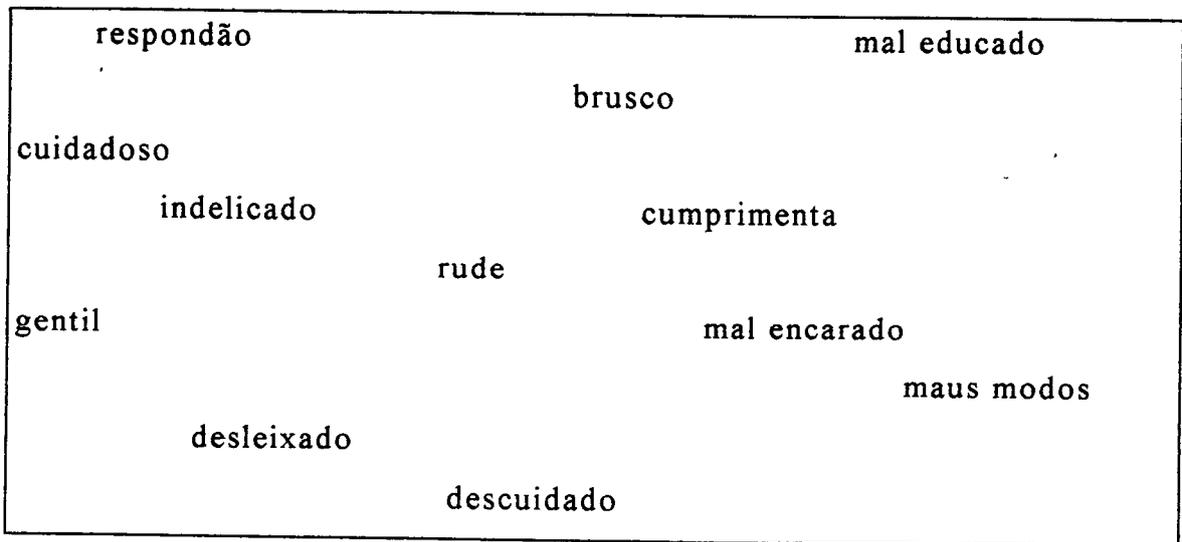
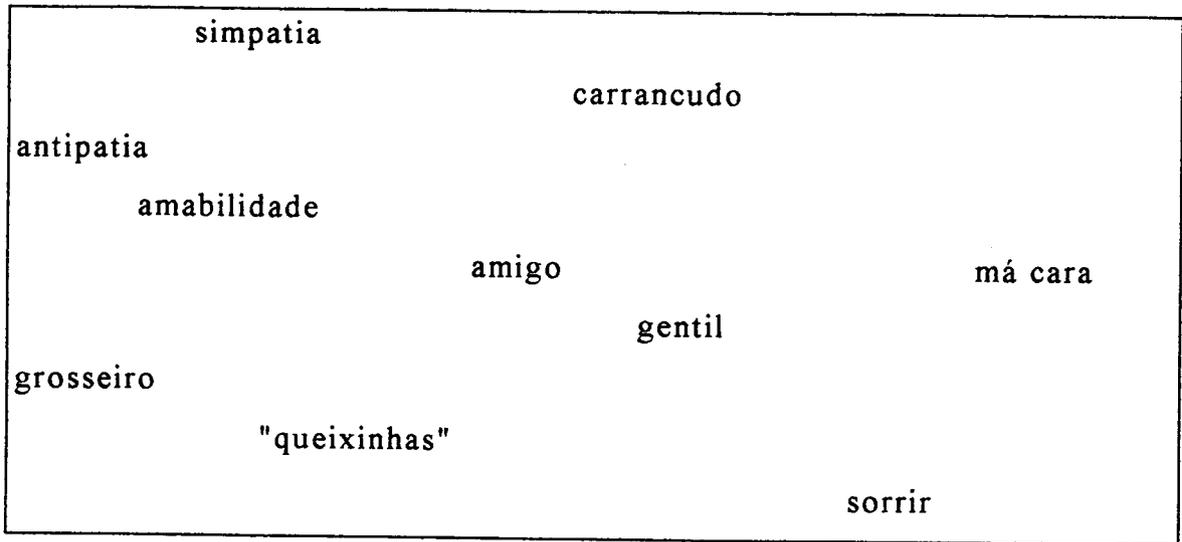
##### A1 - DELICADEZA / INDELICADEZA:

delicadeza	consideração	respeito
malcriado	amável	
correção	indelicado	grosseiro
irreverente	falta de respeito	
boa educação	afectuosamente	carinho

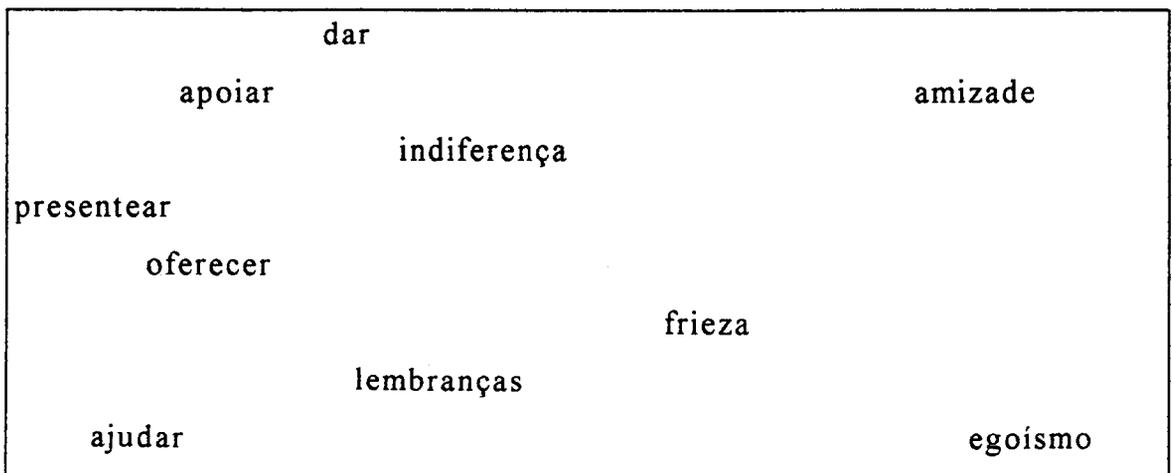
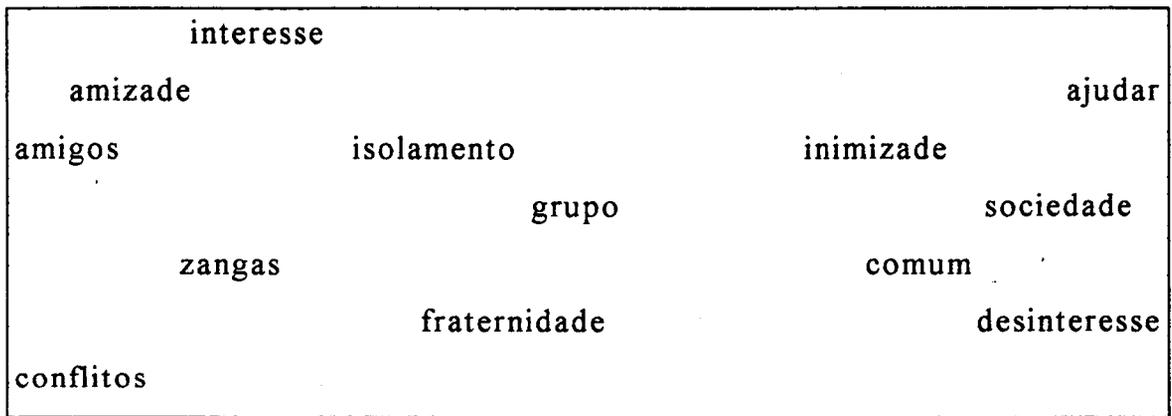
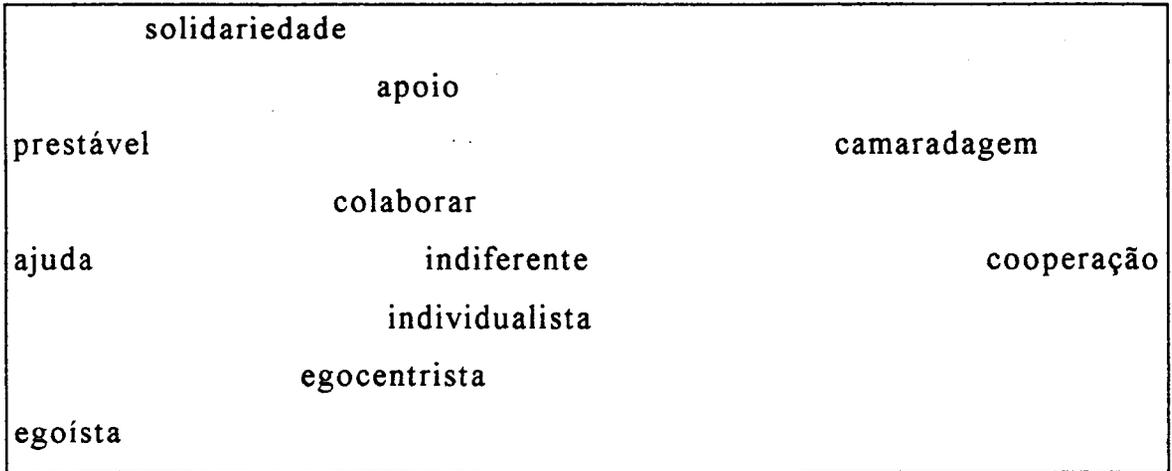
cumprimentar	rispidez
esquecido	beijos
bons dias	boa tarde
	brusco
abraços	carrancudo
secura	boa noite

obrigado	certamente
bater com a porta	
teimoso	desvelo
por favor	respondão
não	muito obrigado
pedir desculpa	desrespeito

A2 - SIMPATIA / ANTIPATIA:



A3 - PRESTÁVEL / INDIFERENTE:



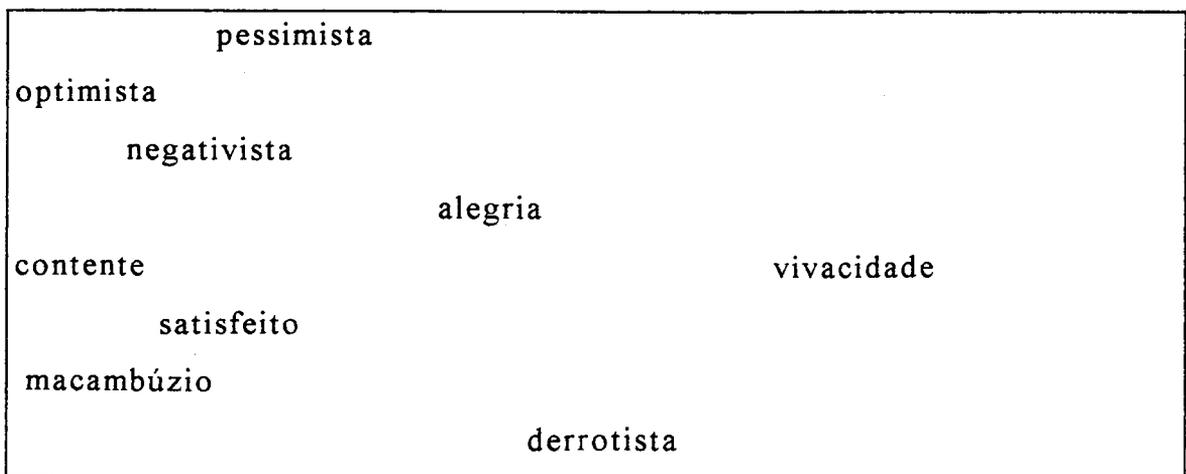
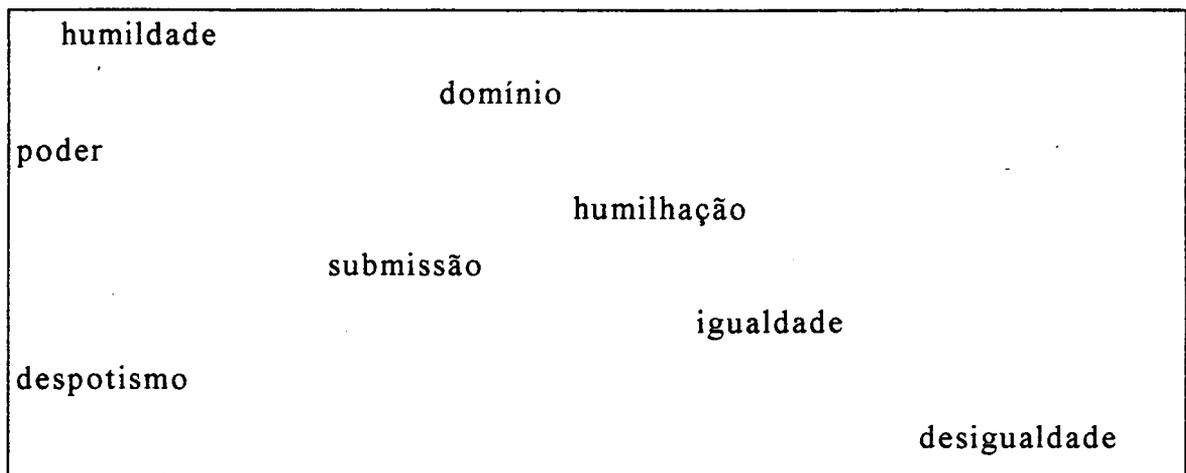
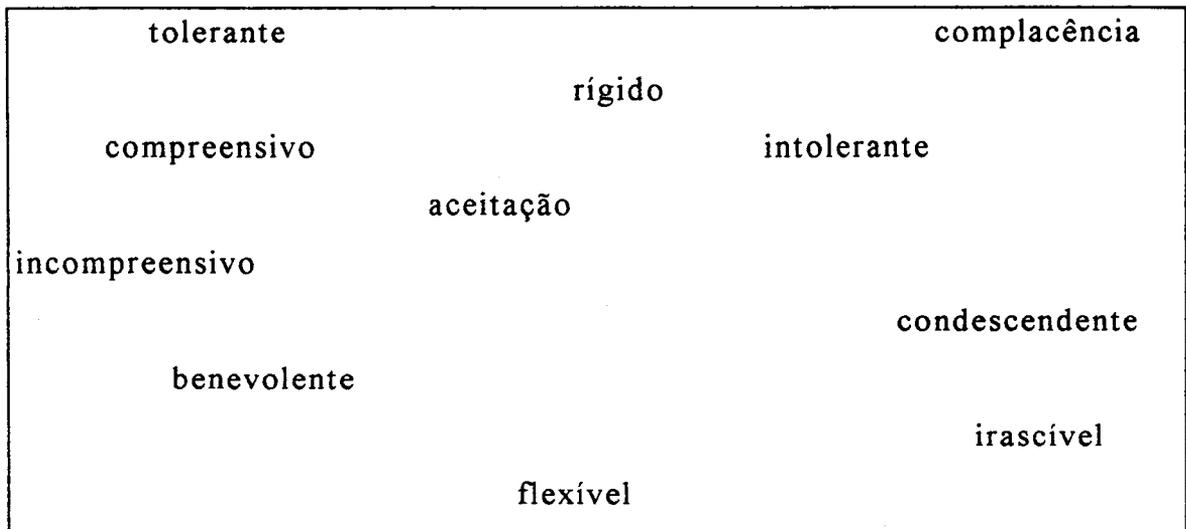
A4 - RESPEITAR / OFENDER:

ofender  
respeitar  
considerar  
ferir  
boa educação  
humilhar  
indelicadeza  
delicadeza  
genti-  
leza  
desprezar  
melindrar

