

NAIR DOS ANJOS PIRES RIOS AZEVEDO

ATMOSFERA MORAL DA ESCOLA
CONDIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ÉTICO

Dissertação apresentada com vista à obtenção do
Grau de Doutor em Ciências da Educação
Especialidade Educação e Desenvolvimento, pela
Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências e Tecnologia

Orientação do Professor Doutor Joaquim Coelho Rosa

Lisboa

2004

N° de Arquivo

Copyright

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.

Paulo Freire

*Com os pés na terra
queremos agarrar as estrelas*

Alunos do 8ºB, 2002-03, EBI

ao João e à Joana

Juntos temos vindo a construir o nosso destino

AGRADECIMENTOS

Pela flor pelo vento pelo fogo
Pela estrela da noite tão límpida e serena
Pelo nácar do tempo pelo cipreste agudo
Pelo amor sem ironia por tudo
Que atentamente esperamos
Reconheci tua presença incerta
Tua presença fantástica e liberta.

Sophia de Mello Breyner Andresen

Se muitas vezes, ao longo da realização deste trabalho de investigação, fui invadida pelo receio do isolamento e solidão, estive sempre certa que, em qualquer momento, haveria sempre alguém com quem podia contar. Muitos foram aqueles que me acompanharam. Uns de muito perto; outros mesmo sem saber que a sua presença era sentida e acalentada. Todos, de maneiras diferentes, contribuíram para que fosse possível chegar ao fim. A todos os que me foram acompanhando gostaria de expressar a minha gratidão. Na impossibilidade de exaustivamente nomeá-los, desejo agradecer especialmente:

Ao meu orientador, Professor Doutor Joaquim Coelho Rosa, pela disponibilidade, apoio e estímulo que sempre me foi demonstrando. Mesmo antes da proposta de investigação estar formulada, as animadas conversas que fomos mantendo ajudaram a explicitar o propósito e o caminho a seguir. Para além da orientação, dos questionamentos e sugestões, para além do rigor e postura científica, o apreço, o encorajamento e a confiança demonstrada foram imprescindíveis para que esta investigação e o tempo a ela dedicado tivessem decorrido sem grandes sobressaltos.

O projecto de doutoramento foi acolhido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Agradeço as condições que, aí, me foram facultadas. A toda a equipe da UIED - Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - agradeço os encontros e tempo de reflexão proporcionados. Senti-me acolhida por um grupo de investigadores e pude partilhar a intensidade e o rigor com que se procura pensar a educação e o desenvolvimento, construindo pensamento, complexo e multidimensional.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia - Ministério da Ciência e do Ensino Superior - estou grata pelas condições proporcionadas para que pudesse me dedicar a tempo inteiro a esta investigação.

Os meus colegas de doutoramento foram uma presença constante. Particularmente, o Tomás e a Eugénia fizeram com que este tempo fosse melhor passado, ampararam os desânimos e partilharam alegrias. Colhi sugestões, ensinamentos e, sobretudo, a amizade que me dispensaram.

Um especial agradecimento aos órgãos directivos da EBI, professores, auxiliares, alunos e suas famílias. Só a disponibilidade que sempre demonstraram e a simpatia com que acolheram a minha presença e solicitações, permitiram concretizar o meu projecto.

Tantos amigos me acompanharam. O carinho recebido foi um estímulo e um aconchego. Ao João Luís e Ninita, António e Celeste, Inês, Alice, a minha gratidão por estarem sempre perto e por me darem a mão quando dela precisei. Aos meus colegas dos "ferroviários" pela alegria que trouxeram e pelas inúmeras vezes que me fizeram esquecer da dureza do trabalho e dos momentos de solidão. Lembro, especialmente, a Linda e Américo, a Gina e Manel, a Fernanda e o Daniel.

E, principalmente, à minha família. Sem o seu aconchego nada disto teria sido possível. Não esqueço o carinho da Ana Isabel, o interesse demonstrado e o amparo que me foi dispensando. Poder contar sempre com o apoio da Paula foi, também, tranquilizador.

Ao meu lado estiveram sempre o João, meu marido, e nossa filha Joana. Recebi estímulo, generosidade e amor. A Joana foi sendo uma alegria e foi mantendo acesa a confiança num futuro melhor. O João partilha a vida comigo. Com ele tenho a força para ir enfrentando os desafios. Bem hajam.

RESUMO

ATMOSFERA MORAL DA ESCOLA

CONDIÇÕES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ÉTICO

O trabalho de investigação que aqui se apresenta inscreve-se na problematização do desenvolvimento humano enquanto dimensão central da educação, que não pode deixar de ser vista no quadro da contemporaneidade em que nos situamos.

A escola, enquanto organização da modernidade, tem vindo a pautar-se pela estabilidade, previsibilidade, compartimentação e burocracia. Actualmente, é abalada no «conforto» das «certezas que veiculava e desafiada a enfrentar a descontinuidade, a mudança e os paradoxos. A questão referente aos objectivos da educação recupera, assim, pertinência e propósito, ficando reforçada a necessidade de encararmos o desenvolvimento da pessoa como finalidade da educação e das instituições escolares. Nesse sentido, a escola inscreve-se numa matriz desenvolvimentista que coloca a pessoa no centro de todo o processo e equaciona o sentido e a direcção desse desenvolvimento. Partimos de uma posição disciplinar e cientificamente localizada na psicologia do desenvolvimento, organizando o estudo em tornos de dois eixos conceptuais. Por um lado, tratámos do conceito de desenvolvimento, tendo dado especial atenção à perspectiva bio-ecológica de Urie Bronfenbrenner. Por outro lado, tratámos da dimensão moral do desenvolvimento, adoptando-se a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista (Piaget e Kohlberg) como referências fundamentais. A tipologia sequencial explicitada por Kohlberg permitiu vislumbrar um sentido e uma direcção no

desenvolvimento da pessoa, levando-nos a equacionar o sentido ético do desenvolvimento e as diferentes modos de o acompanhar e promover.

Como é que a escola proporciona condições para esse desenvolvimento? Essa constituiu a questão inicial, a partir da qual a investigação foi sendo architectada. Os conceitos de «atmosfera moral», «comunidade justa» e «escola ética» concentraram toda a construção conceptual e sugeriram as principais questões organizadas em categorias distintas mas conceptualmente interdependentes: estrutura normativa da escola, ambiente relacional e resolução de conflitos, participação e tomada de decisões, sentido de comunidade e concepções partilhadas. Adoptando uma abordagem de investigação empírica qualitativa, focalizámos a investigação numa situação real (escola básica integrada - EBI), tendo-se optado por um estudo de caso, numa perspectiva descritiva e interpretativa. Desse modo, a atmosfera moral da escola foi sendo descrita e analisada, questionando-se as condições e as dificuldades percebidas na propiciação de um contexto capaz de estimular o sentido ético do desenvolvimento. A perspectiva dessa destinação ética foi sendo progressivamente consolidada. A construção da capacidade de ajuizar e decidir, pensar crítica e analiticamente, na relação interdependente com aqueles com quem compartilhamos a nossa condição humana, condicionará o caminho e a trajectória.

ABSTRACT**MORAL ATMOSPHERE OF THE SCHOOL****THE PROMOTION OF ETHICAL DEVELOPMENT**

The research work here presented enrolls in the issue of human development, considering it as the central dimension of education, which needs to be seen in the framework of the «contemporaneity» we live on.

The school, while organization of modernity, has been abiding for stability, previsibility, compartmentalization and bureaucracy. In our days, it is shaken in the «comfort» of the «certainty» it spread and it is challenged to face the discontinuity, the changes and the paradoxes. The question of the objectives of education recovers, thus, relevance and meaning, strengthening the need to face personal development as the main purpose of the educational system and of its main institutions. In this way, the school is enrolled in a developmental matrix that places the person in the center of all the process and equates the direction and the course of this development. We started this study scientifically located on the field of developmental psychology, organizing it around two conceptual axes. On one hand, we dealt with the concept of development, having given special attention to the Urie Bronfenbrenner's bio-ecological perspective. On the other hand, we dealt with the moral dimension of the development, adopting the cognitive developmental perspective of Piaget and Kohlberg as the basic references. The sequential typology described by Kohlberg allowed glimpsing a direction and a path for the development of the person, considering the ethical

course of the development and the different ways of following and promoting it.

How does the school provide conditions for this development? This constituted the initial question, from which this research started to be designed. The concepts of "moral atmosphere", "just community" and "ethical school" concentrated all the conceptual work and suggested the main questions organized in distinct but conceptual interdependent categories: normative structure of the school, relational environment and conflict resolution, democratic participation and decision making, sense of community, and shared conceptions. Adopting a qualitative strategy for empirical inquiry, we focused it in a real situation (integrated basic school - EBI), having decided for a case study, in a descriptive and interpretative perspective. In this way, the moral atmosphere of the school was described and analyzed, questioning the conditions and the perceived difficulties of a moral context that is able to stimulate the ethical path of development. The perspective of this ethical destination was gradually consolidated. The construction of the capacity to judge and to decide, to think critically and analytically, in the interdependent relation with those we care and with whom we share our human condition, will affect the way and the trajectory.

RÉSUMÉ

AMBIANCE MORALE DE L'ÉCOLE CONDITIONS POUR LA PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT ÉTHIQUE

Cette recherche concerne la problématisation du développement humain, dimension centrale de l'éducation ne pouvant pas être négligée eu égard à notre contemporanéité.

L'école, en tant qu'organisation de la modernité, s'est développée selon des critères de stabilité, prévisibilité, cloisonnement et bureaucratie. Le « confort » des certitudes que l'école a pris l'habitude de véhiculer se trouve aujourd'hui bousculé et elle est mise à défi par la discontinuité, le changement et les paradoxes. Aussi la question concernant les buts de l'éducation regagne-t-elle pertinence et opportunité, le besoin étant renforcé de regarder en face le développement de la personne conçu comme but de l'éducation et des institutions scolaires. En conséquence l'école se retrouve inscrite dans une matrice développementale laquelle, en plaçant la personne au centre du processus éducatif comme un tout, thématise le sens et l'orientation du développement lui-même.

Nous prenons départ dans une posture disciplinaire scientifiquement localisée, celle de la psychologie du développement, et organisons notre étude selon deux axes conceptuels. D'une part, nous travaillons le concept de développement, en fixant tout particulièrement l'attention sur l'approche bioécologique de Urie Bronfenbrenner. D'autre part, nous travaillons la dimension morale du développement, en prenant comme repère principal l'approche cognitive développementale (Piaget et Kohlberg). La typologie

séquentielle développée par Kohlberg nous a permis de déceler un sens et une orientation dans le développement de la personne, en nous amenant à situer conceptuellement la teneur éthique du développement et les différentes façons de la considérer et promouvoir.

Comment l'école procure-t-elle des conditions pour le développement éthique ? Telle est la question initiale sur laquelle la recherche a été structurée. Les concepts d'« atmosphère morale », « communauté juste » et « école éthique » ont concentré le tout de la construction conceptuelle et ont fait jaillir les questions principales, organisées en des catégories discrètes mais conceptuellement interdépendantes : structure normative de l'école, ambiance relationnelle et résolution de conflits, participation et prise de décisions, sens de communauté et de conceptions partagées.

En adoptant une approche empirique qualitative, nous avons focalisé la recherche sur une situation réelle (école intégrée d'enseignement de base - EBI), moyennant une étude de cas, narrative et herméneutique. L'atmosphère de l'école a été ainsi décrite et analysée, tout en questionnant les conditions et les difficultés perçues dans la mise en chantier d'un contexte stimulant pour le développement le sens éthique du développement. La visée de cette destination éthique a été progressivement renforcée. La construction de la capacité de juger et de décider, de penser de façon critique et analytique, au sein de la relation d'interdépendance avec ceux avec qui nous partageons la condition humaine, conditionnera le chemin et le parcours.

SIGLAS UTILIZADAS

AAE - Auxiliar de Acção Educativa

Al - Aluno

AP - Área de Projecto

CE - Conselho Executivo

CI - Comissão Instaladora

CP - Conselho Pedagógico

CT - Conselho de Turma

Doc - Fonte Documental

EA - Estudo Acompanhado

EBI - Escola Básica Integrada

EE - Encarregado de Educação

FC - Formação Cívica

GFC - Gestão Flexível do Currículo

ME - Ministério da Educação

NC - Notas de Campo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PCE - Presidente do Conselho Executivo

PCP - Presidente do Conselho Pedagógico

PjE - Projecto de Escola

Prof - Professor

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS	xxii	
ÍNDICE DE FIGURAS	xxiii	
INTRODUÇÃO	1	
PARTE I	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1	A PESSOA EM DESENVOLVIMENTO	21
1.1	Diferentes Paradigmas e Teorias Explicativas	23
1.2	O Paradigma Endógeno	25
	Freud e o Desenvolvimento Psicosexual	27
	Erikson e o Desenvolvimento Psicossocial	31
1.3	O Paradigma Exógeno	37
	Skinner e a Aprendizagem Operante	38
	Bandura e a Aprendizagem Social	41
	Vygotsky e as Zonas de Desenvolvimento	46
1.4	O Paradigma Construtivista	50
	Piaget e o Desenvolvimento Cognitivo	52
1.5	O Paradigma Sistémico	60
	Bronfenbrenner e o Modelo Bio-Ecológico do Desenvolvimento	62
1.6	Desafiando a Compatibilidade	92
CAPÍTULO 2	A DIMENSÃO MORAL DO DESENVOLVIMENTO	95
2.1	Da Tradição Filosófica	97
2.2	A Moralidade Privada	100
2.3	A Moralidade Apreendida	103
2.4	A Moralidade Construída	105
	Piaget: da Heteronomia à Autonomia	106
	Kohlberg: Fundamentos e Pressupostos	109
	A Descrição do Desenvolvimento	118
	Controvérsias, Antagonismos e Complementaridades	131

CAPÍTULO 3	DA EDUCAÇÃO MORAL À ESCOLA ÉTICA	151
3.1	O Desenvolvimento como Objectivo da Educação	152
3.2	Promover a Moralidade: Clarificar Valores e Educar o Carácter	157
3.3	Promover a Moralidade Educando para a Justiça	171
3.4	Da Comunidade Justa à Escola Ética	188
CAPÍTULO 4	DA ATMOSFERA MORAL À PERSPECTIVA ETICA	203
4.1	Compreender a Atmosfera Moral da Escola	206
4.2	Aspirar à Perspectiva Ética	217
PARTE II	CONFIGURAÇÃO EMPÍRICA	
CAPÍTULO 5	DA PROBLEMÁTICA INICIAL ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	227
5.1	Enquadramento Temático e Questões Iniciais	228
	Promover a Moralidade? O que a Lei de Bases do Sistema Educativo Sugere	230
5.2	Delimitando Objectivos e Questões de Investigação	235
CAPÍTULO 6	ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	239
6.1	Opções Metodológicas	240
	Abordagem Qualitativa	242
	Do Estudo de Caso ao «Nosso» Caso	247
6.2	Procedimentos para a Recolha de Informação	251
	Indicadores de Rigor Científico	252
	Técnicas de Recolha de Dados	256
CAPÍTULO 7	A ATMOSFERA MORAL DA EBI: DA DESCRIÇÃO À ANÁLISE	273
7.1	Um Retrato da EBI	275
	Uma História de Entusiasmo	275
	Uma Escola Concreta	284
	Responder à Superlotação	291
	A Escola Que Queremos	295
	Uma Estrutura Organizacional	301
	Uma Organização de Pessoas	305

7.2	Captando a Atmosfera Moral	311
	Estrutura Normativa	311
	Disciplina e Resolução de Conflitos	330
	Ambiente Relacional	351
	Participação e Tomada de Decisões	362
	Sentido de Comunidade	373
	Concepções Partilhadas	378
	Em Síntese	386
CONCLUSÕES	HARMONIZANDO AS PERSPECTIVAS E AMPLIANDO O HORIZONTE	393
	Das condições Bio-Ecológicas de Desenvolvimento	397
	Das Condições Morais e Éticas da Escola	405
	Olhando Para Mais Longe	411
	Palavras Finais	414
BIBLIOGRAFIA		419
ANEXO I	PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO APRESENTADO À EBI	449
ANEXO II	EXCERTO DE ACTA DO CONSELHO PEDAGÓGICO DA EBI	455
ANEXO III	CONSENTIMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	459
ANEXO IV	GUIÃO DA ENTREVISTA	463
ANEXO V	GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS - EXEMPLOS	467

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 6.1	
Características Gerais dos Professores Entrevistados	262
Quadro 6.2	
Características Gerais dos Alunos Entrevistados	262
Quadro 6.3	
Características dos Encarregados de Educação Entrevistados	263
Quadro 6.4	
Características dos Auxiliares de Acção Educativa Entrevistados	263

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Modelo Bio-Ecológico do Desenvolvimento	89
Figura 3.1 Comunidade Justa: Convergência Conceptual	176
Figura 3.2 Uma Ética Multidimensional	197

INTRODUÇÃO

Pensar é sempre um compromisso que assumimos com o nosso tempo. Uma aventura que reconhece nos acontecimentos, nos outros, na vida, convocações e provocações ao próprio pensar.

Paula Cristina Ferreira (2003:220)

Um processo de investigação pode ser metaforicamente encarado como uma «viagem». Desse modo, à semelhança do viajante que recorda, esta introdução procurará dar conta das motivações iniciais, do objectivo, roteiro e opções de percurso. Itinerário não errático, mas orientado por um propósito.

A escolha de um tema de investigação remonta ao próprio desenvolvimento, percurso de formação e experiência do investigador. No caso desta investigação, uma licenciatura em psicologia e posteriores estudos de pós-graduação¹ por um lado, e uma actividade profissional desenvolvida no âmbito da formação de professores por outro lado, determinaram um interesse pelo *desenvolvimento* enquanto objectivo da educação.

Os autores com quem fomos contactando, as diferentes abordagens, conceitos e teorias, mas também a diversidade de problemas com que, no concreto da prática educativa, nos fomos deparando, reforçaram a procura de um quadro de inteligibilidade multirreferencial que nos ajudasse a conceptualizar o desenvolvimento. Partimos de uma posição disciplinar e cientificamente localizada na psicologia do

¹ Licenciatura de Psicologia (área de Psicopedagogia), pelo Instituto de Psicologia Aplicada. Master of Arts in Education (área de Social Foundations of Education), pela Escola de Educação da Universidade de Stanford (Califórnia, USA) e Mestrado em Desenvolvimento da Criança, pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

desenvolvimento. Esta forneceu-nos os elementos teóricos essenciais para compreender o desenvolvimento humano, nas diferentes dimensões em que é abordado. A diversidade de paradigmas e abordagens teóricas reflecte a complexidade e natureza especial do ser humano. Cada uma delas oferece um contributo particular, uma visão «limitada» de uma «totalidade» que, pela sua dinâmica própria, a transcende.

Ardoino (1990, 2001) alertou-nos para a necessidade de encarar cada pessoa em desenvolvimento, não apenas enquanto “agente”, que, como tal, está submetido a um determinado sistema; não apenas como “actor” que, como tal, interpreta um papel mas tem minimizado a sua capacidade de intervenção enquanto decisor; mas, fundamentalmente, como “sujeito-autor”, criador de si e do seu mundo.

Coelho Rosa (1997, 1998a,b) ofereceu-nos uma compreensão fenomenológica do ser humano, levando-nos a distinguir a estrutura tripartida que o constitui enquanto *pessoa*, não só enquanto indivíduo de uma espécie, não só como cidadão de uma sociedade, e nem só enquanto sujeito unitário de decisões. *Pessoa* que não é um dado, mas que se vai construindo, num processo que integra “a própria compreensão e realização que faz de si próprio” (Coelho Rosa, 1998b:3) e que integra, na sua própria constituição, um “outro”. Nesse sentido, o desenvolvimento de cada um é visto na relação deste com todos os outros.

Por outro lado, foi, também, com John Dewey (1963, 1968) e Paulo Freire (1972, 1997, 2000) que fomos consciencializando a sobreposição conceptual da educação e desenvolvimento, encarados ambos enquanto processo. Ambos reforçam, ainda, a rede de interdependência em que o desenvolvimento (e a educação) se vai efectuando. Na matriz desenvolvimentista, educar é, então, criar condições para que cada um (em si mesmo e com os outros) possa ir para além daquilo que já é,

actualizando a sua potencialidade, chegando cada vez mais longe em termos de desenvolvimento (Lourenço, 2000).

Nesse sentido, a escola é encarada como um contexto em que a pessoa encontra condições propícias de desenvolvimento. Considerar o desenvolvimento da pessoa como objectivo da educação, significa considerar que as práticas educativas e as instituições que as enquadram devem criar condições para que cada um possa ir atingindo níveis de maior complexidade em todas as dimensões (interdependentes) que constituem o ser humano: a sua interioridade (o seu eu), exterioridade (o seu corpo) e alteridade (a sua relação com o outro). A escola pode ser vista, então, enquanto contexto de desenvolvimento na medida em que oferece possibilidades para que cada um (com o outro) possa ir construindo sentido. A escola é contexto de desenvolvimento não para que cada um se adapte, mas para que cada um transforme e transformando(-se) possa ser o "sujeito-autor" de que Ardoino (1990) falava.

A investigação, cujos contornos vão sendo aqui delineados, inscreve-se, assim, na problematização do desenvolvimento humano enquanto dimensão central da educação.

Educação que não pode deixar de ser vista no quadro da contemporaneidade em que nos situamos. Contemporaneidade que tem vindo a ser caracterizada por uma dinâmica de transformação e risco, de multiplicidade, de diferença e também de "aceitação da diversidade" (P. Hirst, citado em Lopes, 2003:47). Usamos aqui o conceito de «contemporaneidade» na linha da perspectiva fenomenológica adoptada por Carvalho (2003). Como é sugerido pelo autor, não se pode evitar estar "presente no presente, sendo por ele investido e investindo-se nele" (Carvalho, 2000, citado em Baptista, 2003:127)². O termo

² Diz o autor que a contemporaneidade "se é acidental relativamente ao tempo, é essencial (...) para a assumpção da condição humana no tempo. Postula a actualidade do presente em função da relação que com ele mantemos, seja em termos de participação na sua complexidade cultural, social e natural, seja em função da consciência que possuímos dessa mesma complexidade." (Carvalho, 2000:32, citado em Baptista, 2003:127).

«contemporaneidade» marca, de acordo com Baptista (2003:128), “uma distância crítica em relação a um tempo desencantado e céptico, um tempo caracterizado pelas ideias de crise, de caos e de ruptura”, como o que vem sendo veiculado (pós-modernidade). Reconhece a complexidade e a imprevisibilidade que fazem “do futuro um tempo radicalmente misterioso” (Baptista, 2003:140), mas, ao mesmo tempo, encara e aceita o desafio de aspirar à possibilidade de mudança, na direcção de maior justiça e solidariedade; acolhe a incerteza e o risco como “oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento” (Baptista, 2003:141).

A escola tem vindo a ser caracterizada como uma organização da “modernidade” (Stoll & Fink, 2001) que, como tal, se foi pautando pela estabilidade, previsibilidade, compartimentação e burocracia. Actualmente, é abalada no «conforto» das «certezas» que veiculava e desafiada a enfrentar a descontinuidade, a mudança e os paradoxos. A questão referente aos objectivos da educação recupera, assim, a pertinência que Giroux (1989, citado em Stoll & Fink, 2001:4) aponta:

Education reform needs to address the most basic questions of purpose and meaning. What kind of society do we want? How do we educate students for a truly democratic society? What conditions must we provide for both teachers and students for such an education to be meaningful and workable? These questions link schooling to the issues of critical citizenship, democratic community, and social justice.

Fica, assim, reforçada a necessidade de encararmos o desenvolvimento da pessoa como finalidade da educação e das instituições escolares. Nesse sentido, e enquanto contexto de desenvolvimento, a escola inscreve-se numa matriz desenvolvimentista que coloca a pessoa no centro de todo o processo e equaciona o sentido e a direcção desse desenvolvimento.

Foi na investigação sobre *desenvolvimento moral* que encontramos fundamento para perspectivar o sentido do desenvolvimento, especificamente na construção teórica de Kohlberg e seus continuadores, no âmbito da psicologia cognitivo-desenvolvimentista (Kohlberg, 1984; Kohlberg, Levine & Hower, 1983; Power, Higgins & Kohlberg, 1989). O desenvolvimento moral equaciona a construção, progressiva, da capacidade de coordenação e integração de várias perspectivas e da capacidade de pensar segundo critérios passíveis de serem universalizáveis e reversíveis.

Como é que a escola proporciona condições para esse desenvolvimento? Essa constituiu a nossa questão inicial, a partir da qual a investigação foi sendo architectada. Partimos da assumpção de que qualquer escola, pela impossibilidade de neutralidade, oferece referências morais apesar de, e aí reside o paradoxo, nem sempre serem intencionais, nem sempre serem explícitas e nem sempre serem no sentido que se deseja. Portanto, mais ou menos explicitamente, a atmosfera moral da escola vai enquadrando o desenvolvimento de cada um, podendo ou não aumentar a distância entre o que se deseja para o «amanhã» e o que «hoje» se faz na antecipação desse «amanhã».

Pretendeu-se, assim, com esta investigação, compreender o modo como o contexto escola vai pondo à disposição dos seus membros os elementos que lhes permitirão irem construindo as referências e critérios segundo os quais as suas vidas irão sendo vividas, as suas decisões irão sendo tomadas e as suas acções irão sendo organizadas e actuadas.

O conceito de *atmosfera moral*, extraído da perspectiva educacional de Kohlberg sobre a promoção do desenvolvimento moral, concentrou toda a construção de um quadro conceptual compreensivo. Algumas questões foram, então, aflorando: qual o grau de participação dos alunos na tomada de decisões? Como é que os conflitos vão sendo resolvidos? Qual a estrutura normativa do ambiente escolar? Como é que a escola é sentida e

valorizada pelos seus membros? Que tipo de discussões são estimuladas?

A partir da análise e compreensão da atmosfera moral da escola poderíamos pensar nas condições de desenvolvimento. Se o desenvolvimento moral configurou uma posição de partida, o destino de desenvolvimento necessitava de ser reflectido.

Foi, neste ponto, essencial procurar esclarecimento sobre os conceitos de moral e de ética. A distinção não é pacífica, tem sido considerada até como gratuita e desnecessária e parece não haver concordância quanto aos critérios desta distinção (Renaud & Renaud, 1996). Foi na etiologia dos dois conceitos que buscámos as primeiras distinções (Bohadana, s.d.; Renaud & Renaud, 1996). O termo «ética» deriva do vocábulo grego «*ethos*» que foi adoptando duas grafias diferentes: «*êthos*» era utilizado em referência a «lugar» (onde se guardavam os animais derivando, posteriormente, para a designação do lugar de onde brotam os actos); «*éthos*» referia-se ao hábito, ao costume e foi traduzido para o latim por «*mos*», «*moris*», vindo a dar origem ao termo «moral». Renaud & Renaud (1996:35) sugerem que, para a distinção entre os dois conceitos, se mantenha a "dimensão de interioridade dos actos" para a «ética», deixando para a «moral» o que tem a ver com a repetição dos actos. Nesta distinção, a ética remete para a busca de fundamentação da acção, enquanto que a moral evidencia as leis e regras habituais, a normatividade e legalidade.

Esse conjunto de normas (morais) sujeita cada um, enquanto membro de uma comunidade, e está associado a condições particulares de cada contexto, sociedade ou cultura. A moral é, nesse sentido, heterogénea (Renaud & Renaud, 1996) e regional (Bastos, 2003). Por seu lado, a ética remonta ao sentido original do termo «*êthos*» (lugar, morada), marcando a forma *humana* de ser. A ética constitui-se, assim, enquanto

projectão do humano, enquanto percurso "que se constrói com o outro e com o mundo" (Coelho Rosa, 1998b:145).

Nessa ordem de sentido, encaramos a destinação ética enquanto "horizonte de desenvolvimento" que, como é afirmado por Cabral (1999:192), enquanto horizonte, "é algo que acompanha e que dá significado ao nosso caminhar, (...) que nos relaciona com o futuro, concebido este como uma realidade aberta". Daí termos, no título deste trabalho de investigação, enunciado a atmosfera moral da escola enquanto condição de desenvolvimento ético.

Explicitados os conceitos e pressupostos, delineados os objectivos e questões orientadoras, fomos avançando na configuração de toda a investigação, construindo um quadro de racionalidade teórica e architectando uma abordagem empírica. Cada uma das etapas consubstancia cada um dos capítulos em que este trabalho está organizado.

A primeira parte, apresenta a configuração teórica que delineamos e organiza-se em torno dos principais eixos conceptuais que reflectem os percursos de leitura seguidos.

Assim, o Capítulo 1 - A Pessoa em Desenvolvimento - organiza-se em torno do conceito de *desenvolvimento*, lidando com a controvérsia que as múltiplas tentativas de definição e explicação têm suscitado. Estudar o desenvolvimento é procurar compreender como é que as mudanças ocorrem e de que factores dependem; é compreender, também, a sequência pela qual ocorrem; e, ainda, as diferenças individuais e os padrões tendenciais.

Situámo-nos no contexto teórico da psicologia do desenvolvimento e, adoptando a classificação de Green e Piel (2002), apresentámos as principais teorias segundo os paradigmas em que se situam. Procurámos, aqui, reflectir o

esforço de sistematização e organização da diversidade teórica encontrada.

Cada paradigma corresponde a um modo diferente de o fenómeno ser encarado e propõe um conjunto de hipóteses explicativas ancoradas em bases filosóficas e epistemológicas distintas. Por isso, cada paradigma não deixa de ser uma visão particular e redutora de um fenómeno complexo e dinâmico, que procura enfrentar e dar resposta a questões fundamentais, como o papel dos factores endógenos (hereditariedade e maturação) versus os factores exógenos (influência ambiental) e a continuidade versus descontinuidade e estabilidade das mudanças desenvolvimentais. As diferenças nas respostas dadas reflectem diferentes pressupostos e conduzem a hipóteses e conclusões distintas que consubstanciam os diferentes paradigmas.

Nessa sequência, no âmbito do *paradigma endógeno* (Capítulo 1.2), situamos as teorias que explicam o desenvolvimento em função de causas internas, genéticas, hereditárias e maturacionais. Damos prioridade ao tratamento dos “casos paradigmáticos” (Green e Piel, 2002) e, nesse sentido, apresentámos a abordagem psicanalítica que enfatiza os processos inconscientes e descreve o desenvolvimento como uma sequência de estádios psicosexuais (Freud) e psicossociais (Erikson).

No âmbito do *paradigma exógeno* (Capítulo 1.3), foram tratadas as teorias que enfatizam as causas ambientais no desenvolvimento e o peso que os factores externos têm na mudança e na aquisição de novos comportamentos. O desenvolvimento é visto como processo de aprendizagem, produto das forças ambientais que rodeiam a pessoa. Como Skinner (1980) afirmou, na ilustração deste pensamento, o indivíduo não é origem de nada, nem é ele que sobrevive, mas sim a espécie e a cultura. Tratámos da *aprendizagem operante* proposta por Skinner, da *aprendizagem social* de Bandura e das

zonas de desenvolvimento indicadas por Vygotsky. Em qualquer um destes autores a importância dos factores externos e ambientais é enfatizada, discriminada e explicada.

O *paradigma construtivista* (Capítulo 1.4) representa uma alteração epistemológica radical, influenciando o modo como a relação entre a pessoa e o seu ambiente é concebida. Em oposição às teses inatista e empirista, assume que o conhecimento é fruto de uma construção pessoal, ultrapassando, assim, a velha dicotomia natureza versus cultura e defendendo uma interdependência dinâmica. As teorias situadas neste paradigma procuram compreender o processo contínuo do desenvolvimento psicológico e oferecem uma descrição pormenorizada da estrutura pela qual, em cada fase, a pessoa vai interagindo com o mundo (físico, social e simbólico).

Entre as teorias construtivistas mais conhecidas encontram-se a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e a teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg. Ambas recorrem ao conceito de *estádio* enquanto estrutura de conjunto que determina o modo como se é capaz de entender e lidar com a realidade. As diferenças entre estádios correspondem a diferenças qualitativas e não quantitativas, sendo que cada novo estágio é edificado sobre o seu antecedente, numa ordem de complexidade crescente.

Primeiramente, explorámos os conceitos piagetianos (assimilação, acomodação, equilibração), sua relação e o modo através do qual os diferentes estádios de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e formal) se vão configurando. De acordo com o pensamento construtivista, cada um desses estádios evolui de modo a englobar o anterior e a ampliá-lo. Em cada um, a inteligência, o conhecimento e a capacidade para pensar ocorrem de modo diferenciado, caracterizando diferentes formas de o indivíduo interagir com a realidade e de organizar os seus conhecimentos. A ordem de progressão entre estádios é uniforme

mas, no entanto, cada criança tem um ritmo próprio em função da maturação (crescimento biológico) e da estimulação recebida. Ao longo do desenvolvimento, a criança vai, segundo Piaget, progredindo de respostas de tipo reflexo para um modo cada vez mais flexível e complexo de interagir com o seu ambiente físico e social.

Apesar de situada, também, no paradigma construtivista, reservámos a explanação sobre a teoria de Kohlberg para o segundo capítulo deste trabalho, por tratar especificamente do desenvolvimento moral.

Entretanto, abordámos o conceito de desenvolvimento da pessoa no âmbito do *paradigma sistémico* (Capítulo 1.5). Nessa perspectiva, a pessoa foi encarada como um sistema, formado de subsistemas e integrada numa rede, também ela sistémica, mais alargada. Sistemas e subsistemas interagem com outros subsistemas, dos mais próximos aos mais distantes, num dinâmico e contínuo processo. A interdependência é considerada fundamental para o funcionamento e a sobrevivência do sistema, que depende, por um lado, daquilo que acontece em cada uma das suas partes e, por outro lado, daquilo que acontece com outros sistemas com que está conectado. Nesse processo, o sistema vai procedendo a contínuas adaptações de modo a ajustar as tensões e mudanças que o vão, ao longo do tempo, afectando.

Integrado nesta visão sistémica, a perspectiva de Urie Bronfenbrenner foi particularmente analisada. Segundo o autor (1993), a pessoa em desenvolvimento deve ser encarada como um todo funcional, um sistema integrado que opera, não isoladamente, mas em perfeita coordenação. Desse modo, o ser humano não é visto apenas como produto ou como produtor, nem é visto parcelarmente, porque a sua acção é uma interacção *total e integrada*. A concepção teórica de Bronfenbrenner sobre a ecologia humana estabelece bases não apenas para o estudo teórico do desenvolvimento humano, como também para investigações empíricas acerca dos múltiplos processos

associados a esse desenvolvimento. Para este autor, o ambiente não é diferenciado por variáveis lineares, devendo ser compreendido em termos de sistema, considerando quer a natureza e função das actividades realizadas (que variam quanto ao grau e complexidade dos objectivos), quer as estruturas interpessoais (reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva), e, ainda, os diferentes papéis desempenhados pelo sujeito.

Urie Bronfenbrenner, com o seu modelo bio-ecológico, é dos autores que melhor ilustram o paradigma sistémico, na medida em que oferece uma estrutura sistémica e coordenada que permite compreender o desenvolvimento humano, integrando os factores da *pessoa* em desenvolvimento, do *processo* e do *contexto* onde esse desenvolvimento e processo se desenrolam, ao longo do *tempo*.

Mais do que adoptar uma única perspectiva, quisemos, nesta investigação, explorar conceitos e teorias que nos facultassem uma compreensão mais abrangente do nosso objecto conceptual, num esforço para ultrapassar as possíveis contradições e eventuais incompatibilidades paradigmáticas. Buscámos complementaridade, numa tentativa de compreensão mais integrada e holística (Smith & Cowie, 1991).

Nessa sequência, o Capítulo 2 trata da dimensão moral do desenvolvimento, tal como tem sido abordada no âmbito da psicologia do desenvolvimento. As questões relativas à moralidade parecem alimentar uma certa tensão entre aquilo que o ser humano é e aquilo em que ele pode vir a *transformar-se* (MacIntyre, 1984). Se, como vimos anteriormente, o conceito de desenvolvimento recebe múltiplas compreensões, também a dimensão moral do desenvolvimento tem recebido tratamentos científicos diferenciados em função da perspectiva teórica que é adoptada. Neste segundo capítulo do trabalho, fazemos uma revisão das principais abordagens da psicologia do desenvolvimento moral.

Iniciámos explorando a tradição filosófica (capítulo 2.1) no estudo da moralidade (doutrina do «pecado original», ideologia «romântica», e de «aquisição cultural»), tradição que cobre a antiga dicotomia natureza versus cultura e que está na base das actuais teorias psicológicas que investigam a aquisição e desenvolvimento da moralidade.

Em seguida, a moralidade *privada* (capítulo 2.2) e a moralidade *aprendida* (capítulo 2.3) foram analisadas. No primeiro caso (perspectiva psicanalítica), a moralidade é encarada como um processo de interiorização através do qual, e progressivamente, o agente disciplinador vai sendo incorporado pela criança, de modo a que ela vá sendo capaz de antecipar as consequências da transgressão e controlar o impulso interno para agir. Nesta perspectiva, as emoções constituem a principal fonte motivadora para o comportamento moral ou, como refere Lourenço (1992:27), “a moralidade é sobretudo uma questão de coração”.

No segundo caso (perspectiva comportamentalista), é a dimensão social da moralidade que é enfatizada e o fundamental é que cada indivíduo aprenda a seguir as regras e as normas do grupo social de pertença de modo a que o comportamento de cada um fique enquadrado numa rede de hábitos e costumes sociais. A moralidade é vista como algo aprendido, do mesmo modo que qualquer outro comportamento: experimentando as consequências da própria acção (punição ou recompensa) e/ou observando um comportamento e a consequência desse comportamento (imitação e reforço vicariante). A experiência desempenha, aqui, um papel fundamental e a motivação para a acção baseia-se, essencialmente, na procura de consequências satisfatórias e no evitar das punições.

Uma outra perspectiva teórica (moralidade construída) vem enfatizar a interdependência dos factores internos e externos, realçando a construção/desenvolvimento da moralidade (Capítulo 2.4). Deste ponto de vista, a maturação e a cultura não são

encarados como elementos dicotómicos mas, antes, como forças que, em sinergia, contribuem para impulsionar o desenvolvimento. A moralidade é analisada como uma manifestação da dimensão cognitiva da pessoa [“assunto de razão”, como afirma Lourenço (1992:28)] e, como tal, vai sofrendo transformações. Vai sendo alterado, progressivamente, o modo como a pessoa raciocina sobre as questões morais.

Piaget (da heteronomia à autonomia) e Kohlberg (do pré-convencional ao pós-convencional) constituem as referências fundamentais desta perspectiva cognitivo-desenvolvimentista e foram, aqui, apresentados separadamente. Sobretudo, a perspectiva de Kohlberg é especialmente trabalhada e reflectida. Para além da descrição que faz das diferentes fases em que o desenvolvimento moral se organiza, considerámos os fundamentos e pressupostos em que o autor assenta a sua construção teórica, assim como abordámos algumas das controvérsias que a formulação de Kohlberg tem suscitado (particular/geral, estrutura/conteúdo, masculino/feminino, justiça/cuidado, razão/emoção, raciocínio/acção).

Como foi afirmado por Carter (1980), o maior contributo de Kohlberg foi o de ter apresentado uma tipologia sequencial do raciocínio moral que permite vislumbrar um sentido e uma direcção no desenvolvimento da pessoa. Num processo de contínua reconstrução qualitativa, a pessoa vai construindo sentido, numa inclusão progressiva dos outros e do sistema social, ultrapassando um egocentrismo primário e inicial.

O Capítulo 3 - Da Educação Moral à Escola Ética - trata dos diferentes modos de acompanhar e promover esse processo de desenvolvimento. Adoptámos a perspectiva kohlberguiana que assume a promoção do desenvolvimento moral como o fundamento da educação. No entanto, antes de tratarmos especificamente a proposta de Kohlberg (capítulo 3.3), revisitámos outras abordagens, tais como a clarificação de valores e a educação do carácter (capítulo 3.2).

A proposta de Kohlberg recentra a atenção na problemática do desenvolvimento. Nesta proposta, não é a enunciação de valores que deve constituir preocupação educativa, mas sim o modo como cada criança vai progredindo na capacidade de analisar as situações problemáticas e conflituosas com que se depara e as condições que o contexto educativo oferece para que a mudança seja estimulada e possível.

É em torno do conceito de *comunidade justa* que a proposta educativa de Kohlberg vai sendo formulada. O aprofundamento acerca da promoção do desenvolvimento e a indagação sobre o sentido desse desenvolvimento levou-nos, também, a explorar o conceito de *escola ética* (capítulo 3.4) proposto por Starratt (1991, 1999), considerando a necessidade de «desocultar» a ética no quotidiano da comunidade escolar, de modo a que o conceito pulse no plano de uma *práxis* esclarecida e consciente. Na proposta de Starratt, a escola é concebida à luz de um sistema conceptual que procura coordenar os conceitos de *crítica*, *justiça* e *cuidado*, configurando uma matriz ética multidimensional. Argumentámos que a *comunidade justa* de Kohlberg (que enfatiza a estrutura democrática, o sentido de comunidade e a justiça) pode ser pensada à luz da ética (multidimensional) enquanto condição da escola que está orientada para o desenvolvimento.

Procurámos, também, equacionar o sentido ético do desenvolvimento e sua contextualização na escola (Capítulo 4). Recorremos ao conceito de *atmosfera moral* (que se constituiu no «conceito-chave» de toda a investigação) para pensar nas condições de promoção do desenvolvimento, na medida em que articula democracia (participação e responsabilidade pelas decisões), justiça (no confronto de interesses, necessidades, direitos, garantias e deveres) e comunidade (sentido de responsabilidade e preocupação de cada um para com todos). Compreender a atmosfera moral da escola, segundo a perspectiva kohlberguiana adoptada, centrou-se na análise da estrutura

normativa, participação e tomada de decisão, disciplina e resolução de conflitos e valorização da escola enquanto comunidade (Capítulo 4.1).

O desenvolvimento pessoal, enquanto construção e processo, foi sendo pensado em função da sua destinação ética (Capítulo 4.2). Duas ordens de justificações foram avançadas: por um lado, considerámos os argumentos enunciados por Kohlberg para afirmar a superioridade (lógica, cognitiva e filosófica) de um nível de desenvolvimento que se orienta por critérios éticos universalizáveis. A evolução que se processa do pensamento pré-convencional para o pós-convencional evidencia uma progressiva capacidade de exercer um sentido de responsabilidade para com «o outro», cada vez mais colectivo, abrangente e geral. É o respeito pelo valor da pessoa que prevalece e a capacidade (cognitiva) de submeter as decisões ao controlo da universalidade e da reversibilidade (Lourenço, 1998); por outro lado, buscámos uma argumentação que levasse em linha de conta o movimento existencial da vida humana, que tem como objectivo “tornar-se” (Coelho Rosa, 2000b), cultivando a sua «humanidade» até à plenitude.

A segunda parte deste trabalho organiza a componente empírica da investigação.

No Capítulo 5 - Da Problemática Inicial às Questões de Investigação - são apresentadas as decisões relativas aos objectivos e questões de investigação. Do tema inicial, que questionava as condições oferecidas pela escola em prol da destinação ética, encarada como horizonte de desenvolvimento, e em continuidade da lógica conceptual adoptada, as questões de investigação foram sendo explicitadas. Seis categorias, distintas mas conceptualmente interdependentes, se evidenciaram: estrutura normativa da escola, ambiente relacional, disciplina e resolução de conflitos, participação

e tomada de decisões, sentido de comunidade e concepções morais partilhadas.

O Capítulo 6 dá conta das estratégias de investigação adoptadas. As opções metodológicas foram sendo explicitadas (Capítulo 6.1), realçando-se a abordagem qualitativa que fomos seguindo. Focalizámos a investigação numa situação real (escola - EBI³), tendo-se optado por um estudo de caso, numa perspectiva descritiva e interpretativa. Os procedimentos e as técnicas utilizados na recolha de informação (Capítulo 6.2) deram especial atenção às redes de interacção e aos significados atribuídos pelos sujeitos. Fizemos uso de técnicas de observação, entrevistas e consulta documental. Tivemos como preocupação diversificar as fontes de informação com o intuito de termos uma visão o mais abrangente possível do ambiente da escola e da sua atmosfera moral. Procurámos estar atentos a múltiplos indicadores e seguir critérios metodológicos rigorosos, em ordem a garantir a validade e credibilidade das informações recolhidas.

Os dados foram sendo sistematicamente codificados, organizados e analisados (Capítulo 6.3). Algumas categorias foram, assim, emergindo: génese e evolução da escola; características e recursos da escola; percurso pessoal e de integração na escola; regras e normas; relacionamento interpessoal; conflitos, dificuldades e formas de resolução adoptadas; participação e envolvimento; rituais e identificadores simbólicos; e concepções partilhadas.

No Capítulo 7 - Atmosfera Moral da EBI - a atmosfera moral da escola foi sendo descrita e analisada. Procurámos evidenciar a génese da escola e os seus momentos mais significativos, o ambiente físico e humano, o seu envolvimento e organização (Capítulo 7.1). Descrevendo, interpretando, avaliando e organizando a reflexão em torno das dimensões

³ A escola abordada no âmbito desta investigação será designada por EBI - Escola Básica Integrada.

conceptuais delineadas (estrutura normativa, disciplina e resolução de conflitos, ambiente relacional, participação e tomada de decisões, sentido de comunidade, concepções partilhadas), fomos perseguindo o objectivo de captar a atmosfera moral da EBI, questionando as condições e as dificuldades percebidas na propiciação de um contexto capaz de estimular o sentido ético do desenvolvimento.

Por último - Conclusões -, articulámos o que fomos extraíndo do terreno empírico, com os eixos conceptuais de análise: perspectiva bio-ecológica do desenvolvimento humano e perspectiva cognitivo-desenvolvimentista da dimensão moral do desenvolvimento. A perspectiva de uma "destinação ética" (Coelho Rosa, 2003) foi sendo progressivamente consolidada. A construção da capacidade de ajuizar e decidir, pensar crítica e analiticamente, na relação interdependente com aqueles com quem compartilhamos a nossa condição humana, condiciona o caminho e a trajectória.

Pensamos ser sempre útil colocar a pergunta feita por Eduardo Tórren⁴: "será que podemos continuar a confiar na educação?" E de que maneira concretizar essa confiança? Acrescentaríamos. É nosso desejo que esta investigação possa ser um contributo, ciente que estamos de que, como qualquer tipo de resposta, será sempre uma aproximação, uma proposta limitada. Oferecemos aqui uma proposta conceptual para pensar nas condições que a escola oferece de modo a que o desenvolvimento da pessoa possa ser promovido na sua trajectória ética. Esse será um desafio mobilizador e permanente para o pensamento e para a acção educativa.

⁴ Da conferência (A educação face aos desafios da pós-modernidade) proferida na Sessão de Abertura do Colóquio "A Educação entre o século XX e o século XXI: entre a utopia e a burocracia?", Porto, Julho 2000.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

A PESSOA EM DESENVOLVIMENTO

Temos muitos afazeres na vida, mas o mais radical de todos os afazeres é o afazer da própria vida. (...) Os humanos nunca estão satisfeitos porque nunca estão completamente feitos, acabados, perfeitos. A sua perfeição consiste em serem imperfeitos, isto é, em terem essa possibilidade admirável, única na natureza, quase divina, de se fazerem a si mesmos. A maior de todas as imperfeições, a que, literalmente, mata a condição humana é a de se considerar perfeito, pois viver humanamente é aperfeiçoar-se.

Joaquim Coelho Rosa (2001:292)

O *desenvolvimento* tem sido genericamente definido como uma série de mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, comportamentos e traços de uma pessoa, que emergem de maneira ordenada e são razoavelmente duradouras (Mussen, Conger, Kagan e Huston, 1988). Sabemos que, progressivamente, e de uma forma intensa nos primeiros anos de vida, o ser humano vai revelando capacidades diferenciadas que caracterizam o modo novo como interage com a realidade que o cerca. De qualquer modo, o conceito de desenvolvimento tem suscitado alguma controvérsia quanto à sua definição. Para uns, o termo refere-se a uma progressiva diferenciação e integração hierarquizada. Para outros, o termo refere-se a uma estrutura organizada, que vai exibindo funções diferenciadas e com um nível de complexidade superior. Na medida em que essa estrutura muda, quer em organização quer em forma, mudará conseqüentemente quanto à função; essas mudanças são consideradas unidireccionais, irreversíveis e dirigidas para certos objectivos ou estado (Goulet & Baltes, 1970). Por um lado, o conceito de desenvolvimento encontra-se associado a uma alteração de

produtos (mudança quantitativa); por outro lado, corresponde a mudanças qualitativas (processo) no modo como cada pessoa vai conhecendo o mundo.

A dificuldade em delimitar o conceito tem mesmo levado certos autores a referirem-se ao "constructo" desenvolvimento (Baltes, 1978), no sentido do termo usado para referir um conjunto de acontecimentos cuja ocorrência não pode ser directamente observada, mas em que se aceita a hipótese de acontecerem (inferência).

Distingue-se de *crescimento* e de *maturação*, sendo, no entanto, conceitos cujas fronteiras nem sempre estão bem delimitadas. As transformações morfológicas (dimensões e proporcionalidade corporal, por exemplo) correspondem ao processo de crescimento individual e podem ser facilmente observadas e medidas. Genericamente falando, crescer é «aumentar em tamanho». Por outro lado, a maturação compreende as alterações fisiológicas internas dependentes, sobretudo, de especificações genéticas e modificação do sistema nervoso central. Essas modificações internas condicionam directamente o desenvolvimento mas não se sobrepõem a ele. Como refere Mussen et al. (1988:82)), "a maturação não pode fazer com que ocorra uma função psicológica; ela apenas estabelece os limites sobre a época mais precoce de seu aparecimento".

Apesar do conceito de *desenvolvimento* querer significar a ocorrência de uma qualquer mudança, nem toda a mudança corresponderá a desenvolvimento. As mudanças desenvolvimentais implicam, sobretudo, uma mudança em complexidade.

Estudar o desenvolvimento é compreender como é que as mudanças ocorrem e de que factores dependem, é compreender a sequência pela qual ocorrem e, também, compreender as diferenças individuais e os padrões universais.

Respostas a este tipo de questões têm sido dadas, ao longo do tempo, por diferentes investigadores, tendo vindo a

originar diferentes teorias de desenvolvimento. A psicologia do desenvolvimento tem sido fértil em proporcionar modelos explicativos, correspondendo cada um deles a diferentes paradigmas pelos quais o fenómeno tem sido abordado e variando também no enfoque dado às diferentes dimensões da acção humana.

Neste capítulo, pretendemos (1) apresentar uma síntese das principais abordagens feitas ao desenvolvimento psicológico. Seguindo a proposta de Green e Piel (2002), agruparemos as teorias em diferentes "famílias", em função do modo como cada uma delas encara o fenómeno e das hipóteses explicativas que são aventadas. Além disso, (2) daremos especial atenção à consideração do *desenvolvimento em contexto* (Wozniak & Fischer, 1993), nomeadamente ao paradigma *bio-ecológico* de Urie Bronfenbrenner (1979, 1994, 1995; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1999), segundo o qual o desenvolvimento é considerado como um "evolving process of organism-environment interaction" (1993:3).

1.1 - Diferentes Paradigmas e Teorias Explicativas

A diversidade teórica no seio da psicologia do desenvolvimento conduz a um esforço de sistematização, no sentido de se apurarem as diferenças e semelhanças de cada uma das várias abordagens.

Green e Piel (2002) recorrem ao conceito de paradigma e aos critérios apresentados por Kuhn (1970) no entendimento desse conceito:

a collection of beliefs shared by scientists and a set of agreements about how problems are to be investigated. (Green e Piel, 2002:15)

Assim, cada paradigma corresponde a um determinado conjunto de concepções, crenças, métodos e interpretações que oferecem uma visão particular da realidade. Cada paradigma, então, fornece uma orientação geral que permite enquadrar e reunir várias teorias. Considerando a clássica definição, podemos dizer que uma teoria, para que seja considerada como tal, necessita de ter identificado o seu objecto de estudo e de apresentar um conjunto de conceitos explicativos e proposições que relacionem os conceitos ao fenómeno estudado:

A theory is a coherent, integrated set of statements containing internal principles, bridge principles, and an identifiable body of phenomena to be explained. (Hempel, 1966, citado por Green & Piel, 2002:9)

Assim, na psicologia do desenvolvimento, encontramos diferentes modos de explicar o desenvolvimento humano, cada um deles ancorado em bases filosóficas e epistemológicas distintas e oferecendo um conjunto de pressupostos, conceitos, princípios e deduções lógicas, coerentemente articulados entre si. Como sintetizam os autores citados, cada teoria "(1) give[s] meaning to facts, not vice versa, (2) represent[s] public rather than private knowledge, (3) [is] testable, (4) [is] less complex than people, and (5) [is] generalizable" (Green e Piel, 2002:21).