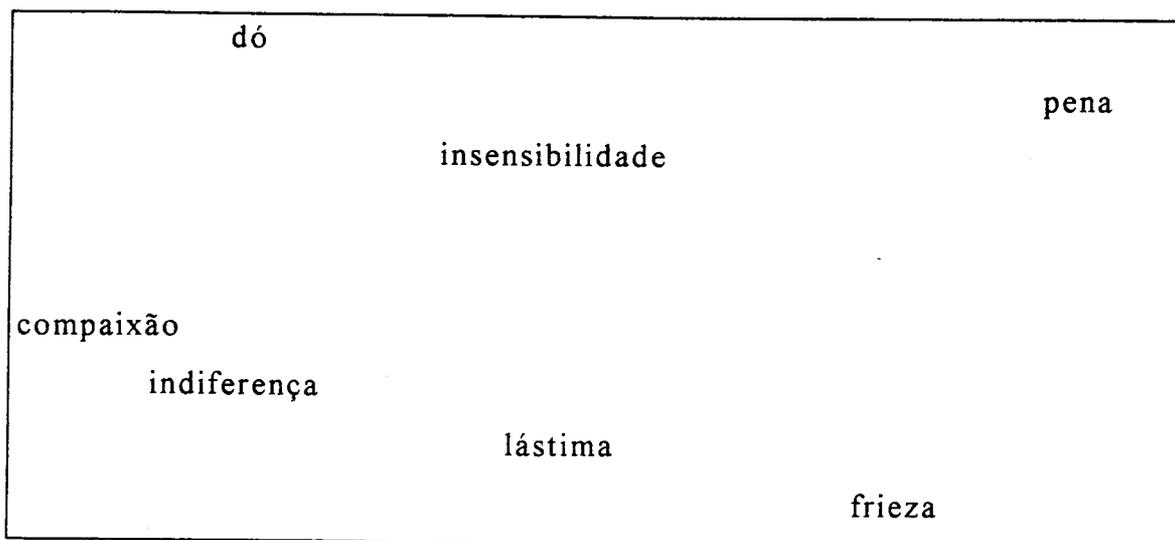
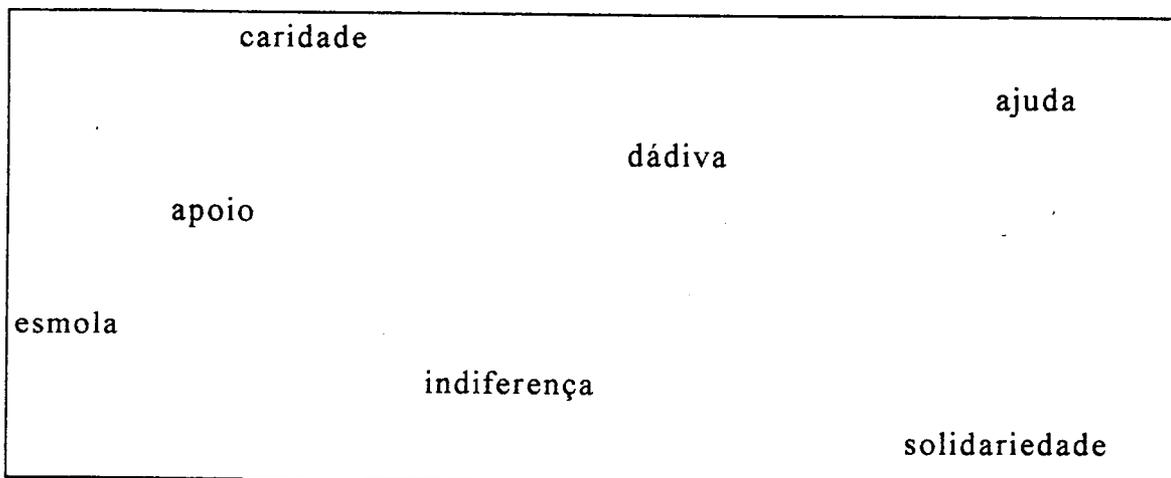
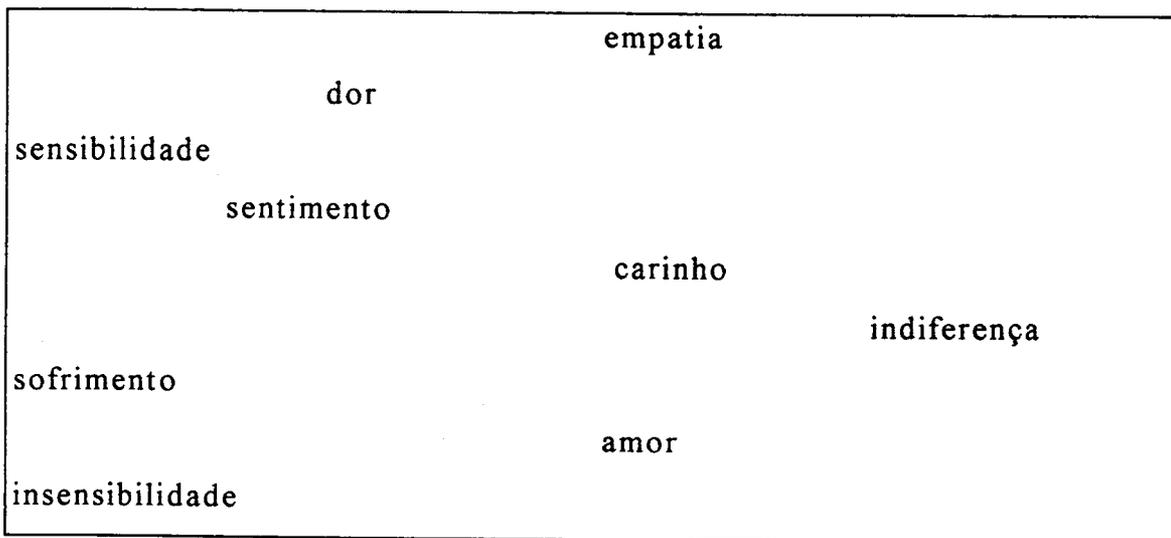
ofender  
ordinário  
bem educado  
indelicado  
palavrões  
escarnecer  
gentil  
humilhar  
asneiras  
delicado

dizer mal  
consenso  
intrigar  
esclarecer  
amenizar  
provocar conflitos

A5 - TOLERÂNCIA / INTOLERÂNCIA:



A6 - EMPATIA / INSENSIBILIDADE:



**B - PROPRIEDADE:**

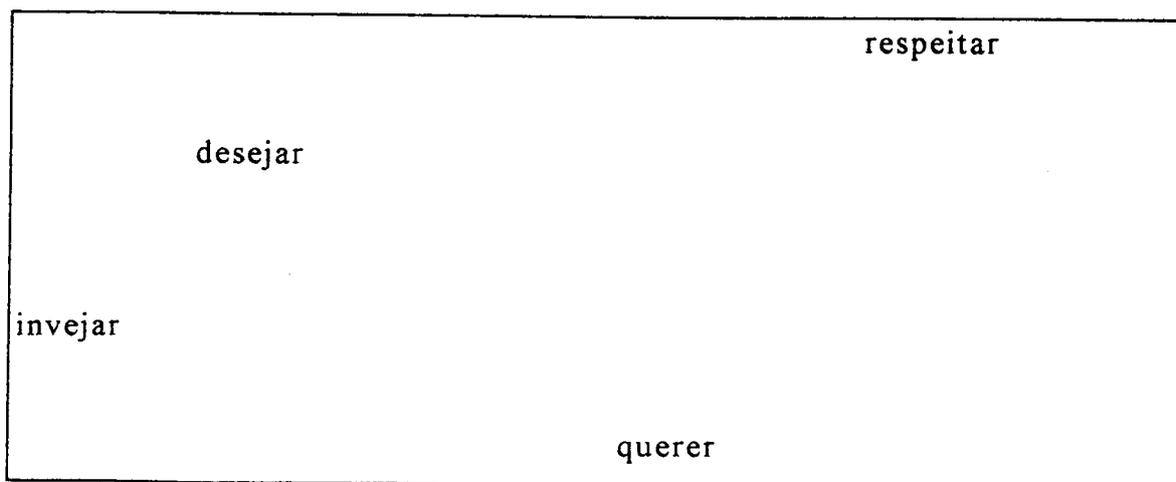
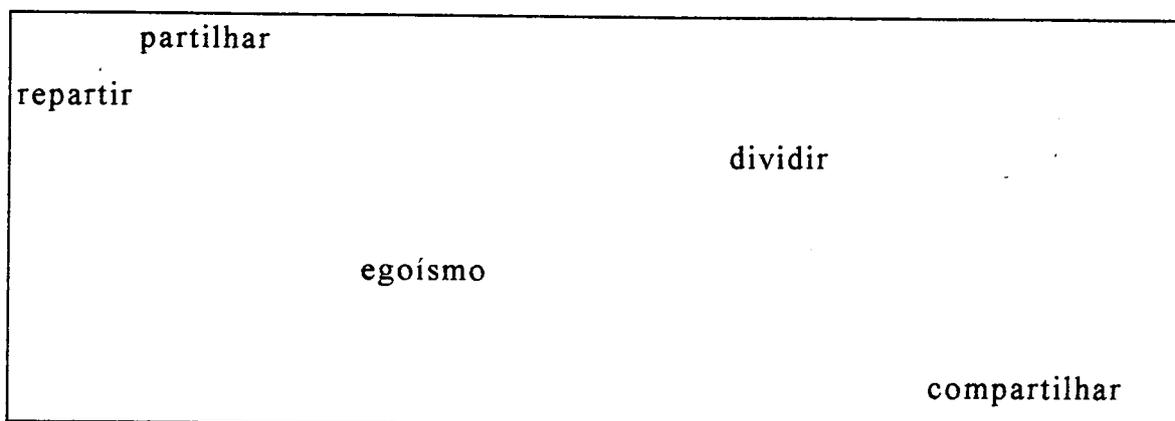
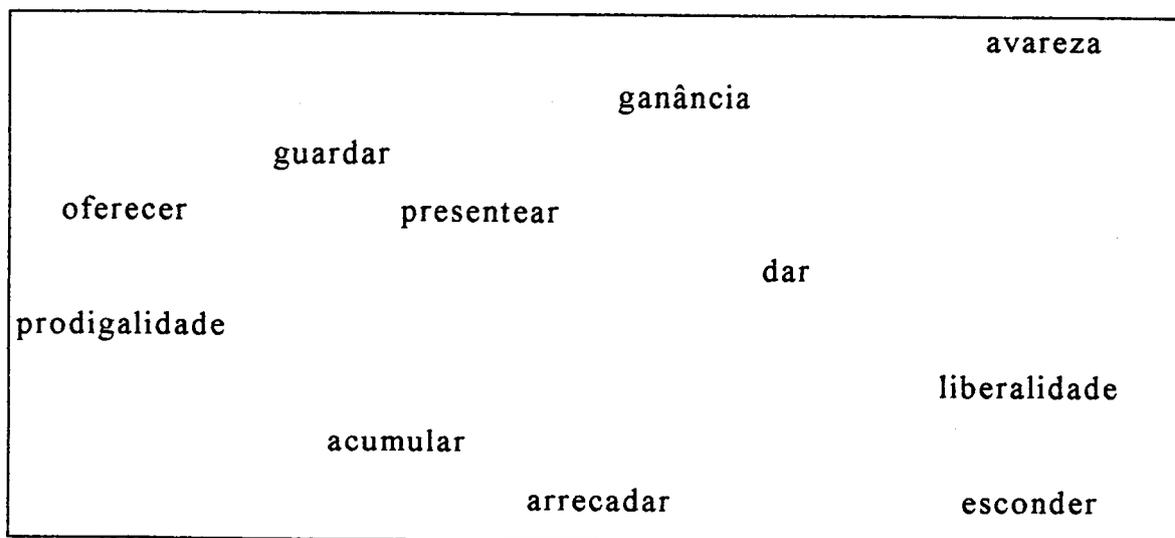
**B1 - O MEU / O DE OUTRO:**

teu  
dele  
meu  
nosso  
vosso  
deles

estimar  
riscar  
cuidar  
rasgar  
estragar  
arrancar  
partir  
perder  
danificar

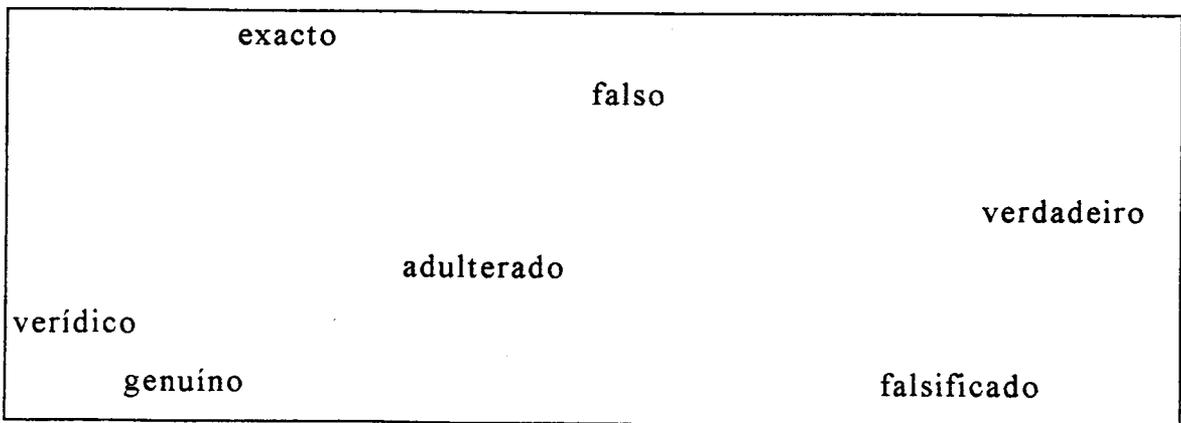
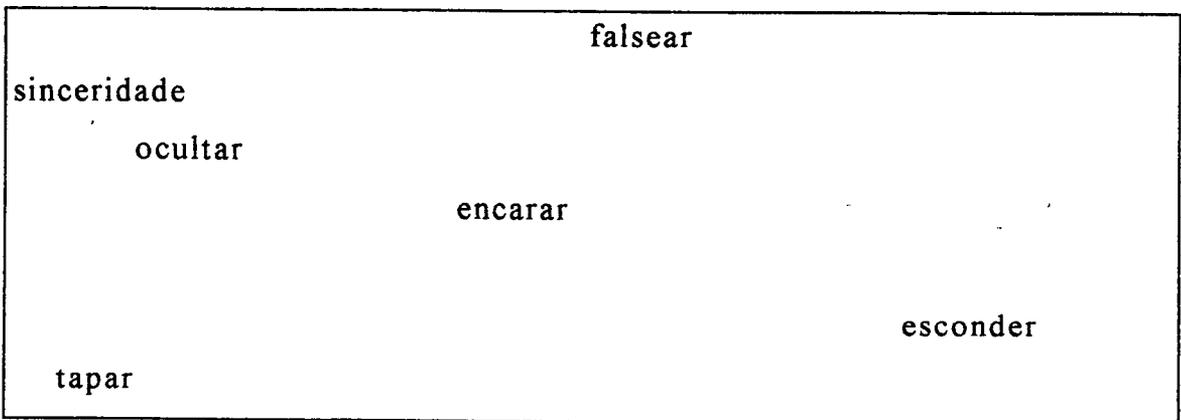
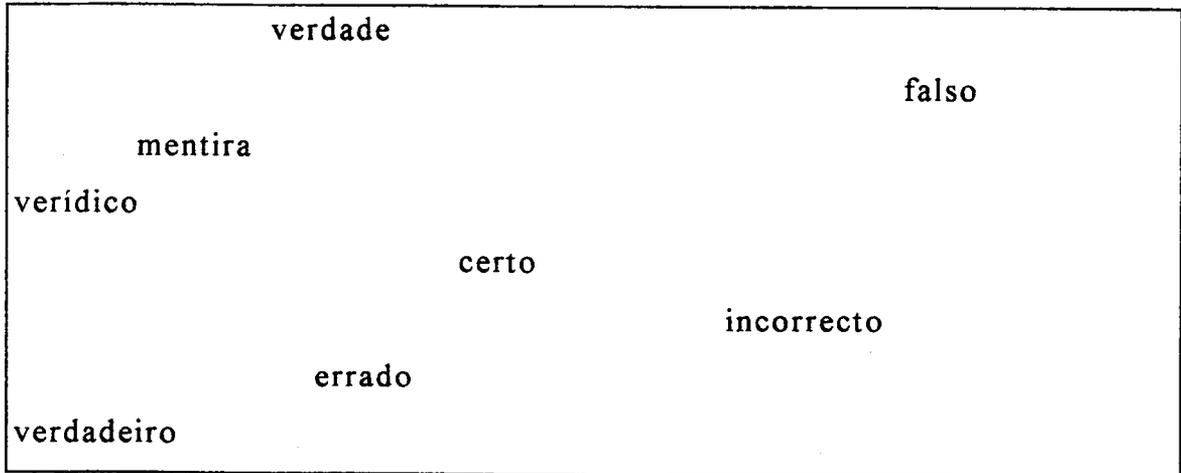
roubar  
furtar  
tirar  
desviar  
pedir  
respeitar  
comprar

**B2 - PARTILHAR / AVAREZA:**

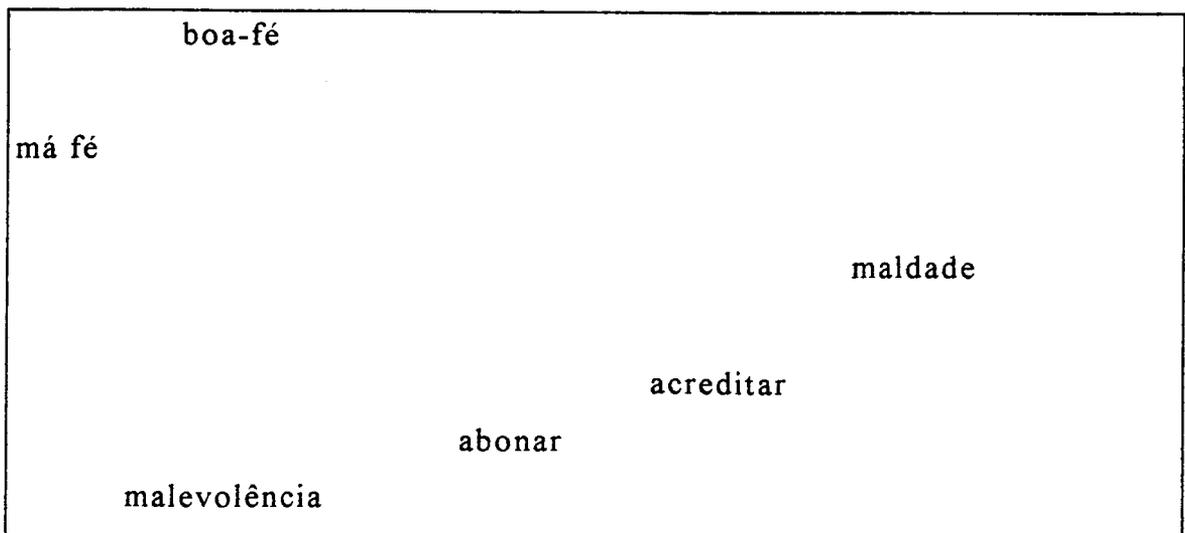
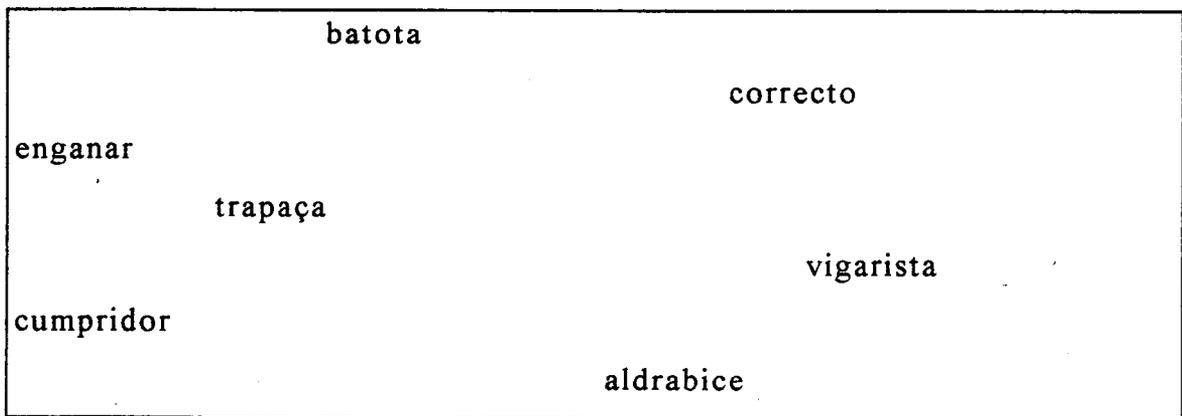
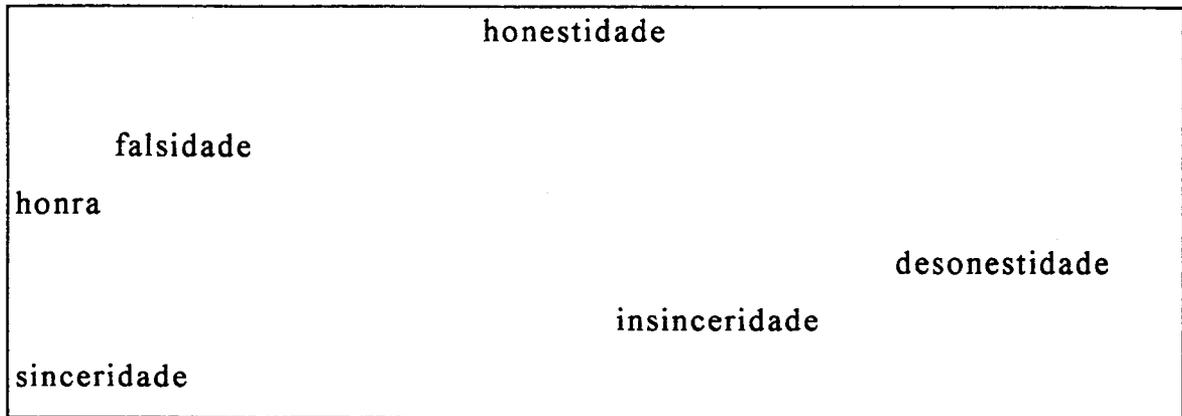


**C - VERDADE:**

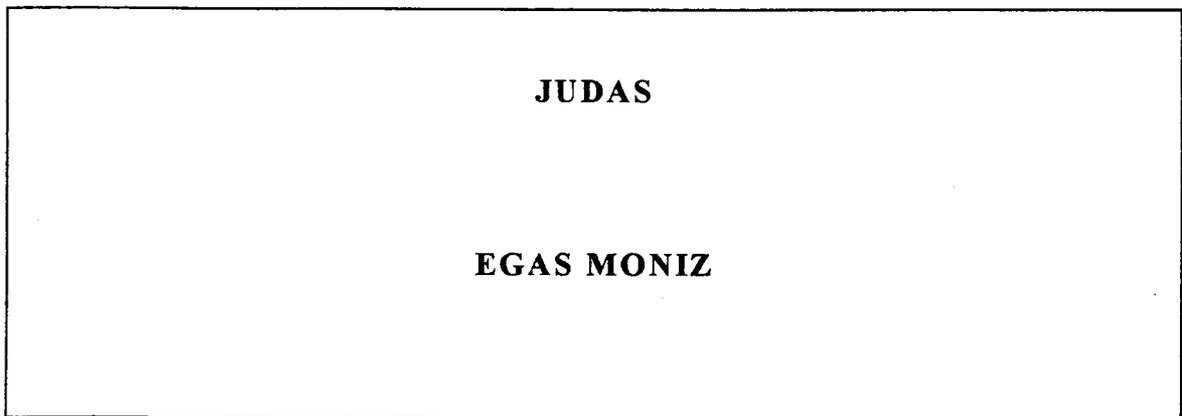
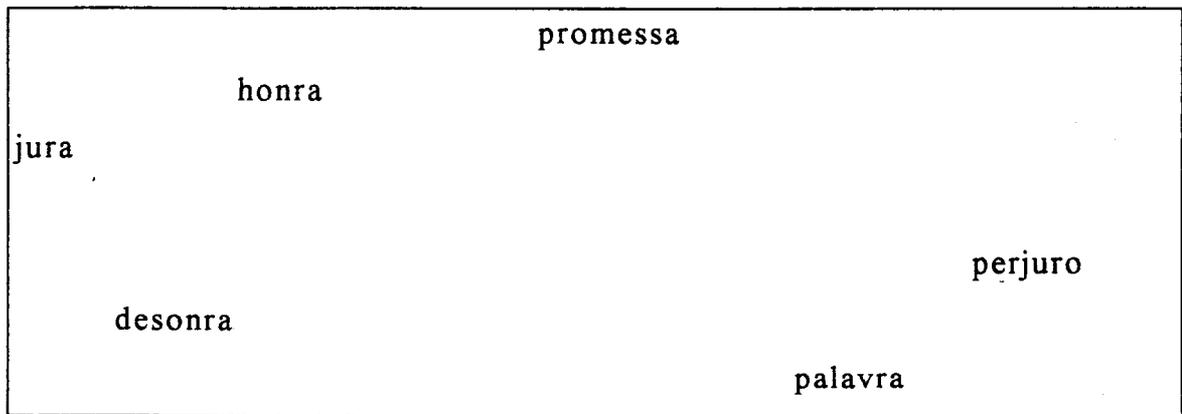
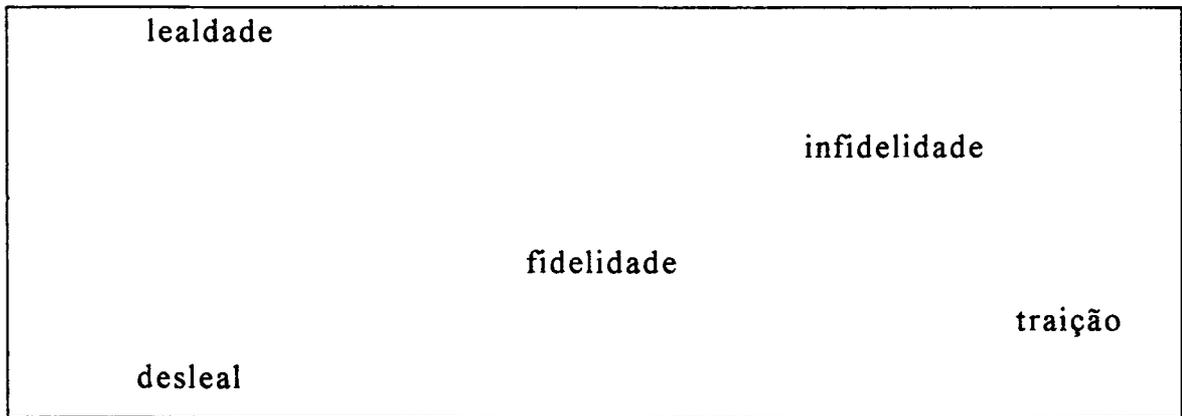
**C1 - VERDADE / MENTIRA:**



C2 - HONESTIDADE / DESONESTIDADE:



**C3 - LEALDADE / INFIDELIDADE:**



**D - JUSTIÇA:**

**D1 - CUMPRIMENTO / INCUMPRIMENTO:**

dever  
normas  
cumprimento  
respeito  
desrespeito  
regras  
incumprimento  
ordens  
promessas  
leis

ladrão  
terrorista  
droga  
juiz  
tribunal  
pirata  
gatuno  
advogado  
bandido  
assassino  
assaltante  
fora-da-lei  
polícia  
prisão

roubar  
polícia  
torturar  
preso  
réu  
ferir  
matar  
raptar  
tirar  
assaltar  
drogar  
tribunal

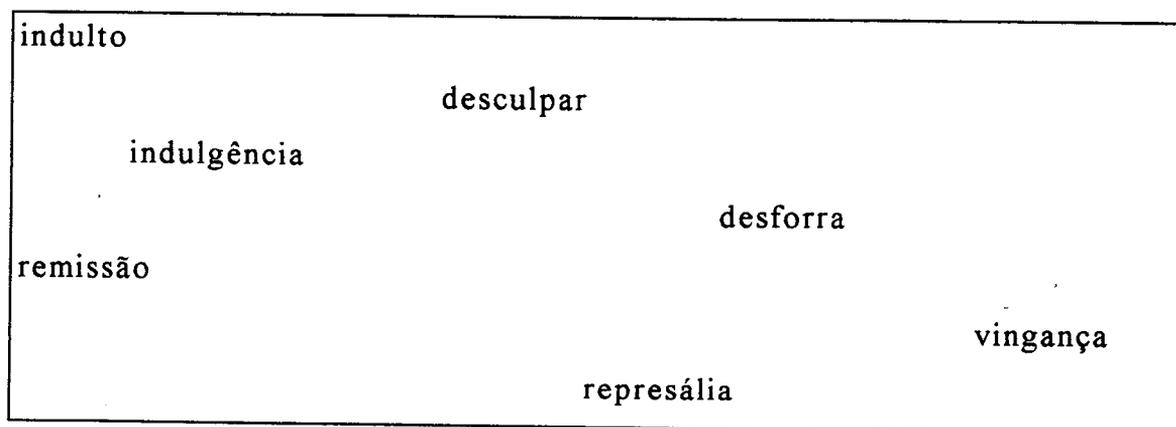
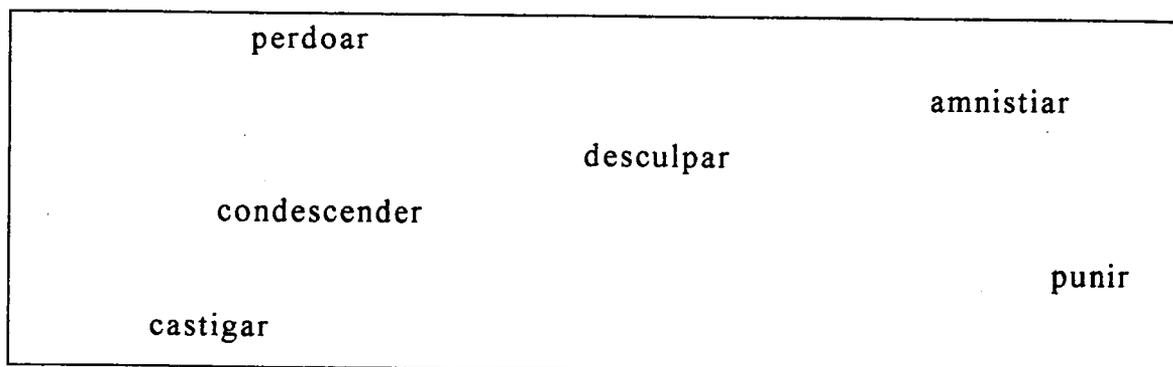
D2 - JUSTIÇA / INJUSTIÇA:

rectidão  
justiça  
cialidade  
imparcialidade  
injustiça  
correção  
par-

tribunal  
juiz  
castigo  
correção  
pena  
reincidência

**SALOMÃO**

D3 - PERDÃO / VINGANÇA:

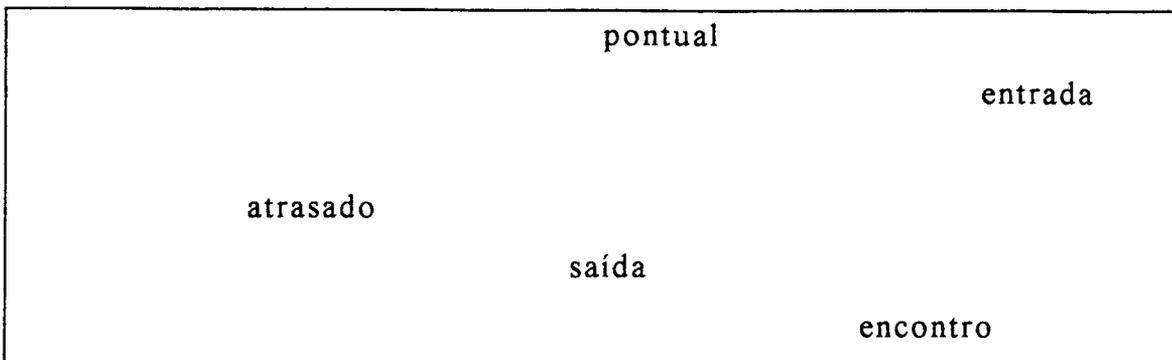
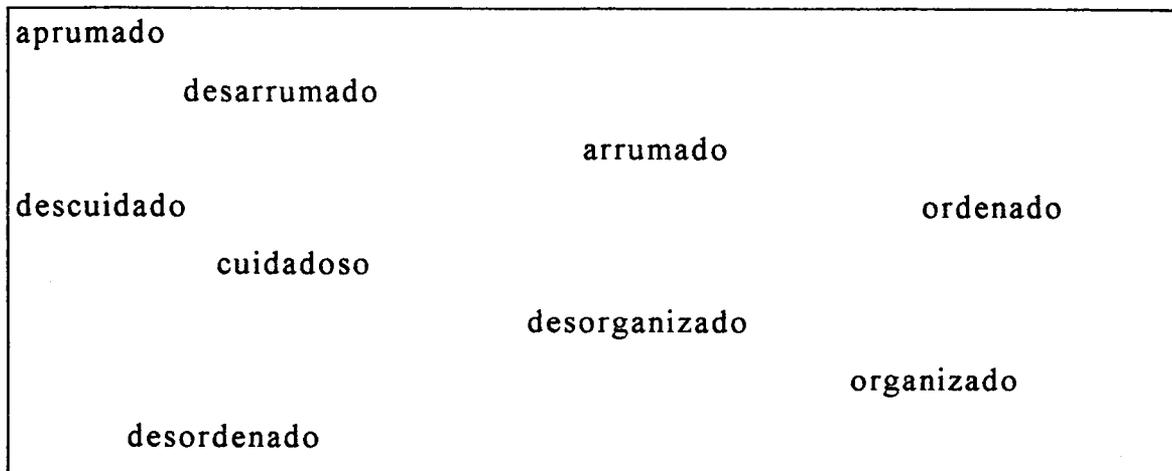


**OLHO POR OLHO - DENTE POR DENTE**

**PERDOAI-NOS ASSIM COMO NÓS PERDOAMOS**

**E - INTERIORIDADE:**

**E1 - ARRUMADO / DESARRUMADO:**



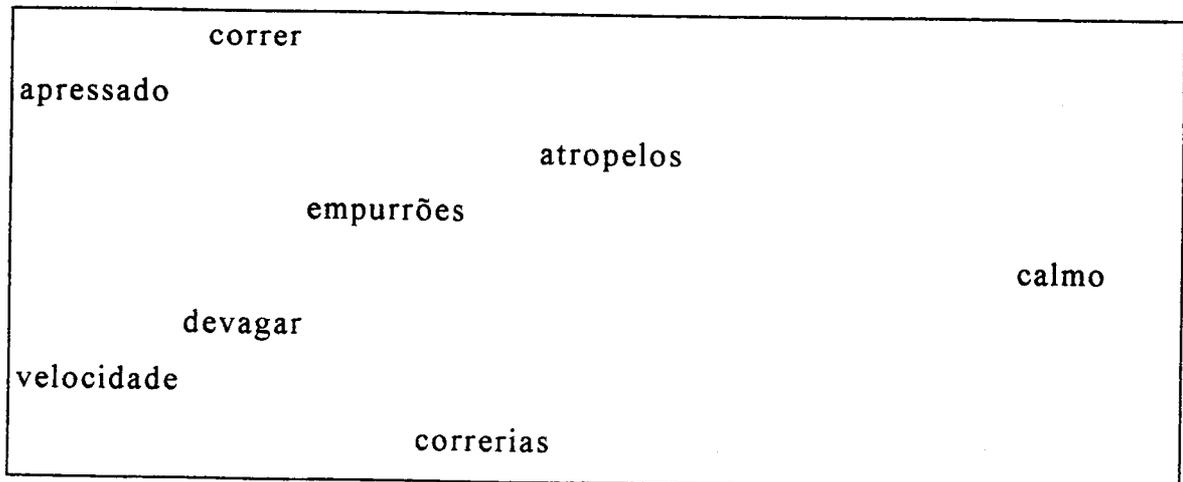
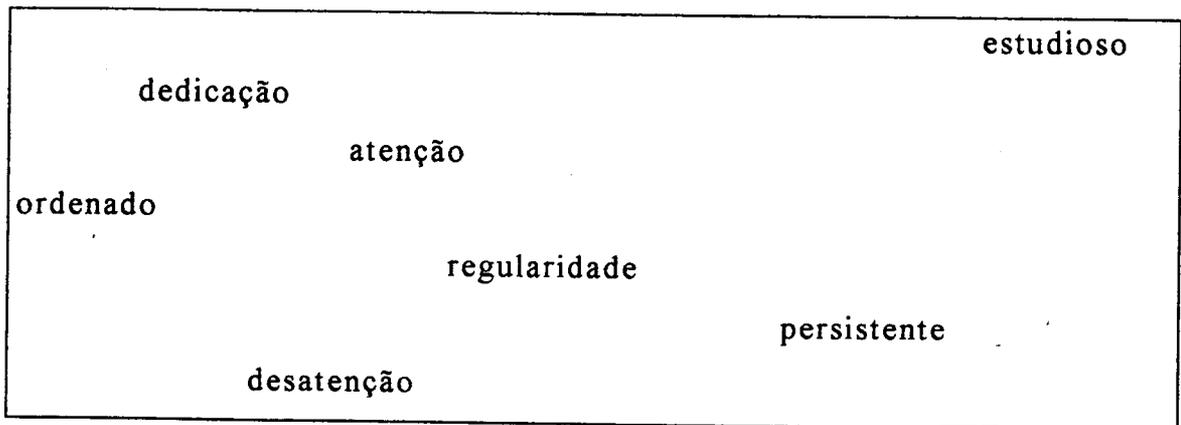
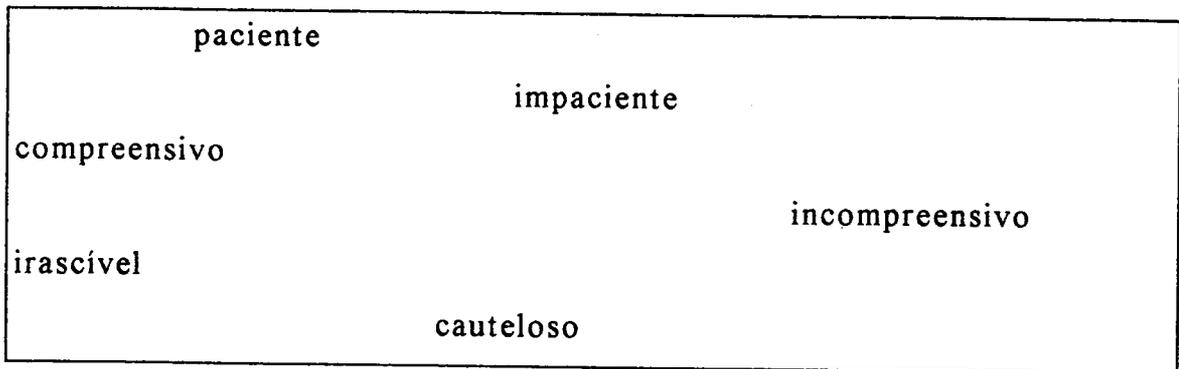
E2 - SOSSEGADO / TURBULENTO:

	sossegado	irrequieto	
corridas			disparate
	exuberante		
		exagero	
atropelamentos		calmo	
pacato		correrias	empurrões
desinquietao	rodopios		saltos
comedido		turbulento	
	violência		

	barulhento		
comedido			
polido		espalhafatoso	
	educado		
	exuberância		zaragateiro
ruidoso		exagerado	
		disparatado	
falar			alto
conveniente			