Apesar dessas potencialidades, qualquer teoria não deixa de ser sempre uma visão «limitada» relativamente ao fenómeno que pretende explicar. Em sentido metafórico, uma teoria é apenas uma «janela» pela qual se olha para a realidade que é sempre mais abrangente e muito mais complexa (Green e Piel, 2002). Por isso, uma teoria reduz a realidade a um determinado conjunto de elementos e informações, deixando outros de fora do seu campo de análise. Por outro lado, os métodos utilizados na recolha de dados também podem ser igualmente redutores na medida em que procuram traduzir em elementos discretos uma realidade que é sempre contínua e dinâmica. Os próprios

pressupostos e premissas em que uma teoria se baseia condicionam o fenómeno tratado e analisado. Por outro lado ainda, cada teoria reflecte, necessariamente, as opções e interesses dos próprios investigadores.

Por tudo isso, e na medida em que cada teoria representa apenas uma determinada visão da realidade, as diferentes teorias do desenvolvimento humano isolam padrões, explicam diferenças e sugerem relações de causalidade de um processo de diferenciação e maturação complexo (porque envolve múltiplos factores), relativamente estável e irreversível. Algumas questões de base estão sempre no centro de cada uma das abordagens: o papel dos factores endógenos, como hereditariedade e maturação, em contraposição aos factores exógenos, como influências ambientais; a natureza passiva ou activa da pessoa em desenvolvimento; e a continuidade, descontinuidade e estabilidade das mudanças ocorridas (Mussen et al., 1988; Green e Piel, 2002). Diferenças e semelhanças nas respostas dadas a essas questões reflectem diferentes pressupostos, conduzem a hipóteses e conclusões diversas, consubstanciando paradigmas que enquadram várias teorias.

1.2 - O Paradigma Endógeno

Uma epistemologia racionalista, cuja origem remonta à filosofia de René Descartes (Sec. XVII), é apontada como estando na origem de um paradigma endógeno que explica o desenvolvimento a partir, predominantemente, de causas internas. O pressuposto racionalista indica que o «verdadeiro» conhecimento da realidade não pode ser apreendido através da experiência e, por isso, só pode ser internamente originado ("cogito ergo sum"). Desse modo, todo o conhecimento seria fruto de uma razão interna e inata e não do exercício dos sentidos.

Reunidas neste paradigma, situam-se as teorias que explicam o desenvolvimento em função de causas internas, genéticas, hereditárias e maturacionais. Como é apontado por Green & Piel (2002:17), as teorias aqui agrupadas "typically conceive of development as an unfolding of relatively fixed patterns and being relatively impervious to environmental pressures".

Gesell (1945) é dos primeiros autores a apresentar uma descrição pormenorizada e bem documentada do desenvolvimento, enfatizando o processo de maturação, sobretudo no que diz respeito às aquisições motoras. A maturação constitui, para o autor, um factor decisivo no desenvolvimento, determinando uma progressão e direcionalidade invariável. Nesta perspectiva, a criança vai progressivamente "desabrochando", em conformidade com a actualização do seu sistema nervoso, muscular e hormonal. Sentar-se, gatinhar, ficar de pé e andar são exemplos significativos da influência da maturação no desenvolvimento.

As leis de desenvolvimento (céfalo-caudal e próximo-distal) são consideradas, por Gesell, como servindo a uma diversidade de seres vivos: "the most general laws of development will prove to be applicable to all vertebrates, not excluding either fish or man" (Gesell, 1945, citado por Eisenberg, 1987a:7). Neste sentido, Gesell encara a ontogénese humana como uma réplica do desenvolvimento embrionário, dado que a matriz de mudança é exactamente a mesma num e noutro caso, "a general physiology of development" (Eisenberg, 1987a:8).

Gesell oferece uma considerável descrição das sucessivas aquisições da criança relativamente ao comportamento motor, adaptativo, linguagem e comportamento social. Etapas que ocorrem ordenada e sucessivamente e são dependentes da maturação biológica: "because change is morphogenetic, this drive is entirely intrinsic to the organism and is not dependent on experience" (Eisenberg, 1987a:10).

Outros são os autores e teorias que podem ser incluídos nesta grande família abrangida pelo paradigma endógeno⁵. Na impossibilidade de a todos tratar, daremos prioridade àqueles considerados como “casos paradigmáticos” (Green e Piel, 2002), no sentido dos que melhor representam o paradigma.

É o caso das *teorias psicanalíticas* que enfatizam os processos inconscientes e descrevem o desenvolvimento como uma sequência de estádios psicosexuais (Freud) e psicossociais (Erikson).

Freud e o Desenvolvimento Psicosexual

Partindo sobretudo da sua experiência clínica e utilizando o método de associação livre, Sigmund Freud (1856-1939) chamou a atenção para a importância das experiências infantis precoces e, sobretudo, para o significado dessas experiências na constituição de uma memória simbólica e motivacional.

Influenciado pelos trabalhos evolucionistas de Darwin e pelos modelos energéticos do início do século XX, Freud assume que a criança nasce com uma determinada “energia psíquica” (libido) que marca e influencia toda a actividade humana. Nasce também com um conjunto de reflexos instintivos que são determinantes para a sua sobrevivência e têm associadas funções psicológicas essenciais: um instinto para incorporar⁶ elementos do seu envolvimento e um instinto na busca de prazer (Green e Piel, 2002).

Clássica é a formulação feita por Freud das estruturas em que a psique se organiza (Freud, 1963). A estrutura mais primitiva, *id*, constitui o pólo pulsional por excelência e foi

⁵ Para além das teorias psicanalíticas, Green e Piel (2002) incluem também no paradigma endógeno outros exemplos como, a sociobiologia de Edward Wilson, a psicolinguística de Noam Chomsky, as ligações infantis de Mary Ainsworth.

⁶ O processo de incorporação é descrito por Freud como um modo mais ou menos simbólico de a criança fazer penetrar e conservar no seu interior um determinado objecto. Esse processo busca a obtenção de prazer e/ou a assimilação das qualidades do objecto, conservando-o (simbolicamente) dentro de si. (Laplanche e Pontalis, 1970)

concebido como um importante reservatório da libido. Os seus conteúdos são em parte inatos e em parte recalçados e adquiridos, sendo desprovidos de qualquer organização. O *id* busca gratificação e resolução imediata das tensões internas, funcionando em função do princípio de prazer. Contudo, a realidade, pelos limites que propõe, obriga o *id* a ajustar-se, providenciando energia na formação de uma outra estrutura psíquica intermédia. O *ego*, apesar de igualmente funcionar em busca de prazer, é regulado pelo princípio de realidade, canalizando e organizando a energia proveniente do *id*. Como Green e Piel (2002) sugerem, o *ego* é uma importante instância executiva, tomando sistemáticas decisões e gerindo as exigências do *id* em função das limitações impostas pela realidade. Por sua vez, o *superego* é formado a partir dos esforços do *ego* em adaptar-se às regras, convenções e exigências socioculturais. O *superego* constitui-se pela interiorização das exigências e das interdições, funcionando como uma importante instância crítica:

The superego constantly demands that we think and behave in accord with cultural expectations and will punish us with guilt if we give in to the *id*'s irrational, pleasure-driven desires. (Green e Piel, 2002:49)

A busca de prazer e a organização da energia libidinal estão na base das fases de desenvolvimento psicosexual formuladas por Freud. Em cada uma das fases, a energia é investida numa zona do corpo diferenciada e é dispendido esforço na busca de satisfação e conseqüente equilíbrio energético.

A *fase oral* (do nascimento até 1º ano) constitui a primeira fase de evolução e a boca é a zona erótica por excelência. A alimentação é fonte de prazer e a sucção fornece uma auto-gratificação suplementar. A *fase anal* situa-se, aproximadamente, entre o 1º e o 3º ano de vida e a energia libidinal organiza-se sob o primado da zona erógena anal. O

domínio da retenção e expulsão constituem funções essenciais e contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de poder e controlo, directamente associados ao treino no controlo dos esfíncteres. Por volta, aproximadamente, dos 3 anos de idade, começa a organizar-se aquela a que Freud designou como *fase fálica*. Esta fase (mais ou menos até aos 6 anos de idade) constitui um importante período de desenvolvimento da identidade sexual e aprendizagem dos papéis sexuais. Segundo Freud, toda a energia sexual é dirigida para o progenitor do sexo oposto, mas esse investimento é sancionado cultural e socialmente. A expectativa de punição pelos desejos (inconscientes) proibidos e o receio de perder o afecto do progenitor, determinam a interiorização das proibições e o desenvolvimento de mecanismos de defesa auto-repressivos (Freud, 1968). Entre os 5-6 anos de idade e até à puberdade, vai decorrer, segundo Freud, um período de *latência* que corresponde a um declínio da sexualidade infantil. Na teoria psicanalítica, este período resulta da resolução dos conflitos vividos na fase anterior (i.e., complexo de Édipo, complexo de castração), e manifesta o recalçamento do investimento libidinal e consequente identificação parental. Com a repressão temporária dos interesses sexuais, o prazer deixa de estar concentrado no próprio corpo, para passar a ser dirigido para o mundo exterior; as experimentações, a curiosidade e o conhecimento passam a servir de gratificações substitutas. De notar que Freud não designa este período por *fase* na medida em que não corresponde, propriamente, a uma nova organização da sexualidade (Freud, s.d./1905, 1968; Laplanche & Pontalis, 1970) cujo desenvolvimento seria, então, marcado por alguma descontinuidade (Green e Piel, 2002). Posteriormente, e até a idade adulta, passa a desenvolver-se a *fase genital* que representa a maturidade sexual, fazendo convergir para uma só pessoa toda a pulsão sexual.

O desenvolvimento ao longo das diferentes fases é activado por dois mecanismos essenciais (Green e Piel, 2002): por um lado, a maturação biológica, que condiciona e determina o desenvolvimento; por outro lado, a resolução dos conflitos psíquicos que, para Freud, são de natureza psicosexual. Estes conflitos correspondem a necessidades internas de sentido contrário (por exemplo, desejo-defesa; desejo-interdição) e são constitutivos da natureza humana. A resolução desses conflitos intra-psíquicos resultam na formação de mecanismos de defesa e nas adaptações psíquicas que o indivíduo vai fazendo e que o ajudam a lidar com sentimentos e forças internas contraditórias.

Depois de Freud é impossível ignorar a importância da vida psíquica infantil, desde as mais precoces experiências. Como é referido:

By showing how the infant's primitive instincts gradually unfolded to produce socialization, Freud irreversibly altered the course of developmental psychology. He created widespread public interest in infancy and childhood and made psychology accountable for explaining the influence those years had on adult behavior. (Green e Piel, 2002:67)

A sua chamada de atenção para o mundo inconsciente é uma marca definitiva da abordagem freudiana, atraindo, mesmo, um novo olhar sobre a actividade humana. A busca de conteúdos não expressamente manifestos, ou de expressão simbólica, é actualmente uma constante na tentativa de compreensão de desejos, receios, fantasias e acções humanas.

A atenção dada à dimensão emocional é outro contributo importante da teoria freudiana. A ressonância emocional de certas experiências passa a ser valorizada a partir dos trabalhos pioneiros de Freud e as relações precoces vividas pela criança com aqueles que dela cuidam são particularmente referidas como determinantes para o bem-estar psíquico e para estabelecimento de determinado padrão nas relações futuras.

Erikson e o Desenvolvimento Psicossocial

A influência da escola psicanalítica, nomeadamente de Freud, é fundamental na formação e no pensamento de Erik Erikson (1902-1980). Tal como Freud, também Erikson se baseia na sua experiência clínica e considera, também, que o desenvolvimento psicológico ocorre através de diferentes e sucessivos estádios. No entanto, enquanto que, para Freud, a evolução era caracterizada por uma erotização de zonas físicas diferenciadas (oral, anal, fálica e genital), Erikson caracteriza o desenvolvimento como a vivência e resolução de crises bipolares que são suscitadas a partir da relação que a pessoa estabelece com o seu ambiente social.

Ao contrário de Freud (que se concentra sobretudo na infância), Erikson debruça-se sobre o desenvolvimento ao longo de um período de vida mais alargado, considerando a adolescência e mesmo a vida adulta.

Segundo o autor (Erikson, 1963), cada fase de vida suscita uma crise⁷ que pode ser resolvida positiva ou negativamente, determinando o sucesso do desenvolvimento. O "plano de fundo" (*epigénese*) (Erikson, 1963; Sprinthall e Collins, 1994), segundo o qual o desenvolvimento se processa, determina uma sequência e um conteúdo determinados (crises bipolares). Como é referido pelo autor,

(...) the epigenetic principle which is derived from the growth of organisms in utero (...) states that anything that grows has a ground plan, and that out of this ground plan the parts arise, each part having its time of special ascendancy, until all parts have arisen to form a functioning whole. (Erikson, 1963:92)

⁷ O autor refere que o termo crise é usado "in a developmental sense to connote not a threat of catastrophe, but a turning point, a crucial period of increased vulnerability and heightened potential, and therefore, the ontogenetic source of generational strength and maladjustment." (Erikson, 1968:96)

A resolução bem sucedida de cada uma das crises significa que a pessoa está psicologicamente fortalecida para a resolução da crise seguinte e assim sucessivamente. A resolução faculta o desenvolvimento de uma atitude, "a sense of", que, como é referido, invade consciência, inconsciência e comportamento:

["the sense of"] pervades the surface and the depth, including what we experience as consciousness or what remains barely conscious or is altogether unconscious. (...) But it is also a way of behaving, observable by others; and it is, finally, an inner state verifiable only by testing and psychoanalytic interpretation. All three of these dimensions are to be inferred when we loosely speak of "a sense of". (Erikson, 1968:97)

A primeira das crises é desencadeada com o nascimento ocupando os dois primeiros anos de vida. A resolução satisfatória da crise *confiança básica vs. desconfiança* depende da capacidade dos progenitores⁸ (ou seus substitutos) em responderem atempadamente às solicitações e necessidades da criança, providenciando cuidados básicos, como alimento, atenção, segurança e conforto. Desse modo, a criança poderá desenvolver uma atitude de confiança básica, um sentimento profundo de que o ambiente é confiável. Quando bem sucedida, a resolução desta crise proporciona o reforço para o desenvolvimento de uma atitude de nível superior como a "esperança" (Sprinthall e Collins, 1994; Erikson, 1982).

Entre os dois e os três anos de idade, a criança passa pela crise da *autonomia vs. vergonha*. Neste período e associado à experiência de controlo dos esfíncteres, a criança tem a possibilidade de ir experimentando as suas novas capacidades e de ir testando a sua maior independência. Na medida em que é encorajada, num ambiente de suporte e

⁸ Erikson faz referência sobretudo ao papel da mãe e à qualidade dessa relação que "combines sensitive care of the baby's individual needs and a firm sense of personal trustworthiness". (Erikson, 1968:103).

estímulo, é a atitude de autonomia, ou poder da vontade, que vai sendo reforçada, em vez da vergonha ou dúvida quanto às suas capacidades. Erikson (1968:108) fala na "batalha pela autonomia", ao referir-se aos esforços dispendidos pela criança em oposição os estímulos e respostas dadas pelos adultos que dela cuidam, estando em jogo um ganho em auto-estima e auto-controlo, que "is the ontogenetic source of a sense of *free will*" (Erikson, 1968:109).

A crise seguinte decorre entre os 4 e os 6 anos e é designada por *iniciativa vs. culpabilidade*. A confiança (ou dúvida) que a criança traz das fases anteriores, preparam-na para enfrentar com maior ou menor gosto e entusiasmo os novos desafios com que se depara. O maior domínio das competências motoras e a aquisição da linguagem dão-lhe maiores capacidades de explorar e intervir no ambiente que a envolve. Os insucessos, as repreensões, o controlo exercido pelos adultos são inevitáveis dado que a criança está a descobrir do que é capaz e a adaptar-se aos limites que o contexto lhe coloca. O equilíbrio neste desafio contribui para o desenvolvimento de uma atitude de propósito e intencionalidade, que a criança levará pela vida fora, baseada numa convicção crescente de que é capaz de levar a cabo os seus objectivos e projectos.

A crise *realização vs. inferioridade* é vivenciada na faixa etária que corresponde à idade escolar (dos seis aos doze anos). Há um alargamento considerável dos contactos e envolvimentos sociais e uma ênfase na aprendizagem e aquisição de competências socialmente valorizadas. O grupo de pares torna-se fundamental na auto-apreciação e avaliação dos sucessos e insucessos. Dependendo do balanço feito, mais ou menos positivo, a criança terá a possibilidade de desenvolver um sentimento de competência, "a sense of being able to make things and make them well and even perfectly (...) [a] sense of industry" (Erikson, 1968:123). O risco é o possível desenvolvimento de um sentimento de inferioridade que poderá

danificar a capacidade para enfrentar os desafios que o alargamento da vida social sempre acarreta.

O período da adolescência (dos treze aos dezoito anos) é marcado pela crise da *identidade vs. confusão*. O que está aqui em causa é o esforço do adolescente em perceber quem é, do que é capaz, o que esperam dele, e no que quer tornar-se. Elucidativa é a referência que Erikson faz da angústia que o jovem pode sentir: "I just can't take hold, Mom, I can't take hold of some kind of a life"⁹ (1968:131). A resolução desta crise de identidade, a integração e conforto que o adolescente sente relativamente ao modo como se vê a si próprio, como acha que os outros o vêem, o que acha que esperam dele e a noção de adequação às normas sociais, influencia o sentimento de integridade ou a confusão quanto à sua identidade e papel. Nesta fase, o adolescente tem de conseguir lidar com as enormes modificações internas pelas quais vai passando (crescimento físico, modificações hormonais, capacidades cognitivas) e com as maiores exigências que o ambiente externo lhe vai fazendo. Como é referido por Sprinthall e Collins (1994:202) "a *formação da identidade* é encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro".

Um elemento importante neste período é o que Erikson (1968) designa por *moratória* ("psychosocial moratorium") que tem a ver com as contradições entre as exigências que vão sendo feitas para que o adolescente assuma responsabilidades e as condições reais para que o possa fazer (por exemplo, saída da casa dos pais, entrada no mundo do trabalho, independência económica). Essa contradição pode gerar confusão relativamente ao que é exigido pela vida adulta e contribui para o desejo adolescente de experimentar diferentes papéis, testar e contestar regras e valores e o comum receio e adiamento das

⁹ Referência ao personagem "Biff" em *Death of a Salesman* de Arthur Miller.

decisões que comprometam a vida futura (escolha de carreira, casamento, por exemplo).

Para o jovem adulto a crise é a da *intimidade vs. isolamento* que põe em jogo a capacidade de investimento afectivo, o estabelecimento de relações mais estáveis e o desejo de partilhar a vida e o futuro com alguém. Como o autor coloca:

Where a youth does not accomplish such intimate relationships with others - and, I would add, with his own inner resources - in late adolescence or early adulthood, he may settle for highly stereotyped interpersonal relations and come to retain a deep sense of isolation. (Erikson, 1968:136)

Os desapontamentos farão parte, também, da experiência de afecto e partilha ("to take chances with one's identity by sharing true intimacy", Erikson, 1968:137). Do modo como essas experiências são vividas e as dificuldades resolvidas dependerá o sentimento de que se é capaz de manter uma relação de compromisso com outra pessoa.

A vida adulta é marcada pela *produtividade vs. estagnação*. O conceito usado por Erikson ("generativity") refere-se quer à capacidade de produção de trabalho, quer à capacidade de tomar responsabilidade pela vida e bem-estar de quem lhe é dependente. Não estando tão absorto na sua própria identidade, a pessoa é agora capaz de atender, cuidar e ser responsável por outros.

Na sequência do desenvolvimento da vida adulta está a crise de *integridade vs. desespero* que resume o sentimento mais ou menos positivo e a aceitação de tudo aquilo que se viveu, das experiências por que se passou, dos desapontamentos e insucessos que enfrentou. Reside aqui a génese da verdadeira sabedoria, discernimento e paz interior:

which we call wisdom in its many connotations from ripened 'wits' to accumulated knowledge, mature judgment, and inclusive understanding. (Erikson, 1968:140)

Erikson contribui significativamente para a noção de que o desenvolvimento humano se processa ao longo do tempo e vai acompanhando o crescimento, a maturação e a experiência social. Por outro lado, a formulação que faz das diferentes fases de desenvolvimento (crises bipolares) carregam a ideia de que cada uma das fases está intimamente relacionada com a que a precede e com a seguinte. Há aqui um claro sentido de continuidade e direccionalidade.

Enquanto que Freud enfatiza a infância, Erikson contribui para uma maior compreensão da formação da identidade durante a adolescência. Ambos enfatizam os mecanismos internos como impulsionadores do desenvolvimento. Para Freud, são as pulsões instintivas e inatas que determinam as experiências mais significativas. Para Erikson, é a resolução pessoal que cada pessoa faz das crises com que se depara ao longo do desenvolvimento e que permite que esse se processe de acordo com o princípio epigenético.

Tal como Freud, também Erikson considera as diferentes fases como períodos críticos no desenvolvimento. No entanto, Erikson dá mais importância ao papel do ambiente sócio-cultural. Como Green & Piel (2002:84) sintetizam,

While Freud understood the role of parental and societal contacts as immediate sources of superego, Erikson believes he [Freud] failed to understand the pervasive role culture plays in the larger sense of personality development.

Ambos contribuíram significativamente para o entendimento que hoje temos sobre o desenvolvimento psicológico, sobretudo no que diz respeito à dimensão emocional da vida humana.

1.3 - O Paradigma Exógeno

Enquadradas pelo paradigma exógeno estão as teorias que enfatizam as causas ambientais no desenvolvimento. O que está em jogo não é propriamente a irrelevância dos processos internos, mas antes a determinação e peso dos factores externos na mudança e na aquisição de novos comportamentos. Para os teóricos deste paradigma, o comportamento que a pessoa exhibe é fruto de aprendizagem, sendo produto das forças ambientais que a rodeiam. O conhecimento é resultado da experiência e pode ser culturalmente comunicado e controlado. Esta posição é muito bem ilustrada pela afirmação de Skinner (1980:208) quando diz que "o indivíduo não é a origem ou fonte. Ele não inicia nada. E nem é ele que sobrevive. O que sobrevive é a espécie e a cultura".

O empirismo de John Locke e David Hume é apontado como uma influência fundamental na defesa de que o conhecimento é derivado do mundo exterior e não do interior, como sustentavam os racionalistas. Considerando que o ser humano nasce como uma "tábua rasa" (Locke), só pelo exercício dos sentidos, num mundo repleto de ofertas, as ideias se poderiam formar. Por associações consecutivas de causas e efeitos (Hume), as ideias complexas vão-se formando e organizando. Esta é a génese da noção de que o ambiente exerce um papel fundamental, na medida em que oferece «matéria» para sensações, experiências e, portanto, para que as ideias possam ser, a partir delas, formadas.

À semelhança do que foi feito anteriormente, e seguindo a classificação de Green e Piel (2002), apresentaremos aqui as teorias que são consideradas como melhores exemplos do paradigma exógeno: o condicionamento operante de Skinner, a cognição social de Bandura e as zonas de desenvolvimento de Vygotsky. Em cada uma delas o peso dado aos factores externos versus internos é diverso. No entanto, em todas o ambiente

desempenha um papel de supremacia na determinação dos comportamentos exibidos pela pessoa.

Skinner e a Aprendizagem Operante

B. F. Skinner (1904-1990) é considerado, na psicologia, como o mais importante representante do movimento comportamentalista, sendo o autor do sistema de condicionamento operante. Foi influenciado pelos trabalhos pioneiros que Pavlov, Thorndike e Watson desenvolveram nesta área e a psicologia passou a ser vista, desde então, como a ciência que estuda o comportamento.

Comportamento é entendido como um conjunto de reacções ou respostas que o organismo dá aos estímulos que o ambiente apresenta. O condicionamento das reacções, na clássica relação entre estímulo e resposta (Pavlov), é associado à lei do efeito (Thorndike), ficando demonstrado nos trabalhos de Watson que, também, na criança os comportamentos poderiam ser induzidos.

Na continuidade dessas ideias, o trabalho de Skinner vem reforçar a atenção que deve ser dada ao comportamento, por oposição àquilo que se passa no interior da pessoa, e que, exactamente por isso, não é passível de observação directa.

Os comportamentalistas procuram, de certo modo, explicar a acção humana, retirando-lhe a complexidade inerente a uma dimensão interior. Skinner, propriamente, não nega a existência dessa interioridade e admite, mesmo, que possa ser estudada por introspecção. Contudo, a dificuldade de objectivação impossibilita, segundo o autor, a produção de conhecimento científico (Skinner, 1980).

Assim, essa tentativa é sintetizada num conjunto de conceitos e princípios fundamentais (Donald, Lazarus e Lolwana, 2002):

- 1) qualquer comportamento tende a manter-se se for seguido de consequências agradáveis (reforço positivo); recompensas de vários tipos podem funcionar como reforço: sociais (como elogios), concretos (objectos), actividades (recreio depois do trabalho) ou simbólicos (marcas, pontos);
- 2) a frequência do comportamento tende a aumentar quando uma consequência desagradável (estímulo aversivo) for retirada (reforço negativo).
- 3) a frequência do comportamento tende a diminuir quando seguido de alguma consequência desagradável (punição).
- 4) o comportamento será extinto se nenhuma consequência se seguir (por exemplo, ignorar o comportamento indesejado).
- 5) a aprendizagem de um novo comportamento pode ser feita por modelação. Ou seja, o comportamento que se aproxima da resposta desejada vai sendo reforçado.

A novidade trazida por Skinner relativamente aos comportamentalistas que o antecederam (condicionamento clássico) reside na importância que atribui às consequências do comportamento e à actividade do sujeito (condicionamento operante). Para Skinner (1953:107), a pessoa não reage apenas aos estímulos, ela age, e é pela acção que a consequência (agradável ou desagradável) é obtida; o comportamento é "emitted, rather than elicited".

Desse modo, é possível provocar o aparecimento de determinados comportamentos e a diminuição de outros. Decidindo o que deve ser aprendido, manipulando as consequências (frequência e tipo de reforçamento, duração e tipo de privação) é possível controlar o comportamento exibido e fomentar a aprendizagem. É importante chamar a atenção para que Skinner, ao referir-se a reforços positivos ou negativos e a punições, está a referir-se às consequências e ao efeito que

têm no comportamento e não a fazer juízos de valor acerca desse comportamento (Green e Piel, 2002).

Para Skinner, o objectivo de qualquer ciência, e por isso também da psicologia enquanto ciência do comportamento, é descortinar e trabalhar com base na ordem e objectividade que existe na própria natureza que funciona, segundo o autor (1980), por um sistema de reforçamento natural. Por isso, as leis da psicologia devem ser tão definitivas como em qualquer outra ciência. Assim, deve ser possível descrever o comportamento que funciona como variável dependente, enquanto que as condições externas ambientais funcionam como variáveis independentes:

Estamos preocupados com as causas do comportamento humano. Queremos saber porque o ser humano se comporta dessa ou daquela maneira. Qualquer condição ou evento que possa demonstrar ter um efeito sobre o comportamento deve ser levado em consideração. Descobrimo e analisando essas causas, podemos predizer comportamento; na mesma medida em que podemos manipulá-los, podemos controlá-los. (Skinner, 1980:23)

De notar que a ênfase colocada na observação dos comportamentos e na sua modificação através do controlo das consequências faz emergir, sobretudo, o conceito de *aprendizagem*, que, neste entendimento, corresponde à aquisição e adaptação das respostas individuais aos condicionalismos externos. Os trabalhos de Skinner foram, assim, fundamentais na compreensão que hoje temos acerca da aprendizagem de certas respostas e acerca do efeito que certas ocorrências têm na manutenção ou não dos comportamentos.

Importante foi também a descrição e o estabelecimento de leis e mecanismos úteis para intervir na modificação do comportamento e que têm sido utilizadas na organização de ambientes de aprendizagem. Identificar os reforços, estabelecer os objectivos finais, estabelecer os procedimentos, organizar o ambiente e modelar o comportamento são estratégias reconhecidamente eficazes e largamente

utilizadas no ensino. Conhecidos são os programas destinados a crianças com necessidades especiais, na aquisição de comportamentos e habilidades básicas.

O esforço de objectivação é reconhecido na proposta de Skinner. No entanto, a consequente simplificação preconizada dificulta a explicação de comportamentos e processos de maior complexidade como, por exemplo, os relativos à aquisição e produção linguística.

Por outro lado, Skinner (1971) atribui ao ser humano quase que nenhum poder ou capacidade de autocontrolo. No seu entender, somos sempre controlados e mesmo a nossa «aparente» vontade (ou liberdade e responsabilidade) não deixa de ser ilusória, na medida em que a nossa é uma história de condicionamentos constantes e consecutivos.

Bandura e a Aprendizagem Social

A investigação de Albert Bandura (1925-) parte inicialmente dos mesmos pressupostos do condicionamento operante mas, de certo modo, ultrapassa-os na medida em que se dedica a investigar os mecanismos presentes na aprendizagem por observação.

Interessado no estudo sobre o comportamento agressivo, Bandura pretende compreender o modo pelo qual o contexto social induz as pessoas a comportarem-se de determinada maneira. Argumentando contra Skinner, a tese de Bandura (1977) sugere que o ser humano não teria sobrevivido se a aprendizagem dos comportamentos necessários dependesse apenas da sua acção e das consequências directamente obtidas:

Learning would be exceedingly laborious, not to mention hazardous, if people had to rely solely on the effects of their own actions to inform them what to do. Fortunately, most human behavior is learned observationally through modeling (...). (Bandura, 1977:22)

Passa, então, a investigar o processo pelo qual a aprendizagem pode ser feita por observação:

(...) from observing others one forms an idea of how new behaviors are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action. (Bandura, 1977:22)

A hipótese colocada por Bandura sugere que a criança possa adquirir padrões comportamentais na ausência de um reforçador externo directo. Na observação de situações sociais, a criança testemunha e retém quer o padrão de comportamento utilizado, quer o esquema de reforço recebido. Desse modo, é possível não só fazer a aprendizagem de novas respostas como manter as respostas já adquiridas (Bandura, 1977). Assim, Bandura aceita a aprendizagem feita através das consequências directas (reforço) mas considera que a aprendizagem pode ser função também dos modelos observados. Ao observar a acção dos modelos e ao observar o reforço ou punição que recebem pelo comportamento, a criança estabelece mentalmente uma relação causa-efeito, ficando com uma noção das consequências prováveis para certos comportamentos.

Novos conceitos são, assim, introduzidos por Bandura. Por *modelação* Bandura considera o processo pelo qual os comportamentos são aprendidos através da observação e imitação de um modelo. Essa aprendizagem por observação não exige acção directa e, por isso, o mecanismo é *vicariante* (por substituição). Como o reforço não é directo nem imediato (como no caso do condicionamento operante), temos um *reforço vicariante*. Porque enfatiza a aprendizagem feita em contexto social, a sua teoria é designada por *aprendizagem social*. Observando os padrões interactivos dos outros, a pessoa pode aprender comportamentos e também atitudes e reacções emocionais.

Um elemento fundamental na teoria da aprendizagem social formulada por Bandura é a consideração dos elementos

cognitivos que estão em jogo durante o processo de aprendizagem por observação. No quadro das tradicionais teorias comportamentalistas (em que a de Skinner se enquadra e de onde Bandura parte), esta especificação constitui um avanço considerável, dando origem a todo um conjunto de investigação e formulação teórica designado por "cognição social" (Green e Piel, 2002), que alerta também para o carácter intencional do comportamento.

Bandura assume que a criança está biologicamente programada para aprender e que vem equipada com um conjunto de mecanismos (reflexos inatos) que lhe permitem interagir com o mundo. Dessa interacção a criança extrai elementos significativos que vão sendo simbolicamente organizados. Da observação da realidade e dos padrões interactivos utilizados pelos modelos, a criança vai seleccionando um conjunto de informação, organizando-a mentalmente e retirando regras e princípios de causalidade. Ou seja, o que existe, segundo Bandura, não é apenas uma reacção aos estímulos exteriores mas antes uma capacidade de representação simbólica que irá orientar os comportamentos futuros. O estabelecimento de relações causais entre determinados comportamentos e consequências prováveis permite a organização de um sistema de expectativas que actuará na escolha do comportamento a ter em função de certos objectivos.

Desse modo, os factores ambientais interferem na aprendizagem assim como factores pessoais. Aliás, nas formulações mais recentes, o autor (Bandura, 1997) considera que na aprendizagem estão em jogo três ordens de factores (*reciprocidade triádica*): o comportamento observado, o ambiente e a cognição, e outros factores pessoais. Considera, então, que na observação é dada atenção quer à complexidade do comportamento, suas variações, exigências e duração, quer às particularidades da situação em que o comportamento é utilizado e às características do modelo, assim como factores

personais que incluem elementos cognitivos e o repertório de observações feitas e memorizadas. As três ordens de factores interagem reciprocamente na aprendizagem por observação. No entanto, como referem Green e Piel (2002), a teoria de Bandura não investiga acerca dos processos cognitivos nem lhes atribui qualquer supremacia, apenas considera o modo como são utilizados na aprendizagem por observação:

It is a theory about the outcomes that are produced (observational learning) through the operation of cognitive factors rather than a theory about the development of those cognitive factors. Certainly Bandura recognizes that cognitive factors change over time, but he attributes these changes to observational learning rather than to independent changes in the factors themselves. (Green e Piel, 2002:232)

Analisando o processo de aprendizagem por observação, Bandura discrimina alguns mecanismos:

- 1) Atenção - para que a aprendizagem possa ocorrer é necessário estar atento à situação e aos comportamentos exibidos pelo modelo e às consequências desses comportamentos. As características do próprio modelo, o prestígio e o poder que têm sobre quem está a observar constituem estímulo acrescido para a atenção. O valor atribuído à actividade e a sua utilidade com vista a determinadas consequências desejadas é outro dos aspectos que contribuem para a tomada de atenção.
- 2) Retenção - o comportamento observado é retido na memória através de um sistema de codificação de forma a poder ser posteriormente evocado. Os acontecimentos transformados em representações mentais são registados na memória em forma de imagens simbólicas ou símbolos verbais. Transformados e retidos na memória, os comportamentos podem ser mentalmente praticados, antecipando-se as consequências prováveis, o sucesso ou insucesso esperado. «Praticados» dessa forma certos

comportamentos podem tornar-se quase que automáticos, libertando a pessoa para novas aprendizagens.

- 3) Reprodução motora - nesta fase, o que foi observado, mentalmente organizado e retido na memória pode agora ser utilizado em função das circunstâncias e de modo adaptado às capacidades individuais.
- 4) Reforço e motivação - Nem todos os padrões comportamentais observados e retidos na memória são postos em prática. Bandura admite uma diferença entre aquisição e desempenho. O desempenho depende da história de reforçamentos anteriores, da expectativa quanto às consequências a obter e do esquema vicariante de reforço (observação de modelos a serem recompensados por certos comportamentos). A conjugação desses factores determina a decisão de agir ou de manifestar determinada atitude.

De realçar, também, os mecanismos de auto-regulação considerados por Bandura (1977). Segundo o autor, à medida que a pessoa se vai socializando e se vai desenvolvendo, pode tornar-se menos dependente de estímulos exteriores (recompensas e punições), estabelecendo padrões de auto-recompensa e auto-punição que funcionam, igualmente, como reguladores do comportamento. As normas sociais interiorizadas (pelos processos vicariantes) constituem padrões de autoavaliação eficazes. Muitos comportamentos não são controlados por reforço externo imediato. Em vez disso, as pessoas regulam as suas próprias acções pelas consequências mentalmente antecipadas e auto avaliativas.

A teorização que Bandura faz acrescenta à actual compreensão sobre a aprendizagem, sobretudo, no que se refere à importância que os modelos e a sua observação têm na aquisição e manutenção dos comportamentos. Ao contrário de

Skinner, Bandura não ignora a actividade mental e atribui um papel importante aos processos cognitivos. No entanto, esses processos são, em Bandura, socialmente determinados. Como Green e Piel (2002:242) referem,

They [cognitive processes] derive from external reality and are acquired through observational learning. [The social cognitive theory] does not explain how symbolic representations of specific events come to organize themselves spontaneously into complex belief structures, personal attitudes and interests, or problem-solving strategies not directly observable in the activities of models.

Ou seja, os mecanismos cognitivos presentes em aprendizagens complexas não são suficientemente explicados na teoria de Bandura.

Por outro lado, não é feita nenhuma consideração desenvolvimental. As diferenças em termos de desenvolvimento, os recursos cognitivos em jogo, não são levados em conta. O desenvolvimento vai correspondendo a uma acumulação de comportamentos aprendidos, servindo uns de pré-requisito para outros. A maior aproximação com os comportamentos dos adultos (socialmente validados) é, nesta referência teórica, um critério de desenvolvimento.

Vygotsky e as Zonas de Desenvolvimento

Apesar de ter sido produzido durante um curto período de tempo, o trabalho de L. S. Vygotsky (1896-1934) tem vindo a ser cada vez mais considerado, não só pelo contributo trazido à investigação sobre pensamento e linguagem, mas também pelo modo como encarou o desenvolvimento e como vê a sua relação com o processo pedagógico. De tal modo que Bruner, na introdução que faz à obra póstuma de Vygotsky (1987:vii), considera que a sua concepção "sobre o desenvolvimento é também uma teoria da educação".

De facto, sobressai do trabalho de Vygotsky (1978, 1987) um interesse em demonstrar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, destacando a importância que a acção educativa desempenha na estimulação do desenvolvimento. A ênfase colocada nessa relação é evidenciada num dos conceitos fundamentais trazidos por Vygotsky: *zona de desenvolvimento proximal*. Desta zona fazem parte um conjunto de actividades e tarefas que a criança ainda não tem condições de realizar sozinha, pelo que a ajuda e estímulo são necessários. Esta zona compreende o potencial de desenvolvimento da criança. Como é explicado por Donald, Lazarus e Lolwana (2002:72), a zona de desenvolvimento proximal é aquele

critical space where child cannot quite understand something alone, but has the potential to do so through proximal interaction with another person who does have the capacity.

Vygotsky sugere, portanto, a existência de uma relação entre o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, verificado pelo tipo de tarefas que já consegue realizar sozinha, e a sua área de desenvolvimento potencial. É uma zona dinâmica, porque sempre em transformação. A criança vai se desenvolvendo contínua e progressivamente; o ritmo desse desenvolvimento depende da estimulação apropriada que for feita na zona de desenvolvimento proximal. Portanto, o desenvolvimento individual varia consoante o tipo de interacções sociais que se estabelecem, das propostas e estímulos apresentados que, por sua vez, são fortemente influenciados pela cultura em que a criança está inserida.

Na perspectiva de Vygotsky, o desenvolvimento humano é produto do ambiente social e cultural. Na sua formulação original, a teoria é mais frequentemente identificada como uma teoria de raízes «sócio-culturais». O ser humano é, nesta perspectiva, herdeiro de toda a evolução quer filogenética quer cultural. Daí que, no entender de Vygotsky, para compreender o pensamento infantil, se torne indispensável

compreender o contexto em que esse pensamento se forma. Como é referido por Berk (2001:12), o «locus» do desenvolvimento está situado socialmente:

Through social interaction, each society passes on to the next generation a set of higher mental functions - for example, attention, memory, and problem-solving strategies - specially suited to carrying out that culture's practical activities.

Ou, como o próprio autor refere, o processo de desenvolvimento "não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual" (Vygotsky, 1987:18). Ou quando se refere à linguagem, que Vygotsky (1987:17) remete para a sua função "essencialmente social", mesmo numa fase ainda pré-verbal.

A criança vem equipada geneticamente com habilidades primitivas que lhe possibilitam a experiência e interação precoce. Nos dois primeiros anos de vida, a maturação biológica encarrega-se de actualizar essas habilidades segundo um padrão determinado (Green e Piel, 2002).

Por outro lado, a acção da criança no seu ambiente cumpre sobretudo uma função adaptativa. Pelo conhecimento da realidade, a criança vai sendo cada vez mais capaz de nele se integrar e agir, de acordo "com as leis gerais da evolução histórica da sociedade humana" (Vygotsky, 1987:44).

Por outro lado ainda, e como referem Green e Piel (2002:254), toda a teorização feita por Vygotsky não pode ser abstraída do contexto de ideologia marxista em que a sua formação se faz e o seu trabalho se desenvolve:

Vygotsky didn't merely reflect the dominant Marxist political philosophy, he considered it endemic to the problems, methods, and explanatory mechanisms of psychology.

O próprio autor faz claras referências a esse contexto ideológico; por exemplo, quando refere que "uma vez admitido o

carácter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenómeno histórico na sociedade humana" (Vygotsky, 1987:44).

Vygotsky dá primordial importância à linguagem enquanto instrumento cognitivo ["tool of the mind" (Berk, 2001)]. Pela linguagem, a experiência social vai sendo representada psicologicamente. Progressivamente, de uma "fala exterior" ou social, passando pela "fala egocêntrica", a criança vai interiorizando essa linguagem, podendo então vir a usá-la para organizar e regular pensamento e comportamento. A "fala egocêntrica", na "sua trajectória para a interiorização" (Vygotsky, 1987:39), é uma fala que serve, fundamentalmente, os propósitos da criança, podendo não ser, mesmo, compreendida. A "fala interior" a que Vygotsky se refere é uma fala "silenciosa", mas não se sobrepõe ao pensamento já que um e outro, apesar de relacionados, não são necessariamente coincidentes:

Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. O pensamento verbal, entretanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou de fala. Há uma vasta área de pensamento que não mantém relação directa com a fala. (Vygotsky, 1987:41)

Mas a linguagem desempenha, na formulação de Vygotsky, um papel fundamental na formação do pensamento e enquanto veículo de transmissão e reprodução social. Como é afirmado,

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. (...) o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é da linguagem. (Vygotsky, 1987:44)

Portanto, a linguagem é o mediador entre a cultura e o pensamento infantil. Pela linguagem, a criança vai interiorizando as regulações sociais. Como referem Green e Piel (2002:265), "preserve and extend one's culture through language". E o desenvolvimento da linguagem (social, egocêntrica e interna) reflecte o próprio desenvolvimento.

O pensamento de Vygotsky sobre a importância da linguagem na formação do pensamento, o papel fundamental que atribui ao contexto histórico, cultural e social, e o conceito de zona de desenvolvimento proximal, tem constituído uma referência significativa e, sobretudo, tem tido um grande impacto no campo educacional. A importância atribuída ao papel de mediação que os adultos podem ter na promoção do desenvolvimento tem sido uma das ideias mais divulgadas e colocadas em prática. A morte prematura do autor não lhe permitiu dar continuidade aos seus trabalhos, nem apresentar maior detalhe e fundamentação das concepções apresentadas.

Skinner, Bandura e Vygotsky, cada um à sua maneira, enfatizaram a importância que os factores externos e ambientais têm no desenvolvimento. Dedicaram-se, sobretudo, a discriminar e explicar essa influência. Na tradicional e clássica disputa entre natureza e cultura, é dada supremacia à cultura e ao papel que esta desempenha no desenvolvimento. Tese oposta à do paradigma endógeno e diferente também da sustentada pelo paradigma construtivista.

1.4 - O Paradigma Construtivista

O *construtivismo* representa uma alteração epistemológica radical, influenciando o modo como se encara a relação entre o sujeito e o seu ambiente e o papel que essa relação tem no desenvolvimento individual. Em vez de sustentar que o

conhecimento é um dado adquirido, estabelecido e, por isso mesmo, passível de ser sistematicamente transmitido, assume que o conhecimento é fruto de uma construção pessoal, ultrapassando, por isso, a velha dicotomia natureza vs. cultura e considerando a sua interdependência dinâmica.

A filosofia de Kant é apontada como fundamento da abordagem construtivista do desenvolvimento. Ao contrário das teses empiristas e racionalistas, Kant argumenta em defesa da estreita dependência entre os dois tipos de conhecimento, o que é proveniente dos sentidos e o que é produzido pelo pensamento. Como referem Green e Piel (2002:20), citando Kant, "the mind without sensation is empty; sensation without the mind is blind".

Destaca-se no construtivismo o papel predominante do indivíduo, que é considerado como sujeito activo no processo de construção do conhecimento. Ou seja, a ideia de um receptor passivo é ultrapassada pela ideia de alguém que está activamente implicado na compreensão cada vez mais complexa e inteligível da realidade. O conhecimento é fruto de uma estreita e dinâmica relação entre acção e pensamento. Na comparação que Green e Piel fazem,

constructivism is the psychological equivalent of chemical synthesis. As in chemistry, new characteristics are created when individuals act on their environment. People invent knowledge, and their inventions are gradually adjusted to reality. (2002:21)

As teorias do desenvolvimento enquadradas neste paradigma construtivista interessaram-se por compreender o processo contínuo do desenvolvimento psicológico e ofereceram uma descrição pormenorizada da estrutura pela qual, em cada fase, a pessoa vai interagindo com o mundo (físico, social e simbólico).

O conceito de *estádio* é de uso recorrente no âmbito destas teorias de desenvolvimento e têm um significado profundamente diferente do utilizado pela concepção maturacionista. Para esta, as diferenças observadas eram devidas à maturação do sistema biológico. No construtivismo, cada estágio corresponde a uma estrutura de conjunto e determina o modo como se é capaz de entender a realidade. As diferenças entre um estágio e outro são diferenças na qualidade e não diferenças de quantidade de informação. A passagem de um estágio para outro é sequencial e cada novo estágio é edificado "directamente sobre as experiências do estágio anterior" (Sprinthall e Collins, 1994:28), numa ordem de complexidade crescente.

Entre as mais conhecidas teorias do desenvolvimento construtivistas encontram-se a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e a teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg.

Apresentaremos aqui uma síntese dos principais componentes da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo. A teoria de Kohlberg, por tratar especificamente o desenvolvimento moral, será posteriormente apresentada e discutida, no segundo capítulo deste trabalho.

Piaget e o Desenvolvimento Cognitivo

Como já referimos, Piaget (1896-1980) encara a criança como um ser dinâmico, capaz de interagir de forma activa com o seu contexto. Ao nascer, ela vem equipada com um conjunto de reflexos que possibilitam a sua interacção com os diversos estímulos provenientes do meio que a rodeia. Para além desses reflexos, a criança possui também um enorme potencial e uma grande motivação para a aprendizagem, que servirão de motor às suas progressivas conquistas.

O interesse inicial de Piaget pela epistemologia leva-o a querer compreender o modo como a criança pensa e como vão

sendo construídas as suas noções sobre o mundo físico e social. Piaget deu uma grande ênfase ao processo de interacção indivíduo-meio, procurando entender os mecanismos mentais utilizados para captar o mundo. Convém notar aqui que Piaget (1973:15) entende que, nessa relação, a criança tem um papel activo, agindo sobre a realidade pelo "movimento", "pensamento" e "sentimento". Ou seja, é a criança no seu conjunto que age, dado que todas essas dimensões são "aspectos indissociáveis" (Piaget, 1973:52). Aliás, como Piaget (1973:52) referiu:

Nunca há uma acção puramente intelectual (...) e nunca há actos puramente afectivos (o amor pressupõe a compreensão), mas sempre e por toda a parte, nas condutas relativas aos objectos como nas relativas às pessoas, os dois elementos intervêm porque se pressupõem mutuamente.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento resulta daquilo que o organismo contém e das circunstâncias oferecidas pelo meio. Essa interacção, que vai proporcionar a contínua adaptação do indivíduo, ocorre com base em dois mecanismos essenciais definidos por Piaget como *assimilação* e *acomodação* (Piaget, 1954; Piaget & Inhelder, 1979).

Por *assimilação*, Piaget (1954) entende o processo pelo qual o indivíduo recolhe as informações sobre o seu ambiente. Esta recolha de informações é possibilitada pela intervenção das estruturas lógicas já existentes. Por outro lado, *acomodação* é o processo pelo qual as estruturas internas se adaptam às características das informações recolhidas. Como o autor refere, ao longo de todo o desenvolvimento, "as pessoas e as coisas" vão sendo "incorporadas (...) na actividade própria do sujeito"; portanto, o sujeito vai, primeiro, "«assimilar» o mundo exterior às estruturas já construídas e segundo, a reajustar estas em função das transformações sofridas, portanto «acomodá-las» aos objectos externos" (Piaget, 1973:17).

Piaget acredita que, quer a assimilação quer a acomodação, se encontram em acção durante todo o desenvolvimento. Sempre que um novo objecto é encontrado, sempre que uma nova experiência seja vivida, ocorrerá uma certa tensão (desequilíbrio) entre os dois processos, tensão essa que será resolvida em direcção ao equilíbrio (Mussen et al., 1988). O desenvolvimento consiste, segundo Piaget, numa passagem constante de um estado de equilíbrio para um estado de desequilíbrio que, por sua vez, dará origem a um novo equilíbrio, ou equilíbrio superior, no sentido de que a criança terá desenvolvido um modo mais eficiente de lidar com o seu ambiente. Este balanço está sempre a ocorrer e depende da acção que a criança exerce sobre o meio. Como diz Piaget (1973:135), "no acto da adaptação inteligente, cada objecto ou cada movimento determinado é assimilado a um esquema anterior que, por seu turno, se lhe acomoda". Assim, assimilando a realidade e acomodando os esquemas e operações para fazer novas assimilações, é a dinâmica do desenvolvimento que corresponde, portanto, a "uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior" (Piaget, 1973:11).

Piaget identifica três modelos de equilibração. No primeiro ocorre uma assimilação de esquemas de acção e a acomodação destes aos objectos (o movimento do bebé que procura o objecto, consegue atingi-lo e colocá-lo na boca); no segundo, verifica-se o equilíbrio de duas ideias lógicas consideradas contraditórias (por exemplo, ilusão perceptiva quanto ao comprimento); a terceira corresponde ao esforço de coordenação e integração de perspectivas diferenciadas. Na compreensão deste conceito, Fosnot (1998:31) diz que

a equilibração não é um processo sequencial de assimilação, depois conflito, depois acomodação. Ela é, em vez disso, uma "dança" dinâmica de equilíbrios progressivos, de adaptação e organização, de crescimento e mudança.

Esses processos encontram-se em permanente relação e vão-se modificando progressivamente, dando configuração aos diferentes estádios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Cada um desses estádios evolui de modo a englobar o anterior e a ampliá-lo. Em cada um dos estádios, a inteligência, o conhecimento e a capacidade para pensar ocorrem de modo diferenciado e caracterizam as diferentes formas de o indivíduo interagir com a realidade e de organizar os seus conhecimentos.

Segundo Piaget, todas as crianças passam por cada um desses estádios, pela mesma ordem. No entanto, cada criança pode variar na idade com que atinge cada estágio dependendo do grau de maturação em que se encontra (crescimento biológico) e da estimulação recebida. Ao longo do desenvolvimento, a criança vai progredindo de respostas de tipo reflexo para um modo cada vez mais flexível e complexo de interagir com o seu ambiente físico e social. Ou seja, "as formas sucessivas de equilíbrio" (Piaget, 1973:13) vão caracterizando a acção humana, desde a

construção do universo prático, devida à inteligência sensório-motora do bebé, chega à reconstrução do mundo pelo pensamento hipotético-dedutivo do adolescente, passando pelo conhecimento do universo concreto, devido aos sistemas das operações da segunda infância. (Piaget, 1973:101)

(1) O estágio sensório-motor (dos 0 aos 2 anos), anterior à linguagem, é caracterizado por uma ausência de operações (acções interiorizadas e reversíveis) propriamente ditas, sendo o movimento a forma privilegiada de a criança lidar e compreender a realidade. Ou seja, é com base num esquema¹⁰ sensório-motor que a interacção com o ambiente se organiza. A criança precisa de agir sobre os objectos para os poder ir compreendendo. Piaget distingue neste estágio sub-estádios

¹⁰ Esquema é um termo que Piaget utiliza para se referir a um padrão de acção organizado e generalizável; são unidades estáveis, passíveis de repetição.

diferenciados. Numa primeira fase inicial, são usados reflexos inatos que, por exercício e repetição, se vão aperfeiçoando (por exemplo, o reflexo de sucção) e vão, progressivamente, levando a discriminações e reconhecimentos específicos e, finalmente, a generalizações da actividade (sucção de diferentes objectos). O bebé, neste período, parece estar mais interessado na sua própria actividade do que nos objectos propriamente ditos. Piaget (1973:20) ilustra este comportamento inicial do bebé que:

Assimila uma parte do seu universo à sucção, a tal ponto que se poderia exprimir o seu comportamento inicial dizendo que, para ele, o mundo é essencialmente uma realidade a chupar.

As repetições frequentes das acções parecem revelar o interesse em preservar experiências que sejam fonte de prazer para, posteriormente, conseguirem mesmo organizar esquemas em função de determinados objectivos (levantar uma tampa para retirar um brinquedo). Mais tarde, será capaz de inventar novos esquemas para alcançar as metas desejadas. A criança vai, progressivamente, diferenciando um universo objectivo, "no qual o próprio corpo aparece como um elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior localizada nesse próprio corpo" (Piaget, 1973:24). Numa fase final, as acções já vão estando interiorizadas e, por isso, a criança vai sendo capaz de antecipar os resultados da acção.

(2) No estágio *pré-operatório* (2 aos 7,8 anos), a criança vai estando mais apta a representar os acontecimentos internamente e vai estando menos dependente das acções sensório-motoras. Uma vez consolidado o conceito de objecto e o conceito de causalidade¹¹, a criança vai pondo em prática a capacidade de representação agora conquistada. Pela imitação diferida e brincadeira simbólica, a criança vai construindo e

¹¹ Piaget fala da *permanência do objecto* enquanto noção de que os objectos continuam a existir mesmo quando estão fora do campo de visão. Aliás, Piaget considera que as categorias de objecto e de espaço, de causalidade e tempo, são as principais construções dos dois primeiros anos de vida (Piaget, 1973, 1975).

lidando com símbolos sem constrangimentos. A aquisição da linguagem, forma privilegiada de representação, vem facilitar a socialização da acção. Piaget (1973, 1975) considera que o pensamento pré-operacional é um pensamento ainda *pré-conceitual* (sensivelmente até aos 4 anos), dado que os conceitos são ainda genéricos (classes de objectos), e não é capaz ainda de inferências transitivas ($A > B; B > C - A > C$); e *intuitivo* (dos 4 aos 7/8 anos), isto é, marcado pelo egocentrismo (incapacidade de perceber que possa haver um ponto de vista diferente do seu), centralizado (atende apenas a um aspecto da situação, ignorando os outros, mesmo se relevantes) e irreversível (incapacidade para voltar ao ponto de partida). Essas características do pensamento pré-operacional impedem que a criança seja capaz de reflectir sobre o próprio pensamento e impede-a de compreender a conservação. Por outro lado, as perguntas frequentes das crianças («porquê?») reflectem o interesse crescente da criança em perceber a causa e a razão das coisas, porque, para o pensamento infantil, "para tudo é necessária uma razão" (Piaget, 1973:41). O animismo é, também, outra das características do pensamento infantil, que exprime, ainda, uma confusão entre o mundo interior e subjectivo e o universo físico.

(3) Por volta dos 7 anos, dá-se início ao desenvolvimento das operações¹² lógicas e é designado como o estágio das *operações concretas*. Este período é caracterizado pela capacidade da criança em utilizar operações lógicas na resolução de problemas reais e concretos. Como já vai sendo capaz de dominar a conservação, toma decisões cognitivas e lógicas, apresentando argumentos correctos nas suas respostas. A seriação (ordenação mental de um conjunto de elementos) e a classificação (agrupamento mental) constituem as estruturas

¹² As operações são consideradas como transformações mentais reversíveis, quer por inversão quer por reciprocidade. Intervêm não só nos raciocínios privados mas também nas trocas cognitivas (Piaget & Inhelder, 1979).

centrais das operações concretas. Porque se vai libertando do seu egocentrismo, vai sendo capaz de novas coordenações lógicas e sociais. Capaz de maior descentração, consegue atender a diferentes atributos de um objecto, compreendendo as relações entre diferentes dimensões (Mussen et al., 1988), apesar de não lidarem ainda perfeitamente com muitas variáveis.

(4) A partir, aproximadamente, dos 11 anos, o pensamento se vai libertando da experiência directa, e o pensamento abstracto, hipotético-dedutivo, vai sendo já possível (estádio das *operações formais*). Agora, começa a ser capaz de ir para além da percepção, lidando com objectos dos quais não tem conhecimento directo. Pode raciocinar sobre problemas hipotéticos totalmente simbólicos, podendo deduzir conclusões lógicas. Vai sendo capaz de coordenar várias variáveis ao mesmo tempo e de construir relações entre essas variáveis. O pensamento formal lida com operações proposicionais ou combinatórias e com esquemas operacionais formais (de proporção ou probabilidade). Enquanto que o pensamento concreto estava ainda limitado à solução de problemas concretos, acessíveis, o pensamento formal facultava a possibilidade de lidar com todas as classes de problemas, hipotéticos e verbais. Vai dominando cada vez mais a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento.

O interesse de Piaget foi o de compreender o processo pelo qual a criança vai pensando a realidade e entendendo as múltiplas relações que aí existem. Os estádios piagetianos correspondem a transformações qualitativas no modo de se pensar a realidade. Isso torna-os distintos de outros tipos de estádios enunciados noutras teorias (por exemplo, Freud ou Erikson):

[stages] represent transformations of earlier modes of understanding into qualitatively different organizations of knowledge. (Green e Piel, 2002:311)

Para Piaget, a criança é um sujeito activo na construção do conhecimento. Onde outros teóricos assumiram a existência de uma dimensão mental irracional (o conceito Freudiano) ou a "tábua rasa" pronta para ser preenchida (comportamentalistas), a noção de esquemas reflexos iniciais, inatos, implica apenas a consideração de mecanismos que abrem possibilidade de emergir a natural pró-actividade, característica do ser humano. Como é dito por Green e Piel (2002:284), Piaget "assumes no mind at all". De facto,

Piaget knew that if he assumed some primitive mental capacity at birth, he was relieved of the problem of explaining the origin of mind. But since that was precisely what he wanted to do, he recognized that he could not assume its presence at birth. Rather, his task was to explain how the mind evolves (...).

Factores como a maturação biológica, a experiência física e social interagem reciprocamente no desenvolvimento, sendo regulados e coordenados pela equilibração,

no sentido (...) de sequências de compensações activas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroactiva (sistemas de anéis ou feedbacks) e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações. (Piaget & Inhelder, 1979:170).

Cada um dos factores, necessários e essenciais, é insuficiente por si só para explicar o desenvolvimento.

Toda a explanação oferecida por Piaget suscitou um conjunto variadíssimo de outras investigações e aplicações. Como refere Lourenço (1994:12), "até agora, nenhuma teoria teve tanto impacto na psicologia do desenvolvimento como a teoria de Piaget", sendo portanto, uma "referência obrigatória" para todos os que se interessam pelo estudo do desenvolvimento.

1.5 - O Paradigma Sistémico

Uma perspectiva sistémica enfatiza que o funcionamento de qualquer «todo» é interdependente de todas as partes que o constituem e que, por sua vez, estão também dinamicamente relacionadas entre si. Aliás, em cada sistema, essas «partes» são também consideradas como subsistemas ligados entre si numa rede de complexa interdependência (Donald, Lazarus e Lolwana, 2002).

Assim entendido, um sistema não é um somatório de partes mas antes um conjunto de elementos organizadamente conectados entre si, tornando possível um funcionamento integrado. Urban (1978) designa como "transaccional" a natureza das relações entre os diferentes elementos (subsistemas) de um sistema, na medida em que:

each is affected by its interrelationship with the other; [and] all relationships both within and between systems are construed as reciprocal exchanges. (Urban, 1978:65)

Os subsistemas e suas transacções tendem a comportar-se de modo a manterem um determinado padrão¹³ de funcionamento, num processo de adaptação contínua e dinâmica. A ligação entre os diferentes elementos de um sistema é encarada numa perspectiva de causa-efeito recíproco e bi-direccional, na medida em que cada elemento afecta e é afectado pelo outro:

In systemic thinking, actions are seen as triggering and affecting one another in cyclical, often repeated patterns. Such repeated patterns can come to be experienced as unwritten rules that govern the system as a whole. (Donald, Lazarus e Lolwana, 2002:49)

Naturalmente, nesta perspectiva, a pessoa é também encarada como um sistema, formado de subsistemas e integrada numa rede

¹³ Donald, Lazarus e Lolwana (2002:47) definem padrão ("pattern") como "repeating parts, which together form a total impression, or characteristic way in which things tend to happen".

também sistêmica mais alargada. De tal modo que qualquer alteração numa das partes depende e influencia as outras componentes e suas relações. Sistemas e subsistemas interagem com outros subsistemas, dos mais próximos aos mais distantes, num dinâmico e contínuo processo.

Interdependência é um conceito fundamental ao paradigma sistêmico. O funcionamento e a sobrevivência do sistema dependem, por um lado, daquilo que acontece em cada uma das suas partes e, por outro lado, daquilo que acontece com outros sistemas com ele conectados.

Outro conceito fundamental é o de *equilíbrio*, ou "ecological balance" na designação utilizada por Donald, Lazarus e Lolwana (2002:45) para se referirem às contínuas adaptações que o sistema necessita de ir fazendo para se adaptar às contínuas tensões e mudanças que o afectam ao longo do tempo:

As in a piece of music, temporary changes in different sections are always occurring. Provided equilibrium is restored, the piece as a whole retains its harmony. When there is major discord or disturbance, however, the relationships and interdependence may become so distorted that recovery as a whole is threatened. (Donald, Lazarus e Lolwana, 2002:45)

Urie Bronfenbrenner é dos autores que melhor ilustram este paradigma, oferecendo uma estrutura sistêmica que permite compreender o desenvolvimento humano, evidenciando os factores relativos à *pessoa em desenvolvimento*, ao *processo*, aos *contextos* onde esse desenvolvimento e processo se desenrolam ao longo do *tempo*. Assim, apresentaremos seguidamente os principais pressupostos da teoria de Bronfenbrenner e descreveremos os diferentes elementos que compõem o seu modelo.

Bronfenbrenner e o Modelo Bio-Ecológico do Desenvolvimento

Como temos estado a ver, o estudo do *desenvolvimento humano* tem suscitado um grande interesse ao longo dos tempos quer para investigadores de diferentes domínios científicos, quer para aqueles que estão mais mergulhados no terreno empírico da prática educativa.

Uma das críticas habituais tem sido a de que o desenvolvimento é frequentemente investigado numa perspectiva compartimentada, quer em termos dos diferentes domínios estudados (cognitivo, afectivo, social, motor), quer em termos dos diferentes períodos etários, quer ainda em termos do paradigma que adopta para explicar o seu processo (biológico ou ambiental).

Criticando o rumo que a investigação sobre o desenvolvimento humano tem tomado (e concretamente as investigações no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento), Urie Bronfenbrenner alerta para o perigo de os investigadores estarem a extrair leis gerais sobre o desenvolvimento a partir de comportamentos que as crianças têm em situações laboratoriais e, portanto, artificialmente criadas para o efeito:

grande parte da psicologia desenvolvimental, conforme existe actualmente, é a ciência do comportamento desconhecido da criança em situações desconhecidas com adultos desconhecidos pelos períodos de tempo mais breves possíveis.
(Bronfenbrenner, 1996/1979:16)

Nesse sentido, e na tentativa de ultrapassar esses pontos críticos, Bronfenbrenner avança na construção de um novo modelo que analise o desenvolvimento a partir do pressuposto fundamental relativo à interdependência funcional entre os organismos vivos e os seus ambientes. Considerando essa interdependência, o autor afirma repetidas vezes o seu fascínio pela resistência, versatilidade e potencial da

espécie humana que, ao longo dos tempos, tem demonstrado uma enorme capacidade em se ir adaptando e também criando as “ecologias” em que vive e se desenvolve:

Seen in different contexts, human nature, which I had previously thought of as a singular noun, became plural and pluralistic; for the different environments were producing discernible differences, not only across but also within societies, in talent, temperament, human relations and particularly in the ways in which the culture, or subculture, brought up its next generation. The process and product of making human beings human clearly varied by place and time.
(Bronfenbrenner, 1979:xiii)

Conforme afirma Michael Cole, no prefácio da obra de Bronfenbrenner (1979), o trabalho do autor representa um esforço no sentido de se ultrapassar uma das mais antigas dicotomias no seio da investigação em psicologia, aquela que opõe, por um lado, os defensores de uma abordagem descritiva e, por outro lado, os que afirmam a necessidade de um tratamento experimental capaz de fornecer explicações sobre o comportamento humano susceptíveis de serem generalizadas. Ou como o próprio Bronfenbrenner refere (1996/1979:17), a oposição entre o rigor e a relevância.

Assim, em 1979, é publicada a obra que hoje em dia é já considerada um clássico no âmbito do estudo sobre o desenvolvimento humano - *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* - onde Bronfenbrenner apresenta a base do seu modelo teórico, minuciosamente explicitado a partir de um conjunto de definições, hipóteses e proposições que procuram reflectir a estrutura teórica proposta para o estudo de uma *ecologia do desenvolvimento humano*. Desde essa altura, o autor tem-se dedicado a rever e a ampliar os seus conceitos fundamentais de modo a que o seu modelo possa integrar a complexidade do *desenvolvimento humano* na sua *interacção* com o *contexto* em que ocorre, vindo a culminar no *modelo bio-ecológico do desenvolvimento humano*

(Bronfenbrenner, 1979, 1993, 1994; Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Bronfenbrenner & Morris, 1999).

Na perspectiva de Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano é considerado como um produto da interacção entre o organismo humano em crescimento e o seu meio ambiente. O próprio autor reconhece a pouca novidade expressa por este princípio geral que mais não faz do que reafirmar a posição de outros teóricos, nomeadamente a de Kurt Lewin (1935, citado em Bronfenbrenner, 1996), na sua já célebre fórmula $C=f(P\ ME)$, que representa o comportamento humano (C) como uma variável que é função (*f*) da interacção entre a pessoa (P) e o seu meio ambiente (ME). No entanto, Bronfenbrenner amplia os conceitos de (1) *ambiente* e (2) *desenvolvimento*, tentando traduzir o dinamismo e a complexidade que lhes são característicos, e procura, também, oferecer elementos conceptuais suficientemente robustos para identificar formal e operacionalmente o *processo interactivo* (e por isso mesmo dinâmico e recíproco) que liga a pessoa em desenvolvimento e o ambiente que a rodeia.

(1) Por *ambiente*, e numa primeira análise, Bronfenbrenner considera uma *série de "estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas"* (1996/1979:5). Essas estruturas constituem os diversos sistemas ecológicos que envolvem a pessoa em desenvolvimento desde os seus ambientes mais imediatos - *microssistema*; à relação entre esses diferentes ambientes - *mesossistema*; aos ambientes mais distantes onde a pessoa não está presente - *exossistema*; e finalmente um ambiente mais amplo - *macrossistema* - que existe ao nível da cultura ou subcultura a que a pessoa pertence.

Nesta concepção topológica de ambiente é importante referir o posicionamento fenomenológico que Bronfenbrenner assume.

Citando as diversas fontes¹⁴ que influenciaram o seu pensamento (Bronfenbrenner, 1996), o autor chama a atenção para o facto de que o ambiente que influencia o desenvolvimento da pessoa é, acima de tudo, um ambiente *experienciado*, devendo-se considerar, portanto, quer as suas características objectivas, quer as subjectivas, resultado do modo como a pessoa percepçiona o ambiente e a sua experiência nele:

Muito poucas das influências externas que afectam significativamente o comportamento e o desenvolvimento humanos podem ser descritas unicamente em termos de condições físicas e eventos objectivos; os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação. (Bronfenbrenner, 1996:19)

Neste pressuposto, o que importa na consideração do ambiente é o significado subjectivo que as pessoas dão às suas experiências; a concepção de ambiente é assim ampliada para integrar aquilo que vai para além do real-objectivo que nada mais é do que a "aparência" das coisas" (Silva, 2000:69), dado que as "coisas reais" ou aquelas que realmente interessam têm a ver com os significados subjectivamente construídos. O ambiente é, portanto, para Bronfenbrenner, um *ambiente fenomenológico*. Por outro lado, esse ambiente fenomenológico deve também ser entendido como um sistema constituído quer por elementos físicos, quer por elementos sociais, quer ainda pelos elementos simbólicos, elementos esses que, por existirem ligados entre si, constituem como que a «trama», ou rede, ou seja o *contexto ecológico* onde cada um experiencia a sua vida.

(2) O conceito de *desenvolvimento* é também largamente analisado por Bronfenbrenner nas suas componentes teóricas e empíricas. Assim (Bronfenbrenner, 1996/1979), desenvolvimento é entendido como uma mudança nas características da pessoa,

¹⁴ Bronfenbrenner (1996) cita os trabalhos de E. Husserl, K. Köhler, D. Katz, J. Dewey e K. Lewin.

mudança essa que, não sendo nem efémera, nem unicamente ligada à situação, implica uma reorganização que tem certa continuidade ao longo do tempo e do espaço:

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolvete adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em actividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (Bronfenbrenner, 1996:23)

Por outro lado, e afirmando também aqui uma posição fenomenológica, o autor considera as mudanças que caracterizam o desenvolvimento como ocorrendo tanto ao nível da acção da pessoa como ao nível da sua percepção.

Ao nível da acção, o desenvolvimento corresponde à capacidade da pessoa para utilizar estratégias que sejam eficazes na sua interacção com o ambiente ecológico. A eficácia das estratégias é vista na medida em que permite à pessoa receber «feedback» quanto à natureza dos sistemas existentes, permite também a contínua activação desses sistemas e permite, ainda, a reorganização desses sistemas ou mesmo a criação de novos sistemas que possam ir ao encontro dos seus desejos e necessidades. Fica aqui sugerido o papel activo da pessoa na sua interacção com os diferentes contextos em que está inserida, interacção essa que é bidireccional e caracterizada pela reciprocidade. Bronfenbrenner não vê a pessoa "em desenvolvimento como uma tábua rasa sobre a qual o meio ambiente provoca seu impacto" (1996/1979:18), mas antes como um ser activo que vai actuando no contexto em que está inserido e o vai reestruturando. Na verdade, esse movimento corresponde a uma progressiva acomodação entre o sujeito e o seu ambiente, sendo a pessoa ao mesmo tempo um *produto* e um *produtor* de desenvolvimento.

A nível da *percepção* o desenvolvimento corresponde à capacidade da pessoa para alargar a sua visão da realidade, integrando outras realidades para além daquela que lhe está mais próxima:

na esfera perceptual, a pergunta passa a ser: em que extensão a visão de mundo da pessoa em desenvolvimento vai além da situação imediata, abrangendo um quadro de outros ambientes dos quais ela participou activamente, as relações entre esses ambientes, a natureza e influência dos contextos externos com os quais ela não teve nenhum contacto face a face, e, finalmente, os padrões consistentes de organização social, sistemas de crenças, e estilos de vida específicos de sua própria e de outras culturas e subculturas? (Bronfenbrenner, 1996:23)

Progressivamente, a pessoa vai modificando o modo como «vê» os seus contextos de desenvolvimento e as relações que é capaz de estabelecer entre eles. De acordo com o pressuposto fenomenológico, o que vai mudando não é tanto o contexto na sua objectividade (apesar de este poder alterar-se), mas sim o significado que a pessoa lhe atribui nesse movimento contínuo de acomodação. Como afirma Bronfenbrenner (1996/1979), é esta crescente capacidade de remodelar a realidade de acordo com as necessidades e aspirações humanas que, na perspectiva ecológica, representa a mais alta expressão do desenvolvimento.

É importante notar mais uma vez que, nesta concepção de desenvolvimento, a pessoa não é tratada como um elemento isolado mas antes como um elemento que se encontra, inexoravelmente, ligado a todos os outros elementos na verdadeira essência de um sistema ecológico. Nesta ordem de ideias, falar de desenvolvimento é, necessariamente, falar de *desenvolvimento em contexto*, dado que qualquer parte do sistema só faz sentido na sua relação com as outras. Poder-se-á considerar também, e mais uma vez devido à natureza sistémica do seu modelo, que Bronfenbrenner não dissocia o

desenvolvimento da pessoa do desenvolvimento do seu ambiente. O próprio autor, salientando a influência de Lewin (1935), fala na interconexão e isomorfismo entre a estrutura da pessoa e a estrutura do ambiente. Por outro lado, conceber o desenvolvimento como uma *acomodação progressiva* obriga a considerar as influências mútuas e as transformações no «interior» de cada «elemento» do sistema.

É também importante notar-se o esforço que Bronfenbrenner faz para ampliar o seu conceito de desenvolvimento de modo a poder referir-se ao desenvolvimento do ser humano ao longo das gerações. Como o próprio refere:

(...) we use the term "development" to refer stability and change in the biopsychological characteristics of human beings over the life course and across generations. (...) the forces producing stability and change in characteristics of human beings across successive generations is no less important than stability and change in characteristics of the same person over his or her lifetime. (Bronfenbrenner & Morris, 1999:25-26)

Não há, no entanto, nenhuma tomada de posição do autor quanto à qualidade dessas mudanças: "no restrictive assumptions of change 'for the better', nor of continuity in the characteristics of the same person over time. Rather, these are issues to be investigated" (Bronfenbrenner & Morris, 1999:26).

A partir desses conceitos e pressupostos, Bronfenbrenner constrói um modelo que virá a constituir um novo paradigma na compreensão da pessoa em desenvolvimento, na sua interacção com os diferentes contextos que a envolvem.

Nas primeiras formulações do seu modelo sistémico - *modelo ecológico* - e como anteriormente referido, Bronfenbrenner (1996/1979) identifica quatro níveis interdependentes que correspondem aos diferentes sistemas que influenciam o desenvolvimento da pessoa: (1) *microssistema*, (2)

mesossistema, (3) *exossistema* e (4) *macrossistema*; o tempo vem a ser posteriormente integrado, passando a constituir o quinto elemento do sistema ou (5) *cronossistema* (Bronfenbrenner e Morris, 1999; Krebs, 1995, 1997). Neste modelo, Bronfenbrenner interessou-se, sobretudo, por especificar uma nova concepção para o ambiente e, por isso, a ênfase é colocada no papel que os diferentes sistemas desempenham ao longo do desenvolvimento da pessoa.

Este primeiro modelo foi sendo continuamente reavaliado até que, em trabalhos mais recentes, o autor introduz mudanças teóricas importantes quer na forma como o modelo é organizado, quer no seu conteúdo (Bronfenbrenner, 1993, 1995, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999). No novo modelo, que passa a ser designado por **modelo bio-ecológico**, o elemento fundamental é o *processo* ("proximal process") que constitui o «coração» do modelo e que estabelece a ligação entre os outros elementos, nomeadamente, a *pessoa*, nos seus *contextos*, ao longo do *tempo*. Desta maneira, Bronfenbrenner procura reagir à crítica, feita por ele mesmo, de que as investigações inspiradas no modelo ecológico têm-se dedicado mais a descrições exaustivas dos contextos do que à demonstração da relação destes com o desenvolvimento:

Yet, along with feelings of gratification, I must confess to some discontent. My disquiet derives from two complementary concerns. The first pertains to one of the main roads that contemporary research has taken; the second, to some more promising pathways that are being neglected. (...) Alas, I may have to accept some responsibility for what I regard as the wayward course. It is an instance of what might be called "the failure of success". For some years, I harangued my colleagues for avoiding the study of development in real-life settings. No longer able to complain on that score, I have found a new *bête noir*. In place of too much research on development "out of context", we now have a surfeit of studies on "context without development". (Bronfenbrenner & Morris, 1999:23)

A importância central que é atribuída ao elemento *Processo* é claramente expressa no que é apresentado pelo autor como Proposição I:

Especialy in its early phases, but also throughout the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving bio-psychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time. Such enduring forms of interaction in the immediate environment are referred to as Proximal Process. (Bronfenbrenner & Morris, 1999:27)

Portanto, a relação entre a pessoa em desenvolvimento (considerada como um ser activo e na sua dimensão biopsicológica) e o seu ambiente mais imediato (constituído por outras pessoas, objectos e símbolos) é vista como uma interacção recíproca onde a pessoa é, ao mesmo tempo, sujeito e objecto de acção. Não uma interacção qualquer mas sim um envolvimento que deve acontecer com alguma regularidade e num crescendo de complexidade.

O *Processo Proximal* constitui, assim, o motor fundamental de desenvolvimento humano. Este motor é activado pelas actividades em que a pessoa se envolve. Essas actividades não são acontecimentos dispersos ou momentâneos, precisando de acontecer com regularidade, serem ricas em significado e providas de intencionalidade. Bronfenbrenner designa essas actividades por *actividades molares*, distinguindo-as dos actos simples pelo facto de, nas actividades molares, haver um envolvimento total da pessoa em alguma coisa que tem sentido para ela. Esse sentido constitui a força própria (*momentum*) da actividade, que possibilita a persistência, a resistência e está relacionada, por um lado, com o modo como o sujeito encara a actividade como importante para alguma necessidade ou interesse mais imediato ou mais remoto e, por outro lado, com

a percepção dos objectivos e sua relação com as acções necessárias ao seu alcance. Dessa *perspectiva temporal* e dessa *estrutura de objectivos* depende a diversidade de actividades molares com a sua carga pessoal e subjectiva.

As actividades molares podem também diferir quanto à potencialidade que têm para invocar objectos, pessoas ou acontecimentos que não estejam concretamente presentes no ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento. O autor fala na "expansão do mundo fenomenológico" e sugere mesmo a existência de uma "ecologia da vida mental" com uma estrutura potencial isomórfica à do ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1996:38).

Portanto, o *Processo Proximal*, que constitui o elemento central do modelo bio-ecológico, consubstancia a interacção recíproca entre os outros elementos do sistema, nomeadamente, a pessoa em desenvolvimento, o seu *ambiente* ao longo do *tempo*.

Como é referido na Proposição II,

The form, power, content, and direction of the proximal processes effecting development vary systematically as a joint function of the characteristics of the developing person; of the environment - both immediate and more remote - in which the processes are taking place; the nature of the developmental outcomes under consideration; and the social continuities and changes occurring over time through the life course and the historical period during which the person has lived. (Bronfenbrenner & Morris, 1999:27).

Assim, o *Processo Proximal* depende, por um lado, das características da pessoa em desenvolvimento, por outro lado, das características do contexto em que esse desenvolvimento se processa.

Quanto à *pessoa em desenvolvimento*, Bronfenbrenner identifica as características que considera mais relevantes para a dinâmica do *Processo Proximal*, designadas por (1) força, (2) recursos e (3) necessidades ("forces, resources, demands", in Bronfenbrenner & Morris, 1999:55).

(1) A **força** é entendida como uma «energia» capaz de, ou activar e sustentar a interacção (*força geradora de desenvolvimento*), ou dificultá-la (*força inibidora de desenvolvimento*). Esta energia vai alimentar (ou não) os comportamentos da pessoa no seu processo interactivo com o ambiente ou seja, no conceito de Bronfenbrenner, vai influenciar o Processo Proximal e o papel que este tem no desenvolvimento.

As *forças geradoras de desenvolvimento* correspondem a características pessoais como a curiosidade, a tendência para iniciar ou participar em actividades (sozinha ou com outras pessoas), a capacidade de responder às iniciativas e solicitações dos outros e a capacidade para adiar a gratificação momentânea com vista a objectivos a longo prazo. Três tipos de forças geradoras são identificados (Bronfenbrenner & Morris, 1999):

a) Reacção selectiva ("selective responsiveness") - permite que a pessoa seja atraída, responda e explore alguns dos estímulos que o ambiente físico e social oferece. A pessoa reage de maneira diferente aos diferentes aspectos do seu ambiente e é de supor que essa reacção diferenciada seja influenciada pelas diferenças no significado pessoal que é atribuído aos diferentes elementos;

b) Propensões estruturais ("structuring proclivities") - que motivam a pessoa para participar em actividades de maior complexidade e que, portanto, aumentam a intensidade da interacção que caracteriza o *Processo Proximal*. Na perspectiva do autor, essa motivação é intrínseca à pessoa e está orientada para o seu ambiente (pessoas, objectos e símbolos) ou seja, cada um está naturalmente interessado em actividades que sejam desafiadoras de novas respostas. Há como que um gosto pelo desafio, um desejo anímico de ir para além do já conhecido e dominado. E a pessoa encontra-se preparada para responder a essas solicitações mais complexas.

É evidente a interdependência dessas forças geradoras de desenvolvimento. Por um lado, a pessoa está apta a reagir às solicitações do ambiente, por outro lado, vai sendo capaz de reagir a novos desafios. Os exemplos dados pelos autores ilustram essa progressão:

immediately after birth, infants are especially responsive to vestibular stimulation (being picked up and held in a vertical position close to the body), which has the effect of soothing the baby so that it begins to engage in mutual gazing; by three months, visual exploration extends beyond proximal objects, and it is the mother's voice that is most likely to elicit responses especially in the form reciprocal vocalization (Bronfenbrenner & Morris, 1999:57).

c) Sistema de crenças pessoais ("directive belief system") - esta última força geradora corresponde à progressiva capacidade da pessoa para conceptualizar a sua experiência vendo-se a si própria como alguém com um papel activo e determinante na interacção com o ambiente. A pessoa tem uma imagem de si própria como alguém actuante no processo, não apenas espectador ou produto, mas actor e, por isso mesmo, produtor; não alguém que é apenas influenciado, mas alguém que também influencia e, nessa medida, é agente do seu próprio desenvolvimento.

Os autores chamam a atenção para a proximidade entre este conceito de "crenças pessoais" e outros conceitos formulados por outros autores, nomeadamente, o conceito de "locus de controlo" de Rotter¹⁵ e o conceito de "auto-eficácia" de Bandura (1977, 1997). Quer um quer outro conceito dizem respeito à imagem que a pessoa tem quanto às suas capacidades (auto-eficácia) e à responsabilidade sobre as consequências dos seus comportamentos (locus de controlo). No entanto, Bronfenbrenner e Morris querem chamar a atenção para a

¹⁵Bronfenbrenner e Morris (1999) citam a obra Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1-28.

interacção recíproca entre o sistema de crenças pessoais, o ambiente e o resultado que esta interacção tem no desenvolvimento:

The principal distinction between these earlier constructs and their counterparts in the bioecological model is that the latter are conceptualized and analysed primarily not as characteristics of the person sufficient unto themselves but as directional developmental dispositions interacting synergistically with particular features of the environment to generate successive levels of developmental advance (Bronfenbrenner & Morris, 1999:58).

Para além dessas forças geradoras de desenvolvimento também é considerado um outro conjunto de forças que o podem inibir ou dificultar.

Como *forças inibidoras de desenvolvimento* os autores referem-se, genericamente, às dificuldades em exercer controlo sobre as próprias emoções ou comportamentos. Também estas constituem disposições naturais do indivíduo. Num pólo estão aquelas características que impelem o sujeito a uma acção desordenada e sem controlo (impulsividade, dificuldade em adiar a gratificação); num pólo oposto estão aquelas características que bloqueiam a acção e a expressão das emoções (apatia, timidez, insegurança). Quer umas, quer outras, criam dificuldades ao Processo Proximal, na medida em que não estimulam uma interacção dinâmica e facilitadora de desenvolvimento.

(2) Os **recursos pessoais** são comparados, na expressão do autor, ao «passivo» e «activo» das nossas características e constituem um outro conjunto de elementos a afectar o Processo Proximal e, assim, o desenvolvimento. Estão aqui incluídas as condições que comprometem a integridade funcional do organismo (deficiências genéticas, estado de saúde deficitário, incapacidades) e aquelas que as potencializam, possibilitando

interacções mais ricas e estimulantes (experiências anteriores, conhecimentos, capacidades).

(3) A capacidade para provocar ou inibir a reacção dos outros - **solicitação** - é outro tipo de característica da pessoa a desempenhar um papel importante no curso do desenvolvimento, por influenciar a qualidade do Processo Proximal. Este conjunto de características corresponde àquilo que, tradicionalmente, é designado por "personalidade" e tem o poder de mobilizar determinado tipo de respostas dos outros às tentativas de estabelecer interacção. Por exemplo, a aparência física pode contribuir para estimular ou desencorajar a interacção. A disponibilidade para a acção, a alegria demonstrada ou, pelo contrário, um estado de irritabilidade têm efeitos diferentes na mobilização de envolvimentos interpessoais.

Força, potencialidades e modalidade de solicitação correspondem às propriedades da pessoa e desempenham um papel importante no curso do desenvolvimento, na sua articulação com o ambiente. É de realçar a natureza biopsicológica das características enunciadas por Bronfenbrenner. O autor chama a atenção para a introdução do prefixo "bio" na actual designação adoptada para o seu modelo de desenvolvimento: *modelo bio-ecológico*. Dessa maneira fica reforçada a necessidade de se levar em linha de conta o sistema biológico em que o organismo humano opera. Como Bronfenbrenner refere, as características da pessoa estão sedimentadas biologicamente e, por outro lado, os factores biológicos oferecem limites ao desenvolvimento humano e também colocam imperativos quanto às condições que o ambiente deve oferecer (Bronfenbrenner e Morris, 1999).

O *contexto* é outro dos elementos do modelo bio-ecológico de desenvolvimento, tendo sido este, talvez, o conceito mais explorado e desenvolvido por Bronfenbrenner. As primeiras formulações do autor (ainda na linha da explicitação de um

modelo ecológico) vão no sentido de identificar as delimitações topológicas em que o contexto se organiza em forma de sistemas ecológicos, numa interdependência funcional com a pessoa em desenvolvimento. Convém manter presente que, para Bronfenbrenner, há sempre uma reciprocidade entre as características biopsicológicas da pessoa e as de um ambiente específico, não podendo umas serem definidas sem referência às outras (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999). Nas formulações mais recentes (modelo bio-ecológico), o contexto pode ser considerado como o campo de actuação do Processo Proximal. A pessoa (biopsicológica) interage (*Processo Proximal*) com o seu ambiente (objectos, pessoas e símbolos) em diferentes contextos ecológicos.

Como já foi anteriormente considerado, o contexto refere-se ao ambiente ecológico entendido como um conjunto organizado de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte: "o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas." (Bronfenbrenner, 1996:5).

(1) A primeira dessas estruturas, e por isso mesmo a mais próxima do sujeito em desenvolvimento, é o *microssistema* que é definido como:

a pattern of activities, social roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting with particular physical, social, and symbolic features that invite, permit, or inhibit, engagement in sustained, progressively more complex interaction with, and activity in, the immediate environment (Bronfenbrenner e Morris, 1999:65).

Portanto, e mantendo presente o papel central e dinâmico que desempenha a interacção pessoa-ambiente, é o microssistema o primeiro dos campos em que o Processo Proximal se desenrola. Aí, as pessoas vão agindo reciprocamente, experienciando diferentes papéis, actividades e interacções. Exemplos de

microssistemas são a família, a escola, ou o grupo de amigos, cada um deles constituindo como que um nicho ecológico para o desenvolvimento da pessoa. Para além das interacções sociais, no microssistema também se desenrolam interacções com o ambiente físico e simbólico. Um contexto particular oferece possibilidades múltiplas que podem instigar ou inibir o envolvimento da pessoa em formas cada vez mais complexas de interacção.

A nível de ambiente físico, algumas das suas características são determinantes para os padrões interactivos e, por essa razão, influenciam o desenvolvimento da pessoa. Baseando-se nos trabalhos de Theodore Wachs¹⁶, Bronfenbrenner identifica algumas dessas características. Por exemplo, um ambiente tranquilo ("low level of noise and confusion"), seguro e bem organizado é um ambiente mais propício à exploração e manipulação. Aí, a pessoa pode envolver-se em actividades ricas e estimulantes. Por outro lado, um ambiente fisicamente instável, com uma organização deficitária e pouco previsível é um ambiente que empobrece o Processo Proximal por limitar a dinâmica de interacção.

Relativamente às interacções sociais, elas são consideradas elementos estruturantes do Processo Proximal e ocorrem, em primeira instância, no microssistema, ou seja, é no contexto mais imediato da pessoa que as primeiras relações são construídas. Por *relação* o autor entende a circunstância em que "uma pessoa num dado ambiente presta atenção ou participa nas actividades de uma outra pessoa" (Bronfenbrenner, 1996:46).

A estrutura interpessoal mais simples é uma *díade*, ou seja, um sistema de duas pessoas, e possibilita a formação de outras estruturas interpessoais. A díade mãe-criança oferece uma

¹⁶ Bronfenbrenner (1996) cita os seguintes trabalhos: Wachs, T. (1979). Proximal experience and early cognitive intellectual development: the physical environment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25:3-42. Wachs T. (1991). Environmental considerations in studies with non-extreme groups. In T. Wachs & R. Plomin (Eds.), *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction*. Washington, DC: American Psychological Association, 44-67. Wachs T. & Chan, A. (1986). Specificity of environmental interactions as seen in physical environment correlates of three aspects of 12-month infants communication performance. *Child Development*, 57:1464-75.

referência interna fundamental a partir da qual outras relações vão sendo construídas. De acordo com as investigações sobre os processos de vinculação (Bowlby, 1973; Sroufe, 1990), as primeiras díades vivenciadas vão proporcionar à criança a construção de expectativas sobre o comportamento dos adultos que dela tratam e também expectativas relativamente à sua própria capacidade para estimular e controlar o comportamento dos outros. As futuras interações sociais vão ser influenciadas pelo modelo que tiver sido interiorizado pela criança a partir dessa sua primeira díade significativa.

Por outro lado, as díades podem tomar formas funcionais diferentes: observacional, de actividade e primária.

Uma *díade observacional* ocorre quando uma das pessoas observa o comportamento da outra. Essa observação fornece condições preciosas para a aprendizagem mas exige que aquele que está a ser observado esteja consciente da atenção sobre ele focada e tenha interesse em fornecer «feedback».

Outra forma diádica mais activa é a designada por *díade de actividade conjunta*. Nesse tipo de díade, as pessoas estão envolvidas em algum tipo de actividade; mesmo que não estejam propriamente a fazer a mesma coisa, as actividades são entendidas como complementares e com vista a um objectivo que é comum.

Quanto às díades primárias, elas são consideradas como aquelas que "continuam a existir fenomenologicamente para ambos os participantes mesmo quando eles não estão juntos" (Bronfenbrenner, 1996:48). Bronfenbrenner considera que este tipo de díade oferece uma poderosa influência na motivação quer para a aprendizagem, quer para o curso do desenvolvimento. Cada uma das pessoas da díade mantém-se presente no pensamento da outra e suscita fortes sentimentos emocionais.

Evidentemente, e como o autor refere, estes três tipos de díades não são mutuamente exclusivas, podendo haver uma qualquer combinação entre si.

Por outro lado, as díades podem também ser caracterizadas por certas propriedades. Qualquer relação diádica é marcada pela *reciprocidade*, isto é, o que cada um faz influencia a acção do outro. Há, assim, um sentido de cooperação e de interdependência, que fortalece a relação. Poder-se-á afirmar, então, que quanto maior for o grau de reciprocidade, maior a força desenvolvimental de uma díade. As díades são também caracterizadas pelo *equilíbrio de poder* que diz respeito à extensão em que uma pessoa domina a outra. Ao longo de todo o processo de desenvolvimento, diversas vão ser as relações de poder vivenciadas pela pessoa. Bronfenbrenner sugere que a situação óptima do ponto de vista do desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio de poder se vai gradualmente alterando a favor da pessoa em desenvolvimento, de modo a que ela possa ir controlando cada vez mais a situação. Por último, a *afectividade* é outra das propriedades das díades. Quando envolvidos numa interacção, é provável que os participantes desenvolvam sentimentos um em relação ao outro. Esses sentimentos podem ser mutuamente positivos, mutuamente negativos, ambivalentes ou assimétricos.

Em relação a essas características, torna-se evidente que as díades mais poderosas para o desenvolvimento da pessoa são aquelas que reúnem as condições de reciprocidade, complexidade progressivamente crescente, mutualidade de sentimentos positivos e alteração gradual no equilíbrio do poder. As díades com essas características são designadas por Bronfenbrenner (1996/1979:50) por "díades desenvolvimentais". De acordo com o modelo bio-ecológico, a díade corresponde a um contexto não só de interacção recíproca, mas também de desenvolvimento recíproco. Como é expresso pela Proposição C (Bronfenbrenner, 1996:51), "se um membro de uma díade sofre uma mudança desenvolvimental, é provável que o outro também mude".

As díades constituem, assim, um dos eixos organizadores do Processo Proximal (interacção pessoa/ambiente) e vão evoluindo

para sistemas mais complexos referidos como *sistemas N+2* para realçar a diversidade na dimensão dos sistemas interactivos. A existência de outros elementos no sistema altera a interacção entre os membros da díade, podendo facilitá-la ou inibi-la. O impacte de uma outra pessoa sobre o funcionamento do sistema diádico é generalizado na forma de uma hipótese que define um processo-chave e uma propriedade distintiva dos sistemas N+2:

A capacidade de uma díade de funcionar efectivamente como um contexto de desenvolvimento depende da existência de outros relacionamentos diádicos com terceiras pessoas. O potencial desenvolvimental da díade original é aumentado na extensão em que cada uma dessas díades externas envolve sentimentos mutuamente positivos e as terceiras pessoas apoiam as actividades desenvolvimentais que ocorrem na díade original. Inversamente, o potencial desenvolvimental da díade é prejudicado na extensão em que cada uma das díades externas envolve algum antagonismo mútuo ou as terceiras pessoas desencorajam ou interferem nas actividades desenvolvimentais realizadas pela díade original (Bronfenbrenner, 1996:62).

Fica claro que, na concepção de Bronfenbrenner, a existência de uma terceira pessoa pode aumentar ou prejudicar a capacidade de uma díade para realizar as suas funções desenvolvimentais. Por outro lado, o padrão de interacção de uma estrutura N+2 pode ser sequencial, ou seja, diferentes pessoas vão interagindo entre si, sem necessariamente ser na presença da pessoa em desenvolvimento, constituindo uma *rede social*. Essa rede social pode ser *fechada*, quando cada membro interage com todos os outros membros; pode também ser uma *rede incompleta* quando algumas díades possíveis, na realidade, não chegam a acontecer. Essas redes sociais podem tornar-se bastante extensas e atravessar os diferentes contextos, constituindo elementos do mesossistema ou mesmo do exossistema.

Para além das actividades molares e das interacções sociais os *papéis* são outro dos elementos estruturantes do Processo Proximal. Para Bronfenbrenner, um *papel* é:

uma série de actividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa. (Bronfenbrenner, 1996:68).

Apesar de se desenrolar no microssistema, o *papel* tem as suas raízes no macrossistema, nas suas estruturas institucionais e nas ideologias que lhe estão associadas. Assim, os diferentes papéis desempenhados pelo sujeito e que vão influenciar a sua interacção com o ambiente (dando uma diferente forma ao Processo Proximal) são diferenciados pela idade, sexo, relação de parentesco, ocupação ou status social, e também segundo outros parâmetros como etnicidade ou religião. Na verdade, criamos determinadas *expectativas de papel* que definem o modo como esperamos que determinada pessoa venha a agir e ao modo como esperamos que os outros se relacionem com ela. O autor chama a atenção para o facto de as *expectativas de papel* se referirem quer aos conteúdos das actividades quer aos parâmetros diádicos que estruturam as interacções sociais; ou seja, o papel determina quer o grau de reciprocidade, quer o equilíbrio de poder, quer mesmo a relação afectiva da relação diádica. Como Bronfenbrenner (1996/1979) afirma, a colocação de uma pessoa num determinado papel tende a evocar percepções, actividades e padrões de relação interpessoal típicos desse papel:

A tendência a evocar percepções, actividades e padrões de relação interpessoal consistentes com as *expectativas do papel* é aumentada quando o papel está bem estabelecido na estrutura institucional da sociedade, e existe um amplo consenso na cultura ou subcultura a respeito dessas *expectativas*, na medida em que se referem tanto ao comportamento da pessoa ocupando o papel quanto dos outros em relação àquela pessoa (Bronfenbrenner, 1996:74).

Na verdade, o que Bronfenbrenner considera é que a acção das pessoas e o modo como experienciam as suas interacções com o ambiente, ou a forma que o Processo Proximal toma, estão de

acordo com as expectativas que se têm relativamente ao papel que é assumido:

A colocação de pessoas em papéis sociais em que se espera que ajam competitiva ou cooperativamente tende a eliciar e intensificar actividades e relações interpessoais que são compatíveis com as expectativas dadas (1996:81).

Nessa perspectiva, a relação da pessoa com outras pessoas que ocupem diferentes papéis e a participação num reportório de papéis cada vez mais amplo proporcionam ganhos desenvolvimentais significativos. É o campo de experiências que é aumentado, quer do ponto de vista da acção, quer do ponto de vista da percepção da pessoa, portanto é o seu desenvolvimento que é facilitado. Por outro lado, fica também entendido que a vivência da pessoa em diferentes ambientes proporciona oportunidades para ela desempenhar diferentes papéis, realizar diferentes actividades e viver diferentes relações. Não que não haja continuidade no comportamento e maneira de actuar da pessoa, mas antes que é possível identificar um conjunto sistemático de diferenças.

(2) Para além do microssistema, o *mesossistema* constitui outro dos contextos onde o Processo Proximal se desenrola e foi definido da seguinte maneira:

Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa activamente (Bronfenbrenner, 1996:21).

Exemplos de um mesossistema são as relações estabelecidas pela família, a escola ou o grupo de amigos, que constituem, cada um deles, os diferentes microssistemas da pessoa em desenvolvimento. No mesossistema encontramos, assim, a rede dos diferentes contextos que, interagindo entre si, vão afectar o desenrolar do Processo Proximal, ou seja, vão oferecer um determinado enquadramento para a interacção da

pessoa em desenvolvimento com o seu ambiente mais próximo. Desta maneira, os limites dos contextos de desenvolvimento ficam alargados, na medida em que os ambientes em que a pessoa participa estabelecem relações entre si. Essas relações entre microssistemas podem tomar diferentes formas (Bronfenbrenner, 1996/1979):

- 1) Participação multiambiente quando a pessoa participa em actividades em dois ou mais ambientes diferentes. O autor introduz aqui a noção de transição ecológica para se referir à situação em que a pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente, alargando o seu mesossistema. Esta ligação entre os ambientes, que é estabelecida pela transição da pessoa, vai originar a existência de uma rede social directa ou de primeira ordem onde a pessoa é o vínculo primário. No caso de outras pessoas também participarem nesses ambientes, elas constituirão os vínculos suplementares, enriquecendo, portanto, o contexto de desenvolvimento.
- 2) Ligação indirecta corresponde a outro tipo de relação entre os microssistemas e ocorre sempre que, não sendo a pessoa em desenvolvimento a participar nos diferentes ambientes, a relação inter-ambiental é garantida por uma terceira pessoa, que irá servir de vínculo intermediário entre as pessoas dos dois ambientes. A rede social aqui é de segunda ordem, na medida em que os membros do ambiente não interagem directamente entre si.
- 3) Comunicação inter-ambiente diz respeito às mensagens que vão sendo transmitidas de um ambiente para o outro de modo a garantir que os membros dos diferentes ambientes se vão mantendo informados. As comunicações podem ser feitas de diversas formas, ou directamente, através de conversas pessoais ou telefónicas, por correspondência ou outro tipo de mensagens escritas; ou indirectamente, através das correntes na rede social.

4) Conhecimento inter-ambiente corresponde ao conjunto de informação que um ambiente tem sobre o outro. Evidentemente que esse conhecimento pode ser obtido quer através da comunicação inter-ambiental, quer através de outras fontes como, por exemplo, informações contidas em livros ou outros documentos.

Nessas diferentes formas, o mesossistema oferece um rico potencial de desenvolvimento da pessoa, potencial esse que pode ser aumentado em função do acompanhamento feito durante as transições e também em função da compatibilidade de papéis, actividades e díades estabelecidas entre os diferentes ambientes. Essas condições são apresentadas por Bronfenbrenner como hipóteses que especificam as condições óptimas para o estabelecimento e a manutenção dos vínculos entre os ambientes (1996:163):

Hipótese 27

O potencial desenvolvimental de um ambiente num mesossistema é aumentado se a transição inicial da pessoa naquele ambiente não se dá sem companhia, isto é, se ela entra no novo ambiente na companhia de uma ou mais pessoas com as quais participou de ambientes anteriores (por exemplo, a mãe acompanha a criança à escola).

Hipótese 28

O potencial desenvolvimental dos ambientes num mesossistema é aumentado se as exigências de papel nos diferentes ambientes são compatíveis e se os papéis, actividades e díades em que a pessoa se envolve encorajam o desenvolvimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objectivos entre os ambientes e de um equilíbrio de poder que evolui em favor da pessoa desenvolvente.

Como fica entendido, a riqueza do mesossistema tem a ver com os vínculos estabelecidos entre os ambientes e com o apoio recebido pela pessoa durante as suas transições ecológicas. Se a pessoa não é acompanhada, então o vínculo e a transição são

solitários; nomeadamente, quando alguém está ao seu lado, então o vínculo e a transição são *duais*. Vínculos e transições solitárias são característicos de um mesossistema *fragilmente vinculado*, que, por isso mesmo, não oferece as melhores condições de desenvolvimento.

De acordo com o seu princípio ecológico, em que a pessoa é ao mesmo tempo produto e produtor de desenvolvimento, Bronfenbrenner afirma o facto de que a participação crescente em múltiplos ambientes pode ser vista quer como um resultado de desenvolvimento (tendo a pessoa as suas capacidades ampliadas), quer como causa:

o desenvolvimento é intensificado como uma função directa do número de ambientes estruturalmente diferentes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa numa variedade de actividades conjuntas e díades primárias com os outros, especialmente quando esses outros são mais maduros ou experientes (Bronfenbrenner, 1996:163).

Por outro lado ainda, assim como o indivíduo transita entre ambientes, também as díades o podem fazer na medida em que participarem de actividades conjuntas nesses diferentes ambientes. O autor designa essa situação por *díade transcontextual* e considera a riqueza que constituem para o desenvolvimento.

De todos os aspectos enunciados, chama-se a atenção também para o isomorfismo entre as estruturas do microssistema e do mesossistema; a relação entre os ambientes espelha as características das relações entre as pessoas, isto é, o mesossistema fica enriquecido em função da reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva existente na relação entre os microssistemas.

(3) Tanto a nível do microssistema como a nível do mesossistema a pessoa interage directamente com o seu ambiente, sendo esses os campos privilegiados de desenvolvimento do Processo Proximal. No entanto,

Bronfenbrenner identifica também o *exossistema* como outro dos contextos de desenvolvimento onde, apesar de não envolver a pessoa como participante activo, ocorrem aí acontecimentos capazes de influenciar o Processo Proximal, na medida em que esses acontecimentos tenham alguma relação com acontecimentos do microssistema; ou na medida em que esses acontecimentos tenham relação com a pessoa em desenvolvimento; ou, ainda, por o exossistema conter pessoas que participam no microssistema no qual a pessoa em desenvolvimento está inserida (Bronfenbrenner, 1996).

Como ilustração do efeito do exossistema temos, por exemplo, os acontecimentos que ocorrem no trabalho dos familiares e o modo como podem afectar o desenvolvimento da criança, na medida em que afectam o comportamento dos adultos para com ela.

O exossistema pode, naturalmente, tomar formas diversificadas tanto mais quanto maiores forem as redes sociais que ligam a pessoa em desenvolvimento com outras pessoas e outros ambientes, constituindo um contexto mais ou menos alargado. Um factor crítico enunciado por Bronfenbrenner é o designado por *ambiente de poder* (1996:195), que é definido como um ambiente em que os participantes controlam o destino dos recursos e tomam decisões sobre o que acontece em outros ambientes na comunidade ou na sociedade em geral. Esses ambientes de poder podem ser formais (reuniões, conselhos) ou informais (festas, jogos) e podem ocorrer quer no sector privado, quer no sector público. Evidentemente que a ligação da pessoa com os ambientes de poder (através de vínculos directos ou indirectos) tem uma implicação no seu desenvolvimento:

(...) se essas conexões são remotas, a efectividade do exossistema em promover o desenvolvimento fica correspondentemente reduzida (Bronfenbrenner, 1996:196).