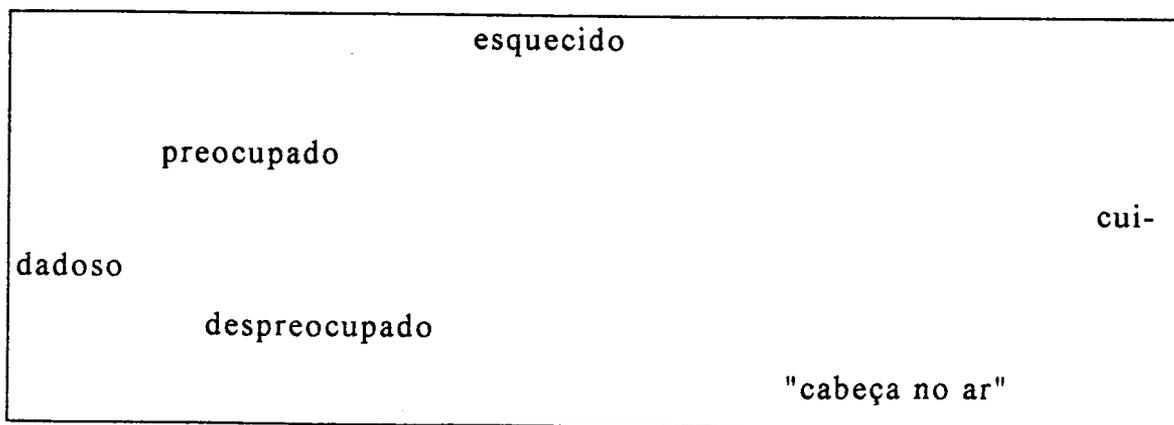
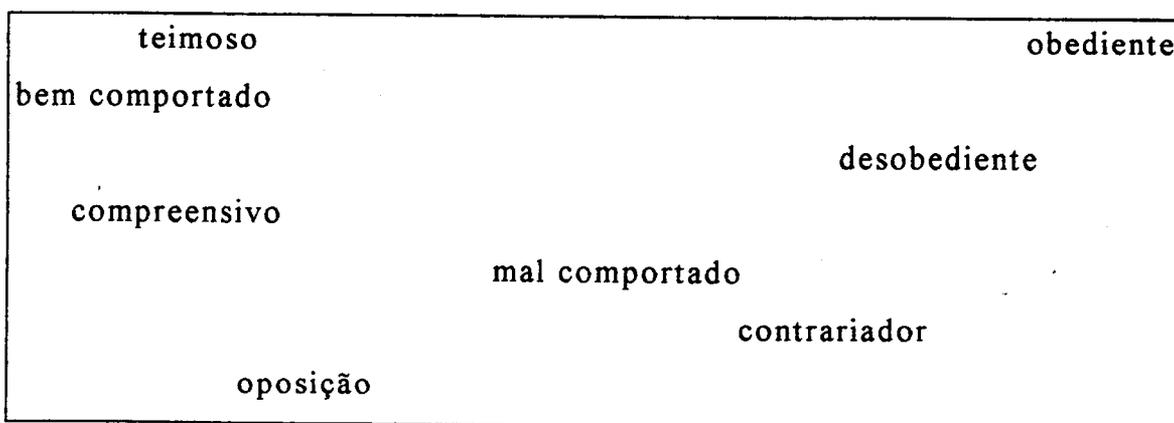
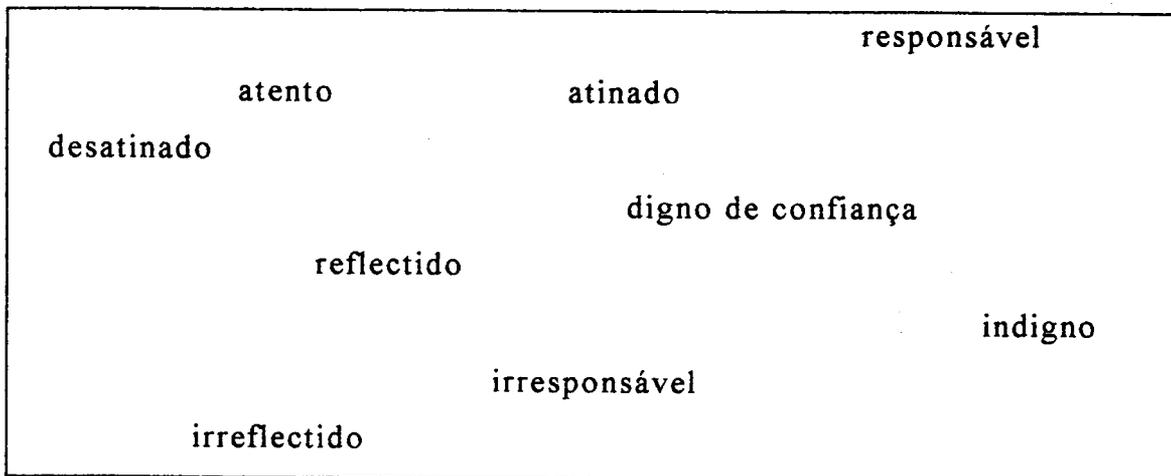
	decoro		
		agradável	
modéstia			
conveniente			
	pudor		
virtuoso		recatado	

E3 - PACIENTE / IMPACIENTE:

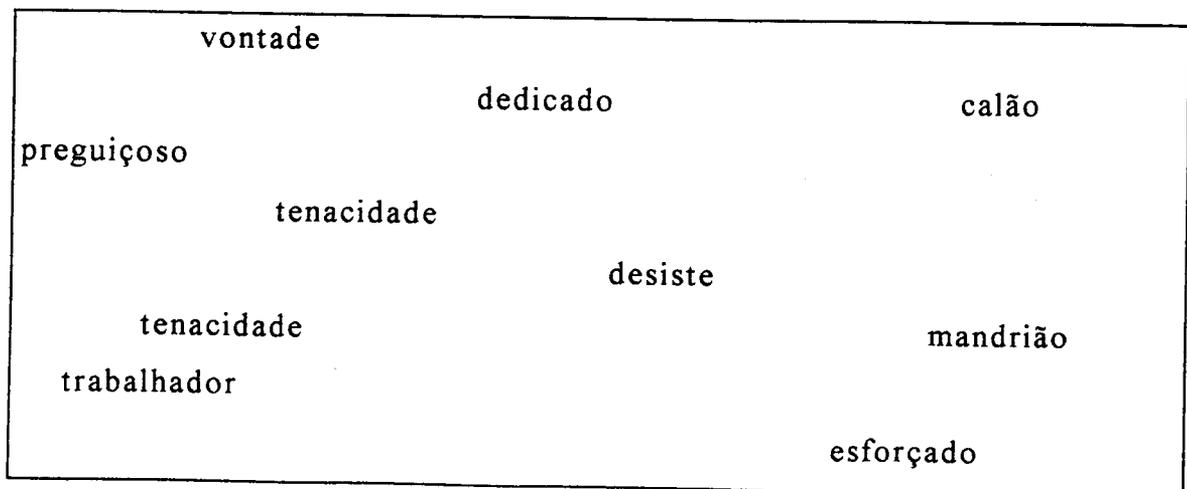
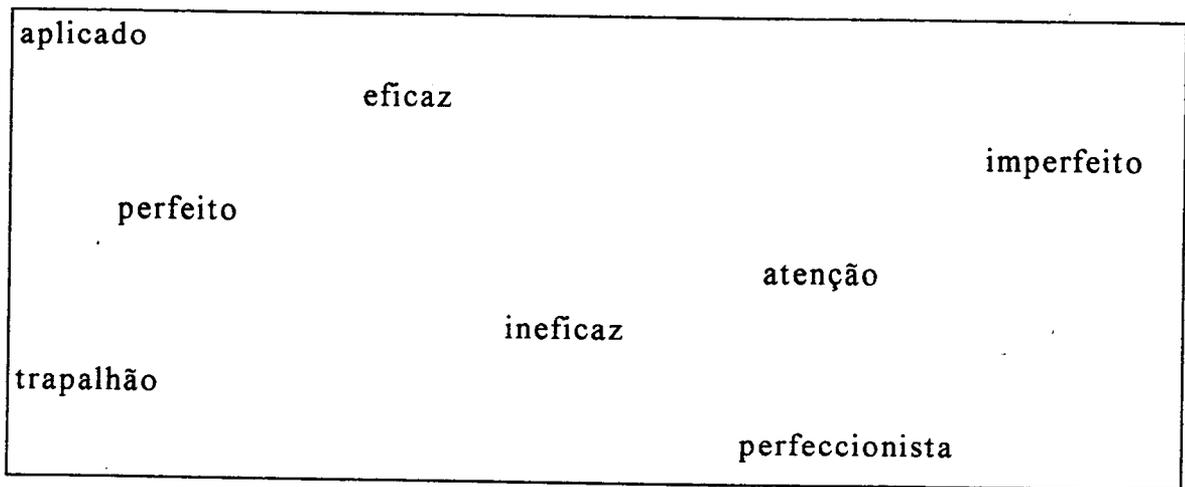
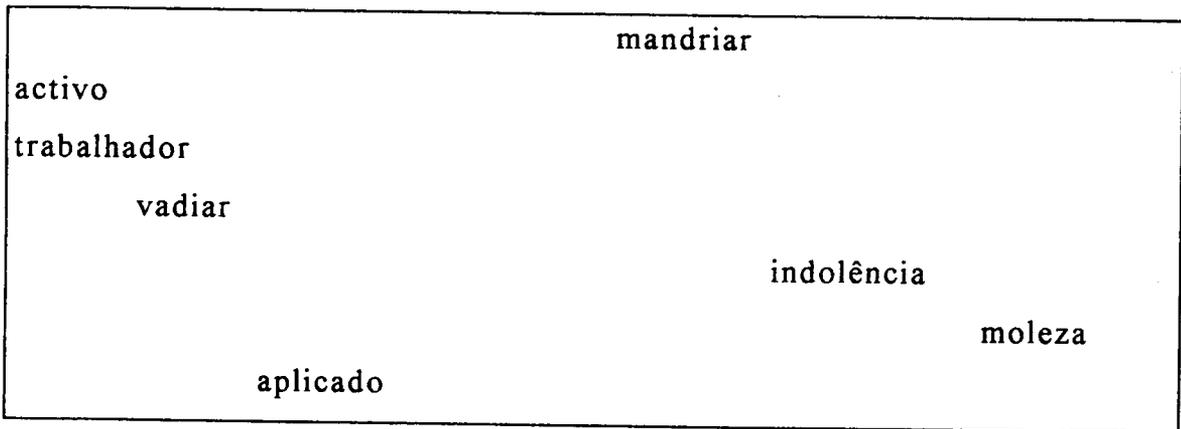




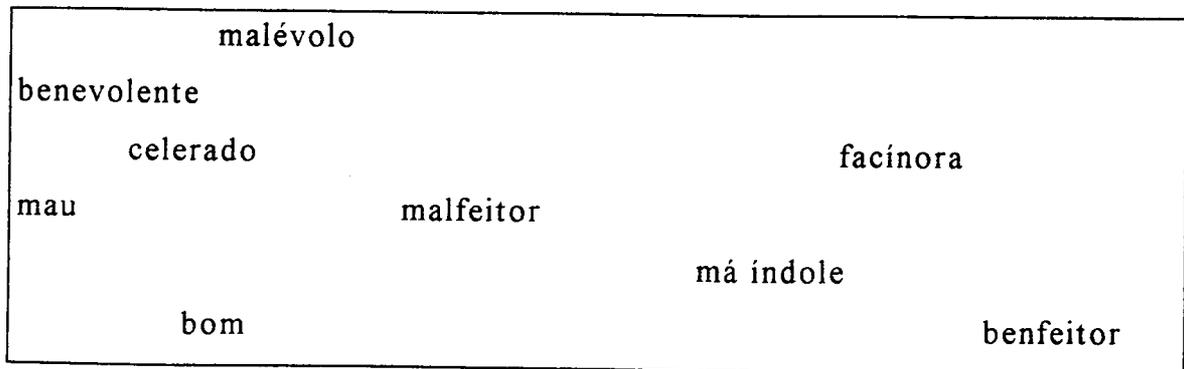
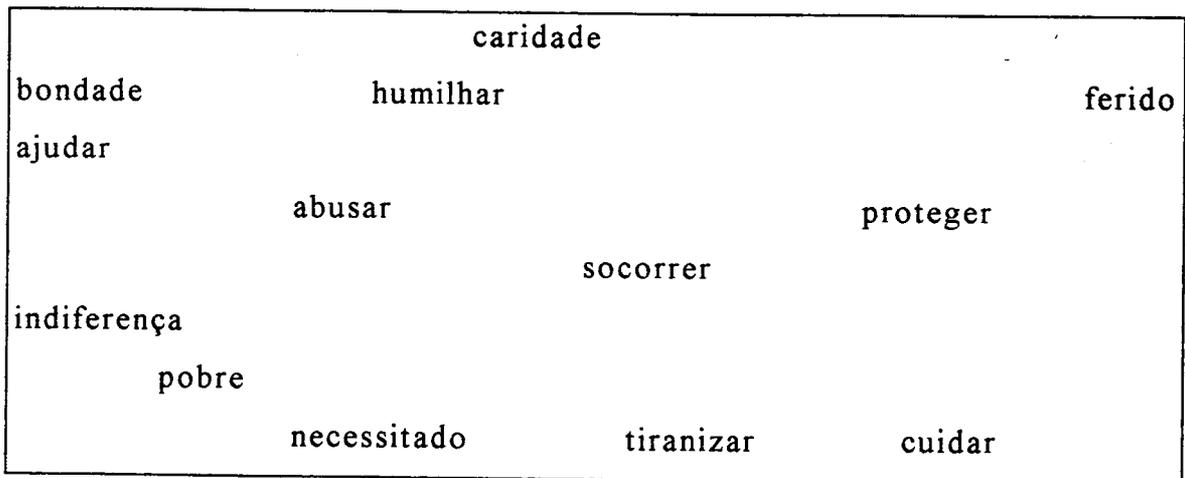
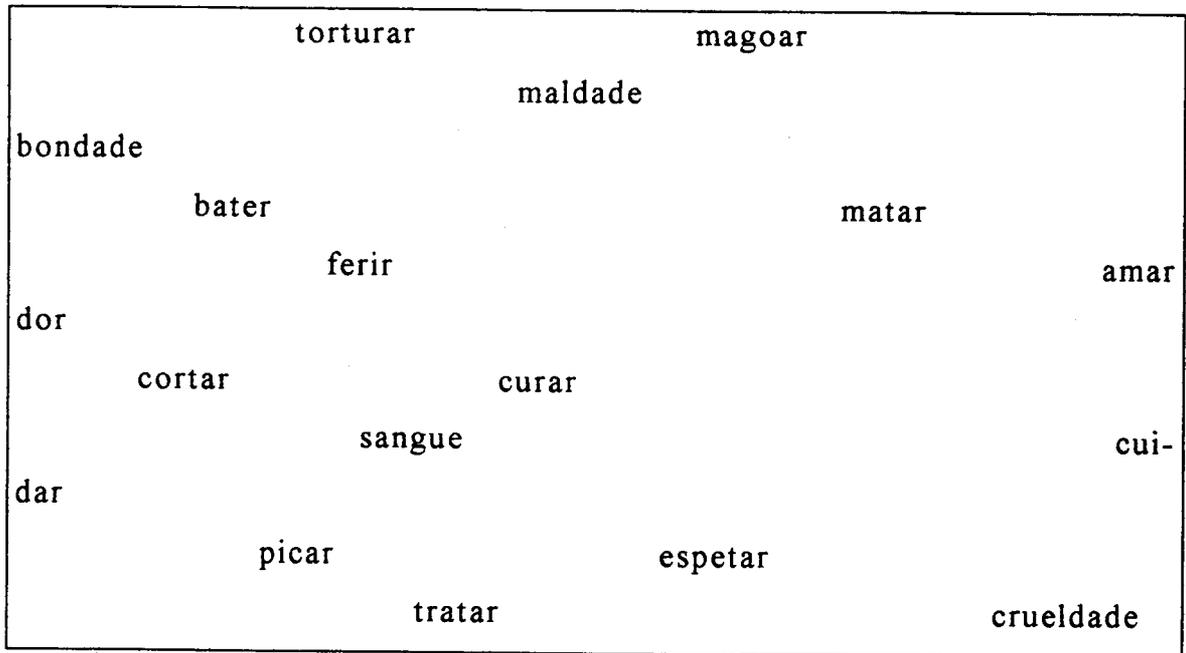
E5 - RESPONSÁVEL / IRRESPONSÁVEL:



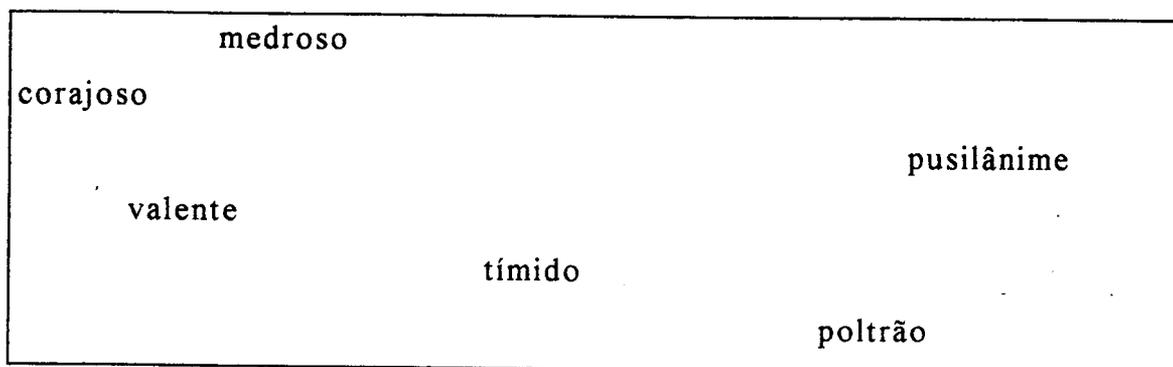
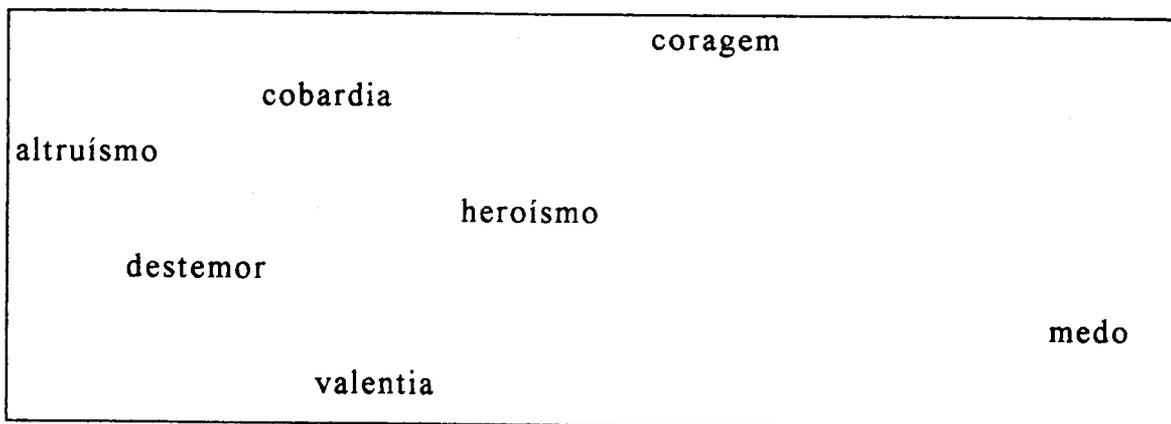
E6 - APLICADO / PREGUIÇOSO:



E7 - BONDADE / CRUELDADE:



E6 - CORAGEM / COBARDIA:



MARTIM MONIZ

**ANEXO 5**  
**CLASSIFICAÇÃO SOCIAL INTERNACIONAL,**  
**DE GRAFFAD**

## CLASSIFICAÇÃO SOCIAL INTERNACIONAL, DE GRAFFARD

Trata-se de um modo de caracterização social, uma escala internacionalmente aceite, que foi traduzida para o Português e adaptada por Fonseca (1990).

Este método baseia-se no estudo não apenas de uma característica social da família, mas num conjunto de cinco critérios:

1. A profissão
2. Nível de instrução
3. Fontes de rendimento familiar
4. Conforto do alojamento
5. Aspecto do bairro onde habita

Numa primeira fase deverá atribuir-se a cada família observada uma pontuação para cada um dos cinco critérios enumerados e, numa segunda fase, obter-se-á com a soma destas pontuações o escalão que a família ocupa na sociedade.

### 1. A Profissão

Classificar-se-ão as famílias em cinco categorias, segundo a profissão exercida pelo pai. Se a mãe exercer uma profissão de nível mais elevado do que a do pai, será ela a servir de base para a classificação da família.

#### *1º Grau:*

Directores de banco, directores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente.

#### *2º Grau:*

Chefes de secções administrativas ou de negócios de grandes empresas, subdirectores de bancos, peritos, técnicos e comerciantes.

*3º Grau:*

Ajudantes técnicos, desenhadores, caixeiros, contra-mestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres-de-obras.

*4º Grau:*

Motoristas, polícias, cozinheiros, etc. (Operários especializados).

*5º Grau:*

Jornaleiros, mandaretas, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza, etc. (Trabalhadores manuais ou operários não especializados).

## **2. O Nível de Instrução**

As categorias são as seguintes:

*1º Grau:*

Ensino Universitário ou equivalente (+ de 12 anos de estudo).

(Catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados, títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais, diplomados, economistas, notários, juizes, magistrados, agentes do Ministério Público, militares de Academia)

*2º Grau:*

Ensino secundário ou técnico superior (10 a 12 anos de estudo).

(Técnicos e peritos)

*3º Grau:*

Ensino básico ou técnico inferior ( 5 a 9 anos de estudo).

(Cursos de liceu, industrial ou comercial, militares de baixa patente ou sem Academia)

*4º Grau:*

1º ciclo do ensino básico completo (4 anos de estudo).

*5º Grau:*

1º ciclo do ensino básico incompleto ou nulo.

(Um ou dois anos de escolaridade, saber ler e escrever ou analfabetos)

### 3. Fontes de Rendimento Familiar

Segundo a principal fonte de rendimento da família, adoptam-se as cinco categorias seguintes:

*1º Grau:*

A fonte principal é fortuna herdada ou adquirida.

(Pessoas que vivem de rendimentos, proprietários de grandes indústrias ou grandes estabelecimentos comerciais)

*2º Grau:*

Os rendimentos consistem em lucros de empresas, altos honorários, lugares bem remunerados, etc.

(Encarregados e gerentes, lugares com adição de rendimentos igual aos encarregados e gerentes, representantes de grandes firmas comerciais. Profissões liberais com grande rendimento)

*3º Grau:*

Os rendimentos correspondem a um rendimento mensal fixo. Tipo funcionário.

(Empregados do Estado, Governos Cívicos ou Câmaras Municipais, oficiais de primeira, subgerentes ou cargos de responsabilidade em grandes empresas. Profissões liberais de médio rendimento. Caixeiros-viajantes)

*4º Grau:*

Os rendimentos resultam de salários; ou seja remuneração por semana, por jorna, por hora ou à tarefa.

(Operários, empregados de comércio e escriturários).

*5º Grau:*

O indivíduo ou a família são sustentados pela beneficência pública ou privada. Não se incluem, neste grupo, as pensões de desemprego ou de incapacidade para o trabalho.

(Sem rendimentos)

**4. Conforto do Alojamento**

Trata-se de dar uma impressão de conjunto, ainda que um pouco subjectiva. Estabelecem-se cinco categorias:

*Grupo 1º:*

Casas ou andares luxuosos e muito grandes, oferecendo aos seus moradores o máximo conforto.

*Grupo 2º:*

Categoria intermédia: casas ou andares que, sem serem tão luxuosas como as da categoria precedente, são, não obstante, espaçosas e confortáveis.

*Grupo 3º:*

Casas ou andares modestos, bem construídos e em bom estado de conservação, bem iluminadas e arejadas, com cozinha e casa de banho.

*Grupo 4º:*

Categoria intermediária entre a 3 e a 5.

*Grupo 5º:*

Alojamentos impróprios para uma vida decente, choças, barracas ou andares desprovidos de todo o conforto, ventilação, iluminação ou também aqueles onde moram demasiadas pessoas em promiscuidade.

## 5. Aspecto do Bairro Habitado

### *Grupo 1º:*

Bairro residencial elegante, onde o valor do terreno ou dos alugue-  
res são elevados.

### *Grupo 2º:*

Bairro residencial bom, de ruas largas com casas confortáveis e bem  
conservadas.

### *Grupo 3º:*

Ruas comerciais ou estreitas antigas, com casas de aspecto geral  
menos confortável.

### *Grupo 4º:*

Bairro operário, populoso, mal arejado ou bairro em que o valor do  
terreno está diminuído como consequência da proximidade de oficinas, fá-  
bricas, estações de caminho de ferro, etc.

### *Grupo 5º:*

Bairros de latas.

## CLASSIFICAÇÃO SOCIAL

A soma total dos pontos obtidos na classificação dos cinco critérios  
dá-nos uma pontuação final que corresponde à classe social, conforme a  
classificação que se segue:

<b>Classe I</b>	Famílias cuja soma de pontos vai de 5 a 9.
<b>Classe II</b>	Famílias cuja soma de pontos vai de 10 a 13.
<b>Classe III</b>	Famílias cuja soma de pontos vai de 14 a 17.
<b>Classe IV</b>	Famílias cuja soma de pontos vai de 18 a 21.
<b>Classe V</b>	Famílias cuja soma de pontos vai de 22 a 25.

Na sua aplicação sob a forma de questionário:

### QUESTIONÁRIO SOCIAL

Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
Escola: \_\_\_\_\_ ° Ano Professor(a): \_\_\_\_\_  
Data: \_\_/\_\_/19\_\_ Idade: \_\_ anos

Trata-se de um inquérito para o estudo estatístico da distribuição sócio-económico-cultural dos alunos da escola.

1 – Profissão do pai ou encarregado de educação: \_\_\_\_\_

2 – Suas habilitações académicas: \_\_\_\_\_

*Coloque um X no que lhe parece ser a resposta apropriada à situação:*

3 – Fontes do rendimento familiar:

- propriedades, grandes empresas industriais ou comerciais;
- pequenas empresas, profissão liberal, quadros e lugares de chefia;
- rendimento mensal fixo, por conta de outrem;
- salário semanal, trabalho à hora, pensão;
- sem rendimento, beneficiando apenas do apoio da segurança social.

4 – Alojamento:

- vivenda própria;
- andar próprio;
- casa alugada, desafogada;
- casa alugada, modesta;
- casa sem condições(sem casa de banho, sem água, sem luz).

5 – Bairro:

- residencial, elegante;
- residencial normal;
- zona comercial ou antiga;
- bairro operário ou populoso;
- bairro de latas.

## **ANEXO 6**

**TAVEM – TESTE DE AVALIAÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO ÉTICO-MORAL**

**TAVEM**  
**TESTE DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ÉTICO-MORAL**  
(Sousa, 1991)

O TAVEM foi criado visando a sua aplicação a crianças de 4 a 12 anos de idade, proporcionando simultaneamente uma administração colectiva (às crianças que saibam escrever) e uma fácil aplicação por entrevista individual (às crianças mais pequenas). As perguntas do TAVEM são de carácter objectivo e relacionadas com o quotidiano da criança, tendo um processo de cotação prático e de pouca morosidade.

Apresenta uma cotação que permite verificar pequenas mudanças evolutivas, sucedidas no prazo de poucos meses, sendo a sua cotação dada em pontos, considerando-se as idades e não os estádios.

O TAVEM baseia-se essencialmente nos trabalhos de Rest (da University of Minnesota), de Gibbs (da Ohio State University) e de Iozzi (da State University of New Jersey), autores de testes de avaliação do desenvolvimento moral, tendo sido apresentado à comunidade científica, em 1991, no Congresso "*Evolução das Ciências, Ética e Educação: Processos de Emergência para uma Ética Operatória*".

**A Aplicação do TAVEM:**

*Aplicação a crianças de 4 a 8 anos:*

Efectua-se o teste individualmente, lendo à criança uma pergunta de cada vez e registando (na folha de protocolo do teste cujo modelo incluímos no final) as respectivas respostas.

*Aplicação a crianças de mais de 8 anos (até 12 anos):*

Efectua-se o teste colectivamente, entregando a cada criança a folha de protocolo do teste.

O aplicador do teste deverá ler uma pergunta de cada vez, esperando que todas as crianças tenham respondido por escrito no local devido, antes de ler a pergunta seguinte.

*Cuidados a ter:*

Verificar a correcção do preenchimento dos dados pessoais (nome, escola, datas, etc.), não esquecendo a indicação do nome de quem está a aplicar o teste nem as características sócio-económicas necessárias à tipologia de Graffard.

Procurar ter o maior cuidado em manter uma posição neutra, não tecendo quaisquer comentários, não fazendo quaisquer explicações ou dando qualquer outro tipo de ajuda. Evitar expressões faciais ou entoações verbais que eventualmente possam causar qualquer tipo de interpretação pelas crianças. Apenas se poderá, se necessário, repetir a pergunta.

Evitar também que elas falem entre si ou façam comentários que possam influenciar o pensamento dos colegas.

*Cotação:*

As respostas são classificadas com 0, 1 ou 2 pontos, conforme o grau de generalização e a qualidade do raciocínio moral envolvido.

Sendo difícil fazer-se uma inventariação de todas as respostas possíveis, apenas se indicam as que aparecem com maior frequência, competindo ao cotador julgar por si sempre que surjam respostas pouco usuais.

Uma resposta verbalmente pobre não deve ser penalizada - uma criança pequena poderá não saber explicar-se correctamente, podendo estar as suas frases mal construídas, mas o seu raciocínio moral poderá estar ao nível dos 2 pontos.

Para cada item, apresentam-se os critérios gerais e as respostas mais típicas para cada pontuação.

As respostas marginais ("ao lado", não respondendo ao que é perguntado) são cotadas com zero pontos.

**A - RELAÇÕES PESSOAIS:**

**1 - O Que é que fazes quando chegas, de manhã, à porta da sala de aula?**

**2 Pontos** - A ideia de que deve cumprimentar está claramente implícita: Cumprimento; Bato, entro e digo "- *Bom dia*"; Abro e digo "- *Bom dia*"; Digo "- *Bom dia*"; Pergunto se posso entrar e cumprimento; etc.

**1 Ponto** - Existe a ideia de que deve cumprimentar, mas não está explícita. Sabe, pelo menos, que deve bater à porta antes de entrar: Bato à porta; Beijinho; Abro e digo adeus; Pergunto se posso entrar; etc.

**0 Pontos** - Outras respostas que não se refiram ao cumprimentar: Sento-me; Vou aos cabides; Abro a porta; Nada; Entro; Vou para o lugar; etc.

**2 - Se encontrares na rua uma pessoa de que não gostas nada e ela te cumprimentar, o que é que fazes?**

**2 Pontos** - Apresenta a ideia de que deve cumprimentar: Cumprimento; Cumprimento também; Respondo; etc.

**1 Ponto** - Sente-se forçada a cumprimentar: Digo "- *Bom dia*"; Cumprimento mas não lhe falo; Digo "- *Olá*" e vou-me embora; Finjo que gosto dela e cumprimento-a também; etc.

**0 Pontos** - Há intenção de não cumprimentar: Não respondo; Não lhe falo; Não lhe dirijo palavra; Volto a cara para o lado; Não a cumprimento; etc.

**3 - Estás sozinho em casa, quando bateram à porta. Vais espreitar e vêes que são umas amigas da tua mãe, muito aborrecidas e de quem tu não gostas nada. O que fazes?**

**2 Pontos** - Intenção de receber com delicadeza: Abro a porta, cumprimento, mando entrar para a sala e converso até a mãe chegar; Cumprimento e mando entrar; etc.

**1 Ponto** - Abre a porta mas não manda entrar: Abro a porta e digo que a minha mãe não está; Abro a porta; Digo que a minha mãe não está; etc.

**0 Pontos** - Intenção de não abrir a porta: Não abro a porta; Finjo que não está ninguém em casa; Digo para se irem embora; etc.

**4 - Vais sentado no autocarro, muito cansado, e entra um homem, uma senhora e um menino. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Resposta que indique a cedência do lugar à senhora: Dou o lugar à senhora; Levanto-me e dou o lugar à senhora; etc.

**1 Ponto** - Resposta que indique a cedência do lugar, mas não explicitando que é à senhora: Levanto-me; Dou-lhes o meu lugar; Dou o lugar ao menino; Dou o lugar ao homem; etc.

**0 Pontos** - Outras respostas que não se refiram à cedência do lugar: Não sei; Nada; Fico sentado; Vou-me embora; Desvio-me; Chego-me para o lado; etc.