(4) O *macrossistema* constitui o último dos contextos a envolver o sujeito em desenvolvimento, afectando o Processo Proximal e é definido como:

consistências na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro, meso, exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crenças ou ideologia subjacente a essas consistências. (Bronfenbrenner, 1996:21)

No macrossistema consideram-se os padrões consistentes das semelhanças e diferenças e é caracterizado pela relativa homogeneidade interna das culturas e sub culturas. Sendo o mais abrangente dos sistemas, o macrossistema contém todos os outros níveis de sistemas, oferece a delimitação mais ampla onde o desenvolvimento em contexto ocorre, configurando, por sua vez, "o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um dos outros sistema de nível inferior" (Bronfenbrenner, 1996:228).

Por outro lado, na definição avançada, o autor amplia o conceito de macrossistema para além do que é estabelecido pelo *status quo*, considerando não só o que já existe, mas também o que «poderia existir» com tudo o que implica de desejo, vontade e concretizado nas acções necessárias à transformação, "contestando as formas de organização social, sistemas de crença e estilos de vida prevalentes numa determinada cultura ou subcultura" (Bronfenbrenner, 1996:221).

Também relativamente ao macrossistema, convém lembrar o posicionamento fenomenológico que está presente em toda a conceptualização do autor. Bronfenbrenner insiste em chamar a atenção para que o mundo social só pode ser devidamente compreendido a partir do modo como as pessoas o experienciam. As instituições sociais deixam marcas na vida das pessoas e no modo como cada uma encara e dá sentido às suas experiências.

Por outro lado ainda, é de considerar também o desenvolvimento do próprio macrossistema que, por sua vez, imprime movimento a todos os outros sistemas até ao nível da pessoa. Utilizando uma metáfora de Einstein sobre a Teoria da Relatividade, Bronfenbrenner sugere que o desenvolvimento "acontece num comboio em movimento", e este comboio pode ser chamado "macrossistema em movimento". Dessa maneira, o desenvolvimento da pessoa não pode ser desinserido do desenvolvimento de todo o sistema que a envolve, numa verdadeira concepção ecológica, considerando, nas palavras do autor, "a progressiva e mútua acomodação entre um ser humano activo, em crescimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que vive a pessoa em desenvolvimento" (Bronfenbrenner, 1996:216).

Esta ideia de desenvolvimento conduz, necessariamente, à consideração do outro elemento do modelo bio-ecológico: o *Tempo* ou *cronossistema* (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1999).

A nível mais restrito, o cronossistema lida com as mudanças pelas quais qualquer pessoa passa ao longo da vida, quer as mudanças normativas (entrada na escola, início da vida profissional, casamento), quer as mudanças não normativas (doença, divórcio, morte de familiar) (Bronfenbrenner, 1988). A outro nível, o cronossistema integra as mudanças sociais e históricas que abrangem o desenvolvimento do próprio macrossistema. O desenvolvimento que ocorre ao longo da vida de uma pessoa está inserido e é moldado pelas condições e acontecimentos que ocorrem no período histórico durante o qual a pessoa vive. Por outro lado, os padrões de interacção dos sujeitos de um microssistema, por exemplo a família, são interdependentes ao longo das gerações. Não é possível dissociar, completamente, os comportamentos das pessoas do comportamento dos seus antecessores (Bronfenbrenner & Morris, 1999).

Na definição do Processo Proximal, ao considerar a relação *regularmente estabelecida* entre a pessoa e o seu ambiente, o elemento tempo está já implícito: nenhuma interação é particularmente eficaz se constantemente interrompida e se feita esporadicamente. A estabilidade e consistência da relação *pessoa-processo-contexto*, em qualquer dos níveis do sistema, são crítica para o desenvolvimento. Uma interação marcada ou por uma rigidez excessiva ou desorganizada, e quando essa interação tem continuidade ao longo de um certo período de tempo, tem efeitos potencialmente nocivos para o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1999).

Explicitado cada um dos elementos do modelo bio-ecológico de desenvolvimento fica clara a importância que Bronfenbrenner atribui à interação da pessoa com o seu contexto e o papel activo que cada um dos elementos tem na sua interdependência funcional com qualquer dos outros. A pessoa faz parte de um amplo sistema e o seu desenvolvimento está dependente do desenvolvimento desse sistema (Figura 1.1).

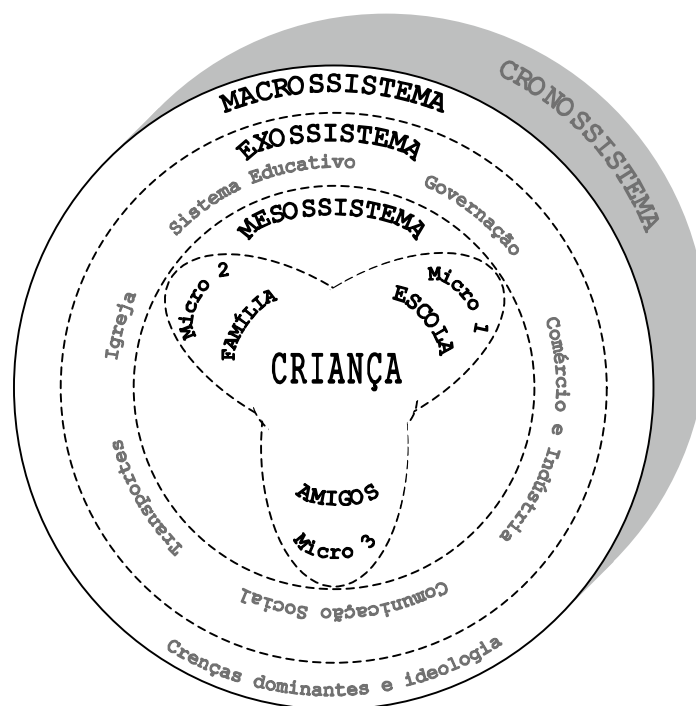


Figura 1.1: Modelo Bio-Ecológico do Desenvolvimento
Adaptado de Donald, Lazarus e Lolwana (2002)

O modelo bio-ecológico também oferece uma nova conceptualização para a já antiga dicotomia entre natureza e cultura. Como alguns autores referem (Lerner & Lerner, 1989), quer as pessoas quer os seus contextos são caracterizados pelas suas particularidades e, portanto, a combinação de um determinado indivíduo com um determinado contexto configura uma interacção que é única dando corpo a uma combinação singular (e não repetível) entre genótipo e fenótipo.

O enfoque colocado por Bronfenbrenner no Processo Proximal leva-o a olhar para a interacção pessoa-contexto à luz do modelo bio-ecológico, analisando essa relação a partir de algumas hipóteses que são colocadas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1999) e que se relacionam entre si:

Assim, uma primeira hipótese diz respeito ao papel que a hereditariedade desempenha; segundo os autores, o *Processo Proximal* eleva os níveis de desenvolvimento efectivo e, por isso, aumenta a proporção em que as diferenças individuais podem ser atribuídas ao potencial genético; significa, então, que a hereditariedade terá um papel mais importante quando o *Processo Proximal* for sólido e, pelo contrário, terá um papel menos importante quando o *Processo Proximal* estiver enfraquecido.

Em segundo lugar, o *Processo Proximal* pode ir «actualizando» o potencial genético, quer no sentido de suscitar condições para um funcionamento mais competente, quer no sentido de compensar algumas limitações. Por um lado, o poder que o *Processo Proximal* tem de fortalecer o potencial genético, de modo a garantir um funcionamento competente, é mais elevado em ambientes estáveis e estimulantes do que em ambientes empobrecidos e desorganizados. Por outro lado, o *Processo Proximal* pode compensar as disfunções geneticamente fundadas sobretudo em ambientes que são menos ricos e estimulantes.

Por último, quando uma pessoa se encontra durante largo período de tempo num ambiente que oferece recursos que estimulam o desenvolvimento e que encoraja uma maior complexidade de interacção, o poder do Processo Proximal na actualização do potencial genético responsável por um desenvolvimento mais eficaz será maior para aqueles que são provenientes de ambientes mais carenciados, pouco estimulantes e desorganizados.

Da extensa revisão de literatura para verificar as hipóteses formuladas, os autores vêm reforçando o papel importante que o Processo Proximal joga no desenvolvimento, sobretudo em «circunstâncias de risco»: uma interacção enriquecedora, que evolua para níveis de maior complexidade pode ser eficaz em compensar limitações desenvolvimentais.

Não é suficiente rodear a pessoa com um ambiente rico de estímulos; é também necessário enriquecer a interacção da pessoa com todos os elementos desse ambiente (outras pessoas, objectos e símbolos). De acordo com o modelo proposto, o desenvolvimento da pessoa ganha na medida em que for possível viver interacções sociais significativas (em termos de reciprocidade, equilíbrio de poder e afecto), desempenhar papéis diferenciados e que ponham em acção as potencialidades da pessoa, e na medida em que a pessoa se envolva em actividades desafiadoras. Essas condições devem transpor os contextos mais imediatos (do micro, ao meso, exo e macrossistema) e devem permanecer durante um largo período de tempo.

O modelo bio-ecológico que Bronfenbrenner constrói oferece uma base teórica importante na análise do desenvolvimento-em-contexto. O padrão do desenvolvimento humano obriga à utilização de modelos capazes de lidar com a sua complexidade, na tentativa de compreender as suas particularidades e idiosincrasias. De qualquer modo, cada modelo teórico

possibilita uma direcção no contínuo esforço de ampliação do nosso conhecimento. Ou como Bronfenbrenner sugere:

Perhaps even more in developmental science than in other fields, the path-ways to discovery are not easy to find. The trails are not marked, there are many dead ends, the journey is far longer than expected, and at the end, there may be little there. What counts is what one learns along the way, and passes on to future explorers of the uncharted terrain. (Bronfenbrenner & Morris, 1999:89)

1.6 Desafiando a Compatibilidade

Jacques Ardoino (2001:483), escrevendo sobre a complexidade dos fenómenos humanos, sugere que se dê atenção à "qualidade do olhar do investigador" que deve procurar "leituras plurais", dado que só desse modo será possível descortinar as múltiplas dimensões da realidade que se pretende estudar. Nesse sentido, o autor fala de "multi-referencialidade" quanto à opção epistemológica de se apreender e de esclarecer a heterogeneidade que caracteriza o ser humano na complexidade de uma evolução "bio-sócio-antropológica" (Ardoino, 2001:487).

Essa multi-referencialidade constitui o desafio da complexidade de que Edgar Morin (2001b:493) nos fala, na busca da necessária complementaridade entre noções "aparentemente contraditórias".

Assim, as diversas teorias do desenvolvimento da pessoa oferecem olhares diferenciados, plurais para um mesmo fenómeno cuja natureza é marcadamente complexa. Complexa porque, como sugere Morin (2001a), para além de englobar elementos indissociáveis ("tecido em conjunto"), é preciso também considerar a incerteza, inerente à mudança e ao próprio conhecimento que dela se tem.

Vimos anteriormente que a psicologia do desenvolvimento tem sido prolífica em teorias formuladas para explicar o desenvolvimento da pessoa. Como Green e Piel (2002:361) indicam, teorias dentro de um mesmo paradigma tendem a assumir os mesmos pressupostos e, portanto, a reflectir alguma consistência "intraparadigmática". Por isso, alguns defendem que apenas um paradigma ou teoria deve ser utilizado para interpretar e explicar determinado fenómeno dado que diferentes pressupostos podem ser logicamente incompatíveis:

some theories rely on mutually exclusive assumptions, thus rendering the theories themselves logically incompatible. Logical incompatibility occurs when two theories assert claims about human nature that cannot both be true. (Green e Piel, 2002:361)

Ilustrativa é a questão relativa àquilo que constitui o foco para o desenvolvimento. No paradigma exógeno, são as causas externas aquelas que determinam a mudança, no paradigma endógeno são antes as causas internas. Freud e Erikson, por exemplo, assumem a existência de uma força e energia psíquica inconsciente que motiva e impulsiona a mudança e o desenvolvimento. Enquanto que, para Skinner e Bandura são as causas ambientais que devem ser consideradas. Por outro lado, no paradigma construtivista, nada existe à partida e Piaget defende que é a partir da interacção que a criança se vai construindo. Também no paradigma sistémico, é a interacção entre da pessoa com o seu ambiente que assume um papel central, apesar de Bronfenbrenner chamar a atenção para o papel que cada um dos elementos desempenha e privilegiar a interacção entre todos eles. Contradições, incompatibilidades?

Morin (2001b:496) recorre aos trabalhos de Niels Bohr em física quântica para sugerir o conceito de "complementaridade", avançando a "ideia dialógica, que aceita que duas instâncias não redutíveis uma à outra e contraditórias entre si estejam ligadas".

É essa complementaridade que queremos aqui fazer realçar. Não para negar as diferenças ou fugir às contradições, mas para levar em linha de conta olhares plurais que buscarão a articulação de diferentes perspectivas, numa tentativa de compreensão mais integrada e holística (Smith e Cowie, 1991).

Considerando as diferentes abordagens, centramo-nos naquela que enfatiza o desenvolvimento em contexto (Wozniak e Fischer, 1993). A perspectiva de Bronfenbrenner, nomeadamente o seu modelo bio-ecológico, foi aqui especialmente aprofundada. Para o autor, o ser humano deve ser visto como um todo funcional, um sistema integrado que opera, não isoladamente, mas em perfeita coordenação, não podendo ser visto nem apenas como produto nem somente como produtor, nem podendo ser entendido parcelarmente, porque a sua acção é uma interacção total e integrada. O ambiente em que o desenvolvimento se processa não é diferenciado por variáveis lineares, devendo ser compreendido em termos de sistema, considerando quer a natureza e função das actividades realizadas (variando quanto ao grau e complexidade dos objectivos aos quais elas estão ligadas), quer as estruturas interpessoais (reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva), quer ainda os diferentes papéis desempenhados pela pessoa.

O esforço de qualquer investigação vai no sentido de se buscar fundamentação e critérios em ordem à construção de um modelo de análise inteligível e à consolidação de um mapa conceptual de referência. O interesse em podermos vir a compreender melhor um dos microssistemas em que o desenvolvimento se processa (escola) levou-nos a eleger a concepção sistémica e bio-ecológica do desenvolvimento-em-contexto (Bronfenbrenner, 1994, 1995, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999).

Porque buscamos inteligibilidade para o sentido ético desse desenvolvimento, iremos, no próximo capítulo abordar a dimensão moral do desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

A DIMENSÃO MORAL DO DESENVOLVIMENTO

O caminho do desenvolvimento não é livre de escolhos, não é, de modo algum, uma viagem plácida e serena pelas avenidas do tempo e da vida.

Ruben de Freitas Cabral (1999:203)

Como fomos vendo ao longo do capítulo anterior, quando se estuda e investiga o desenvolvimento humano, é-se, necessariamente, confrontado com uma diversidade de paradigmas e abordagens teóricas, reflexo da complexidade e natureza especial do ser humano. Os diferentes níveis de análise procuram captar a interdependência das suas dimensões biológica e cultural, individual e social; por outro lado, o contexto em que o desenvolvimento humano se realiza deve ser encarado como parte indissociável da sua própria realização. Assim, o ser humano é reconceptualizado como um sistema interdinâmico onde interagem os diversos subsistemas (comportamental, afectivo, intelectual e moral) que o constituem. É essa rede de interdependências funcionais que caracteriza a *pessoa humana*. A análise isolada de qualquer das partes deve ser vista como um contributo para a compreensão da totalidade da pessoa em desenvolvimento, nesse movimento contínuo de *ir sendo*.

A noção de pessoa transcende o entendimento parcelar da sua singularidade e obriga à inclusão de outros aspectos constituintes. Como diz Coelho Rosa (1997:3), "a evolução recente (...) obriga a considerá-lo [ao ser humano] como pessoa e não apenas como 'indivíduo' de uma espécie, 'cidadão' de uma

sociedade ou 'sujeito' unitário de decisões". Esta «nova» concepção da pessoa que, como lembra Ribeiro dos Santos (1994), constitui o mais elevado conceito que o ser humano adquiriu de si próprio, parece estar reflectida no conjunto da investigação psicológica sobre o desenvolvimento moral que, de certo modo, ilustra o esforço de entendimento acerca do destino humano, ou do seu autêntico fim que é o de ser pessoa.

De facto, as questões relativas à moralidade têm ocupado e preocupado filósofos e investigadores ao longo dos tempos, na tentativa de iluminar a já antiga dicotomia (MacIntyre, 1984:52) entre aquilo que o ser humano é ("man-as-he-happens-to-be") e aquilo em que ele pode transformar-se cumprindo a própria essência da natureza humana ("man-as-he-could-be-if-he-realized-his-essential-nature"). No âmbito da psicologia do desenvolvimento, o desenvolvimento moral constituiu-se numa importante área de interesse teórico e empírico, interesse esse reflectido numa enorme produção de trabalhos de investigação sobre o tema (Gibbs & Schnell, 1985).

Como Frankena (1988) refere, as preocupações fundamentais dos seres humanos, quaisquer que sejam as formas de organização social a que pertençam, podem ser agrupadas em quatro domínios: o domínio da moralidade (o que fazer para transformar cada pessoa numa «boa» - «virtuosa» - pessoa); o domínio da prudência (o que fazer para a protecção do próprio); o domínio da estética (o que fazer para a protecção e promoção da beleza do ambiente); e o domínio da espiritualidade (o que fazer quanto à ordem sobrenatural). É às questões relativas ao domínio da moralidade que a psicologia do desenvolvimento moral tem tentado oferecer respostas: Como é que a pessoa se torna moral? O que significa afirmar-se como uma pessoa de princípios? Quais os factores a influenciar as nossas decisões e os nossos comportamentos? Quais os valores a defender? Quais as condições propícias ao desenvolvimento moral? Qual o lugar para a afirmação

individual e para a defesa dos interesses colectivos? Ou, como na pergunta paradigmática colocada a Sócrates, como nos poderemos transformar em seres virtuosos? A resposta de Sócrates é sobejamente conhecida: "não sei", afirmando mesmo não ter nenhuma ideia acerca do que a virtude é. No entanto, pode ser assumido que, como Lickona (1976) sugere, já naquela altura, como hoje, qualquer tentativa de resposta seja o ponto de partida para uma configuração conceptual acerca da moralidade e do seu desenvolvimento.

Neste capítulo faremos uma revisão das principais perspectivas teóricas que encontramos na psicologia do desenvolvimento moral. Daremos especial atenção à abordagem cognitivo-desenvolvimentista, largamente investigada por Kohlberg e seus colaboradores.

2.1 - Da Tradição Filosófica

As proximidades e divergências que podem ser identificadas entre os investigadores do desenvolvimento moral correspondem quer à perspectiva teórica adoptada relativamente à aprendizagem e ao desenvolvimento, quer à ênfase colocada em determinada dimensão do problema. Por sua vez, cada uma das explicações avançadas radicam em correntes filosóficas diferenciadas (Hoffman, 1970, 1988) podendo também ser identificadas como "ideologias", no sentido de uma combinação sistemática da teoria a respeito dos factos psicológicos e sociais, bem como de um conjunto de princípios e valores que são adoptados (Kohlberg e Mayer, 1972). No seio de cada uma das diferentes perspectivas e abordagens, a moralidade é tratada de maneira bastante diversa: quanto à própria noção de moralidade; quanto aos critérios utilizados para identificar o seu desenvolvimento; quanto aos factores que lhe estão

associados; e quanto às estratégias que devem ser utilizadas para a estimular (Lourenço, 1992:27).

Assim, uma das posições mais tradicionais remonta à doutrina do «pecado original», segundo a qual só uma intervenção precoce e adequada seria capaz de corrigir («salvar») o ser humano da sua eminente «condenação» (Hoffman, 1970, 1988; Maccoby, 1980; Vandenplas-Holper, 1983). O desenvolvimento de uma consciência moral dependerá de mecanismos de socialização que possam ir corrigindo (sobretudo pelos constrangimentos, punições e, até mesmo, pelo uso de técnicas aversivas) o natural egoísmo humano. Os adultos são vistos como os fiéis representantes dos valores «sagrados» e têm a responsabilidade de fazer com que estes sejam preservados e transmitidos de geração em geração, corrigindo assim as imperfeições que a natureza imprimiu no ser humano.

Numa outra tradição, Rousseau oferece uma imagem idealizada da criança, que pode ser encarada como o fundamento de uma ideologia romântica (Kohlberg e Mayer, 1972), segundo a qual a natureza «boa» da criança vai «desabrochando» em conformidade com a actualização do seu sistema nervoso e muscular. Nesta tradição, é a sociedade que corrompe a criança que, desde muito cedo, tem capacidade para evidenciar comportamentos que revelam alguma noção de reciprocidade, fundamento de toda a verdadeira moralidade (Vandenplas-Holper, 1983).

Não deve ser dada qualquer ordem à criança (Rousseau, 1979), pois elas são capazes de aprender por elas próprias - naturalmente - que certas coisas são possíveis, enquanto outras não. De igual modo, segundo Rousseau, são de nenhuma utilidade as discussões com as crianças sobre questões morais. Na sua obra *Emílio ou da Educação*, é descrito um diálogo imaginário que ilustra esta posição:

Master: You must not do that.
Child: Why not?
Master: Because it is wrong.
Child: Wrong! What is wrong?
Master: What is forbidden to you.
Child: Why is it wrong to do what is forbidden?
Master: You will be punished for disobedience.
Child: I will do it when no one is looking.
Master: We shall watch you.
Child: I will hide.
Master: We shall ask you what you were doing.
Child: I shall tell a lie.
Master: You must not tell lies.
Child: Why must I not tell lies?
Master: Because it is wrong. etc., (1979:54)

Com este exemplo, Rousseau pretende demonstrar que, apesar da intenção educacional e do esforço adulto, a criança não está, ainda, em condições de acompanhar a lógica da argumentação utilizada e necessita de aprender por si própria, pela acumulação de experiências na vida do dia-a-dia, o que pode ou não fazer. Para Rousseau, não há nem moralidade nem imoralidade na criança visto ela não ser capaz de acompanhar o entendimento e o raciocínio adulto. O certo e o errado estão inscritos na própria natureza e as crianças irão fazendo essa aprendizagem à medida que forem fazendo as suas experiências num ambiente de protecção e suporte.

Outra importante tradição é a que remonta a John Locke, que oferece uma alternativa à ideia, quer de pecado original, quer da boa natureza infantil. Para Locke, a criança é totalmente maleável (pela cultura) dado que nenhuma característica vem inscrita na sua natureza. Portanto, o ser humano irá tornar-se naquilo que a cultura fizer dele e a infância será, por excelência, o período em que os bons hábitos poderão, pela prática, ser formados:

By repeating the same action the performance will not depend on memory or reflection, but will be natural in them. Thus bowing to a Gentleman when he salutes him, and looking in his face when he speaks to him, is by constant use as natural to a well-bred Man as breathing; it requires no thought, no reflection. Having this way cured in your child any fault, it is cured forever. And thus one by one you may weed them out all, and plant what Habits you please. (Locke, 1999:38)

Nesta perspectiva empirista, a moralidade diz respeito à conformidade aos valores considerados desejáveis por um determinado grupo social, devendo o seu não cumprimento ser sujeito a sanções. É nesta ideologia de transmissão cultural (Kohlberg e Mayer, 1972) que a cultura e a sociedade desempenham um papel determinante, dado que se considera responsabilidade das gerações mais velhas passar às novas gerações o legado acumulado pelas gerações anteriores. O «bom» comportamento vai sendo aprendido, sendo um produto das forças ambientais que rodeiam a criança. O peso da cultura e da espécie supera qualquer consideração maior relativamente ao valor da pessoa.

Está assim esboçado o eixo que suporta a já antiga dicotomia natureza *versus* cultura e que está na base das actuais teorias psicológicas que investigam a aquisição e desenvolvimento da moralidade. As teorias psicanalíticas, da aprendizagem social e cognitivo-desenvolvimentista apresentam perspectivas diferenciadas acerca do desenvolvimento moral.

2.2 - A Moralidade Privada

A noção (desenvolvida por Freud e que constitui a base das teorias psicanalíticas) acerca da existência de um conjunto de impulsos que devem ser continuamente controlados e subordinados, pode ser entendida como originária na tradição que dá à natureza um papel preponderante (Hoffman, 1970, 1988).

O problema da consciência moral é compreendido no quadro da formação do super-ego, segundo o qual a criança deve vir a ser capaz de controlar e auto-reprimir os sentimentos eróticos e hostis. A ideia é a de que a criança, desde cedo, vai sendo frustrada nos seus desejos, fundamentalmente nos respeitantes a um prazer erótico obtido pelo contacto íntimo com a mãe. O principal rival nesta relação triangular é o pai para o qual serão dirigidos os sentimentos de raiva e hostilidade e que vai sendo «responsabilizado» pela ansiedade que o medo e a expectativa de uma punição geram. O receio de perda do afecto parental leva a criança a adoptar as regras e as normas veiculadas pelos pais, dando origem a um sentimento de culpa, reflexo de uma punição auto-imposta. A tentativa de ultrapassar esse sentimento de culpa culmina no esforço da criança em agir de acordo com as proibições interiorizadas e no desenvolvimento de mecanismos de repressão dos impulsos (mecanismos de defesa).

A moral é, assim, vista como uma interiorização das regras e das normas que vão sendo veiculadas através do controlo exercido pelas figuras de autoridade, particularmente os pais. Progressivamente, o agente disciplinador vai sendo incorporado pela criança, permitindo que ela antecipe as consequências da transgressão, controle o impulso e o comportamento. De acordo com esta interpretação (Freud, 1968), a moralidade da criança vai passando a estar, desse modo, mais independente dos outros exteriores e os conflitos vão deixando, também, de ser vistos como localizados no exterior para passarem a ser conflitos internos entre os desejos e as interdições auto-impostas. Consequentemente, aquilo que, anteriormente, era experienciado como uma proibição parental passa a ser sentido como culpa.

É também de notar que o conteúdo desta moralidade precoce compreende, fundamentalmente, as proibições (o «não») e que o superego, enquanto depositário dos «nãos», tem, como sugerem

Emde, Johnson e Easterbrooks (1987), um carácter punitivo e agressivo.

Como Hoffman (1988) chama a atenção, não deixa de ser interessante notar, também, que a motivação para agir de acordo com as regras, e até mesmo o comportamento correcto, provenha de uma base egoística, que procura evitar a ansiedade que o medo da perda de afecto provoca. Ou seja, o possível comportamento moral está, na realidade, mais baseado em motivos egoístas do que altruístas.

O desenvolvimento da moralidade corresponde, assim, na tradição psicanalítica, a um processo de interiorização e está relacionado com as estratégias disciplinares que são utilizadas por aqueles que têm a seu cargo o controlo do comportamento da criança, existindo, portanto, uma correspondência entre o desenvolvimento da moralidade e o desenvolvimento do superego, enquanto "eu moral e social" que irá controlar e até mesmo impedir que os factos psíquicos socialmente inaceitáveis possam manifestar-se no ego. O controlo externo exercido pelos pais vai sendo, desse modo, substituído pela responsabilidade da criança em controlar o seu próprio comportamento.

Visto desta maneira, o medo constitui, assim, a principal fonte motivacional para o processo de identificação¹⁷ (enquanto mecanismo defensivo): as normas parentais são aceites e incorporadas na estrutura psicológica do próprio, permitindo a resolução do conflito interno e evitando a punição.

Deste modo, a visão psicanalítica trata a moralidade como uma questão de carácter privado, em que a consciência pessoal desempenha um papel decisivo e em que as emoções constituem a principal fonte motivadora para o comportamento moral

¹⁷ Visto mais em termos de interiorização que corresponde não a uma identificação com o objecto (neste caso uma pessoa) mas antes com uma relação inter-subjectiva. Desse modo, o que se interioriza é um determinado aspecto da relação tal como ela é vivida entre as duas pessoas (Laplanche e Pontalis, 1970)

(Eisenberg, 1987a), ou, como refere Lourenço (1992:27), “a moralidade é sobretudo uma questão de coração”.

2.3 - A Moralidade Aprendida

Outra das abordagens da moralidade é a abordagem comportamental que, enfatizando o peso da cultura, sustenta que todo o comportamento exibido pelo sujeito é aprendido, sendo a pessoa um produto das forças ambientais que a rodeiam. Como refere Skinner (1980:208),

O indivíduo não é origem ou fonte. Ele não inicia nada. E nem é ele que sobrevive. O que sobrevive é a espécie e a cultura. Elas estão além do indivíduo, no sentido de serem responsáveis por ele e de sobreviverem a ele.

Assim sendo, o mais valorizado é a dimensão social da moralidade, dado que o fundamental é que cada indivíduo aprenda a seguir as regras e as normas do grupo social de pertença de modo a que o comportamento individual esteja enquadrado numa rede de hábitos e costumes sociais (Berkowitz, 1964). As regras, as normas e os valores são justificados em função do benefício social que trazem para a promoção de uma certa coesão social e defesa de cada um dos seus membros e, por isso, o seu cumprimento é socialmente controlado. Nesta perspectiva, o funcionamento e manutenção de um grupo social dependem de um conjunto de valores compartilhados, sendo que a principal tarefa de socialização consiste na transmissão desses valores a cada nova geração. Valores morais são implicitamente valores sociais e cada pessoa deve encarar-se a si própria enquanto membro de uma rede social na qual cada um tem responsabilidades para com os outros.

De acordo com os teóricos da aprendizagem social, todo o interesse teórico e empírico deve ser deslocado para a observação e análise do comportamento moral. Criticando os

defensores da existência de processos internos, impossíveis de serem directamente observados (e.g. identificação, interiorização), os investigadores focam a atenção no estudo de indicadores exteriores e comportamentais. Assim, passa-se a investigar o uso das recompensas e das punições, enquanto estratégias disciplinares, e o processo de imitação, considerado como um mecanismo fundamental de socialização, através do qual os valores sociais terão a possibilidade de virem a ser adquiridos (Bandura, 1977, 1986, 1997).

Nesta perspectiva, a moralidade é aprendida do mesmo modo que qualquer outro comportamento, isto é, experimentando as consequências da própria acção (por vezes punida, por vezes recompensada) – *contingências de reforço* (Skinner, 1971, 1980) – e observando o comportamento das outras pessoas e o efeito/consequência desse comportamento – *imitação e reforço vicariante* (Bandura, 1977, 1986; Mischel & Mischel, 1976). Agindo, acarretando com as consequências da acção e observando a acção dos outros e as suas consequências, cada pessoa vai adquirindo informação e experiência que lhe permitem gerir o seu comportamento em função das circunstâncias e das consequências antecipadas, mesmo quando estas consequências não são logo acessíveis, não estão presentes no ambiente mais próximo, não são facilmente identificadas ou são oferecidas pelo próprio e não por qualquer agente social:

(...) even the noblest altruism supported by the "highest" levels of moral reasoning still depends on expected consequences, although the consequences are often temporally distant, are not in the immediate external environment, are not easily identified, and reside in the actor himself rather than in social agents (Mischel & Mischel, 1976:97-98).

É de realçar, nesta perspectiva, a importância que a experiência desempenha, na medida em que oferece ao sujeito um quadro referencial segundo o qual ele poderá antecipar a eficácia do comportamento e as suas possíveis consequências.

Ou seja, a história das recompensas e punições recebidas e/ou observadas influencia a decisão relativamente ao comportamento a adoptar. A motivação para agir «bem» (comportamento moral) baseia-se na procura de consequências satisfatórias e no evitar de punições de acordo com o quadro de expectativas anteriormente criado.

2.4 - A Moralidade Construída

Por um lado (*perspectiva psicanalítica*), a moralidade é vista como uma questão de consciência e a aquisição da moral é explicada em termos da resolução do conflito interno gerado pelos desejos de satisfação das necessidades e os constrangimentos auto-impostos pelo medo de perda de afecto. Por outro lado (*aprendizagem social*), entende-se que a moralidade é aprendida na medida em que os comportamentos sociais e culturalmente adequados vão sendo adquiridos através das contingências de reforço (recompensas e punições) e através da observação de modelos (imitação). Uma terceira perspectiva vem chamar a atenção para a interdependência dos factores internos e externos e coloca a ênfase na construção/desenvolvimento da moralidade, a partir da interacção que é estabelecida entre a pessoa e o seu envolvimento – ideologia progressista (Kohlberg e Mayer, 1972). Neste caso, quer a maturação, quer a cultura são consideradas, não como elementos dicotómicos, mas antes como forças que, em perfeita sinergia, contribuem para impulsionar a pessoa no seu caminho, isto é, no seu desenvolvimento.

No quadro desta perspectiva *cognitivo-desenvolvimentista*, a moralidade é, como sugere Lourenço (1992:28), *sobretudo* “um ‘assunto de razão’”, isto é, a moralidade é analisada como uma manifestação da dimensão cognitiva da pessoa e como tal, vai sofrendo transformações no curso do seu desenvolvimento.

Progressivamente, a pessoa vai alterando o modo como raciocina sobre as questões morais, posicionando-se diferentemente quanto aos dilemas morais, suas decisões e respectivas justificações:

Falar em desenvolvimento moral é aceitar, portanto, que há níveis de moralidade que são mais elevados do que outros. Mais elevados, exactamente em nome de determinados critérios (i.e., diferenciação, integração ou universalidade, por exemplo) que são teóricos, não empíricos. (Lourenço, 1992:32)

Assim, entende-se que a moralidade se vai desenvolvendo sistematicamente e encontra-se relacionada com o desenvolvimento das outras dimensões em que a pessoa se constitui, particularmente a dimensão cognitiva. Jean Piaget e Lawrence Kohlberg constituem duas referências fundamentais desta perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, quer pelo conjunto de trabalho empírico apresentado, quer pelo robusto modelo teórico oferecido.

Piaget: da Heteronomia à Autonomia

O trabalho pioneiro de Piaget (1965) sobre o modo como as crianças evoluem na compreensão das regras do jogo ("le jeu des billes") constitui um marco no estudo teórico sobre a moralidade. Para Piaget, a essência da moralidade compreende o respeito do indivíduo pelas regras sociais e o desenvolvimento da justiça, no sentido da reciprocidade e da igualdade.

A explicação piagetiana sobre o desenvolvimento moral acompanha a sua perspectiva construtivista do desenvolvimento em geral e do desenvolvimento cognitivo em particular. Resumidamente (e como anteriormente foi já explicitado), a pessoa, para Piaget, é encarada como um ser dinâmico, capaz de interagir de forma activa com o seu contexto. Essa interacção, que vai proporcionar a contínua adaptação do indivíduo, ocorre com base em dois mecanismos essenciais e interdependentes

através dos quais a pessoa, a partir de estruturas cognitivas preexistentes, recolhe informações sobre o seu ambiente (assimilação) e modifica aquelas estruturas internas (acomodação) de modo a adaptarem-se às características das informações recolhidas (Piaget, 1954; Piaget & Inhelder, 1979). Piaget acredita que quer a assimilação quer a acomodação se encontram em acção durante todo o desenvolvimento. Sempre que um novo objecto é encontrado, ou sempre que o objecto é visto de uma nova maneira, ocorrerá uma certa tensão entre os dois processos, tensão essa que será resolvida em direcção ao equilíbrio. Assim, o desenvolvimento consiste, segundo Piaget, numa passagem constante de um estado de equilíbrio para um estado de desequilíbrio que, por sua vez, dará origem a um novo equilíbrio (sempre instável, porque sempre em desenvolvimento), ou equilíbrio superior, no sentido em que a pessoa terá desenvolvido um modo mais eficiente de lidar com o seu ambiente.

Relativamente à moralidade, Piaget (1965) investigou o modo como as crianças compreendem as regras e as normas; qual o entendimento que fazem das transgressões (mentira / verdade); e o conceito que têm de autoridade e das bases que justificam a sua legitimidade. As crianças foram colocadas perante situações e histórias diversificadas e foi questionado o posicionamento que assumiam e as razões que apresentavam para as suas escolhas.

Quando questionadas a respeito das regras, ou a respeito das transgressões, Piaget verifica que as crianças passam de uma posição de obediência e de respeito unilateral, para uma posição de cooperação e reciprocidade. A transição faz-se de uma moral heterónoma (orientada para a obediência, para o castigo e respeito unilateral), para uma moral autónoma (orientada para a cooperação e para o respeito mútuo) (Lickona, 1976).

Numa primeira fase (de *moralidade heterónoma*), a criança considera que as regras são imutáveis, e que as acções devem ser avaliadas com base na visibilidade das suas consequências. O egocentrismo do pensamento infantil impede que a criança possa considerar mais do que um aspecto da realidade de cada vez. Essa incapacidade para considerar as intenções (*responsabilidade objectiva* e *realismo moral*) conduz a um sentido de justiça baseado na autoridade, considerando que as transgressões devem ser punidas imediatamente e de modo retaliatório e arbitrário (*sanções expiatórias*). Numa moralidade heterónoma, a acção correcta é vista em função do cumprimento das regras, das normas sociais e/ou da autoridade dos mais velhos ou dos que detêm o poder. O agente moral está localizado no exterior e é legitimado pela posição de poder que ocupa e pela autoridade que detém. Os outros só existem, realmente, na medida em que possam ser relevantes para os desejos, medos e interesses próprios.

Numa fase posterior (de *moralidade autónoma*), a pessoa entende que as regras podem e devem ser modificadas quando necessário, garantindo o acordo entre os parceiros e a eficácia das regras. A avaliação das acções transcende os seus resultados imediatos e as intenções passam a ser consideradas (*responsabilidade subjectiva*). O outro passa a ser visto também como pessoa autónoma, sujeito a ser respeitado nas suas necessidades e interesses, e a cooperação é vista como um motor de relação interpessoal, passando a haver capacidade para negociar com base na reciprocidade e no respeito mútuo. Esta capacidade é reflexo de um progressivo perspectivismo e descentração cognitiva, sendo possível, agora, considerar que a melhor maneira de reparar as faltas cometidas é colocar-se na perspectiva do outro, analisando o efeito que tiveram e o prejuízo que causaram (*sanção por reciprocidade*) (Piaget, 1965; Lickona, 1976; Lourenço, 1992). Desta maneira, a moralidade encontra-se fundamentada, não na obediência à

autoridade, não na submissão a qualquer pressão exterior, não na satisfação de interesses egoísticos, mas antes na interdependência, que pressupõe colaboração e reciprocidade. Esta reciprocidade corresponde à capacidade de pensar acerca daquilo que o outro sente, saindo de si mesmo e movendo-se em direcção à integração com o outro (Kegan, 1982).

A passagem da heteronomia para a autonomia não se faz automaticamente e, segundo a perspectiva piagetiana, o desenvolvimento moral vai acompanhando o desenvolvimento cognitivo. O pensamento egocêntrico leva a criança a acreditar que os outros vêem o mesmo que ela própria e que, portanto, não podem ter perspectivas ou sentimentos diferentes dos seus. À medida que a criança vai evoluindo cognitivamente, ela vai sendo também capaz de compreender que um acontecimento pode provocar outro e que as outras pessoas podem ser causadoras de frustração (Piaget, 1952). De qualquer modo, Piaget chama a atenção para o facto de uma pessoa predominantemente heterónoma ou autónoma poder, em determinadas situações, fazer julgamentos típicos da moral autónoma ou heterónoma, respectivamente. Por isso, Piaget prefere falar de fases de heteronomia e de autonomia mais do que de estádios morais (Piaget, 1965).

Kohlberg: Fundamentos e Pressupostos

Depois de Piaget, os trabalhos de Kohlberg (1975a, b, c, 1976, 1981, 1984) constituem um dos mais significativos conjuntos de investigação empírica sobre o desenvolvimento do raciocínio moral. Kohlberg parte dos mesmos pressupostos piagetianos (estruturalismo, construtivismo) e, utilizando procedimentos semelhantes, conduz uma série de entrevistas com crianças, adolescentes e jovens adultos, que lhe permitem, a partir de estudos transversais (comparando grupos de idades diferentes) e longitudinais (seguindo os mesmos grupos ao

longo do tempo), construir um quadro de referência teórica fundamental no estudo da moralidade e do seu desenvolvimento.

Uma das grandes preocupações de Kohlberg foi a de oferecer um conjunto de fundamentação filosófica que justificasse o seu interesse e o seu posicionamento estruturalista (Kohlberg, 1971; Kohlberg, Levine & Hewer, 1983). Orlando Lourenço (1992:31-61) apresenta uma síntese dos principais pressupostos metaéticos (Frankena, 1988) adoptados na abordagem kohlbergiana, como sejam:

(1) *Não neutralidade* - Kohlberg rejeita o relativismo ético, criticando aquilo que designa por "falácia naturalista", segundo a qual as questões de facto são confundidas com as questões de valor: se não há padrões morais que possam ser aceites por todas as pessoas, então, e em consequência, não deve haver valores morais que sejam aceites por todos. Como refere Lourenço (1992:37):

(...) a aceitação do relativismo ético com base na existência do relativismo cultural levar-nos-ia, por exemplo, a ter de aceitar a violação dos direitos humanos fundamentais. De facto, quem os viola poderia argumentar que agia segundo a sua consciência ou mesmo segundo padrões normativos aceites pela sua cultura. Quem poderia estar de acordo?

Portanto, a não neutralidade obriga a que não se possa querer tomar uma posição de imparcialidade, de mera descrição de factos (enquanto valores), como se não pudessem ser enunciados princípios fundamentais na base dos quais o respeito pela diferença cultural se fundamenta: "se cada pessoa vale em si mesma, então é injusto não lhe garantir os seus direitos fundamentais" (Lourenço, 1992:38).

(2) *Universalismo ético* - Kohlberg (1975c) defende a adopção de princípios éticos universais e gerais que sejam utilizados como critérios superiores de avaliação sobre o comportamento das pessoas e dos grupos. Desse modo, a moralidade toma a forma de princípios universais, que devem

ser aplicados a todos os seres humanos ["so act that the maxim of your conduct can be the universal law" ¹⁸ (Kohlberg, 1975 c:21)].

O pressuposto universalista obriga a um esforço de abstracção que distancie o sujeito dos seus interesses pessoais e relações mais particulares, levando-o a julgar as situações e os conflitos com base no que *deve ser* e não no que é em determinada circunstância (Lourenço, 1992:41). Já que esses princípios são da ordem do *dever ser* (desejáveis mas não, necessariamente, seguidos por todas as pessoas), Lourenço (1992:41) sugere que talvez fosse preferível falar-se antes de *princípios universalizáveis: princípios que seria desejável que fossem seguidos por todas as pessoas, sempre e em quaisquer situações.*

(3) *Fenomenismo* - Com base neste pressuposto, Kohlberg considera que a avaliação de uma acção moral deve submeter-se à ponderação acerca dos motivos que a originaram, desviando, portanto, a atenção do comportamento em si mesmo (ou modalidade externa) para o raciocínio que lhe está subjacente. O mesmo comportamento terá uma qualidade moral diferenciada conforme as razões que o justifiquem: "antes de um acto poder ser considerado moral, temos de considerar as razões ou motivos que lhe estão subjacentes" (Kohlberg & Candee, 1984:54; Lourenço, 1992:32); ou, como refere Aronfreed (1976:56), "the moral status of an act cannot be determined without knowing the categories and operations of value through which it has been processed". Na verdade, o posicionamento fenomenológico ["the assumption of phenomenism", (Kohlberg, Levine & Hower (1983)] é considerado como uma das características fundamentais da abordagem cognitivista e tem sido de capital importância na investigação sobre a

¹⁸ Kohlberg cita o imperativo categórico de Kant que, na edição portuguesa, vem referida como a "Lei fundamental da razão pura prática", traduzida como: "age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal" [Kant, I. (1984). *Crítica da Razão Prática, Livro I, Capítulo I, §7.* Lisboa: Edições 70].

moralidade, na medida em que sugere o acesso às formas de raciocínio tal como são expressas pela linguagem. Ou seja, a concepção fenomenológica torna-se importante para o estudo da moralidade porque, obrigando a uma "suspensão" da realidade (Silva, 2000), leva-nos para além das aparências, na tentativa de descortinar a essência, as intenções dos actos e o que os motiva:

(...) the assumption of phenomenism is the assumption that moral reasoning is the conscious process of using ordinary moral language. (...) we justify our choice of studying the use of ordinary moral language (i.e., our phenomenological assumption) because we believe that if one leaves ordinary language behind one robs oneself of valuable empirical data (Kohlberg, Levine & Hower, 1983:117).

(4) *Prescritivismo ético* - A essência da acção moral situa-se no domínio do dever (do desejável) e não no domínio do factual (do desejado) e, nesse sentido, os juízos morais são antes prescritivos (em vez de descritivos) e baseados em princípios universalizáveis que consideram a outra pessoa como um *fim* e não como um *meio* (imperativo categórico). Nesta ordem de ideias, Kohlberg afirma a superioridade dos princípios morais sobre as regras ou normas morais dado que, enquanto as regras enquadram as acções, apontando, unicamente, o que não é aceitável ou permitido, os princípios constituem as razões para as acções e, portanto, justificam as normas. Lourenço (1992:46) sintetiza esse pressuposto afirmando que o

(...) prescritivismo defende a) que os juízos morais são prescritivos (juízos de "should"), não descritivos (juízos de "would"); b) que se referem ao domínio do dever ("ought"), não do ser ("is"); e c) que têm a ver com o que é desejável, não apenas desejado.

Enquanto regra formal, o prescritivismo obriga a uma tomada de posição clara e coerente entre aquilo que se considera como

“dever” e as acções subsequentes, apesar das vantagens pessoais ou das pressões exteriormente exercidas.

(5) *Cognitivismo* - Este pressuposto considera que o juízo moral é, acima de tudo, um *juízo cognitivo* e que, portanto, um raciocínio moral mais avançado depende da disponibilidade de uma lógica, também ela, mais avançada. Por outro lado, considera-se que o desenvolvimento da moralidade vai acompanhando o desenvolvimento cognitivo, sendo que este oferece os *instrumentos lógicos (skills)* a serem utilizados na avaliação das questões morais. Destaca-se a capacidade de vir a utilizar uma lógica dedutiva e a possibilidade de manter um distanciamento relativamente ao que é pessoal, egocêntrico ou mesmo consensual. Nesse sentido, novas capacidades cognitivas correspondem à utilização de novas estruturas, entendidas como sistemas de relações internamente organizados.

Resumindo a abrangência deste pressuposto cognitivista, Lourenço (1992:48) refere:

a) que o juízo moral é sobretudo um assunto da razão; b) que não é a expressão de conflitos irracionais nem o resultado de mera pressão social; e c) que a qualidade moral de uma acção não pode ser afirmada sem se levar em conta o raciocínio moral que lhe está subjacente.

(6) *Formalismo estrutural* - Constitui o critério de desenvolvimento moral e evidencia uma diferenciação na *estrutura* (ou instrumento de natureza psicológica) do pensamento moral utilizada que revela diferenças qualitativas substanciais, tornando-se mais elaboradas e mais generalizáveis. De acordo com este pressuposto, o conteúdo da resposta é desvalorizado em relação à forma (ou estrutura) da resposta, podendo mesmo verificar-se a mesma forma de resposta perante conteúdos diferenciados. Ou seja, o conceito de estrutura implica uma consistência no juízo moral (padrão de raciocínio), independentemente da situação específica sobre a qual o juízo é formulado. De acordo com este pressuposto,

pode-se mesmo aceitar a lógica utilizada sem, no entanto, estar de acordo com o conteúdo da resposta ou decisão moral.

A distinção entre forma (estrutura) e conteúdo, apesar de necessária à verificação das diferenças qualitativas de julgamento moral, não é facilmente estabelecida e o próprio Kohlberg (1975 c:32) alerta para essa dificuldade:

Correctly distinguishing between "structure" and "content" in stage description is a difficult and lengthy process. If you take out too much as "content", you have stages without meat for the understanding of the individual child and his development. If you leave in too much as content, you have a picture of the stage true for some but not all individuals assigned to that stage rather than a pattern found in every individual.

Evidentemente que, considerando as diferenças na estrutura de pensamento e considerando também o pressuposto cognitivista já anteriormente referido, o raciocínio moral qualitativamente mais avançado é caracterizado exactamente pela utilização de operações formais (diferenciação, integração, reversibilidade, equilíbrio) independentemente do conteúdo ou situação particular no qual é aplicado.

(7) *Orientação por e para princípios* - A opção por uma determinada resposta ou comportamento moral é baseada em princípios éticos (gerais) em vez de ser baseada em determinada regra ou norma (concreta). A perspectiva de Kohlberg considera que só os princípios oferecem justificação e legitimidade às normas, que, exactamente por serem circunstanciais, estão sempre sujeitas a modificação. A opção pelos princípios obriga a uma abstracção relativamente à situação concreta, adoptando um posicionamento típico do "imperativo categórico" de Kant (1984:42), segundo o qual deve agir-se de modo a que essa acção possa vir a ser universalizada. Será esta orientação, por e para princípios gerais e universais, que permitirá a resolução dos diversos

conflitos (de interesses ou necessidades) com que o ser humano se depara.

Importa enfatizar-se aqui a distinção que Kohlberg faz entre *princípio* moral e *regra* ou *norma* moral (Kohlberg, 1982). Por regra moral, Kohlberg entende um conjunto de obrigações que defendem ou condenam determinadas classes de comportamentos (e.g. não roubar, amar o próximo). A existência destas regras, a sua adopção e cumprimento oferecem as balizas para a avaliação da legalidade ou ilegalidade das acções. Os princípios dão a razão de ser e a justificação ética das regras morais.

As regras morais constituem um enunciado de procedimentos relativamente ao conteúdo dos comportamentos. Assim sendo, "agir de acordo com as regras morais" pode significar a automatização da acção, agindo de acordo com o que é esperado, sem reflexão sobre a validade ética da regra, validade ética que obriga a adopção de uma perspectiva ideal ("ideal role taking" - Kohlberg, 1981), segundo a qual todos os comportamentos decorrem e devem ser avaliados. Ou seja, seguindo a tradição kantiana, para Kohlberg, agir correctamente é ter uma consciência racional da correcção da acção, independentemente das regras existentes para regular a acção. Na expressão de Lawrence Blum,

What count for morality was not an externally "right" act, but whether the agent performed the right act from a sense of its rightness. (Blum, 1987:328)

No entanto, e apesar da importância dada por Kohlberg aos princípios morais, que constituem a referência ética fundamental, convém referir que, de acordo com a posição construtivista assumida, esses princípios não representam categorias estabelecidas *a priori* (como em Kant), mas antes *construções desenvolvimentistas* (Kohlberg, Levine e Hower,

1983; Lourenço, 1998) que cada pessoa vai fazendo a partir das interacções com o seu contexto (físico e social).

Outra distinção importante remete-nos para o conceito de *convenção social*, tal como é entendido pela abordagem kohlbergiana (Turiel, 2002). As convenções compreendem um conjunto de regras arbitrárias de conduta que são sancionadas por costume e tradição, que podem ser alteradas por maioria ou por preferência de um ou outro grupo (Kagan e Lamb, 1987) e que servem para regulação social. As convenções estão mais próximas das regras morais, definindo, nesse sentido, o que deve e o que não deve ser feito. Para Kohlberg, quer no âmbito das regras morais quer no das convenções sociais, o que orienta a decisão e acção moral das pessoas é o cumprimento da regra ou convenção tal como existem exteriormente. Para Kohlberg (1975c), é o critério de universalidade que permite a distinção entre a *regra* ou *convenção* e o *princípio*, permitindo a escolha entre alternativas legítimas:

A moral principle is a rule or method of choosing between legitimate alternatives. (...) Moral principles imply a universalistic and general basis for choice (Kant's universalizability criterion). (Kohlberg, 1975 c:19)

(8) *Construtivismo* - Segundo este pressuposto, nenhum facto moral existe *a priori*, do mesmo modo que a moralidade não é adquirida nem pela influência das consequências obtidas pelo comportamento (prémios ou castigos) nem pela observação de modelos (consequência vicariante). A pessoa que está, ao longo da vida, *activamente* envolvida com o seu ambiente vai, a partir dessa *interacção*, construindo o seu ponto de vista moral, que virá a ser, progressivamente, mais baseado em princípios gerais, ultrapassando o egocentrismo inicial e sendo capaz de integrar diferentes perspectivas. Dessa maneira, a pessoa é encarada como um sujeito *activamente* envolvido no seu desenvolvimento. Como sintetiza Lourenço (1992:57):

(...) o pressuposto do construtivismo afirma a) que o nível de desenvolvimento moral é produto da actividade construtora do sujeito e da sua contínua interacção com o meio; e b) que os princípios morais não são montagens a priori, expressão de processos irracionais, nem simples induções com base em experiências passadas, mas construções desenvolvimentistas.