**5 - Estás a ver na TV um programa de que gostas muito, quando o teu irmão entra e muda para outro canal. O que fazes?**

**2 Pontos** - Respostas incluindo a intenção de pedir para voltar a pôr no mesmo canal: Peço-lhe por me deixar ver o que estava a ver; Chamo-lhe a atenção, dizendo que estava interessado no outro programa; Peço-lhe para voltar a pôr no outro programa; etc.

**1 Ponto** - Respostas referindo que daria uma ordem para voltar a pôr no mesmo canal: Mando-o pôr no mesmo canal; Digo-lhe para pôr onde estava; Digo-lhe que eu estava primeiro a ver o outro programa; etc.

**0 Pontos** - Respostas incluindo a intenção de qualquer acção imediata: Ralhava-lhe; Bato-lhe; Ponho outra vez no que estava a ver; Ligo para o mesmo e não o deixo mexer na TV; Vou dizer à minha mãe; etc.

**B - PROPRIEDADE:**

**6 - Estás com muita fome, quando encontras o teu tio, que te dá três chocolates, dizendo que são para ti e para o teu irmão. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Respostas indicando claramente uma divisão em partes iguais: Divido-os igualmente pelos dois; Dou-lhe um chocolate e meio; Como metade e guardo a outra metade para o meu irmão; etc.

**1 Ponto** - Respostas em que considera o irmão na partilha, mas em que não especifica que esta é em partes iguais: Como e guardo para o meu irmão; Dou ao meu irmão; Divido os chocolates; etc.

**0 Pontos** - Respostas indicando não haver uma divisão igual com o irmão: Como dois e dou um ao meu irmão; Como-os todos; Como-os e não digo nada ao meu irmão; etc.

**7 - Se vires no jardim um triciclo (ou bicicleta) parado, sem ninguém ao pé, o que é que fazes?**

**2 Pontos** - Respostas indicando a intenção de procurar o dono: Procuro o dono; Guardo-o para o devolver ao dono; Dou-o ao dono; Pergunto de quem é; Dou-o ao guarda do jardim; etc.

**1 Ponto** - Indicação de que não é seu: Não é meu; Dou-o (sem outra explicação); Digo à mãe (ou à professora); Dou-o ao menino; Deixo-o ficar lá; Não lhe mexo; etc.

**0 Pontos** - Não sei; Nada; Saio da frente; Ando nele; Fico com ele; Vou a pé; ou qualquer outra resposta que não tenha implícita a ideia de o devolver ao dono.

**8 - O Vendedor de gelados está na rua a vender gelados e tu queres comprar um. Não está ninguém em casa e sabes que a mãe tem dinheiro na gaveta. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Não posso comer o gelado; Não posso tirar o dinheiro sem licença; Não mexo no dinheiro; ou qualquer outra resposta indicando que não pode mexer no dinheiro;

**1 Ponto** - Não indica directamente que não pode mexer no dinheiro: Nada; Quando a mãe vier, peço-lhe; Vou pedir emprestado à vizinha; Espero pela mãe; Não compro; etc.

**0 Pontos** - Não sei; Compro um gelado; Tiro o dinheiro da gaveta e compro um gelado; Compro e digo depois à mãe que tirei o dinheiro; Tiro só uma moeda; Tiro; ou qualquer outra resposta que inclua a ideia de mexer no dinheiro.

**9 - Se tiveres muita fome, não tiveres dinheiro e vires uma caixa de maçãs à porta de uma frutaria, sem ninguém estar a ver, o que é que fazes?**

**2 Pontos** - Indicação explícita de que não deve mexer no que não lhe pertence: Não tiro nada; Não lhe mexo; Não posso fazer nada porque não tenho dinheiro; etc.

**1 Ponto** - Peço uma maçã; Vou perguntar; Vou a casa buscar dinheiro; Nada; O senhor dá-me uma maçã; etc.

**0 Pontos** - Respostas indicando que não se respeitou a propriedade alheia: Tiro uma maçã; Tiro; Roubo uma; Como uma; Apanho uma e fujo; etc.

**10 - Estavas no recreio com os teus amigos, quando te deram uma bola nova. Que é que fazes?**

**2 pontos** - Resposta indicando concretamente a ideia de partilhá-la com os amigos: Jogo com eles; Jogamos; Brincamos com a bola; etc.

**1 Ponto** - Resposta dizendo que agradece e a usa: Digo obrigado; Agradeço; Jogo à bola; etc.

**0 Pontos** - Respostas em que não considera a ideia de partilhar: Nada; Não sei; Jogo; Chuto; Brinco com ela; Vou jogar sozinho; Fico muito feliz; Vou guardá-la; etc.

**C - VERDADE:**

**11 - Sem querer, derrubaste um vaso, que se partiu. Ninguém viu. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Refere a intenção de pedir desculpas e de pagar os estragos: Peço desculpa e compro outro; Digo que fui eu; Peço desculpa; Digo à minha mãe; Colo-o e depois digo que fui eu; etc.

**1 Ponto** - Refere a intenção de o arranjar: Conserto-o; Arranjo-o logo; Ponho-lhe fita-cola; Vou comprar outro antes que alguém descubra; Compro um novo; etc.

**0 Pontos** - Refere a intenção de ocultar o acto ou de fugir às suas consequências: Fujo; Nada; Não sei; Ponho as partes como se não tivesse sucedido nada; Deito-o fora; Digo que foi o gato; Varro; Ninguém viu nada; Limpo tudo; etc.

**12 - O João atirou-te uma pedra, que te acertou, magoando-te. Tu atiráste-lhe outra, mas ele baixou-se e a pedra foi partir um vidro de uma janela. O dono veio a correr e apanhou o João, levando-o para que o pai pague o vidro. O que é que tu fazes?**

**2 Pontos** - Respostas indicando a intenção de enfrentar directamente o acidente: Conto a verdade; Ia a casa do senhor dizer o que se tinha passado; Digo que fui eu e pago o vidro; Peço desculpa, que foi sem querer e que fui eu;

**1 Ponto** - Aceita directamente a responsabilidade: Ia chamar o meu pai e dizia que tinha sido eu; Fui eu porque ele me atirou uma pedra primeiro; etc.

**0 Pontos** - Fuga ao enfrentar a verdade: Deixo-o pagar, para aprender a não me atirar pedras; Digo que não fui eu; Não faço nada; Fujo; Deixo que ele pague porque ele me magoou; etc.

**13 - Depois de teres comprado um bilhete para um espectáculo de que gostas muito é que verificaste que só deixam entrar meninos de uma certa idade. Só te faltam uns meses para essa idade e como estás crescido até parece que tens mais. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Respostas indicando que enfrenta a verdade: Tento vender o bilhete; Dou o bilhete; etc.

**1 Ponto** - Respostas indicando que tenta resolver a situação sem mentir: Peço para me deixarem entrar porque tenho quase a idade; Não vou; Peço ao meu pai para ir comigo; etc.

**0 Pontos** - Respostas que impliquem mentira: Digo que já tenho idade; Entro, que eles não reparam; Digo que sou mais velho; etc.

**14 - É noite, faz muito frio e tu estás cheio de pressa. Queres atravessar uma rua mas está luz vermelha para as pessoas. Vê-se ao longe**

**que não vem carro nenhum. Não está ninguém a ver. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Resposta indicando que cumpre as regras: Não atravesso; Espero até ficar verde; Fico à espera; etc.

**1 Ponto** - Não cumpre, mas toma precauções de segurança: Atravesso se outras pessoas atravessarem; Vou pela passadeira; Atravesso com muito cuidado, olhando para todos os lados; etc.

**0 Pontos** - Resposta indicando que não cumpre as regras: Atravesso; Atravesso a correr; etc.

**15 - Quando ias para a escola assististe a um desastre entre dois carros que chocaram de frente. Um polícia chega e pergunta se alguém assistiu, para ser testemunha. Se disseres que viste, tens que ir à esquadra e vais faltar à escola. Já não podes faltar mais à escola. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Responde com a verdade: Digo ao polícia que vi, mas que depois tem que me levar à escola para não apanhar falta; Telefono para a escola a contar que vou à esquadra; etc.

**1 Ponto** - Digo que vi; Digo que vi e que depois da escola vou à esquadra; Vou com o polícia para a esquadra; Digo na escola que estive na esquadra; etc.

**0 Pontos** - Respostas tentando ocultar a verdade: Digo que não vi; Não digo nada; Não digo nada ao polícia e vou para a escola; etc.

**D - JUSTIÇA:**

**16 - Se te tivessem tirado o lanche da mala e um colega teu disser que talvez tenha sido o Rui, o que é que fazes?**

**2 Pontos** - Pergunto ao Rui se foi ele; Peço ao Rui para me devolver o lanche; Vou perguntar ao Rui; ou outra resposta razoável.

**1 Ponto** - Respostas indicando que vai averiguar: Vou perguntar; Vou ver; Vou buscá-lo; Digo ao Rui (sem outra explicação); etc.

**0 Pontos** - Respostas indicando passividade ou acção contra um culpado não provado: Nada; Não sei; Fico sem lanche; Bato no Rui; Bato-lhe; Dou-lhe um pontapé; Tiro-lho; Tiro o lanche dele; Digo à mãe (ou à professora); Digo ao meu irmão; etc.

**17 - Um colega abriu a tua mala e tirou a tua caneta. Tu viste e agarreste-o. Ele disse que se tinha esquecido da caneta dele. Que é que fazes?**

**2 Pontos** - Respostas indicando diálogo e repreensão: Digo-lhe para me pedir e empresto-lha; Digo-lhe que tinha que me pedir; Digo-lhe que não se deve tirar nada sem licença; etc.

**1 Ponto** - Fico com a caneta; Não deixo; Tiro-lhe a caneta; Digo-lhe para me dar a caneta; Empresto-lha; Digo-lhe que é minha; etc.

**0 Pontos** - Respostas indicando passividade ou actuação agressiva: Nada; Não sei; Digo à mãe (ou à professora); Vou à mala dele e tiro-lhe a caneta; Bato-lhe; Tiro-lhe a caneta e dou-lhe um pontapé; etc.

**18 - Um menino atirou-te uma pedra que te acertou num braço, fazendo doer muito. Ele disse que foi sem querer. Que fazes tu?**

**2 Pontos** - Respostas indicando que o desculpa: Desculpo-o e digo-lhe para ter cuidado com as pedras; Desculpo-o e digo-lhe que doeu muito; etc.

**1 Ponto** - Desculpo (sem outra explicação); Desculpo mas fico zangado com ele; Desculpo mas digo-lhe que para a próxima leva com uma na cabeça; etc.

**0 Pontos** - Passividade ou reacção agressiva: Nada; Não sei; Choro; Ponho um penso; Digo à professora; Atiro-lhe outra pedra; Bato-lhe; etc.

**19 - O João e a Ana querem sentar-se na mesma cadeira. Pedem-te para resolveres a questão. Como é que decides? Porquê?**

**2 Pontos** - Respostas referindo o cavalheirismo: Dizia que o cavalheiro costuma dar o lugar às senhoras; É para a Ana porque é uma senhora; etc.

**1 Ponto** - Respostas procurando uma solução equitativa ou por sorteio: Vou buscar outra cadeira; Sentam-se à vez, um bocadinho cada um; Digo para se apertarem; Fica para quem se sentar primeiro; Sorteia-se; etc.

**0 Pontos** - Respostas que não solucionam ou de anti-cavalheirismo: Nada; Ficam os dois de pé; Dou a cadeira ao João; etc.

**20 - O Manuel tirou uma caneta ao Rui. O Rui quer bater-lhe e o Manuel foge para junto de ti, pedindo que o ajudes. Tu és amigo do Manuel. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Respostas dizendo para pedir desculpa: Digo-lhe para devolver a caneta, que eu empresto-lhe outra; Digo ao Manuel para pedir desculpa e devolver a caneta; Digo ao Manuel que não se deve tirar nada a ninguém; etc.

**1 Ponto** - Respostas referindo que o ajuda: Ajudo-o; Não deixo o Rui bater-lhe; Digo ao Rui para lhe emprestar a caneta; etc.

**0 Pontos** - Respostas manifestando desejo de não se envolver: Vou dizer à professora; Não faço nada; Não me meto; etc.

**E - INTERIORIDADE:**

**21- Um menino, muito mais pequeno do que tu, quer bater-te. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Tento acalmá-lo; Digo-lhe para estar quieto; Seguro-o, mas não lhe bato; Não lhe bato porque ele é mais pequeno; etc.

**1 Ponto** - Não lhe bato (sem outra explicação); Digo à professora (ou à mãe); Digo-lhe que não o quero magoar; Não deixo; Não ligo; Vou-me embora; etc.

**0 Pontos** - Bato-lhe também; Não faço nada (sem outra explicação); Deixo que me bata; Não ligo; Não sei; Defendo-me; Fujo; Faço-lhe o mesmo; Dou-lhe uma bofetada; etc.

**22 - Quando a tua mãe está a falar com outra pessoa e tu queres dizer-lhe que tens fome, o que é que fazes?**

**2 Pontos** - Respostas indicando que deve esperar que acabem de falar: Espero que acabe de falar; Espero por um intervalo; Espero oportunidade de lhe dizer; etc.

**1 Ponto** - Respostas evidenciando certa delicadeza: Espero (sem outra explicação); Chamo-a à parte e digo-lhe ; Peço desculpa por interromper e digo-lhe que tenho fome; etc.

**0 Pontos** - Não sei; Nada (sem outra explicação); Digo que tenho fome; Vou comer; Digo-lhe para me dar dinheiro; Digo que quero comer; Vou comprar um bolo; Como pão; Vou dizer ao meu pai; Fico sempre a dizer que tenho fome; etc.

**23 - À saída da escola uma pessoa desconhecida diz-te que o teu pai a mandou buscar-te. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Respostas indicando que toma precauções: Vou dizer à professora; Espero pelo meu pai; Vou telefonar ao meu pai ou à minha mãe; etc.

**1 Ponto** - Respostas negando-se a ir: Não vou; Digo que não vou; Não saio da escola; etc.

**0 Pontos** - Vou com ela; Vou para casa; Vou sozinha; ou outras respostas indicando leviandade.

**24 - Estás a pintar e uma menina mais pequena vem para a mesma mesa, abanando-a, fazendo entornar a tinta e tirando-te os pincéis. O que é que fazes?**

**2 Pontos** - Respostas indicando que desviaria as atenções dela: Dou-lhe outra coisa para se entreter; desculpava-a e ia buscar outros pincéis e tintas; etc.

**1 Ponto** - Repreensão: Repreendo-a; Digo-lhe para estar quieta; Mando-a embora; Mando-a limpar; Digo-lhe para me dar as coisas; etc.

**0 Pontos** - Ralho: Ralho-lhe; Bato-lhe; Dou-lhe uma bofetada; Digo à mãe dela; Digo à professora; etc.

**25 - Vinhas na rua e, sem querer, chocaste com outro menino, que te começou a chamar nomes feios e ordinários. Que fazes tu?**

**2 Pontos** - Respostas indicando pedido de desculpas: Peço-lhe desculpa e digo que foi sem querer; Peço desculpa; Digo que foi sem querer; Peço desculpa e não ligo ao que ele diz; etc.

**1 Ponto** - Respostas indicando que toma uma atitude de não ligar:  
Não ligo; Finjo que não ouço; Volto-lhe as costas e vou-me embora;  
etc.

**0 Pontos** - Nada (sem outra explicação); Não sei; Também lhe chamo  
nomes; Malcriado; Bato-lhe; Dou-lhe um soco; Digo à professora;  
etc.

<b>TAVEM</b>	
<b>Teste de Avaliação dos Valores Ético-Morais</b>	
Nome: _____	Data Nasc.: __/__/19__
Escola: _____	Nível: _____ Prof.: _____
Data da Aplicação: __/__/19__	Idade: ____ Class. de Graffard: _____

RESPOSTAS	COTAÇÃO
1 - O que é que fazes quando chegas, de manhã, à sala de aula?	
2 - Se encontrares na rua uma pessoa de quem não gostas e ela te cumprimentar, o que é que fazes?	
3 - Estás sozinho em casa, quando batem à porta. Vais espreitar e vês que são umas amigas da tua mãe, muito aborrecidas e de quem tu não gostas. O que fazes?	
4 - Vais sentado no autocarro, muito cansado, e entram um homem, uma senhora e um menino. O que é que fazes?	
5 - Estás a ver na TV um programa de que gostas muito, quando o teu irmão entra e muda para outro programa. O que fazes?	
6 - Estás com muita fome, quando encontras o teu tio, que te dá três chocolates, dizendo que são para ti e para o teu irmão. O que fazes?	
7 - Se vires no jardim um triciclo (ou bicicleta) parado, sem ninguém ao pé, o que é que fazes?	
8 - Um vendedor de gelados está na rua a vender gelados e tu queres comprar um. Não está ninguém em casa, mas tu sabes que a mãe tem dinheiro na gaveta. O que é que fazes?	