(9) Justiça como princípio moral básico – Kohlberg justifica a sua abordagem sobre a moralidade segundo a tradição liberal e racionalista ("formal"/ "deontológica"), particularmente na proposta de Kant (1984) e Rawls (1971, 2000). Desse modo, a moralidade é baseada em princípios universais que devem ser aplicados a todas as pessoas em qualquer contexto ou circunstância; e a justiça constitui o princípio fundamental ou o princípio moral básico:

We shall claim that human welfare is always at the core of morality but, that, at the principled level, welfare considerations subsumed under the heading "justice". [...] we take the word "justice" to mean a moral resolution of competing claims. [...] the utilitarian principle of justice, "consider everyone's happiness equally", is not a working principle of justice. Our conception of justice dictates that we consider every man's claims equally, rather than considering every man's happiness. (Kohlberg, 1970:64)

Considerar a justiça como princípio fundamental significa considerar que cada uma das pessoas tem direito a um sistema adequado de liberdade e de direitos básicos que sejam iguais para todos e que as desigualdades sociais e económicas devem obrigar a duas condições: em primeiro lugar, devem permitir o acesso a funções e posições abertas a todos em condições de igualdade justa de oportunidades e, em segundo lugar, devem proporcionar mais vantagens aos membros mais desfavorecidos [*justiça como equidade*, (Rawls, 1971, 2000)]. Por outro lado, considerar a justiça como princípio fundamental significa também zelar pela liberdade, igualdade e reciprocidade ["liberty, equality, reciprocity" (Kohlberg, 1971)].

A adopção destes pressupostos coloca a perspectiva de Kohlberg num quadro filosófico referencial distinto do das outras abordagens acerca da moralidade, nomeadamente no que diz respeito à abordagem psicanalítica (que privilegia os mecanismos de interiorização e o papel do afecto) e à abordagem da aprendizagem social (que privilegia o comportamento observável, suas consequências e padrões comportamentais observados, negligenciando o papel das intenções). Para Kohlberg, a moralidade é vista como uma questão de raciocínio, prevalecendo a dimensão cognitiva da pessoa. Assim, Kohlberg evidencia a tradição kantiana de que se conhecermos o «bem», o «bem» poderá ser posto em prática. Como vimos, a sua teoria é fundamentada na universalidade do princípio de justiça, que é adoptado como aquele que tem prioridade sobre todos os princípios morais, que deve regular as interacções entre as pessoas e constitui a virtude pública fundamental a qualquer sistema social (Rawls, 1971).

A Descrição do Desenvolvimento

A adopção destes pressupostos permitiu, também, a Kohlberg avançar em trabalhos empíricos que evidenciaram a posição teórica interaccionista e construtivista, segundo a qual a moralidade vai sendo construída a partir da actividade do sujeito no seu contexto social. É a partir dessa interacção e dos conflitos cognitivos e sociais que daí resultam (contradições internas e externas) que o desenvolvimento moral se irá processando, segundo uma sequência irreversível e universal, dado que, para Kohlberg, o desenvolvimento não é automático e implica transformações fundamentais nas estruturas cognitivas da pessoa.

A descrição que é feita dos diferentes níveis e estádios de desenvolvimento moral estão bastante bem documentados (Kohlberg, 1969, 1975, 1976, 1981, 1984) e mostram a evolução que cada pessoa vai fazendo no modo como raciocina sobre o que

considera ser correcto e errado, as razões que apresenta para agir em conformidade e a perspectiva sócio-moral que é capaz de adoptar. Apesar de considerar que o desenvolvimento moral se encontra relacionado com o desenvolvimento cognitivo e também com o comportamento moral, Kohlberg reafirma o seu modelo como tratando-se "apenas" de um modelo de desenvolvimento do *raciocínio* moral:

(...) moral stage is related to cognitive advance and to moral behavior, but our identification of moral stage must be based on moral reasoning alone. (Kohlberg, 1976:32)

Um modelo de desenvolvimento do raciocínio moral e, particularmente, um modelo acerca da ontogénese do raciocínio sobre a justiça ["a rational reconstruction of the ontogenesis of justice reasoning" (Kohlberg et al., 1983:7)].

Kohlberg (1975, 1984) defende o conceito de estágio no mesmo sentido dado por Piaget (1952, 1954). Portanto, falar em estágio de desenvolvimento (moral) significa considerar a existência de um *estrutura de conjunto* ("structured wholes"), ou sistema organizado de pensamento, que permite a *consistência* ("consistency criterion") de resposta do sujeito; significa considerar também uma *sequência invariante*, o que significa que o desenvolvimento se faz sempre num determinado sentido, de um estágio para o outro, num movimento contínuo; significa, ainda, ver os estádios como *integrados hierarquicamente* ("hierarchical integrations"), significando que um raciocínio de nível superior inclui os raciocínios típicos dos níveis inferiores. Sempre que uma estrutura superior esteja disponível há uma tendência para preferir a sua utilização. Portanto, o estágio de raciocínio moral define o modo como a pessoa avalia as questões morais, o critério utilizado no julgamento e na opção por uma determinada alternativa.

Particularmente importante é a relação que Kohlberg estabelece entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento da perspectiva social. O que é realçado é a relação entre os julgamentos que se é capaz de fazer (logicamente fundamentados) e uma determinada «visão» do mundo ou «filosofia», concretamente, a perspectiva que se tem dos outros, o modo como se interpreta o que sentem ou pensam em relação com os nossos desejos e necessidades. Essa «visão» diferenciada é designada por Kohlberg (1976) como constructo *perspectivismo sócio-moral*, que é definido como o ponto de vista adoptado relativamente aos factos sociais e às questões relativas aos valores sócio-morais (ou deveres morais, no sentido do «desejável»), que consubstancia o modo como é encarada, por cada pessoa, a sua relação com os outros, ao longo do seu desenvolvimento.

Assim, cada pessoa vai passando por diferentes *níveis* dentro dos quais estão definidos diferentes *estádios* hierárquicos e sequenciais que correspondem ao modo como cada um raciocina sobre as questões morais e como resolve os dilemas que se lhe vão deparando. A evolução faz-se de um *nível pré-convencional*, em que a referência são os interesses individuais, avançando para um *nível convencional*, referenciado num sujeito enquanto membro de um grupo social e, finalmente, para um *nível pós-convencional* que se rege por princípios universais auto-impostos ["self-chosen principles" (Kohlberg, 1976:33)].

(I) O *nível pré-convencional*, como primeiro nível de desenvolvimento, é o nível típico da maioria das crianças até aos nove anos de idade, mas também aí se podem encontrar alguns adolescentes e adultos (dado que o desenvolvimento moral, como o cognitivo ou social, não é «natural» ou automático). Neste primeiro nível, como o próprio autor refere (Kohlberg, 1976:33), a pessoa não compreende e, por isso

mesmo, não é capaz de adoptar como suas as normas e expectativas sociais. Estas existem e permanecem no mundo exterior ao sujeito, mundo esse que regula o comportamento e controla as punições e as recompensas. Nesta perspectiva, qualquer acção é encarada em função das suas consequências, vistas enquanto proveito próprio; é o ponto de vista pessoal (egoístico) que impera e a outra pessoa não existe independente das necessidades e desejos pessoais: “a perspectiva sócio-moral subjacente a este nível de moralidade é a de alguém que está fora da sociedade, sociedade que é pensada em função de interesses pessoais ou individuais” (Lourenço, 1998:81)

Este primeiro nível de desenvolvimento integra dois diferentes *estádios* que, por sua vez, correspondem a diferentes orientações ou modos qualitativamente diferentes de encarar e avaliar as questões morais:

Estádio 1 – *Obedecer e evitar o castigo*. Este primeiro estágio corresponde a uma perspectiva egocêntrica típica daqueles que, do ponto de vista cognitivo, não são ainda capazes de coordenar diferentes pontos de vista. Aqui, o importante é evitar a punição, agindo de acordo com as indicações dos que detêm a autoridade, habitualmente os mais velhos ou os investidos de poder. Agir correctamente é, portanto, agir em conformidade com as regras, que têm valor enquanto tal e que devem ser mantidas, punindo-se os que não as cumprem (Colby & Kohlberg, 1987). Cumprir as regras é considerado importante de modo a evitar qualquer prejuízo pessoal. O castigo é encarado como uma consequência automática da transgressão e aplicado arbitrariamente, dado que o objectivo é assegurar a regra, a autoridade e o poder. Em conformidade com o carácter pré-operatório do pensamento (Piaget, 1965), as intenções não são consideradas e as acções são avaliadas em função das consequências físicas e

directamente observáveis. A avaliação dos comportamentos é feita com base em *critérios externos ou rótulos sociais*: “Ninguém pode roubar; é feio e mau; é ser ladrão” (Lourenço, 1998:87).

Estádio 2 – *Interesse e troca de favores*. No segundo estágio de desenvolvimento, o ponto de vista que prevalece é o individualista concreto; já se é capaz de entender que os outros podem ter perspectivas diferenciadas, já é possível a troca de favores, mas o raciocínio é calculista, com base nos proveitos que se podem obter. Esta aparente reciprocidade (“reciprocidade simples”, Kegan, 1982:54) é ainda egoística e instrumental: os favores feitos aos outros são utilizados como «moeda de troca» para satisfação de interesses próprios. A obediência às regras é considerada importante na medida em que o seu cumprimento permite a obtenção de vantagens; o sentido de justiça está também baseado na satisfação dos interesses pessoais («olho por olho, dente por dente») e é considerado correcto que cada um prossiga em defesa dos seus interesses. Os outros devem receber na mesma medida do que oferecem, valendo este princípio quer para as recompensas quer para os castigos («se me bateram é justo que devolva a agressão»).

Em síntese, pode dizer-se que a moralidade do nível pré-convencional é orientada pelo ponto de vista do sujeito centrado sobre si mesmo, preocupado com o seu bem-estar e com os seus interesses. Na perspectiva do desenvolvimento, a evolução far-se-á no sentido de uma maior descentração, abertura para os outros e integração do próprio num conjunto de outras pessoas.

(II) O *nível convencional* é onde se encontram a maioria dos adolescentes e adultos e é caracterizado pela identificação da pessoa com as normas, regras e expectativas sociais. O interesse, agora, é o de manter a ordem no grupo social, o de

corresponder às expectativas dos outros e agir de acordo com o que é socialmente aceite. A moralidade convencional é já uma moralidade interpessoal, na medida em há, agora, um interesse na partilha, orientado por um certo interesse em agradar aos outros e ser bem considerado.

Também este nível contém dois estádios que correspondem a mudanças desenvolvimentais significativas no modo como as situações morais são compreendidas e resolvidas.

Estádio 3 – *Manter as relações inter-pessoais*. Este é o estádio em que o interesse fundamental é o de agradar ao outro, de modo a obter dele consideração e apreço. É a *moral do coração*, na expressão utilizada por Lourenço (1998:90), para caracterizar uma tendência orientada para o aspecto relacional e afectivo. O outro é aqui visto como uma terceira pessoa relacional, adoptando-se o ponto de vista social e institucional. O certo, neste terceiro estádio, é agir de acordo com o que é esperado por aqueles que nos estão próximos, em conformidade com os papéis sociais («bom filho», «bom menino»). A motivação para agir correctamente reside exactamente no desejo de ser aprovado e o bom comportamento é aquele que reflecte os estereótipos sociais. Um sentimento de culpa aparece por não se ser capaz de corresponder às expectativas dos outros significativos.

Agora, o sujeito já é capaz de entender que outras pessoas podem ter interesses e sentimentos diferentes dos seus, entra em linha de conta com as intenções e é capaz de avaliar as acções morais colocando-se no papel do outro, compreendendo a regra áurea do «não faças aos outros aquilo que não queres que te façam a ti».

Estádio 4 – *Manter a ordem social*. Prevalece agora a “moral da maioria” e o sujeito “adopta um ponto de vista mais geral, mais racional e menos relacional” (Lourenço, 1998:93) que

considera e defende a igualdade de todos perante a lei. Agir correctamente é considerado um dever para o bom funcionamento do sistema social e é, por isso mesmo, legítimo a autoridade punir as infracções. No exemplo dado por Kohlberg, para a pergunta sobre qual a razão de não se dever roubar, uma resposta típica deste estágio faria referência à lei e à regra:

It's a matter of law. It's one of our rules that we're trying to help protect everyone, protect property, not just to protect a store. It's something that's needed in our society. If we didn't have these laws, people would steal, they wouldn't have to work for a living and our whole society would get out of kilter. (Kohlberg, 1976:36)

A motivação, portanto, é o bem-estar da sociedade considerada na sua globalidade, o sentido de responsabilidade que cada um tem pelo bem-estar do sistema social e a manutenção dos deveres e direitos institucionais, agindo de acordo com as normas e códigos socialmente aceites e partilhados.

O bem-estar geral deve prevalecer, agora, sobre as relações interpessoais particulares e, por isso, a moral do coração, da relação diádica, do afecto e da subjectividade (estádio 3) é ultrapassada pela moral da razão, da lei e da ordem, da maioria e da objectividade (estádio 4):

Se a decisão de obedecer às leis fosse do foro de cada um, lá se ia a justiça e abriam-se todos os precedentes. (Lourenço, 1998:93)

Ciente da possibilidade de conflitos de interesses, o sujeito no estágio 4 procura assumir uma posição de imparcialidade, desejando uma solução justa e considerando que todos são iguais perante a lei, lei essa que existe exactamente para garantir os direitos de cada um. Coordena diferentes perspectivas na procura da solução mais justa.

Como foi visto, no nível convencional é a perspectiva do sujeito enquanto membro da sociedade que prevalece e já não a do sujeito individual, típica do nível pré-convencional. Há agora uma maior preocupação com a aprovação social, um maior sentimento de lealdade para com as pessoas, os grupos e para com a autoridade e uma legítima preocupação com o bem-estar dos outros e da sociedade. A evolução fez-se da centração sobre si mesmo para a inclusão de si num conjunto mais alargado de outras pessoas que necessitam de leis para se manterem organizadas e para que os direitos de cada um possam ser garantidos. A mudança desenvolvimental que se fará a seguir conduzirá o sujeito para a adopção de uma perspectiva universalizável.

(III) *Nível Pós-Convencional*. Este é o nível dos critérios éticos universais, ou seja aqueles que estão para além de qualquer sociedade e que, portanto, deveriam ser seguidos por todas as pessoas, em qualquer lugar e sempre, em defesa de uma sociedade idealmente justa e boa, isto é, em ordem ao que uma sociedade *deveria ser*. Neste nível, o sujeito raciocina em função de compromissos assumidos com os *princípios morais em que se devia basear uma sociedade justa e boa* (Kohlberg, 1976:36). No exemplo dado por Kohlberg, um indivíduo no nível pós-convencional afirma, raciocinando sobre a razão pela qual uma promessa deve ser mantida, que a relação entre as pessoas deve ser baseada na confiança:

I think human relationships in general are based on trust, on believing in other individuals. If you have no way of believing in someone else, you can't deal with any one else and it becomes every man for himself. Everything you do in a day's time is related to somebody else and if you can't deal on a fair basis, you have chaos. (Kohlberg, 1976:37)

Tal como os níveis anteriores, também o nível pós-convencional inclui dois estádios de raciocínio moral qualitativamente diferentes.

Estádio 5 – *Zelar pelos direitos individuais*. De acordo com Kohlberg só poucos adultos e, na generalidade, com mais de 20-25 anos conseguem atingir este estágio, que é caracterizado pela noção do «relativismo» das leis e das regras. Não um relativismo preso às circunstâncias particulares mas, antes, um “relativismo radical” (Coelho Rosa, 2000a) que considera as regras subordinadas aos princípios éticos que, por sua vez, dão o fundamento a qualquer norma particular. Quer dizer, qualquer lei ou regra, por muito certa que pareça ser do ponto de vista institucional (contextual) é sempre avaliada em função da sua racionalidade.

O cumprimento do dever é baseado na noção de «contrato social» e em respeito do «maior bem para o maior número de pessoas». Os direitos universais da pessoa, em qualquer circunstância, devem ter prioridade, considerando-se que as relações interpessoais são reguladas por normas democraticamente aceites e sentidas como necessárias para manter os direitos de cada um e de todos. A maior flexibilidade cognitiva, típica deste estágio, permite a modificação das regras sempre que isso seja entendido como conveniente em ordem a não violar os direitos fundamentais, considerando-se que “a sociedade só faz sentido se assegurar os direitos fundamentais dos indivíduos” (Lourenço, 1998:97). Em vez de estar preocupado com a manutenção social, admite-se agora uma perspectiva transformadora, exactamente em ordem à construção de uma sociedade mais justa.

O sujeito que, do ponto de vista cognitivo, domina as operações formais, é capaz de julgar as situações e os conflitos morais, coordenando os diferentes pontos de vista, e considera que a melhor solução seria aquela que pudesse ser aplicada a qualquer um, em qualquer circunstância (“universalidade”) e aceite por todos, mesmo que trocassem de posição (“reversibilidade”) (Lourenço, 1998:97).

Estádio 6 – *Zelar pelos princípios éticos universais*. Este último estágio de desenvolvimento constitui a perspectiva moral ideal, em que o sujeito age em conformidade com a sua consciência, interiorizou os princípios éticos e, por isso mesmo, é agora capaz de raciocinar e agir em conformidade com o imperativo categórico de “tratar cada pessoa como um fim, não como um meio” (Kant, 1984). Como sintetiza Lourenço (1998:101):

Adoptando o ponto de vista de um ser-racional-moral, os sujeitos do estágio 6 seriam os que (a) sempre optariam pelo curso de acção mais justa; e (b) sempre justificariam essa opção através de um raciocínio moral pós-convencional.

A conduta da pessoa que atingiu este estágio de desenvolvimento é controlada por esse ideal de justiça interiorizado e, por isso, é capaz de ir para além das normas, avaliando-as de um ponto de vista «superior», para além do «aqui e agora», e em função do «sempre, em qualquer lugar, em qualquer circunstância, com qualquer pessoa». Raciocina independentemente de qualquer pressão exterior e está fortemente vinculada aos princípios éticos que defendem, intransigentemente, o valor e dignidade da pessoa humana. Quando a lei ou a norma violam esses princípios, o sujeito opta conscientemente pelos princípios. A justiça é agora considerada como o princípio fundamental, regulada por critérios de igualdade, equidade e reciprocidade. Como é afirmado por Kohlberg (1971:164-165), no estágio 6:

right is defined by the decision of conscience in accord with self-chosen ethical principles appealing to logical comprehensiveness, universality, and consistency. These principles are abstract and ethical (the Golden Rule, the categorical imperative); they are not concrete moral rules like the Ten Commandments. At heart, these are universal principles of justice, of the reciprocity and equality of human rights, and of respect for the dignity of human beings as individual persons.

Apesar de defender teoricamente que o estágio 6 constitui o estágio ideal de desenvolvimento (qualitativamente superior aos outros estádios), Kohlberg deixa de o tratar empiricamente, passando a considerar todas as respostas pós-convencionais como respostas do estágio 5 (Colby & Kohlberg, 1987). A raridade empírica deste estágio foi apontada como estando na base dessa opção (Kohlberg et al., 1983). De qualquer modo, Kohlberg afirmou sempre a superioridade de um raciocínio moral baseado no princípio absoluto «trata o outro como um fim» que, no seu entender, corresponde à justiça como princípio fundamental:

The primary substantive principle stage 6 holds is the respect for persons principle: treat each human being as an end in himself, as of ultimate worth. This implies the following subprinciples: a) liberty: each person should be given as much freedom to decide as is compatible with the freedom of others and with his own welfare. (...) b) equality or justice: this implies that the worth, value or claims to life, goods and happiness of each human being are equal. No inequalities are justified except by informed consent of the parties involved. (...) c) the greatest good or utility: one should choose the greater good consequences for each individual as long as the two previous justice conditions or principles are met (...). The ultimate stage 6 principle of respect for persons, then, is the principle of justice. (Kohlberg, 1975 a:11-12)

O estágio 6 passou a ser, portanto, uma hipótese teórica no desenvolvimento psicológico do adulto (Kohlberg & Shulik, 1983; Kohlberg et al., 1983), sem validação empírica, mas, principalmente, passou a ser defendido como um estágio final na ontogénese do raciocínio sobre a justiça, num esforço em oferecer um patamar de racionalidade ética onde seja possível chegar a um consenso ideal, baseado em princípios devidamente consciencializados:

A final stage of moral judgment should be one for which the theorist can give a rational description and a rational justification. (Kohlberg et al., 1983:102)

Ou, como o autor também refere, "moral principles at the highest stages are designed to reach agreement in situations of potential moral conflict or disagreement among individuals" (Kohlberg et al., 1983:104).

Como se pode ver pela descrição de cada um dos níveis e estádios de desenvolvimento moral, e segundo os trabalhos de Kohlberg, o sujeito vai, progressivamente, modificando o modo de pensar sobre as questões morais. A transição faz-se de uma perspectiva egocêntrica, que coloca o próprio sujeito no centro de todas as preocupações e decisões (pré-convencional), para uma posição «sociocrática», em que os valores, as regras e as normas sociais tomam prioridade no objectivo de manter a coesão e o bem-estar do grupo (convencional); a passagem do estádio 2 para o estádio 3 corresponde à transição entre um ponto de vista «pré moral» (em que o princípio de justiça é encarado apenas como reciprocidade), para uma moral propriamente dita, capaz de tratar a justiça na base do "não faças aos outros o que não gostarias que te fizessem a ti" (Power et al., 1989:29). Finalmente, há como que um «retorno» para uma perspectiva individual, só que, nesta altura, deixa de ser a posição do sujeito isolado, para ser a posição do sujeito racional, universalmente integrado na comunidade humana (pós-convencional). Já não é o *indivíduo* que conta, mas antes o *ser humano*, a pessoa total encarada na sua singularidade e alteridade.

A sucessiva progressão que a pessoa vai fazendo em termos de raciocínio moral é explicada, por Kohlberg, como uma situação de *desequilíbrio cognitivo* provocada pela exposição a níveis de raciocínio mais avançados e pela maior capacidade de assumir a perspectiva de outras pessoas. O conceito adoptado

(desequilíbrio) é equivalente ao que Piaget utiliza na sua explicação sobre o desenvolvimento cognitivo; ou seja, também a respeito do desenvolvimento moral, sempre que um problema ou conflito surge, a tendência será avaliá-lo utilizando uma determinada estratégia de raciocínio já «conhecida»; no entanto, se houver a oportunidade de se tomar contacto com outras estratégias (estratégias típicas de raciocínios mais avançados) ou outras maneiras de encarar e avaliar as situações, o sujeito entra num estado de desequilíbrio, de tensão, que força a mudança, resolvendo, assim, a contradição interna (Piaget, 1973, 1975; Hoffman, 1988). Esse avanço no desenvolvimento reflecte uma modificação no modo como cada um encara a realidade e se posiciona perante ela, avaliando os conflitos existentes, contradições e idiosincrasias:

We describe the subject in terms of his or her perceptions of the world and its meanings for him or her (...). For us, moral judgments refer to moral meanings in the world (i.e., to rules, laws, and states of justice) (...) (Kohlberg et al., 1983:19).

Kohlberg afirma a tendência do desenvolvimento humano para uma maior diferenciação e integração das estruturas cognitivas que serão aplicadas em questões e situações de natureza muito diversificada (moral, mas também social, científica, política, etc.).

Se, vista desta maneira, a relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral parece evidente (aliás, como foi continuamente afirmado pela teoria kohlbergiana), essa relação é vista apenas como necessária, ainda que não suficiente e tem sido, mesmo, indicado um ligeiro atraso na fase de desenvolvimento moral relativamente ao desenvolvimento cognitivo (Kohlberg & C. Gilligan, 1971; Kohlberg, 1976).

De acordo com R. Carter (1980:106-107), o maior contributo de Kohlberg foi o de ter apresentado uma tipologia sequencial do raciocínio moral que permite vislumbrar um sentido no

desenvolvimento da pessoa, "from egoism to universalism, and from situation-specific rules to universalizable and reversible judgments of principles", ou seja, podendo-se dizer, da moral à ética. Como os próprios autores referem:

Our theory is a "rational reconstruction" (of developmental progress)(...) because it (a) describes the developmental logic inherent in the development of justice reasoning with the aid of (b) the normative criterion of stage 6 which is held to be the most adequate (i.e., most reversible) stage of justice reasoning. (Kohlberg et al., 1983:22)

Controvérsias, Antagonismos e Complementaridades

O impacto que os trabalhos de Kohlberg e de seus colaboradores tiveram, numa área tão complexa como a do estudo da moralidade e do seu desenvolvimento não poderia deixar de suscitar variadíssimas reacções e críticas, motivadas umas por posições teóricas e epistemológicas diferenciadas, outras por desenvolvimentos teóricos e empíricos contínuos e sistematizados. De uma maneira geral, pode dizer-se que as críticas realçam o pendor essencialmente intelectualista e individualista da posição kohlberguiana; contestam o carácter universalista, descontextualizado, dito preconceituoso e, até mesmo, etnocêntrico, da sua abordagem; reagem a uma visão dita limitada da moralidade que coloca uma excessiva ênfase (filosófica) na justiça e (psicológica) no raciocínio. Convém manter presente, no entanto, que Kohlberg não se limitou a apresentar uma descrição do desenvolvimento do raciocínio moral sobre a justiça, mas explicitou a posição filosófica assumida, os pressupostos metaéticos a partir dos quais fundamentou todo o seu trabalho teórico e empírico. Naturalmente, não é possível considerar as divergências e as críticas sem enquadrá-las em perspectivas diferentes da assumida pela tradição cognitivo-desenvolvimentista em geral e por Kohlberg em particular.

Do particular e do geral - do contextual e do universal -
Um conjunto de objecções vai no sentido de se considerar a existência de outros entendimentos a respeito da moralidade, partindo de um conceito mais inclusivo, que entre em linha de conta com as diferenças históricas, sociais e contextuais. É a opção universalista que é contestada e argumenta-se quanto à dificuldade em considerar-se uma posição moral (formal e abstracta) que possa ser afirmada como mais legítima que outra (particular e concreta).

Alguns autores (Shweder, 1982; Shweder, Mahapatra & Miller, 1987; Day & Tappan, 1996) questionam a recusa do relativismo moral e seu fundamento racional e criticam a posição de Kohlberg como sendo reflexo de uma ideologia liberal, ocidental e mesmo, mais concretamente, americana [*Liberalism as destiny* (Shweder, 1982)]:

For Kohlberg, the history of the word and the history of childhood (in all societies) is the story of the progressive discovery of the principles of the American Revolution. (...) Liberalism has become destiny. (Shweder, 1982:421)

Kohlberg (1982), no entanto, reage a esse tipo de observações insistindo na afirmação de que o seu trabalho é sobre o desenvolvimento das estruturas de raciocínio sobre a justiça ("ontogenesis of forms of reasoning about justice"), desenvolvimento esse que se processa numa determinada sequência (do pré ao pós-convencional), verificada e confirmada nos diversos estudos transculturais realizados (Nisan & Kohlberg, 1982; Snarey, Reimer, & Kohlberg, 1984). O objecto de investigação é a forma de raciocínio e não o seu conteúdo (que poderá, evidentemente, estar carregado de ideologia).

O que parece incomodar os críticos é a possibilidade de virem a fazer-se julgamentos etnocêntricos, possibilidade que é rejeitada por Kohlberg quando afirma, sistematicamente, que a sequência desenvolvimental descrita não confere supremacia moral valorativa a grupos ou culturas:

(...) moral principles (or stages) are not scales for evaluating collective entities. My theoretical claim that a higher stage of justice reasoning is a more adequate stage is a claim about deontic judgments¹⁹ and reasons (judgments of rightness or obligation about an action or practice). (...) I explicitly state that my stage theory is not a theory claiming to aretaically grade individuals or cultures on some scale of moral worthiness. (Kohlberg et al., 1983:191).

É evidente que, do ponto de vista do desenvolvimento, as razões e concepções morais das pessoas são hierarquizáveis e um raciocínio baseado em princípios (pós-convencional) é um raciocínio superior a outro baseado em normas ou regras sociais (convencional) ou em razões de natureza hedonística, particular ou privada (pré-operacional); e que a defesa intransigente da dignidade do ser humano, consubstanciada na recusa em tratar o outro como um meio (estádio 6), constitui o ideal moral supremo (Kohlberg & Ryncarz, 1990; Lourenço, 1998), no sentido de uma *ética universal*, enquanto marca da natureza humana (Freire, 1997), que recusa, com base em princípios que podem ser *universalizáveis* (Lourenço, 1998), qualquer tipo de discriminação da pessoa.

Ser sensível às diferenças culturais e aos valores proclamados em diferentes contextos não pode ser confundido com um relativismo ético, que assume não haver qualquer critério de escolha e decisão que possa orientar os conflitos. Pode dizer-se que Kohlberg afirma uma universalidade dos princípios sem negar o confronto com a particularidade da situação (Renaud, 1997), confronto esse que deverá ser regulado pelo «teste» da *reversibilidade* (troca de posição) e *universalidade* (todos, sempre, em qualquer circunstância) (Lourenço, 1998; Kohlberg, 1981).

Dito de outro modo, Kohlberg [recorrendo à distinção feita por Brandt (1961)] não nega o *relativismo cultural*, mas recusa

¹⁹ Kohlberg reporta-se à distinção feita por Frankena (1988) entre julgamento deontico (juízo ético que expressa uma determinada obrigação moral) e julgamento aretaico (valor moral das pessoas ou acções).

confundi-lo com um *relativismo ético*, isto é, apesar de aceitar que cada contexto possa ter valores particulares (o que «é») defende que é possível resolver as diferenças apelando a princípios e métodos racionalizáveis (em função do que «deve ser»). No exemplo dado por Lourenço (1998:198), “não é pelo facto dos direitos individuais fundamentais serem violados por todo o lado (o que é) que perdemos legitimidade em reclamar o seu respeito e observância (o que deve ser)”.

Como é sugerido por Daniel Lapsley (1996), o relativismo ético pode ser atractivo teoricamente para aqueles que ainda se situem a um nível convencional, mas pode subverter a defesa de um ideal que mantenha a justiça e a liberdade como princípios fundamentais; por isso, é reconfortante pensar-se na existência de imperativos superiores (universalmente válidos) capazes de sustentar a verdadeira igualdade do ser humano, independentemente das diversas contingências que marcam as nossas diferenças (sexuais, políticas, religiosas, ideológicas, culturais, geográficas, sociais, económicas, educacionais). Aliás, como é notado por Lourenço (1996, 1998) e por Puka (1996), o pensamento orientado por princípios (estádio 6) é, exactamente, aquele que é capaz de ser sensível às diferenças entre as pessoas mas que, no entanto, articula essas diferenças na base da *humanidade* que todos (quaisquer que sejam as diferenças) têm em comum.

Kohlberg afirma, também, a universalidade na sequência de desenvolvimento por que passa a construção dos princípios:

We claim that there is a universalistically valid form of rational moral thought process which all persons could articulate, assuming social and cultural conditions suitable to cognitive-moral stage development. We claim that the ontogenesis toward this form of rational moral thinking occurs in all cultures, in the same step-wise, invariant stage sequence. (Kohlberg, Levine & Hower, 1983:128)

Esta posição assume, necessariamente, a existência de um estágio ideal de desenvolvimento a que se acredita que toda e qualquer pessoa pode aspirar (um *telos*), que, na perspectiva de Kohlberg, corresponde ao raciocínio pós-convencional, orientado pelo princípio de justiça, que deve regular a relação entre as pessoas, possibilitando o entendimento e acordo, não pela força ou pela endoutrinação mas antes por uma genuína reciprocidade e integração (e reversibilidade). O que é demonstrado nos diversos estudos longitudinais e transculturais é a raridade do pensamento pós-convencional, quer nas sociedades ocidentais, quer nas não ocidentais, mas também a sua existência nesses diferentes contextos sócio-culturais (Parikh, 1980; Nisan & Kohlberg, 1982; Edwards, 1990).

Mais uma vez, o que parece motivar a reação contra a ideia de uma sequência de desenvolvimento que seja vista como universal é a confusão feita, por vezes, entre relativismo cultural e relativismo ético: Como referem os autores (Kohlberg et al., 1983) há uma diferença entre a adequação de um processo de pensamento e o valor da pessoa que o utiliza. Raciocínios baseados em critérios universalizáveis são equivalentes entre si, mesmo podendo-se reconhecer que determinadas acções podem ter um valor moral diferenciado.

Da estrutura e do conteúdo - Atender às diferenças pode também sugerir um confronto com a posição estruturalista e formalista assumida por Kohlberg (Sullivan, 1977). A opção estruturalista não deve, no entanto, ser confundida como um desprezo pelos conteúdos do raciocínio moral. Como já foi anteriormente explicitado, Kohlberg segue a mesma tradição de Piaget, que defende a existência de uma forma (ou estrutura) de raciocínio que se utiliza, de modo relativamente consistente, na apreciação dos dilemas e conflitos morais. Essa estrutura é vista como um instrumento de natureza cognitiva (modo de pensar ou emitir juízos morais), que vai

sendo aplicado a conteúdos morais diversificados. Como é afirmado por Kohlberg et al. (1983:242):

(...) the general empirical implication of this conception is that individuals' thinking will be manifested at a single, dominant stage when observed across instances of varying content.

O olhar de Kohlberg está focalizado no processo de decisão moral e nas estruturas cognitivas subjacentes a esse processo e não em diferentes categorias de conteúdo moral. Não é possível negar uma diversidade de normas morais (regras normativas) ou de considerações morais que são invocadas, em diferentes contextos e culturas, para justificar a escolha de certos valores, mas essa evidência é compatível com a assumpção da universalidade de sequências estruturais (Shweder, Mahapatra & Miller, 1987; Turiel, 1983; Turiel, Killen & Helwig, 1987). Vistos desse modo, diferentes contextos, circunstâncias ou tradições culturais e sociais oferecem uma diversidade de conteúdos morais (pessoas reais em situações reais) que são analisados em função da estrutura moral ("structured wholes") que é utilizada por diferentes pessoas em diferentes estádios de desenvolvimento ("tipos epistémicos", Lourenço, 1998:206).

Do masculino e do feminino - Outra das críticas levantadas é a que aponta a visão essencialmente masculina de Kohlberg, que, por isso mesmo, não seria capaz de integrar as diferentes vozes (C. Gilligan, 1982) que clamam por uma diferente concepção da moralidade, reflexo de um olhar para o mundo e para os seus desafios do ponto de vista não do sujeito racional isolado, mas antes do sujeito relacional; não apenas preocupado com a justiça, mas também com o cuidado, atenção e desvelo que o outro merece. A voz de Carol Gilligan (Gilligan, C. 1982, 1998; Gilligan, C. & Wiggins, 1987) era a voz feminina, tradicionalmente ignorada quer no campo social, quer

no campo científico em geral e, concretamente, na psicologia e no estudo do desenvolvimento humano:

O criticismo que Freud faz ao sentido de justiça das mulheres, vendo-o como um compromisso na sua recusa de imparcialidade cega, reaparece não só no trabalho de Piaget, mas também em Kohlberg.²⁰ (Gilligan, C., 1982:18)

C. Gilligan foi sensível e quis chamar a atenção para o conflito daqueles que se encontram em situação de decisão e escolha entre forças sentidas como contraditórias e para as quais uma *ética da justiça* parecia não ser suficiente:

(...) what was the responsibility of a person caught in a situation not of their making - what was their responsibility to themselves, to people they loved, to an abstract morality which had suddenly taken on an intensely personal face? (Gilligan, C. 1998:128)

Se for considerado que, na investigação inicial de Kohlberg, a amostra era constituída apenas por sujeitos do sexo masculino, pode-se suspeitar de que o seu modelo e a percepção moral daí derivada possam estar tendencialmente enviesados. Pelo menos valerá a pena ouvir as vozes que afirmam estarem presas num dilema relacional: "I can't see any way of acting that will not cause hurt. So I don't know what to do. There is no good thing to do here" (C. Gilligan, 1998:130). Não é unicamente a voz feminina que se ouve, mas a voz da «diferença», porque, como C. Gilligan (1998) lembra, a única maneira de se considerar a diferença num modelo hierárquico (como o kohlbergiano) é num posicionamento mais acima (num estágio superior) ou mais abaixo (num estágio inferior). E, com a voz da diferença, surge, também, a voz da emoção e do cuidado (a par da razão e da justiça), a voz da relação e da interdependência (a par da imparcialidade). É uma chamada de atenção para o facto de as questões morais centradas na justiça poderem não fazer emergir outro tipo de

²⁰ Utilizou-se aqui a tradução feita por Cabral (1999).

preocupações mais relacionadas com a intimidade, a relação e a compaixão (Gilligan, C. & Wiggins, 1987).

Da justiça e do cuidado - A força do trabalho de C. Gilligan está, exactamente, na proposta que faz de uma segunda orientação moral (para o cuidado) diferente da investigada por Kohlberg (para a justiça), oferecendo, portanto, uma visão da moralidade que vem ancorada na relação com o outro e na interdependência. Um ou outro olhar (justiça ou cuidado) conduz a uma diferente análise da situação e do conflito que aí possa surgir:

What appears as dispassion within a justice framework appears as detachment or indifference from a care perspective: the ability to stand back and look at others as if one's feelings were disconnected from their feelings and one was not affected by what happens to them. This ability to see relationships in two ways or to tell a story from two different angles underlies what may well be the most searing experiences of moral dilemma, creating an irreducible sense of ethical ambiguity (...). (Gilligan, C. & Wiggins, 1987:294)

Apesar da sugestão inicial de que homens e mulheres teriam tendência para reger as suas decisões segundo orientações diferentes (com o homem a guiar-se pela *justiça* e a mulher pelo *cuidado*), C. Gilligan acaba por reconhecer a possibilidade de um e outro encontrarem (em si mesmos) o (seu) outro lado (complementar):

While it is true that either we are men or we are women and certain experiences may accrue more readily to one or the other sex, it is also true that the capacity for love and the appreciation of justice is not limited to either sex. (Gilligan & Wiggins, 1987:303)

Na verdade, mesmo quando analisado segundo a perspectiva kohlbergiana (Power, Higgins & Kohlberg, 1989; Berkowitz, 1989), não são encontradas diferenças significativas no modo

como homens e mulheres raciocinam sobre questões morais, realçando-se, portanto, a complementaridade em vez da oposição. As diferenças de orientação estão mais relacionadas com o tipo de dilema moral e com a atmosfera moral do contexto (escolar) em que os sujeitos se encontram. Por exemplo, questões de relacionamento entre os membros da comunidade e que não são objecto de regulação social (e.g. ajuda) fazem emergir mais razões baseadas no cuidado; enquanto que questões de dever ou obrigação moral, de carácter normativo e prescritivo (e.g. roubo), sugerem razões de justiça. Por outro lado, em contextos regulados democraticamente, a orientação para o cuidado é apontada como mais frequente (Power et al., 1989).

Apesar de concordar com a existência de uma orientação moral para o cuidado, Kohlberg, no entanto, reage contra a sugestão de que as duas orientações (*justiça* e *cuidado*) possam constituir cursos separados e independentes de desenvolvimento. Para Kohlberg, e recorrendo a Aristóteles, o conceito de justiça utilizado inclui já a noção de cuidado enquanto *virtude orientada para o outro*:

A person is said to be unjust (a) if he breaks the law of the land, (b) if he takes more than his share of anything. Where injustice is equivalent to unfairness it means taking more than one's share of the goods of fortune. (...) The object of the laws is the interest of the community as a whole. All that tends then to create and to conserve happiness in the body politic is in one sense just. Justice as so defined is complete virtue in relation to one's neighbor. Hence justice alone of the virtues seems to be the good of others. This justice is not a part of virtue, but the whole of virtue. The corresponding injustice is not a part of vice but the whole of vice. (Livro V, Nicomachean Ethics)²¹

Kohlberg pretende argumentar a favor desse conceito de justiça, que integra as duas orientações. A ética do cuidado e

²¹ Citado em *The Ethics of Aristotle*. N. York: Carlton House. Pp. 271-276. Sem data.

da responsabilidade reclamada por C. Gilligan, apontando para a necessidade de se encontrar uma solução que satisfaça a todos os envolvidos, apela à criatividade e à busca de uma solução, não apenas justa mas mais *inclusiva*, em que todos possam *sair ganhando* (Cunha, 1996). Uma pessoa pós-convencional será mais capaz de universalizar esse sentido inclusivo, de se sentir responsável, não apenas por aquele que lhe é mais próximo mas por todos e por qualquer outro, apelando para a indissolubilidade da *comunidade humana* e para a convergência do cuidado e da justiça:

We may note that at the postconventional stages there is typically an effort to integrate concerns of benevolence and care on the one hand with justice concerns on the other. At this level of moral reasoning, justice concerns lose their retributive and rule bound nature for the sake of treating persons as persons; i.e., as ends in themselves. (Kohlberg et al., 1983:247)

Da razão e da emoção ou do sujeito epistémico ao sujeito dialógico - Falar da atenção e do cuidado que as outras pessoas merecem; falar de critérios de justiça que devem ser utilizados na análise dos conflitos com que os seres humanos se debatem; falar da objectividade necessária ao escrutínio entre direitos e deveres de cada pessoa em relação com os outros, é trazer à «luz» da discussão a relação da cognição e do afecto que evidencia duas dimensões da pessoa, uma *epistémica* e outra *dialógica* ["epistemic subject e dialogical selves" (Day & Tappan, 1996)]. A perspectiva de Kohlberg tem sido frequentemente criticada por ignorar esse lado mais relacional e afectivo, pela ênfase que coloca no raciocínio e nas estruturas de pensamento, vistas a partir da análise de situações morais hipotéticas. Quando, por exemplo, James Gilligan afirma a "morte da moralidade" está a querer afirmar

a moralidade como uma questão de emoção e expressão de sentimentos:

Morality is dead. (...) the only knowledge possible is of scientific facts, not of moral values. (...) Moral beliefs and judgments are simply the cognitive counterparts of the painful affects that underly all morality, shame and guilt. (J. Gilligan, 1976:144)

Evidentemente, a noção de «certo» e «errado», contida no domínio de qualquer julgamento moral, é dificilmente mantida quando se quer falar de emoções e sentimentos. Se a racionalidade for ignorada, fica-se sem a possibilidade de fazer apelo a qualquer princípio que possa servir de referência (prescritivismo). Se não se atender ao afecto, fica difícil ser sensível ao efeito (emocional) que certas decisões podem ter em nós mesmos e nas outras pessoas.

A relação dinâmica entre o desenvolvimento cognitivo e afectivo foi desde sempre assumida por Kohlberg (1969, 1984) quando, por exemplo, considera que os dilemas morais são capazes de provocar desenvolvimento na medida em que causam um desequilíbrio que, não sendo apenas cognitivo (mas também afectivo), motiva e fornece energia para a busca de uma solução mais satisfatória. Kohlberg partilha com Piaget a ligação entre afecto e cognição:

There are not two developments, one cognitive and the other affective, two separate psychic functions, nor are there two kinds of objects: all objects are simultaneously cognitive and affective. (Piaget, 1964:39)

E partilha, também, a importância atribuída ao afecto enquanto dimensão da moralidade:

Affects, by being represented, last beyond the presence of the object that excites them. This ability to conserve feelings makes interpersonal and moral feelings possible and allows the latter to be organized into normative scales of values. (Piaget, 1981:44)

Então, se a actividade da pessoa e o seu desenvolvimento são simultaneamente afectivos e cognitivos, não há como ignorar essas duas dimensões e Kohlberg não o faz:

Our assumption of cognitivism, unlike Kantian rationalism, does not deny affect as an integral component of moral judgment or justice reasoning. (Kohlberg et al., 1983:135)

O problema parece estar em querer-se assumir a indissolubilidade que afecto e cognição têm na natureza humana. Tradicionalmente, os dois conceitos têm sido investigados separadamente e as emoções têm sido deixadas de fora nos trabalhos realizados a partir do modelo cognitivo-desenvolvimentista, do mesmo modo que a cognição não tem sido considerada nos modelos psicanalíticos e nos comportamentais. O olhar teórico e empírico, ancorado em diferentes paradigmas de investigação, tem delimitado (e inevitavelmente «reduzido») o seu objecto conceptual. No entanto, tem havido esforços para harmonizar conceptual e operacionalmente essas duas realidades. Como faz notar Arsenio & Lover (1995), a justificação moral apela, muitas vezes, às consequências emocionais que determinados comportamentos e transgressões têm nos outros. Essa estratégia que é, por exemplo, frequentemente utilizada pelos adultos quando pretendem controlar as acções das crianças, parece ser, também, compreendida pelas crianças já desde bastante cedo. Desse modo, as emoções, provenientes das diversas interacções sociais e afectivas (com as suas inevitáveis dificuldades e conflitos), constituirão como que um «reservatório emocional» que servirá de referência para futuras decisões e julgamentos morais:

(...) morality is not the "blind" result of unreasoned and unexamined emotions, nor is it a set of coldly rational and impersonal cognitive principles. (Arsenio & Lover, 1995:121).

Vista dessa maneira, compreende-se a razão pela qual as situações de injustiça podem ser geradoras de desconforto

emocional e a importância que os kohlbergianos atribuem à descentração e tomada de perspectiva social como parte essencial do desenvolvimento moral. Compreender a perspectiva da outra pessoa e ter empatia pelo seu sofrimento são indicadores de desenvolvimento e, portanto, são também considerados no campo da moralidade.

O modelo de Kohlberg reconhece a afetividade e a emoção mas utiliza esses conceitos no âmbito da visão estruturalista que lhe é característica e o fundamenta:

Our theory recognizes affect but always as mediated by or as structured by cognitive processes such as role-taking or putting oneself in the place of the other. This structured affect could be manifested as sympathy for the moral victim, indignation at the moral exploiter, and/or as a concern for care and taking responsibility. (Kohlberg et al., 1983:136)

Portanto, o que distingue a perspectiva de Kohlberg é a consideração de que os sentimentos e as emoções, apesar de moralmente relevantes, não podem substituir o exercício de raciocínio necessário ao julgamento de situações em que posições alternativas são conflituosas. Na medida em que, para Kohlberg, o julgamento moral é prescritivo, não poderá ser reduzido à mera expressão de sentimentos, atitudes e emoções (Kohlberg et al., 1983).

Por outro lado, à luz do desenvolvimento preconizado pelo modelo de Kohlberg, um estágio de raciocínio moral mais avançado é exactamente o que é capaz de integrar emoção e razão, escolhendo o «bem» mesmo quando esse «bem» pode trazer dificuldades ou sofrimento; defendendo não apenas os que lhe são mais queridos, mas todos os outros, na base do respeito que todo o ser humano merece; dando supremacia aos princípios universais; ou seja, defendendo o ponto de vista ético (Freire, 1992, 1997; Renaud, 1994).

Do raciocínio e da acção ou do acto e do pensamento - Evidentemente, saber (no sentido de *conhecer*) o que é certo parece não ser suficiente para se agir correctamente. Ou seja, a capacidade de raciocinar moralmente pode não ter relação imediata e directa com a acção. O modelo kohlbergiano é criticado por atender unicamente ao raciocínio e não dar suficiente protagonismo ao comportamento ou acção moral, ao contrário do que é feito pelas abordagens sociais e comportamentais (e.g. Aronfreed, 1976; Eysenck, 1976; Bandura, 1991) e é generalizada a ideia de que «fazer o que eu digo» pode não corresponder a «fazer o que eu faço».

No entanto, convém manter presente que, de acordo com o pressuposto interaccionista e construtivista (assumido por Kohlberg), o desenvolvimento é fruto da *interacção* que a pessoa mantém com o contexto social e físico em que participa; *interagir* pressupõe experiência e acção, em que a pessoa não é mero espectador mas, antes, um agente que participa activamente em diversas situações, gerindo diferentes necessidades e interesses, lidando com conflitos, colaborando e procurando soluções plausíveis e passíveis de serem consideradas satisfatórias e justas. Portanto, a questão não será tanto a da separação entre pensamento e acção, mas a de saber até que ponto o nível de raciocínio moral ("ontogenesis of moral reasoning") acompanha a capacidade de agir em conformidade; e, como Lourenço (1998:165) indica, saber "quando e em que circunstâncias" é que a moralidade "objectiva" (o que se faz) corresponde à moralidade "subjectiva" (o que se acha que deve ser feito).

Também sobre esta questão, as divergências estão fundamentadas em perspectivas teóricas diferenciadas. A tese socrática de que *quem conhece o bem pratica o bem* tem sido extensivamente revista e mesmo contestada, sugerindo a possibilidade de uma certa inconsistência entre a cognição e a acção moral em função de factores pessoais e/ou situacionais

(Lourenço, 1998). As abordagens da aprendizagem social, centradas na dimensão objectiva da moralidade, afirmam mesmo uma certa especificidade no funcionamento moral já que é de esperar uma adaptação da pessoa às circunstâncias.

A discussão sobre este problema, extensivamente revisto por O. Lourenço (1998:177), indica que a consistência entre pensamento moral e conduta moral tende a aumentar com o nível de desenvolvimento: "os sujeitos de raciocínio moral mais elevado são os que tendem a viver mais de acordo com o que acham que deve ser feito". Mantenha-se presente também que um nível pré-convencional ou, mesmo, convencional está mais «preso» (cognitiva e afectivamente) à realidade exterior e, portanto, serão os pós-convencionais os mais capazes de agir em conformidade com os princípios éticos universalizáveis que aceitam e defendem. Ou, nas palavras de McIntyre (1984:148), "being well and doing well in being well". Considerando a raridade do pensamento pós-convencional, é compreensível o desfasamento encontrado entre pensamento e acção na generalidade dos sujeitos.

Kohlberg afirma que um determinado nível de pensamento moral não corresponde, necessariamente, a um único curso de acção; ou seja, a pessoa depois de analisar um dilema deve também ponderar e escolher o comportamento a seguir. Na perspectiva kohlbergiana, uma acção é, ou não, moral em função da intenção com que é realizada, quer dizer, em função das razões que a fundamentam (racionalização). Uma acção que não seja motivada por uma cognição moral não pode, por isso mesmo, ser considerada como acção moral (Kohlberg & Candee, 1984). Esta parece uma questão importante para a discussão da consistência/inconsistência, na medida em que certas acções podem apenas ser consideradas "aparentemente" morais (Eisenberg, 1987a) porque motivadas por interesses não morais (i.e. não assumirem o *ponto de vista ético*). Como é referido:

(...) a moral action is a) an action that is "objectively right" in the sense that the use of philosophic principles by stage 5 reasoners leads to agreement on what constitutes "right" action, and (b) that it is "subjectively right" if it is both guided by a moral judgment or reason that is "right in form and consistent with the objectively right choice. (Kohlberg et al., 1983:86)

A hipótese de Kohlberg acerca da relação entre julgamento e acção moral considera a progressiva responsabilidade que a pessoa vai sentindo em transformar em conduta os juízos deônticos que faz. Kohlberg sugere que:

Moral stage influences moral action in two ways: a) through differences in deontic choice and b) through judgments of responsibility. (Kohlberg et al., 1983:85)

Ou seja, à medida que a pessoa vai progredindo para níveis de raciocínio moral mais elevado, vai também revelando maior consistência entre os juízos deônticos e os juízos de responsabilidade, com a conseqüente maior consistência entre cognição e acção moral. O processo sugerido por Kohlberg desenrolar-se-á em três fases: primeiramente, a situação é avaliada ("deontic judgment of rightness or justice"); em seguida, é avaliada a responsabilidade da pessoa em fazer aquilo que o julgamento deôntico sugere ("judgment of responsibility"); após o que a acção é posta em prática (Kohlberg et al., 1983:83).

De tudo o que já foi apresentado, convém fazer referência à forte probabilidade de sujeitos pré-convencionais ou convencionais revelarem maior inconsistência entre os julgamentos que fazem e as suas acções, assim como poderem escolher o princípio de justiça e escolher executar a acção («moral») sem que, no entanto, sejam capazes de apresentar as razões e justificações com base em princípios éticos universalizáveis – escolher o lado justo e fazer o bem

intuitivamente, ou escolher ter a acção moral irreflectidamente (e.g. ajuda ao próximo em dificuldade). A relação entre pensamento e acção não é directa nem unidireccional. Já Piaget (1952) chamava a atenção para o facto de uma nova estrutura surgir primeiramente na acção ou a nível de decisões práticas para só depois vir a ser consciencializada e reflectida (*pris de conscience*). Como é afirmado:

The coordination of structures of reflective moral reasoning with structures of practical moral decision-making seems to be a process of coordination between action and reflection, rather than a one-way determination of action by reflective action or vice versa. (Kohlberg et al., 1983:90)

Parece, portanto, que Kohlberg²² é sensível à hipótese de que a cognição moral seja um processo necessário mas não suficiente para a acção moral, aceitando uma ética da responsabilidade equivalente à ética do cuidado sugerida por C. Gilligan, mas rejeitando, no entanto, a hipótese adoptada pelos teóricos da aprendizagem social de que a moralidade possa ser determinada sem qualquer referência ou atenção ao pensamento e intenção do sujeito.

De qualquer modo, não será correcto pensar-se que Kohlberg mantenha a ideia de que o raciocínio moral e o seu desenvolvimento se façam num vazio social e afectivo e que possa ser unicamente determinado por factores internos. Pelo contrário, é afirmada e sustentada continuamente a importância que o contexto tem, sobretudo nas decisões morais tomadas no quotidiano, em situações de vida real, que, necessariamente, terão de levar em linha de conta as normas que aí vigoram e a complexidade da circunstância e do momento. Dando exemplos e ilustrando com episódios de guerra, Kohlberg desenvolve as noções de *atmosfera moral* e de *normas colectivas*:

²² Kohlberg faz referência à teoria ética descrita por Kleinberger (1982), que identifica as hipóteses racionalista ("an ethic of pure intention"), naturalística ("ethic of responsibility") e outra social ("social behavioristic").

The moral choice made by each individual soldier who pulled the trigger was embedded in the larger institutional context of the army and its decision-making procedures. The soldiers' decisions were dependent in large part upon a collectively shared definition of the situation and of what should be done about it. (Kohlberg et al., 1983:93)

Diversos foram os trabalhos procurando investigar a possível relação entre uma moral colectiva e uma moral individual (Power et al., 1989). Determinado grupo gere o seu quotidiano a partir de um conjunto de normas e regras que são mantidas com certa regularidade (normas colectivas) e que organizam as expectativas comuns que as pessoas têm sobre o funcionamento do grupo. Por outro lado, essa comunhão colectiva, que gera um sentido de solidariedade e coesão inter-individual criará uma determinada atmosfera moral na qual cada indivíduo, por sua vez, irá analisar as transgressões, os conflitos, as múltiplas necessidades e interesses, tantas vezes conflituosos, típicos dos contextos sociais e institucionais. Kohlberg e seus colaboradores dedicam muito do seu esforço de investigação a tentar demonstrar as vantagens que uma atmosfera moral que apele à justiça, à responsabilidade, à interdependência e à democracia (*just community*) podem ter relativamente à promoção do desenvolvimento moral (Kohlberg, 1975, 1978, 1981; Power et al., 1989). Estes conceitos serão mais à frente analisados, a propósito da educação para o desenvolvimento.

Apesar de todas as críticas, o modelo construído por Kohlberg constitui um instrumento conceptual robusto e uma referência indispensável ao estudo do desenvolvimento da pessoa, particularmente se for considerada na sua dimensão mais singular, característica da sua *humanidade* e cujo *horizonte ético* (Cabral, 1999) é pautado pela complementaridade e interdependência, indispensáveis ao desenvolvimento do mundo.

Evidentemente, a pessoa e a sua circunstância de existência (histórica, social, relacional) oferecem tamanha dimensão e complexidade que se torna difícil a sua apreensão e compreensão. Assumir essa complexidade pode ser compatível com a assumpção da impossibilidade de apreendermos com um único «olhar» (teórico, conceptual) a sua totalidade, ainda mais se essa pessoa for assumida como *projecto* e, portanto, em contínuo movimento. Um modelo teórico constitui, de certo modo, um esforço de a fixar e isolar para que possa ser olhada de um determinado ponto de vista, necessariamente sempre parcial. As críticas, contestações e diferentes análises mais não fazem do que chamar a atenção exactamente para outros lados, desafiando uma postura dialógica e dialéctica que permita encarar o ser humano como “um todo e não fragmentado em partes distintas e separáveis” (Ahlert, 1999:136), inserido num mundo que é, ao mesmo tempo, histórico-social-relacional, que, não ignorando o passado, é capaz de se fascinar com o futuro (Cabral, 1999).

Neste capítulo traçámos um percurso teórico acerca do desenvolvimento moral, tal como este tem sido analisado no âmbito da psicologia do desenvolvimento. Aprofundámos a abordagem cognitivo-desenvolvimentista, particularmente a visão kohlberguiana. Como vimos, Kohlberg coloca a ênfase na necessidade de levar as crianças e os jovens a alcançarem níveis cada vez mais elevados de descentração, possibilitando-lhes que, nesse percurso inevitável e irreversível que é o desenvolvimento, possam ultrapassar uma mera moral heterónoma para uma moral autónoma que, por fazer apelo à interiorização do agir, busca aí a sua fundamentação. Para Kohlberg, o desenvolvimento moral constitui um processo de contínua reconstrução qualitativa que permite ao indivíduo ir extraíndo sentido da sua experiência. Compreender o modo como esse desenvolvimento pode ser promovido será o objectivo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

DA EDUCAÇÃO MORAL À ESCOLA ÉTICA

À medida que vou avançando nos anos e vou reflectindo sobre a minha vida como educador, começando pela enigmática transformação de mim próprio, (...) me vou convencendo que a função essencial da educação é fornecer instrumentos de felicidade.

João Lobo Antunes (2001:113)

Nos capítulos anteriores, apresentamos os eixos correspondentes aos percursos de leitura delineados na organização do enquadramento teórico deste trabalho de investigação. Em primeiro lugar, depois de revisitarmos os diferentes modos de considerar e explicar o desenvolvimento, situamo-nos no conceito de desenvolvimento em contexto, configurado pelo modelo bio-ecológico (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999) do desenvolvimento humano. Em seguida, abordamos a dimensão moral do desenvolvimento, tendo como referência principal a perspectiva da psicologia cognitivo-desenvolvimentista, particularmente a proposta de Kohlberg.

Como Kohlberg refere, a promoção do desenvolvimento moral é o fundamento de qualquer educação e reflecte mesmo o que se deseja para o mundo. Este capítulo tratará dos modos diferentes de se promover o desenvolvimento moral. Consideraremos, em primeiro lugar, o desenvolvimento encarado como objectivo da educação. Em seguida, abordaremos a promoção do desenvolvimento moral na perspectiva quer da clarificação de valores, quer da educação do carácter. Especial atenção será dada à proposta kohlbergiana que considera a justiça como

o cerne de toda a educação moral. Inserido num ambiente que apele e promova uma participação activa na definição dos objectivos, aspirações e normas de conduta, a pessoa poderá ascender a níveis de maior complexidade quer de pensamento, quer de acção. A escola, microssistema de desenvolvimento, pode assim ser entendida como um verdadeiro agente de transformação, nomeadamente quando vista enquanto contexto de desenvolvimento ético, tal como Starrat (1991, 1999) propõe no seu modelo de escola ética.

3.1 - O Desenvolvimento como Objectivo da Educação

Atendendo à etimologia da palavra, *educar* sugere os sentidos quer de "fazer sair para fora de" (*educere*), quer de criar, formar ou instruir (*educare*), ambos derivados da raiz latina *dux, ducis*, que significa *guia* ou *chefe*. Desse modo, educar encerra a ideia de uma acção exercida por alguém sobre outrem com o duplo sentido de fazê-lo sair do seu estado primitivo e de fazer sair para fora (*tornar em acto*) o que possa possuir "virtualmente" (Foulquié, 1971).

Por outro lado, *desenvolver* é um derivado de *volvere* (rolar) e, acrescido do prefixo *de*, exprime a ideia de *desfazer* ou *desenrolar*. A composição *des-en-volver* dá, igualmente, a conotação de «desentranhar», «desembrulhar», trazendo para fora o que estava dentro. De notar a noção implícita de movimento e mudança que deverá ser razoavelmente duradoura para que possa ser considerada como *desenvolvimento* (Mussen et al., 1988). Assim sendo, desenvolvimento diz respeito ao movimento e à mudança inerente ao próprio «objecto» que, no caso da pessoa, obriga a considerá-la como sujeito activo e participante, contrário ao suposto pela ideia de educar.

Apesar da aparente contradição inicial, muitos têm sido os que defendem uma proximidade e complementaridade desejável

entre os conceitos de educação e de desenvolvimento. O legado de John Dewey (1963, 1968) tem sido uma fonte inesgotável de argumentos a favor da inter-relação entre os dois processos, sobretudo no que concerne à sua ideia fundamental de que educação é desenvolvimento na medida em que a educação está inscrita na *vida* e que a *vida não é sem desenvolvimento*. No entanto, a noção que Dewey desejou fazer passar não foi a de um desenvolvimento «natural», no sentido do espontâneo ou inevitável, mas de um desenvolvimento intimamente inscrito numa rede de interdependência e, portanto, de influências e efeitos múltiplos e recíprocos. Não há aqui contradição, mas, antes, continuidade:

(...) growing as developing, not only physically but intellectually and morally, is one exemplification of the principle of continuity. (Dewey, 1963:36)

Uma continuidade que envolve, necessariamente, a relação da pessoa com o mundo, dado que, como Paulo Freire repetiu continuamente, o mundo não existe sem cada um de nós, pois, se as pessoas não existissem, *não haveria ninguém que dissesse: isto é o mundo* (1985:94). Para Dewey (1963), é a interacção ("the interplay of objective and internal conditions in any normal experience") que constitui a verdadeira chave para a consideração de que o desenvolvimento é o objectivo da educação. À questão colocada por Dewey (1968; Archambault, 1964; Sprinthall & Mosher, 1978) sobre o que é a educação, é reafirmada uma sobreposição conceptual com a noção de movimento e processo, contida no conceito de *desenvolvimento*:

What then is education when we find actual satisfactory specimens of it in existence? In the first place, it is a process of development of growth and it is the process, and not merely the result, that is important (...) an educated person is the person who has the power to go on and get more education. (Sprinthall & Mosher, 1978:18)

Nesta matriz desenvolvimentista, educar é, então, cuidar de que a pessoa possa ir ultrapassando o seu estado primitivo, chegue o *mais longe possível*, alcançando estados de maior complexidade e descentração (Lourenço, 1996). Ou, como sugeriu Dewey, é agir no presente atraído pelo futuro, em função do que a pessoa *pode ser*, considerando que o ser humano estará sempre e continuamente "num movimento de si mesmo, sempre em "des-envolvimento" da sua potencialidade existencial" (Coelho Rosa, 1998b:2).

Vimos, por outro lado, e de acordo com o modelo bio-ecológico apresentado anteriormente (Capítulo 1.5), que o desenvolvimento depende de um conjunto de influências recíprocas, fruto da relação do sujeito com o seu ambiente, no âmbito de um conjunto de sistemas ecológicos, que incluem as circunstâncias materiais, interpessoais e simbólicas existentes no contexto mais imediato (microsistema), até ao contexto mais distante (meso e exossistema), durante um certo período de tempo (cronossistema). As actividades vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento, a possibilidade que tem de assumir papéis diferenciados e de estabelecer múltiplas e estimulantes relações interpessoais, numa interacção cada vez mais complexa, estimulam o potencial de desenvolvimento de cada pessoa.

Se atendermos à dimensão moral do desenvolvimento humano (na matriz de uma destinação ética), o posicionamento educacional a adoptar para a sua promoção será fortemente influenciado pela perspectiva teórica a que se recorre para explicar o próprio desenvolvimento (moral) que, como foi visto anteriormente, pode tomar diferentes formas: da identificação com os valores parentais (perspectiva psicanalítica); à educação do carácter (perspectiva comportamental e da aprendizagem social); à educação para a justiça (perspectiva cognitivo-desenvolvimentista), particularmente na concepção de Kohlberg, que, adoptando o ideal socrático, confere ao

processo educativo a responsabilidade de tornar o ser humano não só «mais inteligente», mas sobretudo, «melhor pessoa».

Assim, a educação para o desenvolvimento moral, para Kohlberg, não faz mais do que antecipar aquilo que se deseja para o mundo. Como o próprio refere, a educação (moral) é como que uma Utopia:

(...) a model of the nature of a just society, the good man in such a society and of the educational practices and institutions of a just society which would help men become more just. (Kohlberg, 1975 c:2)

É conveniente manter presente que, na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista em que Kohlberg se situa, o desenvolvimento é visto como um processo: a) irreversível; b) que se manifesta em diferentes tipos de respostas e situações; c) corresponde a uma alteração na forma ou qualidade de resposta; d) segue uma sequência invariável; e d) está organizado hierarquicamente (Kohlberg, 1975). Esta noção de desenvolvimento corresponde a uma reorganização estrutural que aparece descrita em diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1973), moral (Kohlberg, 1984) ou interpessoal (Selman, 1971, 1980), entre outros. Cada estádio corresponde a um movimento para uma maior adaptação, diferenciação e integração. Assim, desenvolvimento não equivale à aquisição de uma maior número de conhecimento ou competências, mas antes a uma mudança no modo como cada um vai sendo capaz de pensar a realidade (física, sócio-emocional e lógica). Uma realidade que, progressivamente, vai sendo apreendida na sua multidimensionalidade e complexidade (Morin, 2001a, b).

Nesse sentido, educar para o desenvolvimento moral é, em primeiro lugar, educar para o *desenvolvimento*, no sentido de se promover a passagem para patamares hierarquicamente superiores, que vão sendo continuamente alcançados. Em segundo lugar, educar para o desenvolvimento *moral* é promover a

capacidade de cada um melhor compreender que os desejos, interesses e necessidades dos outros podem ser tão legítimos como os próprios, e que há razões e critérios para pensar e agir de determinada maneira. Este processo pode ser visto como um movimento de aperfeiçoamento contínuo ("continuous improvement"), que, como lembrou Sherry King (1999:182), "has no end point, but it must have clear focus and direction". Essa direcção corresponde à sucessiva progressão no desenvolvimento do raciocínio moral, tal como foi descrito pelos trabalhos de Kohlberg e seus colaboradores. Uma direcção que vai sendo orientada pela ideia reguladora de uma *destinação ética*, própria da natureza humana.

Desse modo, educar para o desenvolvimento moral, no quadro da teoria kohlbergiana, é criar as melhores condições para que cada pessoa possa ir progredindo no modo como avalia as situações e os conflitos; possa ultrapassar um ponto de vista egocêntrico e hedonista (pré-convencional), para a compreensão e integração das normas e das expectativas sociais (convencional), vindo, depois, a alcançar a capacidade de ponderar essas normas e regras sociais à luz de princípios éticos universalizáveis (pós-convencional). Este progresso corresponderá a mudanças estruturais e não, unicamente, a alterações de comportamentos, admitindo-se, contudo, que o comportamento esteja, fortemente, dependente das múltiplas variações situacionais.

Esta é a perspectiva desenvolvimentista da educação moral e que, fundamentada na teoria de desenvolvimento do raciocínio moral (Kohlberg), constitui uma alternativa a outras abordagens educacionais, nomeadamente, a clarificação de valores e a educação do carácter.

3.2 - Promover a Moralidade: Clarificar Valores e Educar o Carácter

Para Kohlberg, uma educação preocupada com o desenvolvimento moral deve, acima de tudo, ser orientada pelas questões de justiça, de direitos e deveres, quer a nível das relações inter-individuais, quer a nível da vivência institucional. E deve, sobretudo, não cair na armadilha de pensar que em educação é possível manter uma posição de neutralidade, partindo do ponto de vista de que todos os valores são pessoais, subjectivos, contextuais e, portanto, relativos.

Esta postura relativista fomentou o movimento educacional tipificado como *clarificação de valores* (Raths, Harmin & Simon, 1966) que, explicitamente, marca uma reacção contra o tradicional ensino de valores (enquanto doutrinação), naturalmente, daqueles valores considerados típicos de uma determinada cultura ou grupo social dominante. O pensamento educacional é, aqui, fortemente influenciado pela ideia da complexidade crescente de uma sociedade pluralista e em mudança e, portanto, com dificuldades de posicionar-se perante o «certo» e o «errado», que é assumido como uma questão de preferência e escolha individual. Cada pessoa deveria, então, ser encorajada a expressar e discutir as suas escolhas e os seus próprios valores, não tendo ninguém autoridade para defender qualquer posição como a mais correcta ou adequada, dado não haver qualquer critério que possa ser assumido como universalmente válido; portanto, nenhuma hierarquia é procurada, ou, como refere Pedro da Cunha (1996:204) apenas uma "hierarquia do gosto, (...) não uma hierarquia de razão ou de direito, ou da ordem do ser."

Como Paulo Freire (1985, 1997, 2000) argumentou, o próprio acto de educar contém em si mesmo um posicionamento ético, na medida em que acarreta opções, tomadas de posição e

orientações segundo determinados critérios e juízos (explícitos ou mesmo implícitos). Desse modo, a intenção de assumir, em educação, uma posição de neutralidade reduz-se a uma impossibilidade. Essa "hierarquia de razão" dá o sentido ético da educação [da "ética universal do ser humano" na expressão utilizada por Freire (1997)].

Essa abordagem relativista e neutra da educação moral foi, também, fortemente criticada por Kohlberg, podendo-se mesmo afirmar, como Richard Baer (1982) faz, que os proponentes da clarificação de valores são «apanhados» pelos seus próprios argumentos na medida em que uma almejada posição de neutralidade é já, ela própria, uma afirmação de preferência. Ou como Lourenço (1998:225) afirma,

(...) assumir uma concepção de neutralidade leva à contradição, na medida em que defender tal concepção é assumir já uma posição normativa que era rejeitada à partida.

De acordo com Kohlberg (1975a,b), o problema de uma educação baseada na clarificação de valores é ela não ser capaz de distinguir claramente entre aquilo que pode ser considerado como questão de preferência e escolha pessoal e o que é do âmbito da moral e que, por isso, deve ser sujeito a uma decisão ponderada (no exercício da racionalidade) por princípios éticos. O educador, praticando a clarificação de valores, assume-se como facilitador «não-directivo», procurando que cada um "se sinta totalmente livre de se assumir como é" (Cunha, 1996:204). Mas terá, conseqüentemente, dificuldades em defender qualquer posição como a mais eticamente adequada (baseada em princípios universalizáveis) e dificuldades, também, em contestar determinadas decisões, na medida em que qualquer uma delas pode sempre ser afirmada como questão de «preferência». Mas, em contexto educacional, com educadores e educandos, níveis de desenvolvimento, responsabilidade e autoridade diferenciados, como conciliar «preferências»? Os proponentes da clarificação de valores

aceitam que possa haver questões para as quais as crianças ou jovens não estejam em «condições» (desenvolvimentais?) de decidir. Nesses casos é a «preferência» do educador que prevalece e o «argumento» principal irá basear-se na afirmação de poder e autoridade inerente ao que é investido e se assume como «mais responsável».

If the teacher thinks his students are not yet ready to judge the issue of honesty, to use an example, he should not pretend that he permits them to do so. He should up and tell them, "students, we cannot let you decide this for yourselves right now. This decision is one that is too complicated (or dangerous) to give you". (Raths, Harmin & Simon, 1966:113)

Objecções a este tipo de dificuldades levaram mesmo a que Richard Baer (1982) tivesse falado no potencial de intolerância e tirania por detrás da aparente liberdade e tolerância sugerida pelo método de clarificação de valores.

(...) it is fair to conclude that the proponents of values clarification are indoctrinating students in their position of ethical subjectivism and relativism. I use the term "indoctrinate" in its pejorative sense and do so deliberately, for the authors simply push their own view on their audience and never even suggest that there are other alternatives preferred by philosophers and other thoughtful and sensitive people. This component of indoctrination in values clarification is both subtle and powerful (...). (Baer, 1982:12)

A questão que se coloca é a de que, apesar se poder considerar os valores como pessoais, na medida em que possam ser entendidos como preferências subjectivas e relativas, a mesma posição possa ser mantida a nível de uma reflexão filosófica, que interpela para a reflexão acerca do «certo» e do «errado», do «verdadeiro» e do «falso», transcendendo uma dimensão particular para uma outra dimensão mais geral, potencialmente universalizável. As dificuldades são evidentes

e podem mesmo ser ilustradas pelos próprios proponentes da clarificação de valores (Raths, Harmin & Simon, 1966:viii-ix):

Ginger: does that mean that we can decide for ourselves whether we should be honest on tests here?

Teacher: No, that means that you can decide on the value. I personally value honesty, and though you choose to be dishonest, I shall insist that we be honest on our tests here.

Ginger: But then how can we decide for ourselves? Aren't you telling us what to value?

Teacher: Not exactly. I don't mean to tell you what you should value. That's up to you. All of you who choose dishonesty as a value may not practice it here. That's all I'm saying.

Por um lado, a tentativa de estimular um determinado comportamento (por ser considerado adequado), mas por outro lado, aceita-se que o valor que lhe é subjacente possa não ser adoptado (por ser uma preferência e escolha individual).

Como alternativa à clarificação de valores, e numa tentativa de ultrapassar as dificuldades com que esta se depara, o movimento designado como *educação do carácter* (Lickona, 1991; Ryan, 1986; Ryan & Bohlin, 1999) também tem sido apresentado como outra das opções educacionais. A proposta baseia-se na ideia de que é possível resolver os conflitos e dificuldades morais e sociais com que a sociedade se depara através da selecção cuidadosa dos valores desejáveis ("core moral values") para qualquer ser humano abraçar, já que uma educação, escola ou educador neutros são uma total impossibilidade. Na verdade, a oposição a uma tendência relativista na educação é também apontada como uma das principais causas para o crescente interesse pela educação do carácter (Cunha, 1996; Ryan, 1986). O problema é, sugestivamente, apontado por Kilpatrick (1993), quando chama a atenção para a falência das instituições educacionais, afirmando, mesmo, que o principal problema que enfrentam é de ordem moral.

In addition to the fact that Johnny still can't read²³, we are now faced with the more serious problem that he can't tell right from wrong. (Kilpatrick, 1993:10)

A confusão entre o que é *certo* ou *errado*, entre o *bem* e o *mal* é, segundo estes autores, uma das consequências mais nefastas da clarificação dos valores, e pode ser evitada pelo método da *educação do carácter*. O objectivo principal, tal como foi recentemente formulado por Ryan e Bohlin (1999), é o de ajudar cada pessoa a cultivar uma vida «virtuosa», através da prática de valores socialmente assumidos, de modo a que cada um possa não só “conhecer o bem, mas também gostar do bem e vir a fazer o bem” (Ryan & Bohlin, 1999:24).

As estatísticas que denunciam uma suposta deterioração da geração mais jovem (aumento da criminalidade e de comportamentos aditivos) e uma certa desconfiança na capacidade das famílias em zelarem pela formação moral dos seus jovens, são apontadas como estando na base do súbito interesse que a educação do carácter tem suscitado actualmente (Damon, 1990; Lickona, 1991; Berkowitz, 1998) e da receptividade que estas propostas têm tido junto da comunidade científica, educacional e social. A ordem do dia é a necessidade de se conjugarem esforços para que o carácter do indivíduo possa ser educado e fortalecido. E este vai sendo educado na medida em que certos valores vão sendo ensinados, testemunhados e praticados.

Evidentemente, a grande dificuldade começa com a necessidade de se identificar esse conjunto de valores pelos quais vale a pena lutar e que possam ser assumidos como parte de uma determinada identidade social. O problema foi bem identificado por Rushworth Kidder (1998:70), quando faz depender o ensino de valores da identificação dos valores compartilhados por uma comunidade sócio-cultural:

²³ Referência à obra de Rudolf Fleisch, *Why Johnny can't read* (1955, N.Y.: Harper & Row).

Only if we can identify a group of shared, core values do we have anything to teach in the realm of ethics. If the values are not shared, any effort to teach values will inevitably be nothing more than an effort to impose one person's values on someone else.

A educação da dimensão moral resume-se, então, segundo este ponto de vista, à formação, no indivíduo, de um conjunto de competências, atitudes e comportamentos que virão a constituir o seu *carácter*, enquanto conjunto de características firmemente gravadas e que constituem a marca indelével de cada pessoa. *Conhecer* o bem, *gostar* do bem e *fazer* o bem, tal é a constituição do *bom carácter*, no entendimento de Ryan e Bohlin (1999), que definem carácter como um conjunto de hábitos, quer intelectuais quer morais, um conjunto de virtudes e vícios:

Character, then, is very simply the sum of our intellectual and moral habits. That is, character is the composite of our good habits, or virtues, and our bad habits, or vices, the habits that make us the kind of person we are. (Ryan e Bohlin, 1999:9)

Será este conjunto de bons e maus hábitos que influenciará o modo como cada pessoa vai responder às diversas situações que o quotidiano oferece, na complexidade da vida inter-individual. Hábitos que vão sendo ensinados e aprendidos por procedimentos educativos mais ou menos consciencializados e sistematizados. Esta noção de carácter está, então, em estreita relação com os comportamentos observados, podendo-se avaliar o carácter de alguém através da avaliação dos seus comportamentos habituais. Evidentemente, se a educação da moralidade é entendida enquanto educação do carácter, será necessário educar-se em conformidade com o que é considerado mais importante, necessariamente, um conjunto de prescrições em formato de valores defendidos, o que exige uma clara e firme concordância quanto àquilo que deve ser ensinado.

Essa selecção de valores, apresenta-se tanto mais necessária (e difícil) quanto mais pluralista, diversificada e, portanto, mais complexa for a sociedade. A dificuldade persiste: será possível chegar-se a um consenso quanto aos valores a ensinar? E até que ponto poderão eles ser ensinados? Naturalmente, os que defendem a educação do carácter partem do pressuposto de que os valores constituem uma entidade exterior à própria pessoa são socialmente definidos e que, portanto, podem ser identificados e podem, por isso, ser transmitidos. Em concordância com o pressuposto de que o carácter é adquirido e que, por isso, é da responsabilidade dos agentes educativos criar as condições para que o «bom carácter» possa ser formado:

Character education is concerned with transmitting those cultural traditions that contribute to personal maturation. (...) Since character is acquired, it can be fostered through education in the home, school, and community. (Burrett & Rusnak, 1993:15)

A educação «da moral» é vista, então, como um aspecto da socialização e os educadores deverão ser capazes de fazer com que as novas gerações adoptem os modos de vida culturalmente praticados: uma exortação aos valores tradicionais tais como, por exemplo, “love of country, courage, and respect for parents, teachers, and other adults” (Ryan, 1986:432, citando as palavras de William Bennett e Bill Honig, responsáveis pelas políticas americanas de educação).

Educação «do carácter» através de um sistema de educação de valores, que como já foi aqui afirmado, pode ser visto como perigosamente restritivo e ainda relativista, e que, como lembra Lourenço (1992, 1996), tende a confundir a moralidade com um elenco de «bons comportamentos» (*educação para a santidade*). Educação para o *poço de virtudes*, na crítica que Kohlberg (1978:2) faz, lembrando que esse tipo de educação da moralidade pode facilmente identificar o ensino da «virtude» com doutrinação, no âmbito de uma moralidade convencional e,

se assim for, poder constituir mesmo um importante constrangimento para o desenvolvimento.

As propostas mais recentes da educação do carácter aparecem, no entanto, como uma reacção quer a abordagens consideradas como estritamente racionalistas (entre as quais a de Kohlberg é dada como exemplo), quer evidenciando uma distanciação das abordagens comportamentalistas, e procuram integrar as componentes cognitiva, afectiva, comportamental e social da formação moral dos indivíduos (Bandura, 1991; Burrett & Rusnak, 1993; Ryan & Bohlin, 1999):

Knowing the good, loving the good, and doing the good involve the head, the heart, and the hand, in an integrated way. (...) Character demands more from us than merely an intellectual commitment, a heartfelt desire, or a mechanical fulfillment of responsibilities. (Ryan & Bohlin, 1999:5-6)

Às críticas de doutrinação respondem com a responsabilidade que as instituições educativas, nomeadamente as escolas públicas, têm quanto à necessidade de educar e instruir as crianças de modo a que possam tornar-se membros activos e de pleno direito da sociedade:

To do so means that we must instruct them in doctrines, theories, beliefs, and principles. (...) Down through the ages, we have been aware not only that children will die without adult protection and care but also that children need education and training before they can take their place in society. (Ryan & Bohlin, 1999:16)

Quanto às virtudes a serem ensinadas, estes autores sustentam a necessidade de as comunidades identificarem aqueles valores que constituem "the social glue we need to survive together peaceably" (Ryan & Bohlin, 1999:50). Ou seja, um conjunto coerente de valores que possam ser assumidos como parte integrante de um determinado grupo social. Como é que se chega a um consenso? Vários são os exemplos dados, ilustrando uma estratégia geral:

First they establish the need to have a foundation of core values in their schools. Then they invite parents, teachers, students, clergy, and community members to meet and discuss shared moral values and virtues. Finally, they give names to the habits and dispositions they want the school to foster in their children. (Ryan & Bohlin, 1999:50)

O resultado são programas centrados na educação do carácter ("character first") que explicitam, cada um a seu modo, um conjunto de virtudes que constituem os objectivos educacionais de cada comunidade escolar e que reflectem o consenso (possível) quanto ao que constitui uma pessoa de bom carácter. Os exemplos são diversos e elucidativos:

1 - a) Coragem para aceitar os desafios; b) integridade para se afirmarem com autenticidade; c) preocupação com as outras pessoas; d) curiosidade para explorar as oportunidades de aprendizagem que a vida oferece; e e) liderança, de modo a que a comunidade possa ser eficaz ("courage, integrity, concern, curiosity, leadership"), são as virtudes propostas pela Hyde School, um exemplo apontado por Ryan e Bohlin (1999:78) de uma «escola de carácter» ("schools of character").

2 - a) Respeitar a dignidade humana (que inclui: responsabilidade em proteger e garantir os direitos das pessoas; evitar comportamentos desonestos; promover a equidade; respeitar a liberdade de consciência; trabalhar com pessoas com diferentes perspectivas; evitar agir causando prejuízo aos outros; respeitar a propriedade pública e privada); b) ter responsabilidade pelo bem-estar dos outros (manifesta na execução de actos altruístas; no reconhecimento da interdependência; no amor pela pátria; na procura de justiça social; no prazer pela ajuda prestada; no contributo para que as outras pessoas possam alcançar também uma maturidade moral); c) ser capaz de coordenar os interesses individuais com uma responsabilidade social (manifestando virtudes morais, tais como auto-controlo, diligência, justiça,

honestidade e civilidade; envolvendo-se na vida da comunidade; arcando com as responsabilidades de ser cidadão numa democracia; desenvolvendo a auto-estima através do relacionamento com os outros); d) demonstrar integridade (ser afirmativo na defesa dos princípios morais; praticar a honestidade; mostrar coragem moral; aceitar responsabilidade pelas escolhas efectuadas); e) aplicar princípios morais nas escolhas e nos julgamentos que faz (ou seja, reconhecer as questões morais que estão envolvidas nas diferentes situações; pensar nas consequências morais das decisões; procurar manter-se informado acerca das questões morais com que a sociedade se debate; utilizar este código moral como instância avaliadora dos comportamentos próprios, dos outros e das autoridades públicas; f) procurar resoluções pacíficas dos conflitos (lutar pelas soluções justas; saber entrar ou não em acordo adequadamente; evitar agressões físicas ou verbais, trabalhar pela paz), é outro exemplo (Mt. Lebanon School District) do que pode constituir uma (longa) lista das virtudes/valores a serem perseguidos (Huffman, 1994:13-14).

3 - a) Ser digno de confiança (porque honesto, íntegro, fiel e leal); b) tratar com respeito todas as pessoas; c) agir responsabilmente (considerar e aceitar as consequências dos seus actos, fazer o seu melhor, ser disciplinado e ter auto-controlo); d) ser justo (atender às necessidades dos outros, não tirar proveito próprio dos enganos dos outros); e) ser solícito e gentil (ajudar as outras pessoas, não ser egoísta ou insensível aos sentimentos dos outros, ser caridoso); f) ser um bom cidadão (cumprir as regras, cumprir as tarefas que lhe competem), ou seja, virtudes tais como *respeito, responsabilidade, confiança, justiça, cuidado e cidadania* constituem a lista apresentada pela Character Counts! Coalition (Allman, 1999).

Como os exemplos sugerem, as virtudes podem ser diversas, agrupadas em diferentes categorias. *Respeito e responsabilidade*

é, por exemplo, a síntese sugerida pelo Center for the 4th and 5th Rs, enquanto Ryan e Bohin (1999) nos remetem para as designadas «virtudes cardeais», já consideradas desde a antiguidade grega: prudência (“wisdom”), justiça, auto-domínio ou temperança (“self-mastery”), e coragem ou fortaleza, de modo a que se possa ser capaz de julgar cuidadosamente as disputas e os conflitos, manter uma honestidade intelectual, definir objectivos e planear as acções eficazmente, ser justo na distribuição dos bens e privilégios, ser capaz de controlar os impulsos e ter força e energia para agir em concordância com aquilo em que se acredita. Ou o elenco *fidedignidade, respeito, responsabilidade, cuidado, justiça e cidadania* como indica o Josephson Institute of Ethics (2001).

É difícil oferecer resistência a tais indicações, não apontassem elas para tudo o que mais se tem vindo a afirmar, desde tempos imemoriais, como o ideal de pessoa humana. No entanto, a dificuldade em chegar-se a um único conjunto de virtudes proclamadas e de valores a serem perseguidos é reconhecida, até mesmo pelos principais proponentes do movimento da educação do carácter. Nessa medida, é proposto um conjunto de princípios que possam ser usados como critérios unificadores no planeamento de diversas práticas e na avaliação dos diferentes programas subordinados à educação do carácter (Lickona, Schaps & Lewis, 2002). Desse conjunto de princípios consta:

- 1) a existência de um código de valores (“core ethical values”) que seja considerado como a base do «bom carácter»;
- 2) uma definição abrangente de carácter de modo a integrar pensamento, afecto e comportamento;
- 3) uma acção intencionalizada, pró-activa e integradora de modo a que os valores fundamentais sejam promovidos em todas as fases da escolaridade;

- 4) uma noção da escola enquanto comunidade de cuidado ("caring community");
- 5) a oportunidade para agir moralmente;
- 6) um currículo sensível e estimulante, que respeite todos os estudantes e os ajude a serem bem sucedidos;
- 7) o desenvolvimento da motivação intrínseca;
- 8) a consideração de toda a escola enquanto comunidade moral e de aprendizagem, em que todos se sintam responsáveis quer pela educação do carácter, quer pela adesão ao mesmo código de valores que a escola veicula;
- 9) a necessidade de liderança moral exercida quer pela equipa de profissionais quer pelos estudantes;
- 10) o incentivo à colaboração dos pais e dos outros membros da comunidade mais alargada como parceiros privilegiados no esforço de educar o carácter dos estudantes;
- 11) a avaliação da eficácia da escola, através da monitorização do funcionamento de toda a comunidade escolar, do comportamento dos seus profissionais (enquanto educadores *do* - e *de* - carácter) e do resultado manifesto no comportamento dos estudantes (*bom* carácter).

Neste conjunto de princípios é de realçar o esforço de uma proposta que se quer afirmar abrangente, integradora e orientada pela intenção de ajudar as crianças e jovens a tornarem-se «boas (melhores) pessoas». Evidentemente, o problema não residirá tanto nas intenções mas, antes, nos pressupostos (explícitos ou implícitos) que estão por detrás da abordagem, que a fundamentam e que, conseqüentemente, estarão na base da escolha de determinados procedimentos educativos. Como já foi referido, quando a moralidade é definida como um conjunto de valores (expressos em virtudes e/ou normas) que virão a fazer

parte dos hábitos de cada um (vindo a constituir o carácter do indivíduo) e a educação (moral) é conceptualizada em termos de «socialização», então torna-se necessário definir e programar um conjunto de procedimentos que, pelo ensino directo de conteúdos morais, pelo exemplo, pelo controlo das consequências (reforço e punição) e pelo exercício e prática, torne eficaz a aprendizagem.

As posições mais recentes afirmam tentar ultrapassar uma abordagem estritamente comportamental, integrando quer uma componente cognitiva e afectiva, quer chamando a atenção para a vivência da escola enquanto comunidade educativa que apela à conjugação de esforços de todos os que aí estão envolvidos: professores, auxiliares, pais e alunos. Por exemplo, Lickona sugere que os professores devam:

(...) agir como dadores de afecto, modelos e mentores; criar uma comunidade moral; praticar uma disciplina moral; criar um ambiente democrático na sala de aulas; ensinar valores através do currículo; usar a aprendizagem cooperativa; desenvolver uma "consciência do ofício"; encorajar a reflexão moral; ensinar a resolver conflitos; criar na escola uma cultura moral positiva; e recrutar os pais e a comunidade como parceiros na educação moral. (Lickona, 1993:8-9, citado em Cabral, 1999:150)

Dessa maneira, torna-se evidente que a educação do carácter terá evoluído de uma ênfase colocada unicamente no ensino directo de valores e respectivo controlo das contingências do comportamento para a noção de que toda a pessoa (cognitiva, afectiva, social e comportamental) e toda a comunidade estão envolvidas nessa educação, para o que uma variedade de estratégias deverão ser utilizadas. Como é afirmado por Ryan & Bohlin (1999:13), a educação do carácter envolve complexidade: "it takes knowledge. It takes effort and practice. It takes support, example (both good and bad), encouragement, and sometimes inspiration". Porque, nesta perspectiva, o conjunto de virtudes que vêm a constituir o carácter de cada pessoa vai

sendo adquirido, progressivamente, a partir daquilo que os educadores vão testemunhando pelas suas acções (e as crianças imitando), a partir também do que lhes vai sendo exigido (e por isso praticado) e, também do que lhes vai sendo explicado e justificado. Pelo exemplo, pela prática e pela palavra (Stenson, 1999), mas também pelo ambiente, pela exortação e persuasão (Ryan, 1986).

As objecções e controvérsias, no entanto, têm sido várias. Uma das principais críticas à educação do carácter é a ênfase que esta abordagem coloca no conteúdo da educação moral, não dando suficiente atenção à estrutura de raciocínio que serve à tomada de decisões e aos critérios que justificam as acções subsequentes (Kohlberg, 1975a, b, 1987; Berkowitz, 1997). Evidentemente, e como já foi anteriormente sugerido, a associação que é feita entre *bom carácter* e *bom comportamento* e, destes, com *boa pessoa* é questionável e, sobretudo, pode originar a expressão de juízos aretaicos, centrados no valor moral das pessoas, podendo-se mesmo desprezar aqueles que não se enquadrem numa determinada «formatação», ou não se conformem com os ditames e normas sociais (mesmo quando estas possam ser injustas), ou com a pressão de uma qualquer autoridade (de poder ou de posição). Tomando uma posição crítica relativamente à educação do carácter, Lourenço (1998:148) afirma, a este respeito, que esta educação:

(...) 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. (...) Este tipo de educação tende, talvez inadvertidamente, a fazer da escola e da sociedade um local de pessoas decentes, bem comportadas, onde a certeza tome o lugar da dúvida, a autoridade se sobreponha ao espírito crítico, o conformismo esteja à frente da criatividade e onde os conteúdos estejam à frente da construção pessoal e social. A educação para o carácter parece ter, como fim último, formar pessoas ajustadas socialmente e capazes de vir a ter sucesso.

Esta é uma chamada de atenção para a perigosa «colagem» que se poderá inferir entre educação do carácter (associado a um conjunto de valores a defender) e uma conseqüente tendência à conformidade e ao consenso, marcado, ainda, pela assunção do relativismo cultural, como se pode inferir das palavras de alguns dos seus mais significativos inspiradores:

What a given group of people calls good is a fact; it is what members of the group find reinforcing as a result of their genetic endowment and the natural and social contingencies to which they have been exposed. Each culture has its own set of goods, and what is good in one culture may not be good in another. (Skinner, 1971:128)

Por outro lado, no quadro da educação do carácter, parte-se do pressuposto de que qualquer adulto estaria em condições de ser um adequado formador do «bom» carácter, no sentido de um «educador das virtudes». Questionável pressuposto esse, se considerarmos, no seguimento da típica sugestão socrática, de que «nem sempre de pais virtuosos saem filhos virtuosos», além de que nem todos os adultos serão «virtuosos» (longe disso) e não faltam exemplos de filhos «virtuosos» de pais «viciosos»!

3.3 - Promover a Moralidade Educando para a Justiça

A proposta educativa decorrente dos trabalhos sobre o desenvolvimento moral (Piaget e Kohlberg) defende a necessidade de centrar as preocupações educativas no *desenvolvimento*, coerente com a perspectiva construtivista que entende que as estruturas mentais utilizadas em qualquer decisão são fruto de uma activa construção pessoal que vai sendo realizada a partir das experiências e interacções inter-pessoais. Enfatizando este ponto, os kohlbergianos citam Boyd, quando afirma:

Persons are not thought of as independent isolated "rule-followers", with greater or less direct access to the moral truth, but rather as rule-followers-in-relation who must construct and continually reconstruct through public dialogue the perspective from which rules governing their action have validity. (Boyd, 1980, citado em Kohlberg, Levine & Hower, 1983:159)

Entendida desse modo, a educação deverá preocupar-se não tanto com o ensino de valores ou de virtudes (o conteúdo da educação) mas antes em estimular a capacidade de cada um pensar e, assim, poder mesmo vir a questionar os valores, as virtudes ou as regras que se procuram instituir. Ou seja, o objectivo é a promoção do desenvolvimento de capacidades pessoais (cognitivas, sociais, emocionais e morais) que permitam a ponderação e a decisão, a escolha e a crítica. O desenvolvimento será promovido pela activa participação na resolução de conflitos, pela exposição a níveis de raciocínio mais avançados e pela participação em contextos educacionais que facultem amplas oportunidades de descentração social, na discussão e no questionamento. A questão fundamental para esta abordagem é que, do ponto de vista da moralidade, é mais importante concentrar esforços no desenvolvimento de capacidades para raciocinar sobre qualquer situação, do que estar preocupado com o ensino de comportamentos socialmente («moralmente») adequados.

O objectivo é garantir que cada um possa ir avançando para níveis de maior complexidade de pensamento e acção: de um nível inicial, em que as decisões são baseadas no medo da punição e no desejo de obedecer à autoridade ("perspectiva egocêntrica e de primeira pessoa"), para um nível seguinte, em que há uma procura de troca de interesses e satisfação mútua das necessidades ("perspectiva diferenciada, mas de segunda pessoa"); posteriormente, no desejo de aprovação social ("perspectiva mútua e de terceira pessoa"), seguindo o desejo de manter a ordem e a lei ("perspectiva do sistema social e

convencional”), até à preocupação com o contrato social (“perspectiva de um outro além da sociedade”), podendo, então, vir a pensar e a agir em função de uma ética universal (Lourenço, 1998). Ou, como Kohlberg refere:

The existence of moral stages offers the educator an alternative to the arbitrary indoctrination of children with the values he happens to favor. The cognitive-developmental approach to moral development involves the stimulation of natural moral development through the universal stages. [...] The aim of moral education is the stepwise stimulation of development toward more mature moral judgment and reasoning, which culminate in a clear understanding of universal principles of justice. (Kohlberg, 1975c:27)

A problemática da educação moral é aqui recentrada na questão do desenvolvimento enquanto processo e não propriamente na questão dos valores. Como temos vindo a chamar a atenção, na perspectiva do modelo de Kohlberg, não é a enunciação de valores que deve constituir preocupação educativa, mas sim o modo como cada criança vai progredindo na capacidade em analisar as situações problemáticas com que a realidade a vai confrontando e nas condições que o contexto educativo oferece para que essa mudança seja estimulada e possível. Mudança que não se resume a uma mudança no comportamento mas, antes, corresponde a uma mudança na estrutura de pensamento que, uma vez alcançada, mantém-se e passa a constituir uma nova forma de pensar:

That structural capacity (...) is rarely reversible. Once a person develops a new structural capacity, she “has” it, though its performance will be subject to situational variance. (Reimer, 1989:17)

As primeiras tentativas em encontrar uma estratégia pedagógica inspirada no modelo de desenvolvimento moral kohlbergiano deram origem a práticas que enfatizaram a cognição e o método «socrático» de reflexão e discussão de

dilemas morais²⁴, inspirados na metodologia utilizada por Kohlberg para estudar o próprio desenvolvimento. Os conflitos resultantes da diferença de pontos de vista originam desequilíbrios sócio-cognitivos que estimulam a mudança para patamares estruturais de ordem superior. Considerando os dilemas morais como casos típicos e difíceis - "hard cases" na expressão que Strike (1990) utiliza - que não podem ser adequadamente resolvidos no estágio em que a pessoa se encontra. Numa linguagem piagetiana, não sendo possível assimilar o problema ao actual esquema (origem de *desequilíbrio*), será necessário a utilização de um esquema superior para que a resolução se faça (novo *equilíbrio*). Pressupõe-se, nesta perspectiva, um estreito paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo, por um lado, e o desenvolvimento moral, por outro. Como lembra Lourenço (1998:152), "afinal, a cabeça que pensa o mundo do chocolate (i.e., o mundo físico) é a mesma que pensa o mundo do Heinz²⁵ (i.e., o mundo social)."

Claro está que a utilidade do método de discussão dos dilemas, do ponto de vista do desenvolvimento moral, obriga a levar em linha de conta que a melhor solução para o dilema será a mais «justa solução» e não a solução sugerida por pressão da autoridade ou pressão do grupo. Significa que os interesses de cada um foram levados em linha de conta, podendo ser aceite por todos se colocados perante o mesmo problema - "teste da universalidade" e da "reversibilidade ideal" - (Lourenço, 1998:154).

Em ambiente escolar, são as situações do quotidiano que podem ser utilizadas, não havendo necessidade de limitar essa discussão a dilemas hipotéticos tal como os utilizados no trabalho pioneiro de Blatt (Reimer, 1989). Para Kohlberg, o

²⁴ Na definição apresentada por Lourenço (1998:265), dilemas morais constituem situações hipotéticas ou de vida real que confrontam diferentes cursos de acção moral. Por outro lado (e citando Rushworth Kidder), L. Lashway (1996) considera que um dilema ético não é, propriamente, uma escolha entre o «certo e o errado» mas, antes, uma escolha entre «dois certos».

²⁵ Referência ao célebre dilema utilizado por Kohlberg (dilema de Heinz).

importante do ponto de vista da educação para o desenvolvimento moral é integrar as crianças e jovens nas discussões e decisões sobre as regras, os regulamentos, as relações sociais, em tudo o que compromete a vida de uma comunidade como a escolar.

Students would be encouraged to raise problems from their daily experiences in school and learn to frame those problems in terms of their moral dimensions. (...) The problems would then be open to group discussion (...) encouraging students to act on what they decided during the group discussion (Reimer, 1989:36).

Na resolução de dilemas e conflitos morais, é o egocentrismo infantil que deve ser ultrapassado, pela oportunidade de se colocar no lugar do outro, tentando compreender a existência de diferentes pontos de vista para uma mesma situação. A partir da conversa, análise e discussão, mesmo os mais pequenos são capazes de falar acerca das possíveis acções e de considerar a consequência que essas acções têm sobre os outros (Matthews, 1980; Fisher, 2000). A discussão e ponderação em grupo oferece à criança a oportunidade de testar e presenciar perspectivas diferentes da sua.

Nessa perspectiva desenvolvimentista, educar a moralidade é estimular o raciocínio moral (Power, Higgins & Kohlberg, 1989) e não o ensino de "conteúdos concretos" (Lourenço, 1998:149) ou bons comportamentos (como é defendido pela educação do carácter). Estimular o raciocínio moral em contextos educacionais onde esse raciocínio seja praticado, na procura das soluções mais justas: educar para a justiça em *comunidades justas* é a proposta "que melhor garante o respeito pela diferença sem cair no relativismo ético; a que melhor promove o desenvolvimento moral sem ensinar conteúdos; e a que melhor estimula o raciocínio moral sem recorrer à doutrinação" (Lourenço, 1998:149).

O conceito de *comunidade justa* faz convergir alguns posicionamentos teóricos no delineamento de uma proposta educacional capaz de promover o desenvolvimento moral (Figura 3.1).

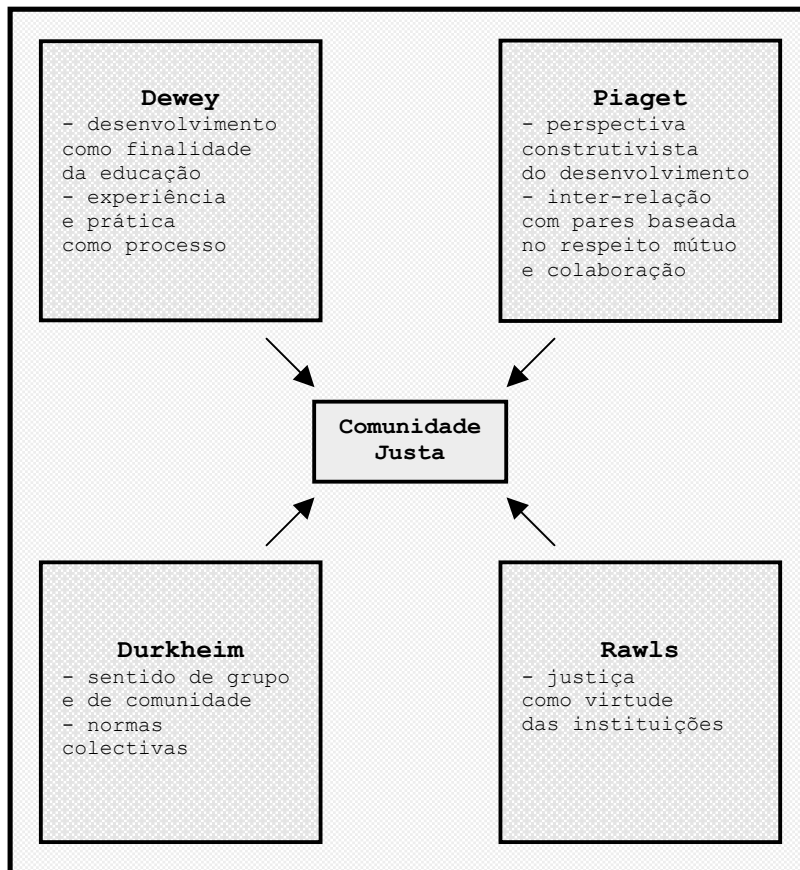


Figura 3.1: Comunidade Justa: Convergência Conceitual

De John Dewey (1968), Kohlberg retém o ideal progressista e democrático, na base do qual o desenvolvimento (da pessoa e da sociedade) se vai alicerçar e alimentar. Se, como defende Dewey, só o desenvolvimento pode constituir a finalidade da educação, a escola deve aspirar a esse desenvolvimento e deve reflectir o ideal de sociedade que se pretende. Assim, a educação moral não poderá estar dissociada da vida social da escola, através do trabalho cooperativo numa comunidade democrática (Battistich, 1999).

Explicitando esta preocupação, Dewey é citado:

I believe that the moral education centers upon this conception of the school as a mode of social life, that the best and deepest moral training is precisely that which one gets through having to enter into proper relations with others in authority of work and thought. The present educational systems, so far as they destroy or neglect this unity, render it difficult to get any genuine regular moral training. (Dewey, 1968:23-24, citado em Power, Higgins & Kohlberg, 1989:6)

Também, tal como Dewey, Kohlberg dá valor à *experiência* como melhor estímulo de desenvolvimento. Ou seja, educar para o desenvolvimento é educar pela experiência. Viver e participar activamente na vida de uma comunidade (neste caso, escolar) será a melhor forma de educar para o desenvolvimento. Neste seguimento:

(...) participation in the governance of a small school community would stimulate the growth of moral reasoning more than would participation in the more traditionally governed high school. (Berkowitz, 1989:266)

Assim, o desenvolvimento moral é potencializado em função das oportunidades que são criadas para que se pratique a capacidade de julgamento moral, no sentido da análise dos conflitos, das decisões a serem tomadas, na responsabilidade para com o bem-estar de cada um e da comunidade. Assumir o desenvolvimento moral como finalidade da educação obriga à criação de uma comunidade "moral", isto é, "justa" (Kohlberg, 1975a, b, c), ou seja, praticando a justiça numa *comunidade justa*.