<p>9 - Se tiveres muita fome, não tiveres dinheiro e vires uma caixa de maçãs à porta de uma frutaria, sem ninguém estar a ver, o que é que fazes?</p>	
<p>10 - Estavas no recreio com os teus amigos, quando te deram uma bola nova. O que é que fazes?</p>	
<p>11 - Sem querer derrubaste um vaso, que se partiu. Ninguém viu. O que é que fazes?</p>	
<p>12 - O Rui atirou-te uma pedra, que te acertou, magoando-te. Atiráste-lhe outra, mas ele baixou-se e a pedra foi partir o vidro de uma janela. O dono veio a apanhou o Rui, levando-o para que o pai dele pague o vidro. O que é que fazes?</p>	
<p>13 - Depois de teres comprado um bilhete para um espectáculo de que gostas muito é que verificaste que só deixam entrar meninos de uma certa idade. Só te faltam uns meses para essa idade e como estás crescido até parece que tens mais. O que fazes?</p>	
<p>14 - É noite, faz muito frio e estás cheio de pressa. Queres atravessar a rua, mas está luz vermelha para as pessoas. Vê-se, ao longe, que não vem nenhum carro. Não está ninguém a ver. O que fazes?</p>	
<p>15 - Quando ias para a escola assististe a um desastre entre dois carros que chocaram. Um polícia chega e pergunta se alguém assistiu, para ser testemunha. Se disseres que viste, tens que ir à esquadra e vais faltar à escola. Já não podes faltar mais à escola. O que é que fazes?</p>	
<p>16 - Se te tivessem tirado o lanche da mala e um colega te disser que talvez tenha sido o Rui, o que é que fazes ?</p>	

<p>17 - Um colega abriu a tua mala e tirou a tua caneta. Tu viste e agarráste-o. Ele disse que se tinha esquecido da caneta dele. Que é que fazes?</p>	
<p>18 - Um menino atirou-te uma pedra, que te acertou num braço, fazendo doer muito. Ele disse que foi sem querer. Que fazes tu?</p>	
<p>19 - O João e a Ana querem sentar-se na mesma cadeira. Pedem-te para resolveres a questão. Como é que decides? Porquê?</p>	
<p>20 - O Manuel tirou uma caneta ao Rui. O Rui quer bater-lhe e o Manuel foge para junto de ti, pedindo que o ajudes. Tu és amigo do Manuel. O que é que fazes?</p>	
<p>21 - Um menino, muito mais pequeno do que tu, quer bater-te. O que é que fazes?</p>	
<p>22 - Quando a tua mãe está a falar com outra pessoa e tu queres dizer-lhe que tens fome, o que é que fazes?</p>	
<p>23 - À saída da escola, uma pessoa desconhecida diz-te que o teu pai a mandou vir buscar-te. O que é que fazes?</p>	
<p>24 - Estás a pintar e uma menina mais pequena vem para a mesma mesa, abanando-a, fazendo entornar a tinta e tirando-te os pincéis. O que é que fazes?</p>	
<p>25 - Vinhas a correr na rua e, sem querer, chocaste com outro menino, que te começou a chamar nomes feios e ordinários. Que fazes tu?</p>	

**TOTAL:**

**ANEXO 7**  
**QUESTIONÁRIO AOS PAIS**

## QUESTIONÁRIO SOBRE A ACTUAÇÃO MORAL

( A preencher pelo pai ou encarregado de educação)

Nome da criança: _____
Escola: _____ ° Ano Professor(a): _____
Data: __/__/19__ Idade: ____ anos

Trata-se de um inquérito para apreciação da actuação moral dos alunos nas suas relações com a família e com outras pessoas.

Solicita-se o favor do seu preenchimento, atribuindo uma pontuação (de 1 a 5, como se fosse uma classificação escolar) em cada uma das perguntas.

### ACTUAÇÃO EM CASA, COM A FAMÍLIA

(Coloque um X no quadrado que entender corresponder à resposta mais correcta)

**1 - Como classifica a educação do seu filho, nas suas relações com as outras pessoas da família ?**

Muito Mal	Mal	Educado	Bem	Muito Bem
Educado	Educado		Educado	Educado
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**2 - Que classificação lhe atribui em relação ao seu respeito pela propriedade (sua e alheia) ?**

Sem	Com Pouco	Respeitoso	Com Bastante	Com Muito
Respeito	Respeito		Respeito	Respeito
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**3 – Como avalia as atitudes do seu filho no âmbito da veracidade ?**

Muito	Mentiroso	Às Vezes	Raramente	Nunca
Mentiroso		Mente	Mente	Mente
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**4 – Como classifica o seu sentido de justiça ?**

Muito	Injusto	Às Vezes	Justo	Muito
Injusto		Injusto		Justo
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**5 – Como é o seu temperamento ?**

Agressivo	Turbulento	Auto-Contido	Calm	Muito Delicado
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**ACTUAÇÃO FORA DE CASA, COM OUTRAS PESSOAS**

(Amigos, conhecidos, vizinhos, etc.)

**6 – Como classifica a educação do seu filho, na sua relação com as outras pessoas ?**

Muito Mal	Mal	Educado	Bem	Muito Bem
Educado	Educado		Educado	Educado
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**7 - Que classificação lhe atribui em relação ao seu respeito pela propriedade alheia ?**

Sem	Com Pouco	Respeitoso	Com Bastante	Com Muito
Respeito	Respeito		Respeito	Respeito
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**8 - Como avalia as atitudes do seu filho no âmbito da veracidade, para com as outras pessoas ?**

Muito	Mentiroso	Às Vezes	Raramente	Nunca
Mentiroso		Mente	Mente	Mente
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**9 - Como classifica o seu sentido de justiça, nas relações com as outras pessoas ?**

Muito	Injusto	Às Vezes	Justo	Muito
Injusto		Injusto		Justo
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**10 - Como é o seu temperamento, nas relações com as outras pessoas ?**

Agressivo	Turbulento	Auto-Contido	Calmo	Muito Delicado
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5
				TOTAL: <input type="checkbox"/>

**ANEXO 8**  
**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

## QUESTIONÁRIO SOBRE A ACTUAÇÃO MORAL

( A preencher pelo professor)

Nome da criança: _____
Escola: _____ ° Ano Professor(a): _____
Data: __/__/19__ Idade: ___ anos

Trata-se de um inquérito para apreciação das atitudes e acções dos alunos, na escola.

Solicita-se o favor do seu preenchimento, atribuindo uma pontuação (de 1 a 5, como se fosse uma classificação escolar) em cada uma das perguntas.

### ACTUAÇÃO NA SALA DE AULA

(Coloque um X no quadrado que entender corresponder à resposta mais correcta)

**1 - Como classifica a educação do aluno, na sua relação com os colegas e professores ?**

Muito Mal	Mal	Educado	Bem	Muito Bem
Educado	Educado		Educado	Educado
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**2 - Que classificação lhe atribui em relação ao seu respeito pela propriedade (sua e alheia) ?**

Sem	Com Pouco	Respeitoso	Com Bastante	Com Muito
Respeito	Respeito		Respeito	Respeito
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**3 – Como avalia as atitudes do aluno no âmbito da veracidade ?**

Muito	Mentiroso	Às Vezes	Raramente	Nunca
Mentiroso		Mente	Mente	Mente
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**4 – Como classifica o seu sentido de justiça ?**

Muito	Injusto	Às Vezes	Justo	Muito
Injusto		Injusto		Justo
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**5 – Como é o seu temperamento ?**

Agressivo	Turbulento	Auto-Contido	Calmo	Muito Delicado
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**ACTUAÇÃO NA ESCOLA, COM OUTRAS PESSOAS**

(Amigos, conhecidos, vizinhos, etc.)

**6 – Como classifica a educação deste aluno, na sua relação com as outras pessoas ?**

Muito Mal	Mal	Educado	Bem	Muito Bem
Educado	Educado		Educado	Educado
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**7 – Que classificação lhe atribui em relação ao seu respeito pela propriedade alheia ?**

Sem	Com Pouco	Respeitoso	Com Bastante	Com Muito
Respeito	Respeito		Respeito	Respeito
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**8 – Como avalia as suas atitudes no âmbito da veracidade ?**

Muito	Mentiroso	Às Vezes	Raramente	Nunca
Mentiroso		Mente	Mente	Mente
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**9 – Como classifica o seu sentido de justiça, nas relações com as outras pessoas ?**

Muito	Injusto	Às Vezes	Justo	Muito
Injusto		Injusto		Justo
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

**10 – Como é o seu temperamento, na sua relação com as outras pessoas ?**

Agressivo	Turbulento	Auto-Contido	Calmo	Muito Delicado
<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5

TOTAL:

## **ANEXO 9**

### **“OUTPUTS” DO TRATAMENTO ESTATÍSTICO**

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRÉ-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

6-7 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO TAVEM

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
PRETAVEM				
GRUPO 1,	187	20,0802	5,882	,430
GRUPO 2,	156	20,1346	6,268	,502

Mean Difference = -,0544

Levene's Test for Equality of Variances: F= 1,576 P= ,210

t-test for Equality of Means				95%	
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	-,08	341	,934	,657	(-1,347; 1,239)
Unequal	-,08	321,71	,934	,661	(-1,355; 1,246)

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRÉ-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

6-7 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
PAIS				
GRUPO 1,	54	26,2222	5,585	,760
GRUPO 2,	33	28,3636	3,371	,587

Mean Difference = -2,1414

Levene's Test for Equality of Variances: F= 10,830 P= ,001

t-test for Equality of Means				95%	
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	-1,99	85	,050	1,076	(-4,282; -,001)
Unequal	-2,23	85,00	,028	,960	(-4,051; -,232)

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRÉ-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

6-7 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
PROFS				
GRUPO 1,	11	22,9091	1,868	,563
GRUPO 2,	9	27,1111	5,578	1,859

Mean Difference = -4,2020

Levene's Test for Equality of Variances: F= 5,774 P= ,027

t-test for Equality of Means				95%	
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	-2,35	18	,030	1,785	(-7,952; -,452)
Unequal	-2,16	9,47	,057	1,943	(-8,598; ,194)

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRÉ-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

8-10 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO TAVEM

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
PRETAVEM				
GRUPO 1,	244	26,8074	4,450	,285
GRUPO 2,	261	27,3908	6,184	,383

Mean Difference = -,5834

Levene's Test for Equality of Variances: F= 23,215 P= ,000

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	-1,21	503	,227	,482	(-1,531; ,364)
Unequal	-1,22	472,63	,222	,477	(-1,521; ,354)

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRÉ-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

8-10 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
PAIS				
GRUPO 1,	72	30,7222	4,393	,518
GRUPO 2,	44	29,0000	4,656	,702

Mean Difference = 1,7222

Levene's Test for Equality of Variances: F= ,325 P= ,570

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	2,00	114	,048	,860	(,018; 3,426)
Unequal	1,97	86,94	,051	,872	(-,012; 3,456)

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRÉ-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

8-10 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
PROFS				
GRUPO 1,	21	29,3333	5,704	1,245
GRUPO 2,	12	27,0000	3,464	1,000

Mean Difference = 2,3333

Levene's Test for Equality of Variances: F= 1,451 P= ,238

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	1,28	31	,209	1,818	(-1,376; 6,043)
Unequal	1,46	30,81	,154	1,597	(-,924; 5,590)

\*\*\*\*\* GRUPO DE CONTROLE \*\*\*\*\*  
 \*\*\*\*\* ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL NATURAL \*\*\*\*\*  
 ----- TESTE T DE STUDENT -----

6-7 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS PRÉ-PÓS APLICAÇÃO DO TAVEM

- - - t-tests for paired samples - - -

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
POSTAVEM	156	,971	,000	21,3782	5,479	,439
PRETAVEM				20,1346	6,268	,502

Mean	Paired Differences		t-value	df	2-tail Sig
	SD	SE of Mean			
1,2436	1,616	,129	9,61	155	,000
95% CI (-,988; 1,499)					

\*\*\*\*\* GRUPO DE CONTROLE \*\*\*\*\*  
 \*\*\*\*\* ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL NATURAL \*\*\*\*\*  
 ----- TESTE T DE STUDENT -----  
 6-7 ANOS  
 ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS PRÉ-PÓS APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

- - - t-tests for paired samples - - -

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
POSPAIS	156	,613	,000	28,9231	4,136	,331
PREPAIS				28,7692	4,241	,340

Mean	Paired Differences		t-value	df	2-tail Sig
	SD	SE of Mean			
,1538	3,688	,295	,52	155	,603
95% CI (-,430; ,737)					

\*\*\*\*\* GRUPO DE CONTROLE \*\*\*\*\*  
 \*\*\*\*\* ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL NATURAL \*\*\*\*\*  
 ----- TESTE T DE STUDENT -----  
 6-7 ANOS  
 ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS PRÉ-PÓS APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

- - - t-tests for paired samples - - -

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
POSPROFS	156	,983	,000	29,1026	4,419	,354
PREPROFS				29,0256	4,608	,369

Mean	Paired Differences		t-value	df	2-tail Sig
	SD	SE of Mean			
,0769	,847	,068	1,13	155	,258
95% CI (-,057; ,211)					

\*\*\*\*\* GRUPO DE CONTROLE \*\*\*\*\*  
 \*\*\*\*\* ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL NATURAL \*\*\*\*\*  
 ----- TESTE T DE STUDENT -----  
 8-10 ANOS  
 ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS PRÉ-PÓS APLICAÇÃO DO TAVEM

- - - t-tests for paired samples - - -

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
POSTAVEM				28,1648	4,889	,303
PRETAVEM	261	,863	,000	27,3908	6,184	,383

Mean	Paired Differences		t-value	df	2-tail Sig
	SD	SE of Mean			
,7739	3,161	,196	3,96	260	,000
95% CI (,389; 1,159)					

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\* GRUPO DE CONTROLE \*\*\*\*\*  
 \*\*\*\*\* ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL NATURAL \*\*\*\*\*  
 ----- TESTE T DE STUDENT -----  
 8-10 ANOS  
 ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS PRÉ-PÓS APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
POSPAIS				29,1034	3,527	,218
PREPAIS	261	,644	,000	28,9349	4,097	,254

Mean	Paired Differences		t-value	df	2-tail Sig
	SD	SE of Mean			
,1686	3,258	,202	,84	260	,404
95% CI (-,229; ,566)					

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\* GRUPO DE CONTROLE \*\*\*\*\*  
 \*\*\*\*\* ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL NATURAL \*\*\*\*\*  
 ----- TESTE T DE STUDENT -----  
 8-10 ANOS  
 ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS PRÉ-PÓS APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
POSPROFS				28,7356	4,233	,262
PREPROFS	261	,798	,000	28,5057	4,443	,275

Mean	Paired Differences		t-value	df	2-tail Sig
	SD	SE of Mean			
,2299	2,764	,171	1,34	260	,180
95% CI (-,107; ,567)					

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PÓS-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

6-7 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO TAVEM

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
POSTAVEM				
GRUPO 1,	187	28,1979	2,790	,204
GRUPO 2,	156	21,3782	5,479	,439

Mean Difference = 6,8197

Levene's Test for Equality of Variances: F= 73,814 P= ,000

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	14,87	341	,000	,459	(5,917; 7,722)
Unequal	14,10	220,70	,000	,484	(5,866; 7,773)

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PÓS-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

6-7 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
POSPAIS				
GRUPO 1,	187	31,9358	4,720	,345
GRUPO 2,	156	28,9231	4,136	,331

Mean Difference = 3,0128

Levene's Test for Equality of Variances: F= ,700 P= ,403

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	6,22	341	,000	,484	(2,061; 3,965)
Unequal	6,30	340,16	,000	,478	(2,072; 3,954)

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PÓS-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

6-7 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
POSPROFS				
GRUPO 1,	187	30,9519	4,620	,338
GRUPO 2,	156	29,1026	4,419	,354

Mean Difference = 1,8493

Levene's Test for Equality of Variances: F= 2,091 P= ,149

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	3,77	341	,000	,491	(,883; 2,816)
Unequal	3,78	334,68	,000	,489	(,887; 2,812)

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PÓS-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

8-10 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO TAVEM

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
POSTAVEM				
GRUPO 1,	244	32,0451	4,159	,266
GRUPO 2,	261	28,1648	4,889	,303

Mean Difference = 3,8803

Levene's Test for Equality of Variances: F= 16,118 P= ,000

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	9,58	503	,000	,405	(3,084; 4,677)
Unequal	9,63	498,63	,000	,403	(3,088; 4,672)

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PÓS-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

8-10 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
POSPAIS				
GRUPO 1,	244	30,2459	3,909	,250
GRUPO 2,	261	29,1034	3,527	,218

Mean Difference = 1,1425

Levene's Test for Equality of Variances: F= ,899 P= ,344

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	3,45	503	,001	,331	(,492; 1,793)
Unequal	3,44	488,94	,001	,332	(,490; 1,795)

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PÓS-APLICAÇÕES DOS INSTRUMENTOS\*\*\*\*\*

----- TESTE T DE STUDENT -----

8-10 ANOS

ANÁLISE DA DIFERENÇA DAS MÉDIAS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

t-tests for independent samples of GRUPO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
POSPROFS				
GRUPO 1,	244	30,3115	3,938	,252
GRUPO 2,	261	28,7356	4,233	,262

Mean Difference = 1,5758

Levene's Test for Equality of Variances: F= 5,647 P= ,018

t-test for Equality of Means					95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	4,32	503	,000	,364	(,860; 2,292)
Unequal	4,33	502,99	,000	,364	(,861; 2,290)

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS NOS VALORES\*\*\*\*\*  
 6-7 ANOS  
 MÉDIAS DAS DIFERENÇAS ENTRE PÓS E PRÉ APLICAÇÕES DO TAVEM  
 EM CADA UM DOS VALORES

Number of valid observations (listwise) = 187,00

Variable	Mean	Valid	
		N	Label
D_VERDAD	,91	187	
D_PROPR	1,32	187	
D_RELPESS	1,85	187	
D_INTERI	1,93	187	
D_JUSTIC	2,11	187	
RÉLPES	3,79	187	
INTERIOR	3,83	187	
JUSTICA	3,93	187	
PROPRIED	4,19	187	
VERDADE	4,34	187	
VERD2	5,25	187	
PROP2	5,51	187	
REL2	5,64	187	
INT2	5,76	187	
JUST2	6,04	187	

\*\*\*\*\*ANÁLISE DOS RESULTADOS NOS VALORES\*\*\*\*\*  
 8-10 ANOS  
 MÉDIAS DAS DIFERENÇAS ENTRE PÓS E PRÉ APLICAÇÕES DO TAVEM  
 EM CADA UM DOS VALORES

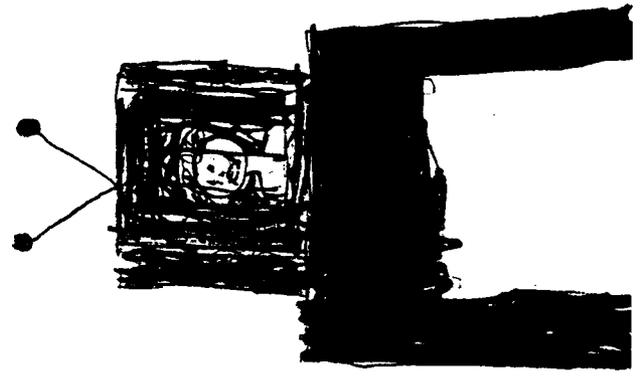
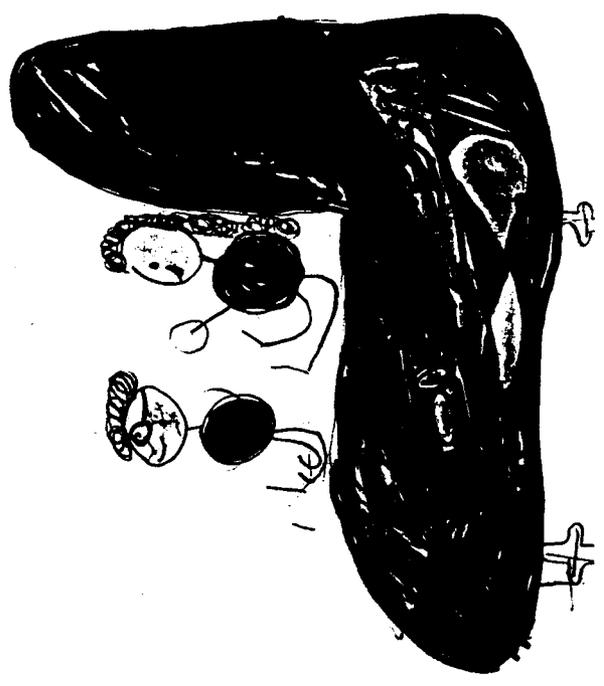
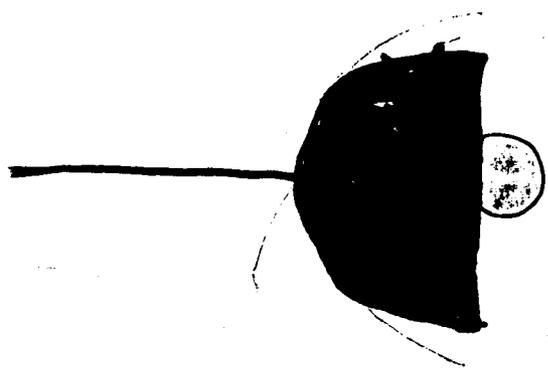
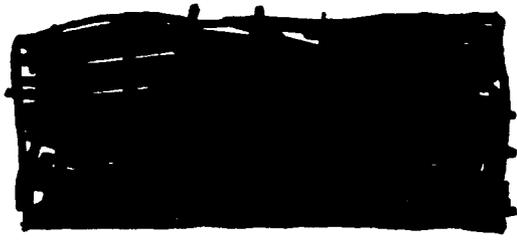
Number of valid observations (listwise) = 244,00

Variable	Mean	Valid	
		N	Label
D_PROPR	,05	244	
D_INTER	,07	244	
D_VERDAD	1,03	244	
D_JUSTIC	1,42	244	
D_RELPESS	2,66	244	
RÉLPES	3,76	244	
VERDADE	5,11	244	
JUSTICA	5,20	244	
VERD2	6,14	244	
PROPRIED	6,31	244	
PROP2	6,36	244	
REL2	6,43	244	
INTERIOR	6,43	244	
INT2	6,51	244	
JUST2	6,61	244	

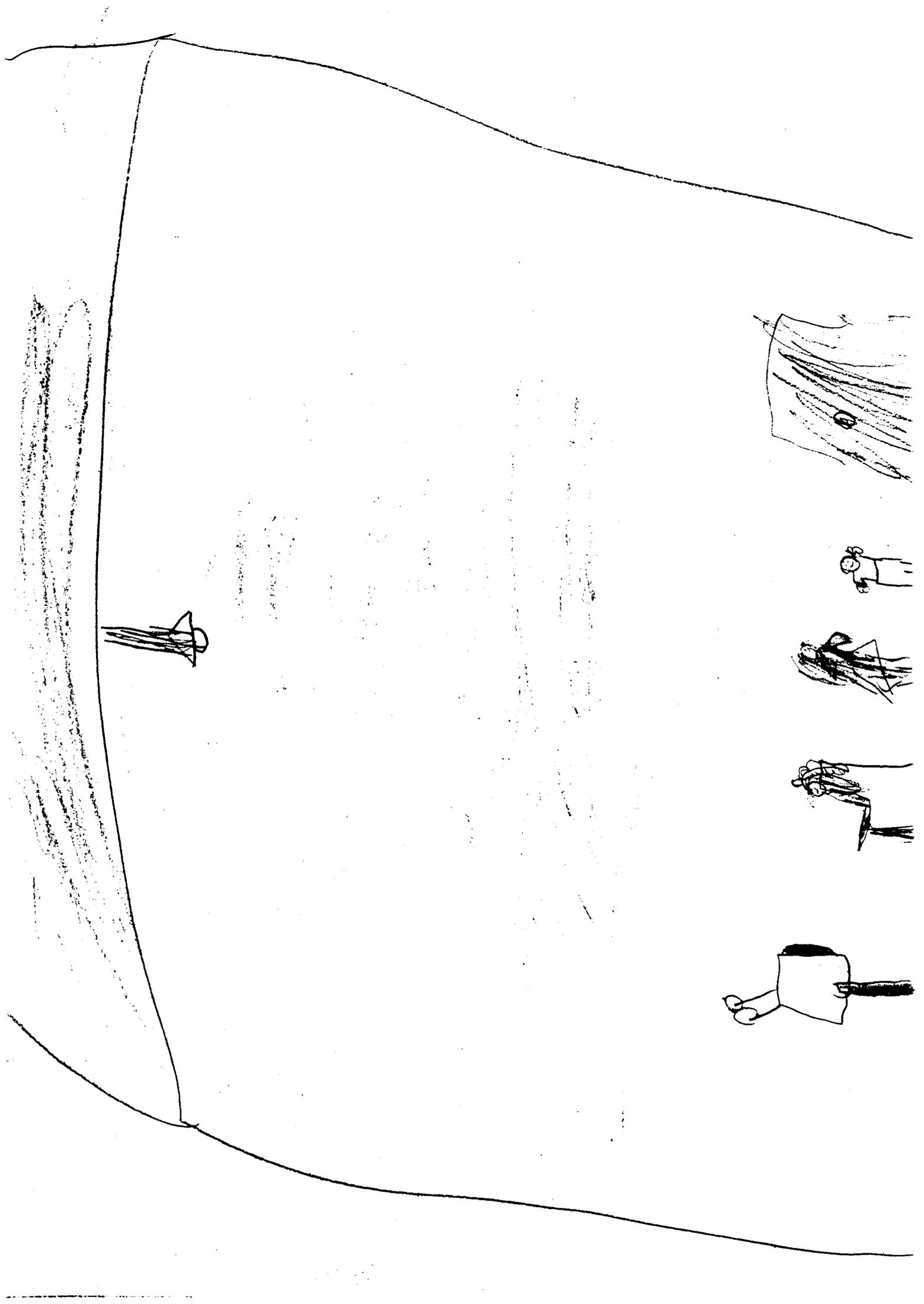
## **ANEXO 10**

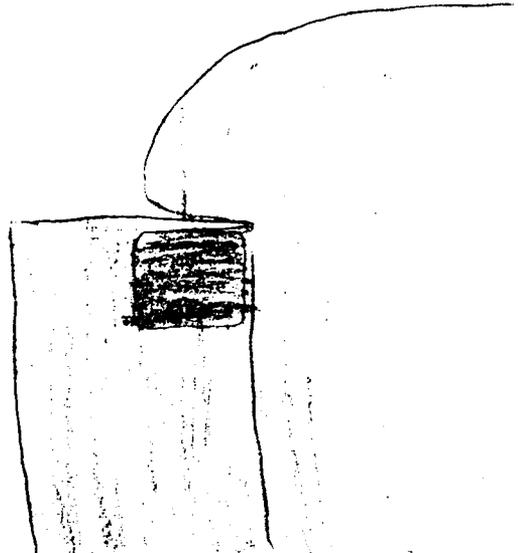
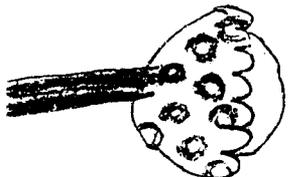
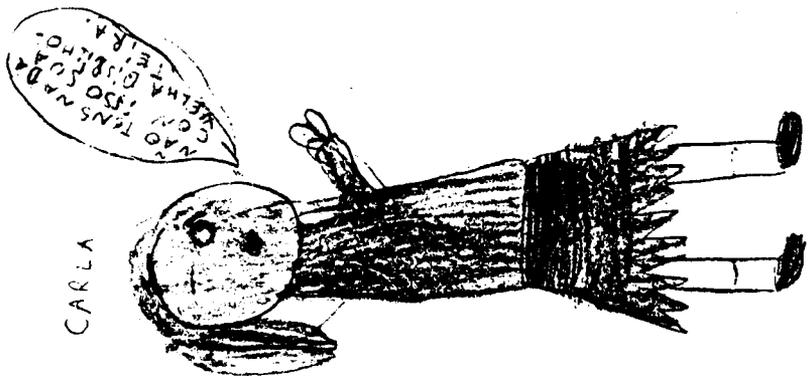
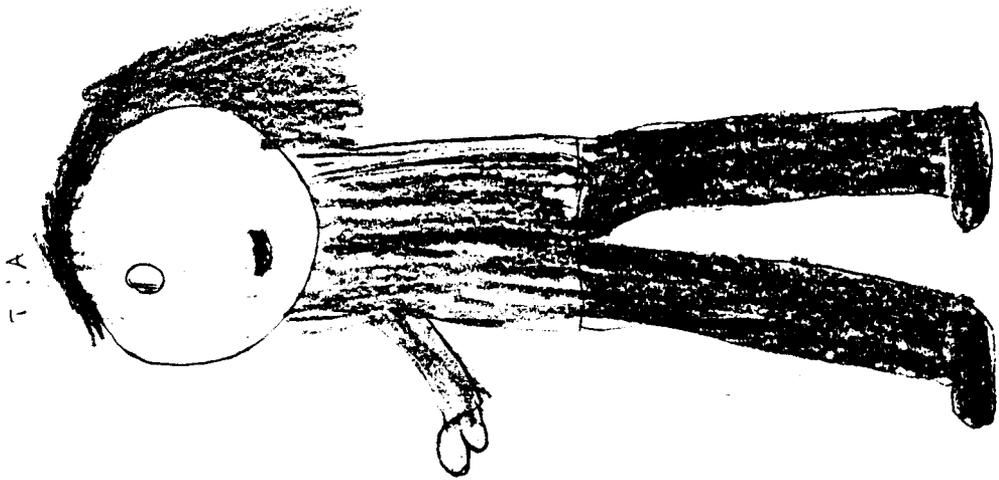
### **DESENHOS DE ALUNOS SOBRE AS SESSÕES DE EDUCAÇÃO MORAL ATRAVÉS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

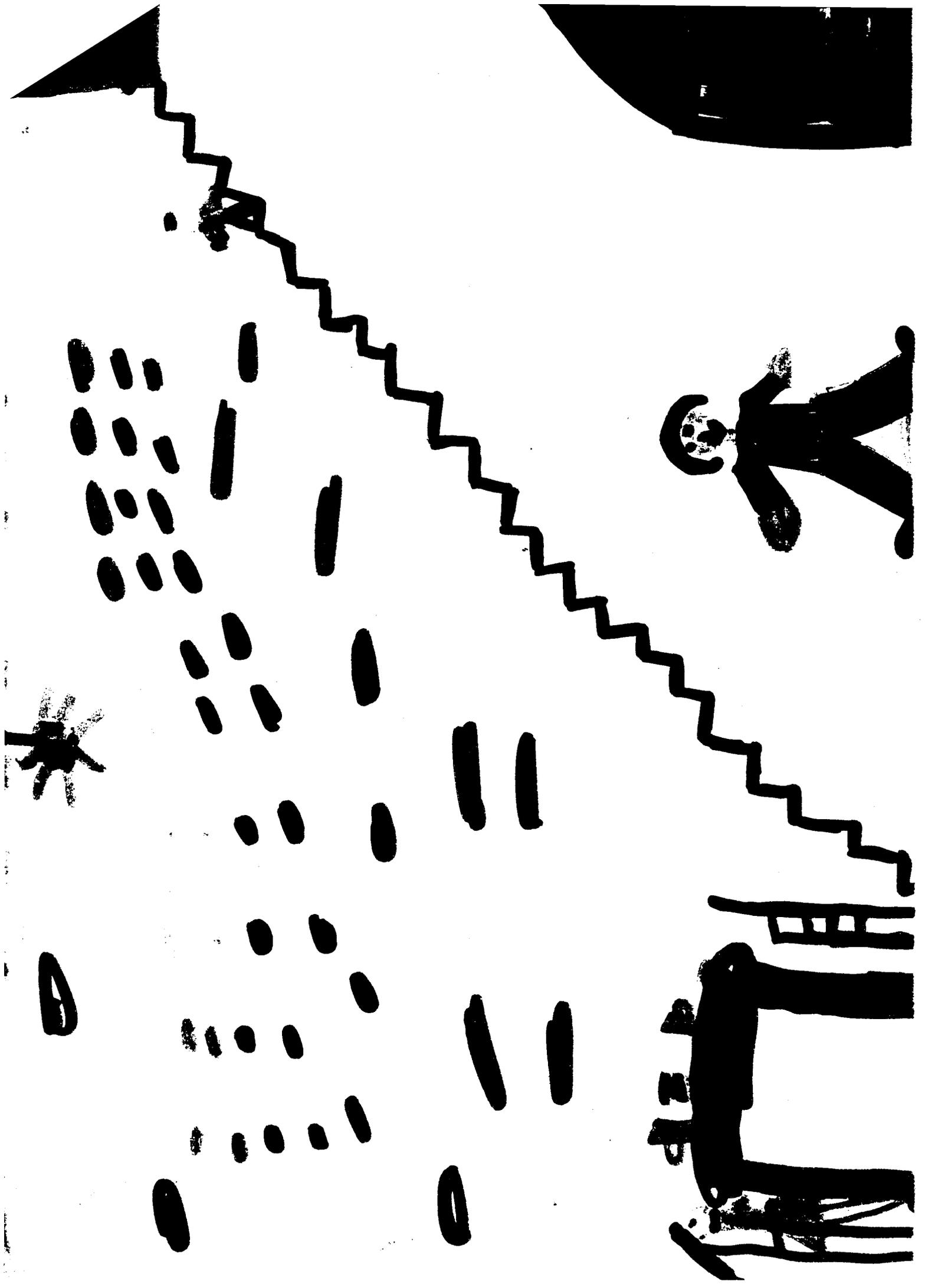
17-03-18

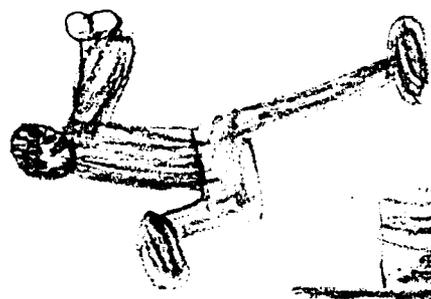
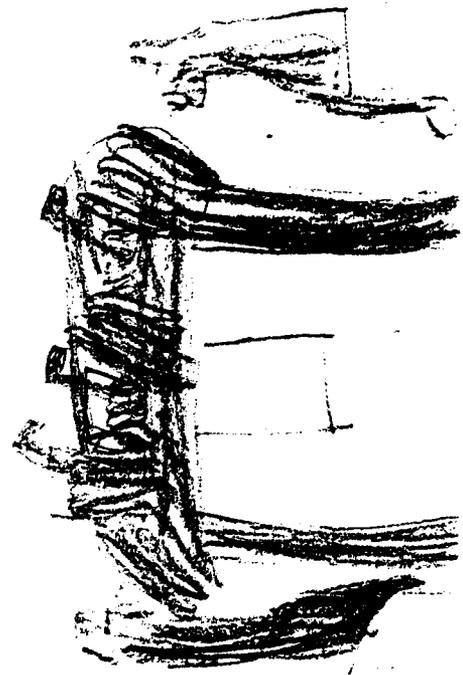
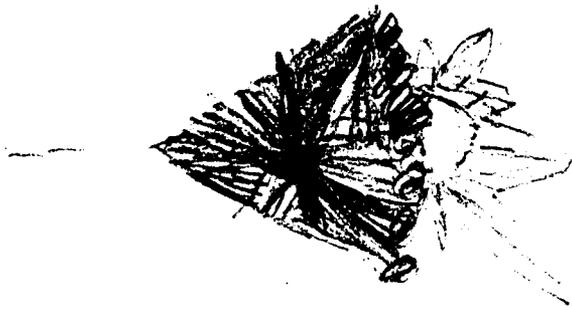


MAFADAKASTRO











Página	Parágrafo	ERRATA	língua	Le-ra	Reve le-r-re
9	3		5	1898	1989
11	2		4	1898	1988
17	1		5	portuguese	portuguese
19	4		8	Valores	valores
23	3		1	Lanckton e, 1992	Lanckton (1992)
25	1		1	áreas	áreas
28	5		4	" Read,	" (Read,
32	2		1	a a educação	a educação
32	3		8	03	203
56	2		5	ações	ações
57	1		3	behavio-	behavio-
76	5		3	básica	básicas
82	1		3	poder	potência