Em Piaget, Kohlberg assenta o seu modelo construtivista de desenvolvimento e a ênfase colocada na importância da inter-colaboração entre pares:

For Piaget, the development of moral autonomy and moral maturity emerges from the spontaneous dialogue and cooperation between individuals who are peers having attributes of mutual respect and collective solidarity with one another. (Kohlberg & Higgins, 1987:111)

No entanto, e inspirado na obra de Emile Durkheim (1984), Kohlberg acredita que as interacções entre pares desenvolvem-se no seio de um grupo social com as suas normas e formas de vida específicas:

We believe, (1) that such interaction [entre pares] rests largely on the development of the collectivity of a set of group norms and an atmosphere of group solidarity conducive to dialogue with mutual respect, and (2) that this collective development is one that the teacher must help structure and advocate. [...] Thus the opposition between Piaget's focus on interindividual dialogue and exchange and Durkheim's emphasis on collective norms and solidarity is for us not opposed but complementary to our theory of democratic social interaction. (Kohlberg & Higgins, 1987:111)

Da perspectiva sociológica de Durkheim, permanece a preocupação com o sentido de grupo e de comunidade, que constitui a rede de sustentação do desenvolvimento em geral e do desenvolvimento moral em particular:

For Durkheim a sense of moral obligation to a norm rests on a sense of the norm as being shared by a group whose authority the individual accepts and of which he or she feels himself or herself to be a member. As distinct from obligations to rules and norms (the spirit of discipline), Durkheim views an equally important part of morality to be the more spontaneous spirit of altruism, or caring for other members of the community and the community as a whole. (Kohlberg & Higgins, 1987:113)

Sobretudo, o que atrai Kohlberg é a ênfase colocada por Durkheim no papel que a escola desempenha enquanto primeira instituição pública (ao contrário do carácter privado da família) a exigir à criança um esforço de adaptação em função da espécie de lugar que ela é. Aí, na escola, a criança necessita de aprender a viver como uma de entre uma multidão, com um determinado sistema de recompensas e poder ("the crowds, the praise and the power"), na expressão que Jackson

(1968, citado em Power, Higgins e Kohlberg, 1989) utiliza para se referir ao poder do currículo oculto²⁶:

The child has to learn to be one among a crowd of peers in a classroom that is run by a relatively impersonal authority figure who gives orders and has the power to wield praise and blame. (Power, Higgins e Kohlberg, 1989:21)

No entanto, Kohlberg pretende, de certo modo, «desocultar» esse currículo, defendendo-o como um importante veículo na promoção do desenvolvimento moral, na medida em que oferece modos de pensar e agir que vão sendo veiculados pelo modo de vida e organização social da escola. Porque cada detalhe da vida da escola tem significado do ponto de vista moral:

From the interior of the principal's office to the way the school's cafeteria operates, from the schoolwide policy that governs the giving of grades to the rules that deal with the way students move through the halls, can be examined with an eye to moral significance. (Jackson, Boostrom & Hansen, 1998:xviii)

A importância de tornar explícita essa dimensão escondida do currículo é realçada também por Lourenço (1998:225), quando afirma que "quanto menos explicitamos as dimensões formativas da educação tanto mais deixamos que venham à tona os valores mais difundidos e partilhados, que nem sempre são os mais justos". Preocupação pertinente quando se está empenhado na promoção do desenvolvimento, em particular do desenvolvimento moral.

De certo modo, Kohlberg vem acrescentar um sentido democrático à perspectiva sociológica de Durkheim, mostrando-

²⁶ Como explica A. Carrilho Ribeiro (1990:19), currículo oculto ou latente refere-se ao "conjunto de práticas educativas e processos pedagógicos que veiculam aprendizagens diferentes das explicitamente consignadas pelos objetivos do currículo formal e cobre o conjunto de aprendizagens "colaterais" (Dewey, 1968; Tanner e Tanner, 1975), referindo-se aos efeitos educativos "não acadêmicos" que a escola parece promover mas que não são explicitamente visados pelo currículo formal; tais consequências têm a ver com a aquisição de valores, socialização, manutenção da estrutura de classes sociais e fomento de atitudes de conformismo".

se, também, sensível à dimensão afectiva e de cuidado mútuo que envolve os membros de uma comunidade:

A sense of moral obligation to a norm rests on a sense of the norm as being shared by a group whose authority the individual accepts and of which he or she feels himself or herself to be a member. As distinct from obligations to rules and norms (the spirit of discipline), Durkheim views an equally important part of morality to be the more spontaneous spirit of altruism, or caring for other members of the community and the community as a whole. (Kohlberg & Higgins, 1987)

Nesta perspectiva, Kohlberg enfatiza a importância da vida da comunidade escolar na construção da moralidade: dos diálogos e trocas mútuas nas interacções inter-individuais espontâneas (como afirmava Piaget), ao valor das normas colectivas e ao sentido de solidariedade para com o grupo (a questão de Durkheim), na construção de uma comunidade democrática (o sentido educacional de Dewey).

A ênfase filosófica que Kohlberg coloca na justiça é fundamentada em John Rawls (1971, 2000), que considera a justiça como a estrutura básica da sociedade e, portanto, também das suas instituições. Para Kohlberg, é o princípio de justiça (que estipula que se trate o outro como um fim, não como um meio) que deve prevalecer na vida de qualquer comunidade e, por isso, a escola deve ser capaz de o assumir na sua forma de organização e no seu quotidiano. Ou seja, e no seguimento de Rawls, é o princípio de justiça (entendida como justiça equitativa²⁷ - *fairness*) que deverá organizar as relações sociais e interpessoais na instituição, cujos membros partilham um interesse comum pelo bem-estar da comunidade:

²⁷ Justiça como equidade compreende, segundo Lourenço (1998:267), um modo de proceder na resolução de questões relativas à "distribuição de bens, honras e recompensas. A justiça como equidade é a que procede à distribuição desse tipo de bens, atendendo, por exemplo, a critérios de mérito ou necessidades, e que se pensa conduzirem a maior justiça do que se fossem utilizados critérios externos e físicos ou critérios de igualitarismo estrito. É também considerada como uma igualdade de segunda ordem, ou uma igualdade construída".

[...] to learn "to understand and to feel justice," students have to be both treated justly and called upon to act justly. For Kohlberg that means educational democracy: schools in which everyone has a formally equal voice to make the rules and in which the validity of the rules are judged by their fairness to the interests of all involved. (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:25)

Na convergência destas diferentes perspectivas teóricas, o conceito de *comunidade justa* veio dar uma nova orientação à problemática de uma educação preocupada com o desenvolvimento moral. A escola, enquanto instituição educativa, deverá, então, orientar-se para o *desenvolvimento* enquanto processo activo, através da vivência democrática, onde todos têm um papel na organização do dia-a-dia, contribuindo activamente na construção da comunidade escolar:

A community is a whole which is more than the sum of its individual parts. It implies shared goals, a common cause, and shared norms and social or shared sentiments. We call this the sense of community. (Kohlberg, 1975a:23)

A ideia da escola enquanto *comunidade* torna-se assim fundamental. Numa comunidade, as relações interpessoais são vistas com um fim em si mesmo e as acções individuais estão de acordo com uma identificação comum do grupo. A clássica distinção entre comunidade natural e artificial, feita por Ferdinand Tonnies, sociólogo do século XIX (Fisher, 2000), é útil na compreensão deste conceito. Numa comunidade natural (*Gemeinschaft*), a relação dos seus membros é voluntária e baseada num conjunto de conhecimentos e experiências comuns; as relações interpessoais são valorizadas em si mesmas e existe um forte sentido de responsabilidade individual para com o grupo. A família é sempre apontada como o melhor exemplo deste tipo de comunidade. Por outro lado, uma comunidade artificial (*Gesellschaft*) é uma associação de pessoas que estão juntas para uma finalidade específica, cujas regras e objectivos são extrínsecos aos que a ela pertencem.

Uma escola é mais frequentemente vista como uma comunidade artificial na justa medida em que os alunos são lá colocados coercivamente, com o objectivo de adquirirem as competências necessárias a uma participação futura no grupo social a que pertencem e as relações são habitualmente competitivas e baseadas num sistema de troca, com punições e recompensas.

A escola enquanto comunidade, no sentido atribuído ao conceito de *comunidade justa*, está mais próxima de uma comunidade natural, na medida em que propõe uma organização em que as experiências, mas também o seu significado e sentido de pertença, sejam partilhados por todos, à luz de um objectivo comum: o bem-estar da própria comunidade.

Quando é proposto que todos participem nas decisões sobre a vida da escola, na enunciação das normas e das regras pelas quais cada membro deve agir, no modo como deve ser organizada, e que as dificuldades sejam por todos debatidas até que se chegue a uma solução satisfatória, o que se pretende é que a escola funcione «como uma família», onde cada um se preocupa com os outros e onde haja uma responsabilidade colectiva por todos e por cada um.

Segundo Fisher (2000), este tipo de comunidade contém uma forte estrutura racional, na medida em que estimula o exercício do pensamento, na expressão e ponderação de argumentos e critérios, e ainda uma efectiva estrutura de moralidade, pelo modo como pressupõe e evidencia respeito e preocupação mútua e uma partilha de valores democráticos.

Também o filósofo J. Habermas (1990) aponta para os benefícios que uma comunidade deste tipo (de discurso e conversação) traz para o desenvolvimento. No seu entender, um contexto que estimula o diálogo e a discussão sobre as suas normas, regras e consequências evita a irreflectida aceitação de qualquer lei, distanciando-se também da ideia de um relativismo moral, dado que alguma norma é necessária de modo a conciliar os diversos interesses e necessidades mas, para

que possa ser aceite, necessita de ser validada por aqueles que são por ela afectados, em situação de verdadeira comunicação dialógica (*comunicação ideal*²⁸). No ponto de vista de Habermas, a interacção que movimenta a vida de uma comunidade é «comunicativa», isto é, é mediada pela linguagem que, assim, “reconhece o outro como alguém que possui os mesmos direitos enquanto parceiro do debate crítico e construtivo” (Ahlert, 1999:140).

É desse modo que o verdadeiro sentido de comunidade é entendido na proposta de uma *comunidade justa*, onde pelo diálogo, os dilemas morais do dia-a-dia são debatidos, efectivando a participação de cada um.

O esforço em arquitectar as melhores condições para a promoção do desenvolvimento moral no âmbito de uma teoria construtivista do desenvolvimento (como a kohlbergiana), a ênfase colocada na importância do sentido de comunidade construído pela participação democrática, que acarreta a necessidade de conjugar o interesse e as necessidades de cada um com os interesses e necessidades do grupo (“to balance ‘justice’ and ‘community’”), obrigou Kohlberg e seus colaboradores a reconsiderar alguns dos aspectos teóricos fundamentais na abordagem do desenvolvimento moral (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:54; Lourenço, 1998:239). Na verdade, estas questões vão ao encontro de muitas das críticas que foram sendo feitas à inicial abordagem kohlbergiana.

(1) *Convencional vs. Pós-convencional*. O interesse em promover o desenvolvimento moral orienta-se pelo desejo de que todos possam alcançar os níveis mais elevados de desenvolvimento, ou seja, na teoria de Kohlberg, todos possam aceder a uma moralidade pós-convencional (orientada por princípios éticos reversíveis e universalizáveis). Ora, a vida

²⁸ De acordo com Lourenço (1998:257), esta situação de *comunicação ideal*, expressão introduzida por J. Habermas, “visa o estabelecimento de um diálogo moral, onde não há lugar para a acção estratégica ou racionalidade instrumental, mas apenas para a racionalidade comunicativa, ou seja, para a racionalidade que toma como ponto de partida e de chegada a colaboração e a cooperação entre os intervenientes”.

em grupo, com o conseqüente apelo às normas e regras que ele gera e defende, parece centrar-se muito mais numa moralidade convencional (de respeito pelas normas e convenções sociais), podendo, assim, vir a constituir um entrave ao desenvolvimento. Esta questão foi amplamente discutida pelos autores (Kohlberg, 1975c, 1981; Power, Higgins & Kohlberg, 1989) já a partir das primeiras experiências de criação de comunidades justas, primeiramente em meio prisional (Niantic Prison Project) e, mais tarde, em ambiente escolar (Cluster School).

O valor atribuído à vida em comunidade não pode prescindir do respeito pelas decisões tomadas democraticamente pelo grupo. Sustentando-se na argumentação oferecida pelo filósofo R. S. Peters (1973, citado em Power, Higgins & Kohlberg, 1989), que defende a não contradição entre duas ordens de objectivos, por um lado (objectivo a curto prazo), procurar o respeito pelas decisões do grupo e, por outro lado (objectivo a longo prazo), promover o acesso a uma moralidade orientada por princípios (nível pós-convencional), Kohlberg vem dar mais relevo à moralidade convencional, sobretudo quando esta é praticada no âmbito de um grupo diferenciado (do ponto de vista do desenvolvimento) e fortemente ligado entre si (sentido de comunidade).

O próprio pressuposto construtivista da abordagem kohlbergiana alerta para o facto de o desenvolvimento se fazer por desequilíbrio das estruturas internas, que corresponde a uma construção pessoal, a partir de estruturas já adquiridas. Peters (1973) é citado, para reforçar este ponto de vista:

(...) to rush students toward moral autonomy before they "understand from the inside the inviolability of rules" (p.46) is to risk building autonomy on an unstable developmental foundation. (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:55)

Será preciso, primeiro, sentir a necessidade das regras, para depois, então, ser-se capaz de «sair» delas, ponderando-as em função de princípios éticos universalizáveis. Não esquecendo que o desenvolvimento é progressivo e sequencial.

(2) *Forma vs. Conteúdo*. Por outro lado, conhece-se a prioridade colocada por Kohlberg na forma ou estrutura de raciocínio sobre o conteúdo moral. No entanto, tornou-se evidente que, no âmbito de um contexto de vida, o desenvolvimento processar-se-á na presença de determinados conteúdos. Na verdade, a ausência de conteúdo moral é uma impossibilidade, sobretudo quando há que tomar decisões sobre questões que afectam o nosso quotidiano.

Uma *comunidade justa* é construída a partir da vida do dia-a-dia de uma escola e não uma qualquer abstracção ideal. Por isso, é sobre dilemas reais e comportamentos específicos (conteúdo) que o grupo terá de reflectir (estrutura). Será essa reflexão conjunta, desejavelmente na presença de diferentes pontos de vista e diferentes formas de raciocínio (estruturas cognitivas mais avançadas), que servirá de impulso ao desenvolvimento. No entanto, mantém-se a recusa do ensino de conteúdos morais, não sendo a regra em si mesma que deva ser valorizada mas antes a razão para a sua existência. Razão que só pela discussão fundamentada poderá ser escrutinada e assumida.

(3) *Cognitivo vs. Afectivo*. Por outro lado, ainda, e dado o pressuposto cognitivista da teoria de Kohlberg (1969, 1984), a ênfase colocada na dimensão estrutural da moralidade realça a sua base cognitiva. Quando a relação entre estrutura de pensamento e conteúdo é redimensionada, é lançado um novo olhar sobre a interdependência entre cognição e afecto (Power et al., 1989). A reflexão sobre dilemas morais põe em acção o mecanismo estrutural do pensamento, mas a necessidade de tomar decisões sobre os conflitos que afectam um conjunto de pessoas que estão afectivamente ligadas entre si faz apelo a novas

forças motivacionais que ajudem a encontrar a melhor solução mantendo a qualidade relacional. Numa escola organizada como comunidade justa, é de esperar que os seus membros se encontrem fortemente "motivados para agir de acordo com o seu nível mais elevado de pensamento moral" (Lourenço, 1998:240). A motivação para ir mais além, integrando diferentes pontos de vista, raciocinando a um nível mais elevado é sustentada pelos laços afectivos que unem o grupo:

If students who operate at a stage 2 or stage 3 level lack the consistent internal motivation to act on what they judge to be right, then the group or community can provide the external motivation for such action. (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:57)

(4) *Julgamento vs. Acção*. Um grupo que desenvolveu laços afectivos é um grupo em que cada um sente um forte sentido de responsabilidade para com o bem-estar de todos. Nestas circunstâncias, as dificuldades sentidas pelo grupo são resolvidas não unicamente à luz de um *juízo deôntico*, que define uma determinada obrigação moral (o que deve ser feito), mas também por *juízos de responsabilidade*, que acentuam a necessidade de se passar da obrigação moral à acção (o que eu devo fazer nesta circunstância). Numa *comunidade justa*, em que a interdependência é cultivada e em que cada um se sente responsável por todos, é mais provável que se desenvolvam as acções necessárias à resolução dos problemas que possam pôr em causa o bem-estar da comunidade em geral e de algum dos seus membros em particular.

(5) *Doutrinação vs. Não doutrinação*. Um dos outros pontos críticos revistos por Kohlberg tem a ver com a crítica inicialmente feita (Kohlberg, 1971) a qualquer tentativa de inculcar na criança (mesmo que não intencionalmente) determinados valores ou comportamentos considerados correctos (educação para o «saco de virtudes»). No entanto, a investigação e prática em comunidades justas levaram Kohlberg

a olhar de outra maneira para esta questão, uma vez que a comunidade organiza-se em torno de um conjunto de normas que devem ser respeitadas em benefício do grupo. Como já foi visto anteriormente, o risco de doutrinação é grande sempre que a ênfase for colocada em conteúdos morais (como normas, valores ou comportamentos considerados correctos). Na *comunidade justa* encarada por Kohlberg, este risco é controlado na medida em que esta abordagem se fundamenta numa perspectiva desenvolvimentista da educação e na medida em que se garante uma prática democrática (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), e uma comunicação dialógica e participativa (Habermas, 1990).

Do ponto de vista do desenvolvimento, e considerando a idade escolar, o percurso é feito, primeiro, no sentido de uma moralidade convencional (estádio 3: aprovação social; estágio 4: manutenção da lei e da ordem) e, por isso, não é possível ignorar-se a necessidade de manutenção de uma ordem social que seja consistente com o modo de enquadrar os comportamentos imprescindíveis à vida na comunidade escolar. Contudo, o que importa são as oportunidades que a escola oferece para essa ordem social ser construída participativamente em vez de imposta; os alunos,

(...) are taught to use their own moral reasoning capacities to think through what shape that order and authority should take and how they, as a group, will take responsibility for contributing to the maintenance of a sensible order and authority. (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:61)

A ênfase colocada na razão subjacente às acções ("from reason to order rather than vice versa"), oferece uma maior garantia de não doutrinação.

A vivência democrática da comunidade garante que todos sejam chamados a participar no delineamento da ordem social e, por isso, o cumprimento das regras é garantido não por obediência cega ou medo, mas porque há um entendimento das razões subjacentes. Numa comunidade democrática a autoridade

não é imposta pela força, sendo antes reconhecida pela força da razão:

Only in a democratic setting can students have a full sense of living in a community which is fair. To be motivated to act fairly, students must feel they are part of a just community. Students will accept the standards and authority of a community if these standards can be understood as fair from their point of view. (Kohlberg, 1975c:38)

E a aprendizagem da justiça depende da existência desse contexto democrático. Estabelecer as regras e modos de funcionamento que assegurem um processo de tomada de decisões onde todos se sintam incluídos é uma das condições. Pois, como refere Cabral (2000:154), "é a justiça que dá à democracia um conteúdo moral".

Pode dizer-se, portanto, que a escola como comunidade justa põe em prática a perspectiva educacional de Kohlberg e reflecte o seu empenho na promoção do desenvolvimento moral, condição para o desenvolvimento de uma sociedade desejada. Como Ruben Cabral afirma, Kohlberg tem uma certa "visão profética da escola, na medida em que a escola deve projectar nas suas estruturas o *modus operandi*, o desejado, mas utópico, mundo moral do futuro" (Cabral, 1999:142).

3.4 - Da Comunidade Justa à Escola Ética

Como temos vindo a mostrar, a preocupação em promover o desenvolvimento moral tem encontrado formas diferenciadas em função do modelo teórico de referência (clarificação de valores, educação do carácter, educação para a justiça).

No quadro de referência kohlbergiano, promover o desenvolvimento moral significa, acima de tudo, educar para o desenvolvimento. Mesmo considerando que a educação se situa, inevitavelmente, num contexto normativo, a educação para o

desenvolvimento deve distanciar-se do relativismo moral preconizado pela abordagem da clarificação de valores e distanciar-se também do risco de doutrinação e conformismo presente na educação do carácter.

Educar para o desenvolvimento moral preconiza, assim, que se estimule o raciocínio sobre questões morais, proporcionando oportunidades diversas de descentração social, em verdadeira comunidade que adopta a justiça como preocupação fundamental (comunidade justa). A *estrutura democrática* da escola, o *sentido de comunidade* que é desenvolvido no grupo e que determina a natureza das relações interpessoais (as acções de cada um estão em função de um elo de identificação comum), e a ênfase colocada na *justiça*, encarada esta como uma recusa em tratar o outro como um meio e que se concretiza no sentido de uma justiça «solidária» (onde cada um se sente responsável por todos), será a melhor maneira de garantir que as crianças e os jovens possam atingir níveis mais elevados de pensamento e de acção moral. Ou seja, que possam evoluir de uma moral heterónoma, onde predomina a exterioridade das leis e normas, para uma moral autónoma, que apela à interioridade e fundamentação.

Se, como Bronfenbrenner mostra (Cap.1.1), a escola é um dos microssistemas que afectam o desenvolvimento da criança (para além da família, grupo de amigos, etc.), convém levar em linha de conta que, também para a dimensão moral do desenvolvimento, é importante considerar:

(1) A regularidade, significância e intencionalidade das actividades proporcionadas. Não é suficiente pensar em situações em que as crianças podem participar, é necessário que essas situações possam ser sentidas pelas crianças como necessárias e úteis. Falar sobre os problemas com que um grupo se debate no dia a dia da vida da escola parece poder ser mais significativo do que a mera análise e discussão de dilemas hipotéticos. Ponderar cada dificuldade, atendendo aos

diferentes pontos de vista, encontrando soluções e levando-as à prática, pode mobilizar o interesse e motivação de crianças e jovens, que vêem as suas dificuldades, os seus interesses e necessidades levados em linha de conta.

O impacte dessas actividades no desenvolvimento depende, por outro lado, da regularidade com que são feitas. Não são as discussões esporádicas que surtem efeito, mas antes a prática quotidiana de se sentir envolvido nas decisões e responsabilizado pelos outros e pelo grupo. Numa "comunidade justa" é esperado que todos se envolvam, participem e se sintam envolvidos.

(2) Importante considerar também que as actividades que uma "comunidade justa" desenvolve em ordem à gestão de um quotidiano comum, com os seus conflitos, regras, transgressões e múltiplos interesses, são realizadas no âmbito de uma rede de interdependência, que gera um sentido de solidariedade e coesão colectiva. A responsabilização de cada um e do grupo é tanto maior quanto mais for constatado que as acções de cada pessoa podem afectar o bem-estar do outro. Os laços desenvolvidos pelos membros de uma comunidade sustentam a preocupação para com essa mesma comunidade, que passa a ser valorizada em si mesma, como um bem a cuidar e a manter.

Naturalmente, e mantendo a preocupação com o desenvolvimento moral, as relações mútuas estabelecidas pelos membros de um comunidade envolve todos, crianças e adultos, professores e alunos, funcionários e órgãos directivos, pessoas com diferente estatuto, poder e, acima de tudo, em diferentes níveis de desenvolvimento e, portanto, em posse de diferentes capacidades de raciocínio, julgamento e acção. Bronfenbrenner (1996/1979) mostrou que observar o comportamento e agir conjuntamente com vista a um objectivo comum é uma potente condição de desenvolvimento. Por isso, e também deste ponto de vista, estar exposto a níveis de raciocínio diferentes, provoca discrepância e o desequilíbrio

necessário ao desenvolvimento moral. Mesmo as discussões mantidas entre as próprias crianças, que se encontram em níveis próximos de desenvolvimento, constituem um favorável estímulo no confronto e desafio que oferecem (Howard-Hamilton, 1995).

Por outro lado, a reciprocidade que caracteriza uma relação diádica fortalece o sentido de cooperação e de interdependência. Por isso, estimular, na escola, a colaboração entre crianças de diferentes idades é um útil e proveitoso recurso:

Through their collaboration with equal-status peers, children learn the importance of attending to and supporting others, and negotiating compromises. (Battistich, Solomon & Watson, 1998:4)

Numa comunidade em que todos se sentem responsabilizados e respeitados, há uma maior facilidade para que o pedido de ajuda e colaboração exista. As defesas e o medo de insucesso são menores, e as diferenças interindividuais são valorizadas e potencializadas (England, 1992; Battistich, Solomon & Watson, 1998)

(3) De realçar, ainda, as oportunidades de *descentração social*²⁹ que existem numa comunidade empenhada em promover o desenvolvimento moral. Desempenhar papéis diferenciados, tomando a perspectiva do outro, constitui uma adequada experiência. Também do ponto de vista da ecologia de desenvolvimento formulada por Bronfenbrenner (1996/1979), a experiência de descentração e a representação de papéis diferenciados proporciona ganhos desenvolvimentais significativos, na medida em que o campo de experiência cognitivo e social é aumentado.

²⁹ De acordo com Lourenço (1998:262), descentração social "designa a capacidade da pessoa para se colocar no ponto dos outros e ver o mundo como eles o veriam se 'vestisse a sua pele ou calçasse os seus sapatos'".

Do ponto de vista do desenvolvimento moral, as oportunidades de descentração social são apontadas como uma importante condição a par do desenvolvimento cognitivo. Elucidativa é a síntese que Lourenço faz, mostrando o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo, moral e a tomada de perspectiva:

Dado este paralelismo, não é de estranhar que o nível de desenvolvimento moral seja fortemente influenciado pelas oportunidades de descentração social ('role-taking'). Estas, com efeito, parecem constituir uma ocasião soberana para cada um de nós se colocar no ponto de vista do outro e, portanto, perceber que o mundo é plural, múltiplo e relativo. (Lourenço, 1998:154)

Portanto, a escola enquanto comunidade justa, imbuída de um espírito democrático, estimula a participação de todos, a confiança e o sentido de responsabilidade. O modo de resolver os conflitos, as disputas, as dificuldades, reflecte o respeito que se tem por cada um e pela comunidade. Os adultos desempenham um papel fundamental na medida em que não só modelam o comportamento moral nos julgamentos e interacções que estabelecem uns com os outros e com as crianças, como também estimulam e acompanham a participação das crianças nas discussões sobre questões morais, fomentando a decisão e a escolha, mantendo o foco nos direitos e deveres de cada um, para com o outro e para com todos, pela estrutura democrática, sentido de comunidade e ênfase numa justiça solidária e equitativa.

Democracia, justiça e comunidade resumem a proposta kohlbergiana de educação moral em *comunidade justa*, capaz de promover o alcance de formas de raciocínio e acção moral mais avançadas, na progressão desenvolvimental que conduzirá a acções cada vez sempre e mais consentâneas com princípios éticos interiorizados ("self-chosen principles", Kohlberg, 1976:33).

Esta assumpção de um horizonte ético de desenvolvimento (Cabral, 1999) está presente, também, na organização de uma escola ética tal como vem sendo sugerida por Robert Starratt (1991, 1999, 2003). A «desocultação» da ética parece assim constituir um dos grandes desafios do nosso tempo, na tentativa de fazer transitar o conceito do plano meramente analítico e discursivo, para o plano de uma *práxis* esclarecida e consciente. Sugestivo o pensamento de Wittgenstein (citado por Cabral³⁰, 1999:212) quando afirmava que “a ética não trata do mundo. A ética tem de ser uma condição do mundo, como a lógica.” Esta parece ser também a proposta de Starratt que sugere que a ética seja uma condição da escola, ou, nas palavras de R. Cabral (1999:212), “permeando o *ethos*, que é a sua raiz etimológica, de pessoas e organizações”.

Para Starratt, a complexidade do ambiente escolar põe em evidência alguns paradoxos e contradições que dificultam essa condição ética. Para o autor, a escola tem, tradicionalmente, e por vezes sem grande tomada de consciência (sub-repticiamente, através do “oculto” do currículo), promovido valores eticamente discutíveis, como individualismo, competitividade, superficialidade, isolamento e conformismo:

I would like to suggest some patterns of thinking and acting in schools which are ethically problematic in their influence (...). The schools are tilted too much toward individualism, toward competition, toward a superficial form of rationality, toward privatism and individual achievement, and toward conformity to authority. (Starratt, 1999:16)

Assim, e para este autor, será necessário que toda a comunidade escolar esteja atenta às práticas quotidianas, pela análise crítica e discussão colaborativa, de modo a que seja possível promover uma escola em que a ética seja o centro de gravitação de toda a acção e pensamento.

³⁰ Cabral (1999) faz referência à citação feita por Goodpaster, Kenneth E. (1989). Notes on the corporation as a moral environment. In Andrews, Denneth R. (Ed.), *Ethics in practice. Managing the moral corporation*. Boston: Harvard Business School Press, p. 89.

Ao referir a ética como objectivo fundamental no desenvolvimento da pessoa, Starratt coloca em evidência algumas qualidades que devem ser desejadas e promovidas, encarando esse desenvolvimento como *projecto* em torno de um conceito (ética) que o unifica e lhe vai dando sentido. O desenvolvimento ético, enquanto *projecto*, deverá ir sendo antecipado no contexto da escola, pela promoção do desenvolvimento da *autonomia*, da *interdependência* ("connectedness") e da *transcendência* ou excelência.

Por *autonomia*, Starratt refere-se a uma capacidade de escolha individual e de responsabilidade pessoal pelas acções e pelos efeitos dessas acções. Implícita está a noção da pessoa que vai sendo cada vez mais capaz de pensar por si própria e assumir as suas decisões. Necessariamente, essa construção da pessoa vai sendo realizada no âmbito de uma comunidade que articula sentidos e memória. No entanto, é pelo exercício do pensamento e pela acção reflectida que cada um vai encontrando e forjando as suas próprias referências:

(...) one's identity as a person is formed as a male or female member of a specific cultural community, with its traditions, myths and mores. (...) If one is to overcome the suffocation of the collective, one has to choose one's own meanings. One has, in a sense, continuously to create oneself. Otherwise he or she becomes absorbed into the unreflective and undifferentiated ways of thinking and acting of the collective. (Starratt, 1999:31)

É na e pela relação com os outros que a pessoa autónoma se vai construindo. Como o próprio autor refere, este é o paradoxo próprio do sentido de autonomia, que não se realiza no vazio e no isolamento:

(...) our knowledge and our meanings and our uniqueness are validated in interpersonal relations. (Starratt, 1999:33)

Portanto, a ética implica *reciprocidade* e *interdependência* ("connectedness") num contexto de vida que é, ao mesmo tempo,

social, cultural, político e natural, marcado por semelhanças e diferenças (de género, *status*, poder, condições) que obrigam a dar atenção e a procurar a conciliação de diversas perspectivas, necessidades e interesses, todos eles legítimos e potencialmente conflituosos. É a tensão entre o individual (autonomia) e o colectivo (interdependência) que está permanentemente em jogo nos contextos de vida e desenvolvimento e, portanto, também na escola, que deve ir promovendo um sentido de responsabilidade colectiva por aquilo que é, e depende, da vontade articulada de todos:

[from] interpersonal responsibility to a more collective sense of responsibility for the everyday life of the school. (Starratt, 2003:115)

Autonomia e interdependência, vistos como atributos quer da pessoa, quer da organização social que é a escola, dado que os interesses de cada parte só ganham sentido na antevisão de um horizonte de desenvolvimento comum (Cabral, 1999), que impulsionam para a mudança. Não uma mudança qualquer, mas uma que tenda para a *transcendência*.

Por *transcendência* Starratt (1999:38-39) quer significar a capacidade de cada pessoa ultrapassar os limites habituais, procurando padrões de excelência, que correspondem ao desejo de se fazer ainda melhor do que aquilo que já se faz ("that exceeds anything one has ever done before"). Por outro lado, *transcendência* significa também ser capaz de estar envolvido em projecto com os outros, investindo esforço e energia pessoal em alguma coisa que ultrapasse o interesse próprio. Por outro lado, o conceito de *transcendência* contém também o sentido de coragem para ousar encontrar melhores soluções, para o desafio e risco, com vista ao bem comum (da comunidade).

Assim, *transcendência*, *autonomia* e *interdependência*, estão intimamente relacionadas:

(...) complement and feed each other in the building of a rich and integral human life. Being autonomous only makes sense when one's autonomy can be in relation to other autonomous persons (...). Connectedness means that one is connected to someone or something different from oneself. (...) Community enables the autonomous individual to belong to something larger; (...) transcend self-interest in order to promote the common good (...). (Starratt, 1999:40)

Essas são, no entender de Starratt, qualidades humanas básicas e, por isso, a escola deve cuidar que essas qualidades sejam quotidianamente promovidas. Promover o desenvolvimento da *pessoa ética*, numa *escola ética* que, entendidos ambos como «projecto», vão, por isso mesmo, sendo antecipados, planeados e promovidos, apropriando os estímulos às capacidades (o que se é) e à potência (o que se pode ser) da pessoa em desenvolvimento.

A *escola ética* de Starratt é concebida à luz de um sistema conceptual que lhe dá coerência e unidade. Combinando os conceitos de *crítica*, *justiça* e *cuidado*, Starratt constrói um modelo que permite pensar, analisar e agir na escola à luz de uma ética que se pretende multidimensional.

Como podemos ver (Figura 3.2), a proposta de Starratt reconcilia conceitos oriundos de diferentes teorias, muitas das vezes apresentadas como concorrentes entre si. A ética da justiça, a ética do cuidado e a ética da crítica, apesar de oferecerem enfoques diferenciados, interpenetram-se e complementam-se:

(...) the ethic of critique assumes a point of view about social justice and human rights and about the way communities ought to govern themselves; the ethic of justice assumes an ability to perceive injustice in the social order as well as some minimal level of caring about relationships in that social order; the ethic of caring (...) claims that caring is the ideal fulfillment of all social relationships (...). (Starratt, 1999:55)

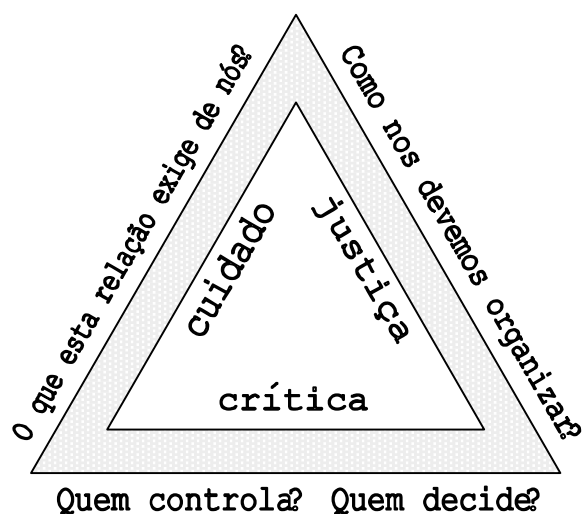


Figura 3.2: Uma Ética Multidimensional
(Adaptado de Starratt, 1999:56)

A *ética da crítica*, fundada na tradição da Escola de Frankfurt³¹, faz apelo ao questionamento permanente sobre as formas de organização adoptadas por uma comunidade e para os benefícios ou vantagens que essas formas podem trazer para determinados grupos. As relações de poder mantidas quer pelas estruturas sociais, quer pelos mecanismos simbólicos das organizações, necessitam de escrutinar questões de justiça social e dignidade humana, considerando os legítimos direitos e deveres de todos, independentemente da origem social, étnica, cultural ou sexual. As escolas, como organizações sociais que são, devem garantir que as relações de poder, as formas de controlo adoptadas, os mecanismos de avaliação e promoção individual não sejam discriminatórias:

(...) the ethic of critique (...) calls the school community to embrace a sense of social responsibility, not simply to the individuals in the school or school system, not simply to the education profession, but to the society of whom and for whom the school is an agent. (Starrat, 1999:48)

³¹ Starratt remete-nos para as obras de Adorno (1973); Habermas (1973); Horkheimer (1974) e Young (1990).

Questão esta tanto mais importante quanto sabemos que a educação e a escola não conseguem evitar a questão da desigualdade e assimetria que estão presentes nas relações entre aqueles que, por diferenças de idade e de funções, mas também por diferença de competência, saber e experiência, têm papéis e responsabilidades distintas. Assimetria que pode ser geradora de desenvolvimento mas que também acarreta o risco inerente ao poder que propicia (Desaulniers, 2000).

Para a *ética da justiça*, Starratt conjuga, por um lado, a perspectiva da teoria da justiça formulada John Rawls (1971, 2000) e a perspectiva desenvolvimentalista de Kohlberg, colocando a primazia no indivíduo, cujos interesses devem ser regulados por contrato social; por outro lado, a perspectiva de autores que dão prioridade à experiência, à prática e participação (Aristóteles, Rousseau, Hegel, Marx e Dewey) é também solicitada. Nessa conjugação, Starratt defende que a participação na vida da comunidade ajuda as pessoas a pensar sobre o seu próprio comportamento e sobre a influência que este pode ter no bem-estar de todos. Na argumentação que faz sobre a *ética da justiça*, o autor recorre também ao conceito de "comunidade justa", tal como é apresentado por Kohlberg, acreditando que pensar, decidir e fazer opções sobre questões morais é mais eficaz, do ponto de vista prático e do ponto de vista da promoção do desenvolvimento, quando realizado em conjunto por pessoas que têm alguma afinidade e interesses comuns. Desse modo, os interesses individuais e os interesses da comunidade podem ser levados em linha de conta e conciliados:

(...) an ethic of justice, especially when focused on issues of governance in a school setting, can encompass in practice the two understandings of justice, namely, justice understood as individual choice to act justly, and justice understood as the community's choice to direct or govern its actions justly. In a school setting, both are required. (Starratt, 1999:50)

Também para Starratt é a participação de todos na organização, gestão e resolução das questões e das dificuldades que vão surgindo no quotidiano da vida da comunidade escolar que melhor contribui para o desenvolvimento, porque "the only way to promote ethical attitudes and understandings about self-governance is to engage in it" (Starratt, 1999:51).

A ética da crítica e a ética da justiça é, na proposta de Starratt, complementada pela *ética do cuidado*. Fundamentando-se em autores como C. Gilligan (1982) e N. Noddings (1984) é proposto que a relação entre as pessoas seja tomada não apenas do ponto de vista do contrato social, mas da intimidade, do afecto e do valor que a própria relação, em si mesma, tem:

A school community committed to an ethic of caring will be grounded in the belief that the integrity of human relationships should be held sacred, and that the school as an organization should hold the good of human beings within it as sacred. (Starratt, 1999:52)

Deste ponto de vista, cada membro da comunidade é solicitado a considerar o apelo da relação com o outro, que deve ser correspondida, cuidada e valorizada. Nos conflitos de interesses, procurar-se-á garantir que a solução encontrada preserve e não danifique a própria relação. Na escola, a relação de afecto e estima que une os membros da comunidade mobiliza o sentido de responsabilidade de uns para com os outros e inspira a busca de soluções criativas para os problemas que possam surgir. Starratt lembra a linguagem e formas de comunicação praticadas na escola (mais familiar, mais personalizada, recorrendo a metáforas e humor) e os elementos simbólicos (como rituais, celebrações, símbolos) como indicadores de que o ambiente da escola valoriza essa dimensão de cuidado e desvelo de uns para com os outros.

Conjugados desta forma e entendidos na sua interpenetração, a *crítica*, a *justiça*, e o *cuidado* passam a estar vinculados

conceptualmente, constituindo o modelo multidimensional que Starratt utiliza para pensar, analisar e responder aos desafios que qualquer comunidade escolar enfrenta no seu quotidiano:

The blending of each theme [crítica, justiça e cuidado] encourages a rich human response to the many uncertain ethical situations the school community face every day, both in the learning tasks as well as in its attempt to govern itself. (Starratt, 1999:57)

É o dia-a-dia da escola que oferece as situações específicas sobre as quais as escolhas têm que ser feitas e as decisões têm que ser tomadas. Enquanto estrutura de análise, a ética da crítica, justiça e cuidado oferece critérios que poderão ser usados. Starratt assume que a escola ética é aquela que coloca a ética em prática, pois "se quisermos aprender ética, temos que praticar ética" (Starratt, 1999:59). A *escola ética* vai sendo construída num quotidiano em que a ética constitui a mais fundamental preocupação, mobilizando pensamento e estratégias de acção.

Essa prática deve ir sendo implementada nas diversas dimensões que estão em acção na escola, curricular, extracurricular e institucional ("institutional support"). Os temas abordados nas diversas áreas curriculares e nos projectos desenvolvidos, imersos nos diferentes conteúdos disciplinares, mas também nas histórias contadas, nos jogos e actividades promovidos dentro e fora do contexto de sala de aula, as festas, cerimónias, rituais e referências simbólicas, clubes e grupos de discussão, tudo pode ser pretexto para atender às questões de justiça, cuidado e crítica. As intenções e princípios expressos nos projectos educativos e pedagógicos da escola, as formas de governação adoptadas, os mecanismos de participação de alunos, professores e restante pessoal auxiliar e administrativo, as estratégias de participação das famílias, os regulamentos e normas

disciplinares, são exemplos de oportunidades que a escola tem de expressar e promover o desenvolvimento de uma escola ética. Cada escola, em função das suas particulares circunstâncias, pode encontrar as mais adequadas maneiras e estratégias que permitam ir pondo em prática a crítica, a justiça e o cuidado.

Starratt sugere que o esforço de desenvolvimento da escola ética envolva todos os participantes da comunidade escolar e lembra as dificuldades que distanciam qualquer plano de intenções da realidade. Constrangimentos diversos e comuns no ambiente de qualquer escola (de natureza pessoal, institucional ou organizacional), exigem esforço, perseverança e criatividade. E lembra, sobretudo, a complexidade inerente ao próprio exercício ético, que pressupõe critérios, escolha e decisão:

Most situations in our lives involve ambiguities, ironies and paradoxes. (...) For persons of integrity, living ethically usually involves struggle and conflict; (...) For the ethical school to succeed, all the members will need constantly to remind themselves that this is a human enterprise. (Starratt, 1999:134)

Atendendo às interpelações colocadas por uma ética da justiça, da crítica e do cuidado, é possível, de acordo com a proposta de Starratt, construir uma escola que promova o desenvolvimento da autonomia, da interdependência e da excelência.

Uma comunidade justa, no sentido kohlbergiano de promoção do desenvolvimento moral, parece ser assim complementada pela proposta de Starratt sobre a escola ética. As condições que são criadas na escola, enquanto contexto de desenvolvimento da pessoa, vai reflectindo o sentido do que se antecipa e se quer promover. A escola inscreve-se, assim, na matriz do desenvolvimento da pessoa que, enquanto tal, deverá ser equacionada no seu sentido ético. Essa será a questão abordada em seguida.

CAPÍTULO 4

DA ATMOSFERA MORAL À PERSPECTIVA ÉTICA

A transformação do mundo em que, como educadores, temos necessariamente de estar empenhados, não é possível sem que comunguemos de um mesmo horizonte de desenvolvimento. Um horizonte não é um caminho, nem sequer um ponto fixo e atingível. Um horizonte é algo também que nos relaciona com o futuro, concebido este como uma realidade aberta.

Ruben de Freitas Cabral (1999:192)

O percurso conceptual que temos vindo a desenvolver e os conceitos organizadores apresentados e discutidos têm tentado articular três ordens de ideias.

(1) Por um lado, a ideia de que o desenvolvimento humano está intimamente relacionado e é interdependente do contexto onde ocorre (perspectiva bio-ecológica e construtivista do desenvolvimento). Como Bronfenbrenner (1979, 1994, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999) chama a atenção, a interacção cada vez mais complexa (*processo proximal*) que a *pessoa em desenvolvimento* tem com o seu *ambiente*, ao longo do *tempo*, impulsiona-a para que possa vir a atingir o seu máximo potencial. A interacção nos *sistemas ecológicos* onde está inserida, com as circunstâncias materiais, interpessoais e simbólicas que o contexto oferece, facultam o desenvolvimento de competências que vão, por sua vez e progressivamente, permitindo interacções cada vez mais complexas. Nesse sentido, o desenvolvimento não é função da simples influência do ambiente, mas antes, um processo de construção e reconstrução permanente.

(2) Por outro lado, a ideia que, do ponto de vista do desenvolvimento moral, a pessoa vai progredindo em capacidade de pensamento e acção, numa sequência determinada, partindo de uma moralidade centrada no próprio (orientada pelo medo do castigo e obediência à autoridade - estágio 1; ou pelos interesses individuais - estágio 2), para uma moralidade centrada no sistema social (desejo de aprovação social - estágio 3; e respeito pela lei e pela ordem - estágio 4), até poder atingir um nível de moralidade em que, voltando a pessoa a ter prioridade sobre o sistema social (orientação para o bem comum, contrato social e relativismo da lei - estágio 5), passa a ser capaz de orienta-se por princípios éticos universalizáveis e reversíveis³² (estágio 6). A pessoa em desenvolvimento vai, progressivamente, sendo capaz de pensar de forma cada vez mais descentrada, sendo, assim, possível agir e justificar a acção, coerentemente, em função de razões universalizáveis. Mesmo sabendo que a relação entre pensamento e acção não é simples nem directa, é possível supor que as estruturas de julgamento moral que a pessoa utiliza possam orientar e influenciar o curso de acção adoptado (Nucci, 2000, 2001).

(3) Por outro lado ainda, que a educação moral é entendida como educação para o desenvolvimento e, portanto, cujo objectivo é proporcionar condições para que a pessoa venha a ser capaz de pensar e agir em função de princípios éticos universais (moralidade pós-convencional). Na persecução desse objectivo, a educação em *comunidade justa* (perspectiva kolberguiana da educação para a justiça) e em comunidades que articulam a *crítica*, a *justiça* e o *cuidado* (*escola ética*, de Starratt) proporcionam condições de participação, de envolvimento, de análise, escolha e decisão, promovendo a assumpção de pontos de vista diversos e oportunidades várias

³² Como refere Lourenço (2000:560), "princípios aplicáveis em qualquer tempo e espaço (i.e., universalidade), e aceites mesmo quando, no conflito de interesses em causa, a pessoa tivesse de trocar de posição ou ocupar o lugar de um outro qualquer (i.e., reversibilidade)".

de descentração, numa prática conjunta de responsabilização pela qualidade e modo de vida da comunidade de que se faz parte e pela qual nos sentimos afectivamente ligados.

Viver em comunidade e participar na organização e gestão das suas condições reais é viver com outros, cada um também em desenvolvimento, cada um com interesses e necessidades próprias; é confrontar perspectivas, vontades e expectativas; é acreditar, reconhecer e mobilizar as capacidades de cada um em vista ao desenvolvimento de todos e ao desenvolvimento da própria comunidade. A complexidade (potencialmente conflituosa) de vontades, capacidades, necessidades, desejos e objectivos diferenciados e tantas vezes contraditórios (que caracteriza qualquer comunidade humana), obriga à definição de uma estrutura de decisão e responsabilidades onde ninguém se sinta excluído, onde a iniciativa de cada um seja estimulada, onde as diferenças e conflitos possam ser ultrapassados, mobilizando recursos, competências, saberes e vontades.

Se o objectivo é o desenvolvimento, entendido enquanto "horizonte em expansão" (Cabral, 1999), importa aferir o «sentido» a percorrer. A abordagem cognitivo-desenvolvimentista, particularmente a perspectiva kohlberguiana do desenvolvimento moral, oferece razões e critérios para assumirmos que o sentido desse desenvolvimento é aquele que enfatiza a defesa intransigente da dignidade do ser humano, maximizado na recusa em tratar o outro como um meio, sempre e em qualquer circunstância. As mudanças desenvolvimentais, entendidas como mudanças na estrutura de raciocínio, facultam novos instrumentos formais de pensar a realidade e a nossa interacção com essa realidade. Ou seja (e de acordo com o pressuposto construtivista) as estruturas conceptuais que vamos construindo pela interacção com a realidade (material, relacional e simbólica), vão-se expandindo para incluir tudo o que "se encontra naquele momento fora do alcance da compreensão" (Fosnot, 1998:35).

Portanto, nesta perspectiva, a prioridade que o «outro como fim em si mesmo» deve ter, vai sendo progressivamente compreendida e assumida, reflexo de uma moralidade autónoma em construção.

Mas, como o desenvolvimento humano se realiza em contexto e, portanto, em comunidade de vida e interacção, o certo é que ninguém se desenvolve sozinho e as formas organizadas de vida em comum enquadram o desenvolvimento individual.

Considerando então o «sentido» do desenvolvimento afirmado anteriormente, e a contextualização desse desenvolvimento, sobretudo no que se refere à escola enquanto microssistema, reafirmamos a ideia kohlbergiana de que a preocupação com desenvolvimento moral exige uma preocupação com o ambiente que o envolve e quer promover.

Ou seja, a *atmosfera moral* da escola deve ser considerada em função de um desenvolvimento que busca a sua *destinação ética*. Esta é a intenção do que será articulado neste capítulo.

4.1 - Compreender a Atmosfera Moral da Escola

Como já foi afirmado, a proposta educacional inspirada nos trabalhos de Kohlberg considera que a imersão e participação numa "comunidade justa" é um factor fundamental para a promoção do desenvolvimento moral. Referimos anteriormente que uma comunidade justa é aquela que incita à participação de todos na tomada de decisão sobre as questões que envolvem a vida do grupo e que promovem um sentido de pertença e responsabilidade pela comunidade. Como é afirmado por Power, Higgins & Kohlberg (referindo-se ao ambiente prisional e ao intuito de promover o raciocínio moral dos detidos), é a atmosfera moral da instituição que deve ser transformada de

modo a que níveis mais avançados de desenvolvimento sejam alcançados:

[...] moral education would have to involve working with the institution and changing its moral atmosphere if there were to be any hope of morally educating [...]. (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:52)

Atmosfera moral é um termo genérico que designa a qualidade de vida de uma comunidade.

Atmosfera no sentido da analogia do «ar que se respira», do que é sentido e percebido por quem está dentro. Aplicado ao ambiente escolar, apela à dimensão escondida do currículo, àquela que nem sempre é explicitada e formalizada, mas através da qual se fazem aprendizagens significativas e duradoiras. Vimos já a pertinência de «desocultar» essa dimensão, dado o risco de contradição entre o que se deseja desenvolver e o que vai passando através das condições de vida em conjunto. Kohlberg sustenta que é fundamental intencionalizar e explicitar a promoção do desenvolvimento moral e que isso pode ser feito pela atenção prestada à dimensão moral do contexto de vida da escola (Kohlberg, 1975; Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Não é suficiente defender os valores de justiça («pregar» a justiça), esta tem que estar presente na vivência democrática da instituição. Numa atmosfera moral existem condições efectivas de desenvolvimento moral.

Para o entendimento da noção de atmosfera moral, os autores recorrem ao conceito de "clima"³³ e à taxonomia formulada por Taguiri (1968, citado em Power, Higgins & Kohlberg, 1989:103). As dimensões ecológica (recursos físicos e materiais da escola), psicossocial (atributos dos membros da escola que os

³³ O desenvolvimento deste conceito (clima de escola) tem sido acompanhado de um enorme conjunto de investigação, sobretudo no âmbito dos estudos organizacionais da escola e ultrapassa largamente os objectivos que aqui nos propomos. Reteremos apenas os aspectos que mais nos interessam para a clarificação conceptual da atmosfera moral da escola.

identificam como um subgrupo específico), social (estrutura organizacional e procedimentos operativos) e cultural (normas, valores e sistema simbólico) em que o clima se organiza, estão intimamente relacionadas entre si e integram as condições morais da atmosfera escolar, podendo influenciar o desenvolvimento moral daqueles que lá vivem.

Por sua vez, McBrien e Brandt (1997) incluem na noção de clima o conjunto de valores, formas de interação, estratégias pedagógicas e estrutura organizacional da escola que a faz funcionar de uma determinada e particular maneira:

Some schools are said to have a nurturing environment that recognizes children and treats them as individuals; others may have the feel of authoritarian structures where rules are strictly enforced and hierarchical control is strong. Teaching practices, diversity, and the relationships among administrators, teachers, parents, and students contribute to school climate. (McBrien & Brandt, 1997:89)

De referir também a componente subjectiva que é realçada por L. Bothwell (1991:76), relativo ao conceito de clima. Este autor faz referência aos

(...) sentimentos colectivos que estão presentes no local em que as pessoas trabalham ou vivem. Todos os grupos têm um clima próprio e a maior parte das pessoas é capaz de sentir esse clima quando entra pela primeira vez numa sala.

Na definição apresentada por Lourenço (1998), baseando-se nos trabalhos de Kohlberg e seus colaboradores sobre a escola enquanto comunidade justa, esta expressão associa moral e justiça, e reflecte já a preocupação com o desenvolvimento:

[atmosfera moral] designa um meio social onde as relações entre os diversos sujeitos estão orientadas para a pessoa e para a consideração que ela merece, não para a posição ou estatuto que ela ocupa. Um ambiente que é uma atmosfera justa e moral estimula a participação e a construção, nunca a mera obediência ou a submissão. (Lourenço, 1998:253)

Desta confluência de sentidos, o conceito de atmosfera moral realça aquilo que na instituição e no currículo possa estar escondido, desencadeando, assim mesmo, efeitos educativos não académicos, tantas vezes contraditórios aos objectivos anunciados (currículo escondido); realça, também, a estrutura normativa do ambiente, que deverá procurar enfatizar a participação democrática (dimensão cultural e social), assim como a valorização da escola enquanto comunidade (sentido de comunidade); levando em linha de conta, por outro lado, ainda, um certo sentido subjectivo que determina o modo como cada um vai interpretando as experiências e oportunidades com que se depara.

Ou seja, de acordo com o modelo de Kohlberg, a atmosfera moral oferece condições como que indirectas e complementares de desenvolvimento moral na medida em que articula *democracia* (participação e responsabilização pelas decisões), *justiça* (no confronto de interesses, necessidades, direitos, garantias e deveres) e *comunidade* (sentido de responsabilidade e preocupação de cada um para com todos).

Esclarecendo ainda a tónica colocada na *moral*, Power, Higgins & Kohlberg (1989) enunciam a clássica distinção entre a classificação «moral» e «não moral», referindo como moral o conjunto de normas e valores que regulam as interacções sociais e que se sustentam em argumentos racionais, fundamentados em prescrições universais, relativamente ao valor intrínseco da pessoa e ao efeito que as acções possam ter no bem-estar do outro. Por «não moral» é entendido todo o conjunto de normas sociais que servem apenas para regular e coordenar a vida social (convenção social), e por isso mesmo são circunscritas culturalmente, relativas, perdendo o carácter prescritivo universal.

Útil é também fazer aqui referência a outra importante distinção que é apresentada e desenvolvida pela investigação de Larry Nucci (2001). Para além do domínio moral e

convencional, Nucci refere-se ao domínio pessoal como aquele que diz respeito ao foro íntimo e individual, cujas decisões e escolhas são entendidas como não tendo implicações e não envolvendo a vida ou bem-estar de outros. Claro está que também este domínio pessoal é sujeito a variações socioculturais, marcado por relatividade e, por isso mesmo, pertencendo à categoria «não moral».

A distinção entre o que pode ser visto como moral, convencional ou pessoal não parece ser fácil, dadas as variações culturais que podem ser identificadas (Turiel, 2002 e Nucci, 2001). Por outro lado, sempre que a justificação da norma faça apelo ao respeito pelo indivíduo ou ao respeito e valor da própria comunidade poder-se-á fazer realçar a sua dimensão moral.

Portanto, e tendo em conta tudo o que anteriormente foi analisado, compreender a atmosfera moral da escola significa olhar para:

(1) *A estrutura normativa*: interessa perceber que tipo de normas existem na instituição, como surgem, a quem é que se aplicam e qual o nível de prescritividade que têm associadas.

As normas, quanto ao seu conteúdo, podem dizer respeito à *ordem*, à *justiça* ou à *comunidade* (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:126).

As normas relativas à *ordem* correspondem a todas aquelas que procuram salvaguardar a existência da própria organização. Os autores incluem aqui as normas, geralmente enunciadas negativamente (como proibições), que servem para proteger a propriedade (roubo ou destruição), ou para promover um melhor desempenho e produtividade (por exemplo, não interromper ou perturbar a aula).

As normas relativas à *justiça* ("substantive fairness") procuram garantir o respeito pelos direitos e liberdades de

todos (i.e., respeito pela integridade de cada um, por aquilo que lhe pertence, direito à privacidade e liberdade) e também garantir que os procedimentos utilizados na criação e reforço da norma ("procedural fairness") reflectam a igualdade de direitos e deveres de cada um para com a comunidade (liberdade de expressão, respeito pelas decisões tomadas democraticamente, busca da melhor solução).

As normas de *comunidade* valorizam as relações inter-individuais e procuram reforçar o valor intrínseco da própria comunidade. Sobretudo, estas normas procuram estimular a partilha e coordenação de interesses, preocupações, confiança, afecto, integração, participação e genuína comunicação entre todos:

The essential quality of these norms is that they prescribe sharing among members: caring implies sharing concerns and affection; trust, sharing one's confidence and property; integration, sharing of communication between subgroups; participation, sharing time, energy, and interest; open communication, sharing knowledge about matters which affect the group; and collective responsibility, sharing obligations, praise, and blame. (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:125)

Ainda relativamente às normas, será conveniente perceber também a sua proveniência e origem, quem decide e quem as enuncia. As regras podem ser sentidas como mais ou menos exteriores em função do grau de participação de cada um na decisão de quais as regras necessárias e no modo como podem ser reforçadas. O envolvimento e participação influenciam o grau de aceitação e o sentido da sua necessidade.

Convém manter presente que o importante do ponto de vista do desenvolvimento é contribuir para a criação de uma atmosfera de estima e respeito mútuo. O valor das regras enunciadas e das normas promovidas está na medida dessa fundamentação e justificação. Sendo também verdade que, dado o

estado de desenvolvimento de crianças e jovens que frequentam uma escola, a existência de regras orienta a conduta e fornece um ponto de partida para se pensar sobre a consequência que as acções podem ter (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:41).

From the developmental perspective [...] having a clear and enforceable set of rules is a helpful, if not necessary, component of morally educating adolescents operating at a stage 2 or stage 3 level. If they are to learn to act consistently on their judgment, they need to know there are specifiable expectations that are being enforced by a caring and reliable authority.

Naturalmente, e como os próprios autores referem, as regras existentes, mesmo quando formuladas através da participação do grupo, apenas indiciam que se deseja que um determinado comportamento seja proibido, podendo não estabelecer, necessariamente, qualquer relação com normas de justiça (respeito por direitos e liberdades equitativas) ou de comunidade (interesse, confiança, integração, participação, comunicação e responsabilidade colectiva). A evolução de uma comunidade pode ser evidenciada pela evolução no tipo de normas que são promovidas, das normas de ordem para normas de justiça e, finalmente, para normas de comunidade, que expressam um sentimento de partilha, interesse, afecto e responsabilização de uns pelos outros.

(2) *Participação e tomada de decisão*: o envolvimento de todos nas decisões que afectam a vida da comunidade escolar tem vindo a ser referido como um dos factores importantes na promoção do desenvolvimento moral e está relacionada com a estrutura democrática da escola, que procura envolver todos nas decisões que afectam a vida e o bem-estar da comunidade, fortalecendo o sentido de responsabilidade de uns para com os outros e para com o grupo e estimulando a participação directa com base nas características e potencialidades de cada um.

Para Kohlberg, esse é o sentido do viver democrático, uma escola onde

(...) the validity of the rules are judged by their fairness to the interests of all involved. (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:25)

Naturalmente, o mais importante do ponto de vista de desenvolvimento, é criar oportunidades para que as decisões possam ser partilhadas. Constitui um desafio para a escola encontrar os mais adequados procedimentos e estratégias, garantindo que as decisões são tomadas com base nas melhores razões e não no poder arbitrário ou mesmo posicional (Lourenço, 1998).

No dia a dia de uma escola não faltarão oportunidades para que os estudantes possam ter iniciativas e participarem em decisões que os afectam directamente. Decisões que são adequadas do ponto de vista do desenvolvimento e que reflectem o respeito e confiança nas suas capacidades. Como é referido, os adultos podem exercer

A benign leadership role, as advocates, speaking for the ideals of the community while accepting the formal constraints of democratic procedures. (Power, Higgins & Kohlberg, 1989:31)

(3) *Disciplina e resolução de conflitos*: o modo como a disciplina é regulada e os conflitos são resolvidos reflecte as normas e valores que presidem à vida da comunidade escolar e devem reflectir os princípios de justiça, de cuidado e responsabilidade. Práticas autoritárias, centradas no poder dos adultos, dependentes de recompensas e punições, dificilmente contribuem para uma moralidade de nível mais avançado.

Sobre esta questão, Lourenço (1998:161) faz referência aos trabalhos de Hoffman (1970) sobre as práticas educativas (parentais) e sua relação com o desenvolvimento moral. Ficou

demonstrado que práticas de "afirmação de poder" (castigo ou retirada de privilégios) ou de "retirada do amor" (ameaças ou chantagem psicológica) estão associadas a níveis menos elevados de desenvolvimento moral, ao contrário das práticas "indutivas" (explicações e atenção às consequências do comportamento sobre os outros) que se associam a uma orientação moral interna e, por isso, mais consentânea com a autonomia moral.

Num ambiente de disciplina coerciva, a expectativa é que os mais novos (e com menos poder) obedeçam às restrições prescritas pelos mais velhos que utilizam a sua autoridade para controlar os comportamentos das crianças. Portanto, neste ambiente disciplinar é a moralidade heterónoma que tem prioridade, reforçando-se o medo da punição e do castigo, a obediência e respeito unilateral.

Com vista ao desenvolvimento de uma moralidade autónoma o "critério de reciprocidade" (DeVries e Zan, 1998:134) deve ser valorizado, estimulando-se a tomada de perspectiva, o entendimento interpessoal e a busca de soluções conjuntas. As sanções por reciprocidade, que enfatizam as consequências naturais e lógicas do comportamento, são utilizadas em detrimento de sanções expiatórias ou punitivas e arbitrárias (Piaget, 1965).

(4) *Valorização da escola enquanto comunidade*: já foi aqui referida a importância que o sentido de comunidade tem na perspectiva kohlberguiana de educação para o desenvolvimento moral. Aliás, para os autores, a evolução da atmosfera moral de uma escola pode ser vista exactamente pela evolução no modo como ela vai sendo valorizada enquanto comunidade. Ao longo da experiência de vida conjunta e do esforço de construção de genuínos laços de colaboração, afecto e responsabilidade, foi demonstrado que a valorização da escola pelos estudantes foi progressivamente alterada, desde um nível inicial em que a escola não era mesmo valorizada até à sua valorização pelo

valor intrínseco que a própria comunidade representava. Power, Higgins & Kohlberg, (1989:117) especificam essa evolução do seguinte modo:

Nível 0 - Rejeição: nenhuma valorização da escola;

Nível 1 - Valorização extrínseca e instrumental: a escola é valorizada na medida em que ajuda os seus membros a alcançarem determinados objectivos (educacionais, académicos ou profissionais);

Nível 2 - Identificação entusiasta: a escola é valorizada em momentos especiais, quando os seus membros sentem uma forte identificação com a escola (por exemplo, eventos desportivos ou culturais);

Nível 3 - Comunidade espontânea - a escola é valorizada na medida em que os seus membros sentem proximidade e ligação afectiva entre si; esses laços desenvolvem-se espontaneamente, no dia-a-dia, pelas actividades comuns que vão sendo realizadas;

Nível 4 - Comunidade normativa: a escola adquire valor em si mesma; existe preocupação e intencionalidade; o facto de se ser membro do grupo acarreta responsabilidade no respeito pelas suas normas e ideais.

A atmosfera moral da escola, focalizada na preocupação e intencionalidade para com o desenvolvimento moral, pelas oportunidades que cria de discussões abertas e centradas na justiça, pela estimulação de conflitos cognitivos e tomada de perspectiva social, pela exposição a diferentes pontos de vista, pela participação em decisões sobre regras, exercício de poder e responsabilidade, promove o desenvolvimento de um estado mais avançado de comunidade, onde todos se sentem valorizados e directamente implicados, na noção de que a comunidade será aquilo que os seus membros quiserem que seja.

Portanto, normas e regras, participação na tomada de decisão, disciplina e resolução de conflitos e sentido de comunidade constituem um complexo dinâmico que vai dando forma à atmosfera moral da escola, promovendo e potencializando o desenvolvimento moral das pessoas.

A interdependência dos factores é realçada e Power, Higgins & Kohlberg (1989) mostram, por exemplo, as fases pelas quais uma comunidade vai evoluindo relativamente ao valor atribuído às normas, desde que são propostas até à fase em que são sentidas como verdadeiramente necessárias para a vida do grupo. Evidentemente, enunciar regras é sempre uma tarefa muito mais fácil do que reforçá-las em função do entendimento que se tem sobre a sua justificação e necessidade (que reflecte o nível de raciocínio moral em que os envolvidos se encontram). O compromisso com a norma é reflexo do compromisso que os membros do grupo desenvolvem entre si e com a comunidade.

Numa fase inicial, em que nenhuma norma ainda existe para regular uma determinada situação ou problema, cada pessoa é deixada a agir segundo o seu próprio critério. Em fases seguintes, uma determinada norma pode vir a ser sugerida e pode mesmo haver alguma noção sobre um ideal de comportamento que se deseja sem que, no entanto, exista ainda algum consenso sobre a norma que deve ser enunciada; posteriormente, o grupo pode evoluir no sentido da aceitação da norma sem que, no entanto, haja ainda uma forte expectativa sobre o comportamento a ter. Presencia-se aqui frequente violação das regras, mesmo quando o grupo expressa o desejo de as reforçar. É como se o grupo tivesse uma certa intuição sobre a necessidade da norma, não sendo ainda capaz de estabelecer uma relação da norma com os comportamentos necessários à sua manutenção. Por exemplo, a norma de confiança e respeito pode não ser relacionada ao comportamento de furto. Exactamente por acharem que o comportamento é possível, a regra (por exemplo,

«não roubar») é apresentada. Numa fase seguinte, já é manifesta a expectativa de que os membros do grupo sejam capazes de manter a norma. Se isso não acontecer, presencia-se um forte sentimento colectivo de desapontamento e frustração, reflexo da incapacidade do grupo de agir como tal. Numa fase posterior de desenvolvimento da comunidade, é esperado que as normas sejam respeitadas, o grupo consegue justificá-las em função do valor da própria comunidade e assume responsabilidade em as reforçar e promover.

Do que foi dito anteriormente e considerando o desenvolvimento moral como uma construção pessoal no sentido de uma maior autonomia (Piaget, 1973) e capacidade de pensar à luz de princípios éticos, agindo em consonância com tais princípios (Kohlberg, 1981), convém manter presente que é na interacção em contexto de vida que esse percurso é feito e, portanto, que essa moralidade (autónoma, pós-convencional) é construída. A possibilidade de considerar diversos pontos de vista, atender às diferenças de critério, discutir normas e regras, modificá-las quando necessário, ponderar necessidades e interesses concorrentes, colaborar na resolução de situações problemáticas e conflituosas, praticar a tomada de decisão, num ambiente de afecto, respeito e responsabilidade parece ser um caminho adequado para promover quer o desenvolvimento "sócio-moral individual [quer] a cultura moral da instituição" (Lourenço, 1998:248).

4.2 - Aspirar à Perspectiva Ética

Já afirmámos anteriormente que a aspiração do desenvolvimento moral é a possibilidade de a pessoa vir a pensar e agir em conformidade com princípios interiorizados, assumindo uma perspectiva ideal que está vinculada à defesa intransigente do valor e dignidade de toda a pessoa. Na teoria

cognitivo-desenvolvimentista de Kohlberg esta capacidade (pós-convencional) é assumida como uma etapa final na ontogénese do raciocínio, correspondendo à posição de um sujeito racional, universalmente integrado na comunidade humana. Nesta perspectiva, é assumido que as razões e concepções morais são hierarquizáveis e que raciocínios baseados em princípios universalizáveis são superiores a raciocínios baseados em normas ou regras sociais ou baseados em razões de natureza particular ou privada. Por outro lado, a pessoa capaz deste raciocínio superior é a pessoa autónoma, aquela que, por vontade, é capaz de decidir e tomar posição criteriosa e fundamentada.

Essa *construção* de cada pessoa vai sendo realizada, como vimos, em contextos de vida e relacionamento interpessoal e institucional. As regras e normas de convivialidade e de regulação social, asseguram um determinado consenso, ajudam a organizar as interacções e a resolver a conflitualidade na difícil coexistência de interesses, vontades e necessidades diferenciadas.

Sendo assim, é na moral das regras e das normas que o desenvolvimento se processa, mesmo considerando que é no desejo de as ultrapassar e superar que se justificam os esforços em promover esse mesmo desenvolvimento. Como refere Cabral (1999:209),

Se bem que os princípios éticos tenham de permanecer como horizontes de desenvolvimento em expansão contínua, o nosso quotidiano é informado por valores morais, que não sendo propriamente absolutos, ajudam-nos, todavia, a enquadrar a nossa caminhada.

É o caminho que se vai fazendo até ao pensamento pós-convencional (Kohlberg), da heteronomia até à autonomia (Piaget), chegando "o mais longe possível em termos de desenvolvimento" (Lourenço, 2000:573). Da exterioridade das leis e normas à interioridade do agir, buscando aí a sua

fundamentação; da regra e norma ao princípio interiorizado; da moral à ética.

Essa parece ser então, a “destinação” na expressão utilizada por Coelho Rosa (2003) para especificar o que é próprio do devir humano. “Destinação” que se vai cumprindo pela progressiva capacidade de juízo e decisão ética, pela assumpção de um critério que se reclama universal e que proclama a justiça e a reciprocidade, baseada na prioridade da pessoa como «fim» em si mesmo e nunca como «meio».

Por tudo isso, uma educação orientada pela perspectiva ética é uma educação que vive na dinâmica entre uma moral convencional, orientada pela vida em comunidade com suas normas e convenções (objectivo imediato) e uma moral pós-convencional, orientada por princípios éticos reversíveis e universalizáveis (objectivo último).

A questão que se coloca é a da justificação dessa destinação ética.

(1) Uma ordem de justificação é aquela que o próprio Kohlberg oferece para afirmar a superioridade (lógica, cognitiva e filosófica) de um nível de desenvolvimento que se orienta por princípios éticos universalizáveis.

Parece claro, da descrição e argumentação fornecida por Kohlberg e seus colaboradores acerca da perspectiva moral adoptada em diferentes fases de desenvolvimento, que o sentido de responsabilidade para com o outro (necessário ao argumento ético) está preso (cognitivamente) à capacidade para abstrair um «outro» para além do particular e próximo aos nossos próprios interesses e necessidades (materiais e afectivas).

Por exemplo, numa moralidade pré-convencional, o «outro» que interessa é aquele que detém autoridade e controla bens ou afecto; o egocentrismo típico desta fase dificulta a consideração e o reconhecimento de interesses diferentes

(estádio 1) e, mesmo quando já são capazes de o reconhecer, são vistos apenas como «moeda de troca» (estádio 2).

Na moralidade convencional, e apesar de o «outro» ganhar uma dimensão plural, os «outros» significativos são primeiramente aqueles que fazem parte do sistema social mais imediato, como família ou grupo de amigos (estádio 3). A preocupação é salvaguardar a aprovação daqueles com quem se está afectiva e relacionalmente ligado. Essa pluralidade vai sendo cada vez mais alargada, até que o sistema social seja considerado (estádio 4), reconhecendo-se agora a necessidade de salvaguardar a igualdade de todos perante o sistema, que é regulado pelas normas sociais, tendencialmente consideradas como absolutas. Em conflitos que envolvam diferentes interesses, a lei oferece o critério, como uma "consciência colectiva" (Lourenço, 1998:94) que zela pela imparcialidade.

Já numa moralidade pós-convencional, esse(s) «outro(s)» vão-se tornando cada vez mais abrangentes e, tendencialmente, passam a incluir já «toda a humanidade». As noções de «bem comum» e «contrato social» são agora utilizadas e a relatividade das normas é considerada (estádio 5), havendo já o reconhecimento de que o bem estar de todas as pessoas deve ser salvaguardado. O problema da decisão coloca-se quando algum direito considerado universal (de vida, liberdade, propriedade, por exemplo) possa entrar em conflito com o que tenha sido acordado por contrato social. Kohlberg (1975c) argumenta que, nesses casos, uma moralidade de estágio 6 resolveria melhor esses conflitos do que a de estádios anteriores.

Convém lembrar que, ao estudar o desenvolvimento moral e ao descrever as diferentes fases pelas quais o desenvolvimento se vai processando, Kohlberg não apresenta referência empírica para o estágio 6, mantendo-o apenas enquanto ideal de desenvolvimento (Kohlberg, 1975b; Kohlberg & Ryncarz, 1990)

que poderá vir a ser atingido já em idade adulta, dependendo de:

(a) experiences of sustained responsibility for the welfare of others; and (b) under conditions where the basis of this responsibility can be both questioned and affirmed on a universal human basis. (Kohlberg, 1975b:500)

A justificação de um raciocínio moral de estágio 6 baseia-se, segundo Kohlberg, na assumpção de um princípio universalizável de respeito pelo valor da pessoa e pela capacidade de "submeter as suas acções ao controlo da universalidade ('pode a minha acção ser universalizada?') e da reversibilidade ('advogaria eu a mesma solução se trocasse de posição?')" (Lourenço, 1998:99). Princípio que não é apenas defendido, mas agido, posto em prática, convictamente, mesmo quando em situações de difíceis opções.

A operação de reversibilidade é, portanto, fundamental a um raciocínio moral avançado e é também reflexo da capacidade cognitiva de pensamento formal. Significa ser-se capaz de levar em linha de conta todos os pontos de vista e chegar a uma solução que possa ser considerada por todos como a melhor (mais justa, "fairness") solução (reversibilidade ideal).

(2) Julgar e agir à luz de princípios universalizáveis e reversíveis é, portanto, substancialmente diferente de agir em função de normas ou regras. Aliás, haverá mesmo alturas em que as regras não devem ser respeitadas. Sempre que possam entrar em contradição com os critérios (as razões) universais que devem fundamentar as decisões e as medidas concretas e particulares (Coelho Rosa, 1997). Exactamente por já se ser capaz de, cognitivamente, exercer o controlo formal da universalidade e da reversibilidade, dever-se-á ser capaz de exercer a responsabilidade de juízo e de decisão.

Então, e do que temos vindo a afirmar, se quisermos apontar um destino e sentido para o desenvolvimento, diremos que a

ética é o destino. Na medida em que na ética reside a capacidade de ponderar opções, fazer escolhas e agir deliberadamente, articulando pontos de vista, necessidades e interesses diferentes mas igualmente legítimos. Levando em linha de conta não apenas a «minha» perspectiva, mas também a perspectiva de um «outro» cada vez mais generalizado. A perspectiva de um outro que, tal como é enunciado pela filosofia de Paul Ricoeur (1991:262), mediatiza a perspectiva de toda a humanidade, em toda a sua diversidade. Porque a reciprocidade que é devida a um é a reciprocidade que é devida a "qualquer outro".

Coelho Rosa (1999:7) faz radicar essa destinação ética do desenvolvimento da pessoa ("dever ser" ético) na fidelidade à sua própria natureza humana cujo movimento existencial é o de "tornar-se", "perfazer-se ('a-per-feiçoar-se', isto é a construir até ao acabamento as suas próprias feições)". Potencializar o desenvolvimento é cuidar de que a humanização seja cultivada até à sua plenitude. Como é dito (Coelho Rosa, 1999:7), o "ser humano implica, a vontade deliberada de o ser", significando que "o ser humano aprendeu (...) o fim de perfeição inscrito em potência na destinação da própria natureza".

Promover o desenvolvimento é, assim, promover o processo de construção humana, na medida em que "promove aprendizagens e procedimentos adequados à perfeição do humano ao longo de toda a vida" (Coelho Rosa, 1999:8). Desenvolvimento que se faz à luz de critérios éticos que dão primazia à dignidade humana.

Se a educação é, como diz Coelho Rosa (2002:8) uma "charneira essencial do processo de construção humana", então o que aí se faz em prol do desenvolvimento em geral e do desenvolvimento moral em particular (no sentido kolhberguiano do termo, que corresponde à ontogénese do raciocínio moral) é de significativa relevância.

Uma educação orientada pela perspectiva ética do desenvolvimento é uma educação que assume critérios de racionalidade, é intencionalizada, tem propósitos, evita o casuísmo e o voluntarismo, pondera e discute normas e valores, indagando a universalidade e a reversibilidade, distancia-se da doutrinação e também do relativismo, promove acções fundamentadas em critérios e não moldadas por coerção, paternalismo, força ou poder (Lourenço, 1998, 2000).

Como vimos, na escola, a atmosfera moral oferece condições propícias, na medida em que promove a consideração por todos, nas suas diferenças e assimetrias, cujas regras protegem o bem-estar de cada um e o respeito mútuo, ajudando a que todos partilhem preocupações e sentidos, e que busquem a melhor forma de agir em função das exigências éticas que a vida com os outros determina. A educação e a escola podem ser assim uma educação e "escola ética" (Starratt, 1999), na convergência e complementaridade de preocupações com a justiça, crítica e cuidado e responsabilidade pelos outros.

PARTE II
CONFIGURAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 5

DA PROBLEMÁTICA INICIAL ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Tudo já foi pensado antes.

A dificuldade é pensar nisso novamente.

Goethe (in Bronfenbrenner, 1996:xi)

Na primeira parte deste trabalho, apresentámos as linhas conceptuais que foram sendo delineadas e aprofundadas com vista à construção de um quadro teórico de referência. Realçámos o conceito de desenvolvimento em contexto que foi sendo aprofundado, tendo como referência teórica o *modelo bioecológico do desenvolvimento humano* (Bronfenbrenner, 1995, 1996), e a *dimensão moral do desenvolvimento*, abordada no âmbito da psicologia cognitivo-desenvolvimentista, particularmente na construção teórica formulada por Kohlberg e seus continuadores. A confluência destas duas linhas teóricas desencadeou o interesse pelo estudo acerca dos modos de promover o desenvolvimento moral, originando a análise conceptual da *atmosfera moral*, considerada enquanto contexto de suporte e promoção da *destinação ética* do desenvolvimento da pessoa. A busca desse sentido ético do desenvolvimento conduziu-nos à consideração de uma atmosfera moral típica de uma *comunidade justa* (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), que foi sendo complementada pela concepção de uma *escola ética* (Starratt, 1999), estruturada na interdependência de três ordens éticas complementares: do cuidado ("o que é que esta relação exige de cada um?"), da justiça ("como nos devemos organizar?") e da crítica ("quem controla, quem decide, quem define?"). Uma atmosfera que não é compatível com práticas que

promovam o individualismo, a competição, ou que utilizem formas superficiais de racionalidade, ou que sejam pouco abertas ao que é diferente, ou que veiculem apenas uma conformidade à autoridade.

Conscientes da complexidade do nosso objecto de estudo, procurámos considerar elementos representativos de abordagens teóricas diversificadas. Na verdade, interessámo-nos, desde o início deste trabalho, em seguir uma abordagem compreensiva que, pelo confronto de perspectivas diversificadas, foi procurando uma possível articulação e consequente consolidação da nossa problemática, num esforço de coerência e maior consolidação conceptual.

Neste capítulo, enunciaremos as questões que foram norteando a dimensão empírica do nosso trabalho, evidenciando o processo pelo qual as decisões sobre os objectivos foram sendo tomadas e que, posteriormente, deram origem à arquitectura metodológica utilizada na abordagem do nosso campo de investigação.

5.1 - Enquadramento Temático e Questões Iniciais

Já afirmámos a nossa concepção desenvolvimentista da educação, na medida em que o desenvolvimento é o «destino», consubstanciado no processo pelo qual cada pessoa poderá ir alcançando níveis de maior complexidade em todas as dimensões (interdependentes) que a constituem. A pessoa vai, assim, nesse processo, construindo uma concepção mais ampliada e diferenciada da sua realidade, tornando-se mais motivada e mais capaz de agir. A concepção construtivista do desenvolvimento enfatiza o processo de construção e reconstrução pessoal na direcção de um horizonte em contínua expansão (Cabral, 1999). Enfatiza também a dinâmica de mudanças progressivas, de adaptações e reorganizações

permanentes, assim como o carácter dialógico do processo de desenvolvimento, dado que é com outras pessoas, também em desenvolvimento, que interagimos, em contextos particulares, partilhando sentidos e gerando possibilidades. Essa matriz de desenvolvimento da pessoa enquadra o destino ético que, constituindo a marca essencial da natureza humana, implica desejo, vontade e escolha, implica pensamento e acção, num verdadeiro "exercício de liberdade" (Freire, 1997).

Nesse percurso de desenvolvimento e de acordo com a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista já anteriormente descrita, a pessoa parte de uma posição egocêntrica, centrada em si própria, para uma progressiva inclusão dos outros e do sistema social, vindo, progressivamente, a ser capaz de se orientar por critérios éticos interiorizados e devidamente consciencializados.

Se o desenvolvimento é o objectivo da educação, a promoção da destinação ética do desenvolvimento é um desafio das instituições educativas. A escola é um espaço de desenvolvimento da pessoa, não tanto pelas informações que põe à disposição como pelas possibilidades que oferece de descentração, de participação nas decisões, de colaboração e partilha. A questão é a de saber acerca dessas condições.

Como é que a Escola, particularmente a Escola Básica, tem proporcionado um ambiente em que o sentido ético constitua um horizonte de desenvolvimento? Esta foi a questão inicial orientadora da nossa investigação.

A hipótese teórica, considerada no âmbito dos estudos sobre a construção de uma moral autónoma, sugeriu o estímulo do raciocínio moral, a oportunidade de descentração social e a vivência em contextos que enfatizem a reciprocidade, a interdependência e o sentido de responsabilidade como as condições que melhor possibilitam a promoção moral (no sentido kohlbergiano do termo), ou a destinação ética do desenvolvimento humano. Condições que podem ser proporcionadas

pela escola. Se inserido num ambiente que apele e promova uma participação activa na definição dos objectivos, aspirações, normas de conduta, a pessoa terá melhores condições de ascender a níveis de maior complexidade quer de pensamento, quer de acção.

Assim, a educação em geral e a escola em particular, deverá preocupar-se não tanto com o ensino de valores ou de virtudes (o conteúdo da educação), mas antes em estimular a capacidade de cada um pensar e, assim, poder mesmo vir a questionar os valores, as virtudes ou as regras que se procuram instituir. Ou seja, o objectivo será a promoção do desenvolvimento de capacidades pessoais que permitam a ponderação e a decisão, a escolha e a crítica. Esse sentido de desenvolvimento será, então, promovido pela activa participação na resolução de conflitos, pela exposição a níveis de raciocínio mais avançados e pela participação em contextos educacionais que facultem amplas oportunidades de descentração social, pela discussão e pelo questionamento.

Promover a Moralidade? O que a Lei de Bases do Sistema Educativo Sugere

Olhar para a escola é olhar também, e necessariamente, para aquilo que todo o sistema educativo está em condições de oferecer aos seus utilizadores, reflectindo as preocupações ideológicas em torno da escola enquanto agente de transformação (porque de desenvolvimento se trata).

Como vimos anteriormente, o microssistema que a escola é (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999), nas actividades que proporciona, nas interacções sociais e relações interpessoais que promove e na diversidade de papéis que estimula, é interdependente do sistema mais alargado no qual se insere.

Por isso, e antes mesmo de fazer recair o nosso olhar sobre uma escola particular, importou-nos considerar o peso que as questões sobre o desenvolvimento moral têm nas orientações que emanam da Lei de Bases do Sistema Educativo³⁴ (LBSE), já que esta enquadra e prescreve princípios orientadores e inspira o que é colocado em prática na realidade ecológica que cada escola é. Seguindo a perspectiva sistémica de Bronfenbrenner, a LBSE faz parte também do “contexto ecológico” do desenvolvimento da pessoa, apesar de ser um contexto mais distante e não directamente ligado à pessoa em desenvolvimento.

A LBSE enuncia o plano das intenções e pode dizer-se que uma certa preocupação com a moralidade, apesar de não explicitamente anunciada, já se encontra embutida nos Princípios Gerais, quando indicam que o Sistema Educativo deve contribuir para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (alínea 4 do artigo 2º), ou quando considera que a educação deve promover o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (alínea 5 do artigo 2º).

De um modo mais específico, quando é referido que o sistema educativo se deve organizar de maneira a que os educandos possam alcançar um “pleno desenvolvimento da personalidade”, nomeadamente a “formação do carácter e da cidadania”, de tal forma que sejam capazes de reflectir conscientemente “sobre valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (alínea b) do artigo 3º), ou quando também afirma a necessidade de o

³⁴ Foram aqui consideradas a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro e as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro.

sistema educativo "assegurar a formação cívica e moral dos jovens" (alínea c) do artigo 3º).

Implícito parece estar um certo retrato do que se pretende que sejam os efeitos educativos e formativos da escolaridade, ou uma certa ideia de um "cidadão ideal" (Pires, 1987) para o qual o sistema educativo deve contribuir.

A "formação moral" e o "sentido de responsabilidade associado ao de liberdade" aparecem ainda explicitados no quadro dos objectivos quer da educação pré-escolar (alínea 1d) do artigo 5º), quer do ensino básico, que indica o "sentido moral (...) em harmonia com os valores da solidariedade social" (alínea a) do artigo 7º) como um dos objectivos.

Apesar de Marques (1992) considerar que a LBSE contem uma forte referência a valores e à promoção da educação moral, essa referência nem sempre aparece de forma explícita e clara.

Assinale-se uma forte associação entre "formação moral" e "formação cívica", por um lado, e uma sugestão implícita quanto à necessidade de se garantir que as "noções de educação cívica e moral" sejam adquiridas "em liberdade de consciência" (alínea n) do artigo 7º - objectivos do ensino básico).

Por outro lado, alguma ligação conceptual é sugerida também pela referência ao "ensino da moral e da religião católica", apesar de ser afirmado o seu regime facultativo, "no respeito dos princípios constitucionais" de um ensino público não confessional (artigo 47º).

Pedro (2002) sugere que é a introdução da Área de Formação Pessoal e Social³⁵ e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social que vêm possibilitar uma maior intencionalidade na "promoção de valores na escola" (Pedro, 2002:141). No entanto, e como o mesmo autor chama a atenção, o "sentido de autonomia, liberdade e responsabilidade" (Pedro, 2002:142) que se

³⁵ Especificada no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto.

procurará desenvolver vê-se reforçado nas preocupações com o exercício e formação da cidadania.

A intenção inicial que presidiu à criação de uma Área de Formação Pessoal e Social pareceu ser a da "formação moral e cívica" (Cunha, 1996), procurando concretizar curricularmente o objectivo de se "assegurar a formação moral e cívica dos jovens" (artigo 47º da LBSE).

Daqui se depreende que a preocupação com o desenvolvimento moral das crianças e jovens, apesar de ser afirmado pelas orientações oficiais, se encontra fortemente associado à ideia de formação cívica. Aliás, a necessidade de clarificar as diferenças entre essas noções ("*educação para a cidadania, educação cívica e formação pessoal e social e ainda Educação Moral e Religiosa*") é igualmente apontada no Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001:59).

As orientações oficiais³⁶ parecem, portanto, centrar-se no binómio educação para a cidadania/formação cívica, fazendo claras e contínuas referências à formação para a cidadania como um dos objectivos essenciais do ensino básico, de modo a que as crianças desenvolvam "todas as suas capacidades e a sua personalidade, aprendendo regras de convivência social que reforcem a sua integração e a sua autonomia" (Ministério da Educação, 1998:3). Aliás, a educação cívica é mesmo considerada como "um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento" (Ministério da Educação, 1998:4).

Partilhamos da preocupação de Lourenço (2000:557) quando questiona o significado e o sentido da educação para a cidadania:

³⁶ Por exemplo, o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 1998) ou o Relatório sobre Gestão Flexível do Currículo (Ministério da Educação, 2001).

Dir-se-á que a educação para a cidadania visa fazer um cidadão de cada um de nós, o que pouco esclarece, já que se perguntaria, de seguida, quando é que cada um de nós é um cidadão. Talvez se acrescentasse, então que é preciso dizer, não apenas "cidadão", mas "cidadão responsável", o que não adianta tanto quanto parece.

O problema, como esse mesmo autor chama a atenção, é o de poder não ser consensual aquilo que se pretende com a educação para a cidadania, exactamente por não haver uma explicitação conceptual sobre o termo e seus objectivos, dado haver, como já anteriormente se viu, formas muito distintas (do ponto de vista filosófico, psicológico e epistemológico) de se promover a moralidade (educação do carácter, educação de valores, clarificação de valores, educação para a justiça). O risco é o de se poder "tender mais para a heteronomia e doutrinação do que para a autonomia e construção; orientar-se mais para o relativismo do que para o universalismo ético; e formar cidadãos mais orientadas para uma moralidade convencional do que pós-convencional" (Lourenço, 2000:567).

Dada a variabilidade conceptual que vai transparecendo nas orientações oficiais, uma grande margem de interpretabilidade é deixada ao critério de cada escola e às reflexões, decisões e responsabilidades assumidas no âmbito das diferentes equipas educativas, sustentadas na autonomia³⁷ de cada comunidade escolar.

Por isso, importa também compreender o sentido que os diferentes participantes da comunidade que a escola é atribuem a conceitos que, apesar de não necessariamente explícitos, estarão presentes na prática quotidiana. Isto é, qual o entendimento que têm sobre «moral», «valores» e «ética». Haverá na escola algum sentido construído e partilhado? Esta foi, então, outra das questões que emergiu e que veio alargar o nosso campo de questionamento.

³⁷ Este conceito de autonomia da escola é entendido enquanto "capacidade para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e de organização, no quadro do projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão atribuídos" (Ministério da Educação, 1998).

5.2 - Delimitando Objectivos e Questões de Investigação

À medida que um trabalho de investigação vai tomando forma, à medida que a problemática e o quadro teórico que a envolve vão ficando explicitados e inteligíveis, assim também as questões iniciais de investigação vão ganhando pertinência e clareza na "trama geral e muito aberta" (Quivy e Campenhoudt, 1998:17) em que uma investigação se vai «tecendo». Na verdade, estamos conscientes de que um trabalho de investigação não constitui uma sequência de passos e procedimentos mecânicos e sequencialmente determinados mas, antes, se caracteriza na dinâmica de um processo de busca de coerência, de compreensão rigorosa, mas igualmente criativa, num "diálogo entre duas vozes, uma imaginativa e outra crítica" próprio do raciocínio científico (Medawar, 1972, citado em Bell, 1997:35).

Ao expor ordenadamente os passos e as decisões tomadas, o investigador procura mostrar a lógica interna da investigação, que deve presidir à "conquista", "construção" e "verificação" de qualquer facto científico³⁸ (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Portanto, do objectivo desta investigação - *compreender as condições que a escola oferece para a promoção da destinação ética do desenvolvimento* - fizemos derivar as nossas questões de investigação. De acordo com Mertens (1998), as questões de investigação operacionalizam o objectivo, tornando-o manipulável numa determinada realidade e de acordo com o quadro conceptual de referência.

Assim, baseados no delineamento conceptual formulado anteriormente, que balizou a destinação ética por uma concepção desenvolvimentista e construtivista da moralidade, foi na *atmosfera moral* da escola que quisemos fazer recair a nossa observação, reflexão e questionamento.

³⁸ Quivy e Campenhoudt (1998:25) citam Gaston Bachelard quando este afirma que o "facto científico é conquistado, construído e verificado". Quivy e Campenhoudt elucidam que é "conquistado sobre os preconceitos; construído pela razão; e verificado nos factos".

Daí que as nossas questões de investigação procurem dar seguimento à lógica conceptual adoptada e estejam organizadas em seis categorias distintas mas conceptualmente interdependentes:

- *estrutura normativa*: quais as principais normas e regras? Quem as decide? A quem se aplicam e quem deve obedecer? Qual o nível de prescritivismo das normas? Como são entendidas pelos diferentes protagonistas?

- *ambiente relacional*: como são percebidas as relações interpessoais? Qual a proximidade afectiva existente entre os diferentes grupos? Existe participação conjunta em actividades não curriculares?

- *disciplina e resolução de conflitos*: como são resolvidos os conflitos? Como é feito o controlo do comportamento e da disciplina? Que tipo de estratégias disciplinares são utilizadas? Quais as consequências para os prevaricadores? Qual o tipo de sanções mais frequentemente utilizadas?

- *participação e tomada de decisões*: como são tomadas as decisões? Em que tipo de decisões cada um é chamado a participar? Qual o tipo de participação dos diferentes membros da comunidade escolar?

- *sentido de comunidade*: de que modo a escola é valorizada? Quais os rituais e símbolos de agregação existentes? Como é a colaboração estimulada intra e inter grupos? Qual a percepção da responsabilidade de uns para com os outros?

- *concepções morais*: o que é entendido sobre os termos moralmente conotados, tais como ética, moral, valores, carácter? Qual o consenso nos significados atribuídos?

Estas foram, então, as questões que nos dispusemos a enfrentar empiricamente. No entanto, apesar desse conjunto de questões vir a orientar o nosso olhar sobre a realidade

empírica, desejámos manter uma posição epistémica de abertura, no sentido de podermos também, como Zemelman (2003:436) sugere, “pensar a partir do desconhecido”, alargando ou mesmo excedendo os nossos “limites conceptuais”.

Claro está que a consolidação do quadro teórico de análise e a elaboração do mapa conceptual de referência, sustentou todo delinearmento do trabalho empírico, selecção do terreno de investigação e desenvolvimento dos “dispositivos” necessários para “elucidar o real” (Quivy & Campenhoudt, 1998:16) e melhor o compreender. No próximo capítulo daremos conta das estratégias utilizadas.

CAPÍTULO 6

ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Um pintor faz do sol um ponto amarelo. Um artista
faz do ponto amarelo o sol.

Pablo Picasso (in Eisner, 1998:9)

“Como podemos colocar-nos perante aquilo que queremos conhecer?” é a pertinente questão colocada por Zemelman (2003:440) e que incita os investigadores a considerarem os métodos e procedimentos mais adequados para perscrutar a realidade, podendo assim vir a obter informações diversificadas mas fiáveis, pertinentes e credíveis que facilitem a aproximação aos objetivos de investigação.

Como anteriormente foi explicitado, pretendemos com esta investigação compreender a atmosfera moral da escola, na tentativa de um melhor entendimento acerca das condições que se oferecem para a promoção da destinação ética do desenvolvimento. Olhar para a realidade complexa que é uma escola pareceu-nos um caminho adequado na medida em que consideramos essencialmente a sua função desenvolvimentista, ou seja, o que a escola é capaz de fazer em prol do desenvolvimento das crianças e jovens. A dimensão moral da escola será particularmente captada a partir do conceito de *atmosfera moral*.

Assim, neste capítulo, daremos conta das opções metodológicas utilizadas e dos procedimentos adoptados para recolher as informações necessárias à inteligibilidade da atmosfera moral da escola.

6.1 - Opções Metodológicas

É a elaboração conceptual que constitui o núcleo fundamental de onde as estratégias metodológicas de qualquer investigação deverão partir. No nosso caso, a concepção bioecológica de desenvolvimento em contexto e a preocupação em compreender a atmosfera moral que o contexto escola oferece com vista à destinação ética do desenvolvimento, determinaram uma orientação de pendor naturalista e qualitativo, que considera a experiência humana como parte integrante do envolvimento contextual em que aquela se realiza. Seguindo de perto as formulações de Bronfenbrenner (1979, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999), a investigação sobre contextos de desenvolvimento foi sendo orientada por propósitos heurísticos, analisa, sistematicamente, o processo de interacção entre a pessoa e os elementos constitutivos do contexto onde essa interacção se realiza.

Esta assumpção, de que a escola é encarada como um microssistema de desenvolvimento, determina algumas premissas que são de fundamental importância na definição das estratégias a adoptar. Santos Guerra (2003) e Donald, Lazarus e Lolwana (2002) foram as principais referências na explicitação e organização destas premissas:

- 1) a escola, enquanto microssistema, deve ser considerada como um todo, cujas partes distintas estão dinamicamente relacionadas entre si, numa rede de influências mútuas, cuja interacção vai dando forma a sentidos partilhados. «Isolar» os diferentes elementos é um artifício operacional utilizado mas que deve ser cuidadosamente interpretado no fluxo das conexões existentes. A interdependência desses elementos, como é típico dos sistemas complexos (Rosnay, 2001), implica estar atento também ao que possa emergir como fruto dessa interacção;

- 2) nesse microssistema existe uma rede de comunicação (Rosnay, 2001) que garante a troca de informação, mas também e sobretudo a troca e partilha de sentidos, de interpretações, gerando representações, crenças e interesses socialmente construídos. Não se podendo excluir, também, a potencial conflitualidade que qualquer diversidade alimenta;
- 3) daí que seja importante ter acesso à "interpretação representativa dos factos" (Santos Guerra, 2003:35), através dos códigos que a particularidade de um contexto gera;
- 4) as relações interpessoais existentes suportam a diversa e complexa troca, partilha, divergência e convergência de interesses e objectivos. Os factos isolados só ganham sentido no entendimento da "dinâmica processual" que vai sendo construída (Santos Guerra, 2003:35);
- 5) esse microssistema complexo, que a escola é, está inserido e é interdependente de sistemas mais alargados que o condicionam e influenciam. As trocas fazem-se contínua e ininterruptamente e podem ser tanto de colaboração como de conflito;
- 6) como em qualquer sistema, o tempo [cronossistema, na perspectiva de Bronfenbrenner, (1995; Bronfenbrenner & Morris, 1999)] constitui um elemento de importância considerável. Mudanças estão continuamente a acontecer e, devido à interdependência sistémica, qualquer alteração numa parte pode provocar algumas alterações em cadeia. Os sistemas desenvolvem-se na mesma concepção do desenvolvimento enquanto mudança em complexidade. Nessa perspectiva, olhar para uma escola é olhar para alguma coisa que está "em movimento", em transformação e em desenvolvimento. Importa não perder de vista essa dinâmica.

Estas foram as premissas que levámos para o nosso terreno empírico e que nortearam as opções e estratégias utilizadas na recolha, tratamento e análise da informação. Nas palavras de Santos Guerra (2003:39), "cada escola é um mundo com uma configuração particular" e, portanto, investigar esse mundo é apercebermo-nos dessa particularidade.

A opção por uma abordagem qualitativa e por uma estratégia de estudo de caso serão, em seguida, explicitadas e justificadas.

Abordagem Qualitativa

Dissemos já que a orientação bio-ecológica e construtivista que sustenta o nosso quadro conceptual constituiu uma referência na arquitectura do trabalho empírico. Desse modo, o fenómeno a ser estudado (*atmosfera moral*) será preferencialmente abordado a partir de um "pensamento ecossistémico" (Jones, 1995:12) que procura não perder de vista a interacção entre os diferentes elementos que o constituem, já que considerámos que:

the phenomenon is placed at the centre of nested systems, ranging from the immediate context of progressively wider ones (...) (Jones, 1995:12).

Este pensamento determinou a adopção de uma abordagem qualitativa na condução da nossa investigação. Uma definição genérica desta abordagem é a oferecida por Mertens (1998) que, citando outros autores, considera que uma investigação qualitativa é

multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (...) (Denzin & Lincoln, 1994a:2, citado em Mertens, 1998:160).

Ou seja, a imersão no terreno natural é uma condição de investigação, assim como um interesse compreensivo e interpretativo. Lembramos aqui que também Bronfenbrenner (1979, 1996) chamou a atenção para a necessidade de se olhar para os contextos naturais de modo a melhor se compreenderem as condições de desenvolvimento da pessoa.

Outras razões podem também ser apontadas para a escolha de uma abordagem qualitativa. Por um lado, a adopção de um paradigma³⁹ interpretativo/construtivista, no qual se aceita o princípio ontológico de que as realidades são dependentes de um tempo determinado e de um contexto específico (Mertens, 1998). Também um princípio epistemológico, segundo o qual o conhecimento sobre o objecto de investigação vai sendo construído à medida que o investigador vai interpretando os dados que brotam da realidade (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin⁴⁰, 1994).

A atenção dada aos significados da acção tem primazia sobre os comportamentos observados. Como referem os autores citados, "a investigação incidirá, então, sobre o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis" (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994:41). Ou seja, a relação entre as perspectivas dos sujeitos e as condições ecológicas em que se encontram deve ser considerada. Esta tónica posta no significado atribuído pelos sujeitos ilustra a influência de correntes filosóficas como a hermenêutica e a fenomenologia.

A hermenêutica, ou "arte de interpretar", incita o investigador a dar atenção e a interpretar todo um conjunto de artefactos que possam dar indicações sobre o fenómeno que se pretende compreender. Herman (1983) é citado no intuito de se

³⁹ O termo paradigma é aqui utilizado no sentido atribuído por Guba & Lincoln (1989) de "visão do mundo".

⁴⁰ Estes autores, ao escreverem sobre a investigação qualitativa, nomeadamente sobre o "paradigma interpretativo", baseiam-se no trabalho de Frederick Erickson (1986), *Qualitative methods in research on teaching*, in M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, N. Y.: Macmillan, pp. 119-161.

chamar a atenção para o "círculo hermenêutico", segundo o qual "tu não me procurarias se não me tivesses já encontrado", ou seja, "o investigador só compreende efectivamente aquilo que os seus pressupostos directivos lhe indicavam já implicitamente" (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994:58).

A fenomenologia realça a atenção dada à subjectividade dos sujeitos, actores no contexto a ser estudado, e à do próprio investigador que vai procurando objectivar percepções e significados:

(...) the focus is on understanding how individuals create and understand their own life spaces. (Mertens, 1998:169)

No nosso caso, perceber o modo como os membros da comunidade escolar compreendem o seu contexto (moral) de vida (escolar) é uma preocupação e objectivo, de acordo também com Bogdan e Biklen (1994:53), quando afirmam que os investigadores inspirados na fenomenologia "tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para pessoas vulgares, em situações particulares".

Também Elliot Eisner (1998:11), ao defender uma análise⁴¹ qualitativa da escola, considera que esta é a melhor maneira de se compreender o que lá se passa:

(...) "get in touch" with the schools (...) to see them, and to use what we see as sources for interpretation and appraisal.

A opção pela abordagem qualitativa está de acordo, também, com a assumpção que Eisner (1998:17) faz de que a experiência humana é fundamentalmente *qualitativa*:

Experience has its genesis in our transaction with the qualities of which our environment consists.

⁴¹ Eisner fala de "qualitative inquiry" e diz preferir esse termo em vez de "research" ou "evaluation" na medida em que o considera um termo mais abrangente: "inquiry is a broader concept than either research or evaluation. Research and evaluation are examples of inquiry, but not all inquiry is an example of research or evaluation" (Eisner, 1998:6). Optamos aqui por utilizar um termo igualmente genérico (análise).

Sendo que essas qualidades compreendem o conjunto de características que constituem o ambiente e que vão sendo apreendidas, mesmo antes de as conseguirmos designar ["in their nameless state" (Eisner, 1998:17)].

Uma investigação, ao adoptar uma abordagem qualitativa, significa, então, que:

- 1) está focalizada no terreno ("field focused", Eisner, 1998:32), e é do ambiente natural (no caso presente a escola) que os dados são provenientes. Procura-se não «manipular» o ambiente, mantendo, tanto quanto possível, as situações e os objectos intactos;
- 2) o investigador é o principal «instrumento» de investigação (Eisner, 1998; Mertens, 1998; Bogdan & Biklen, 1994). Esta característica obriga a monitorizar os próprios preconceitos, crenças e valores (a subjectividade do próprio investigador) que poderão influenciar a leitura e interpretação da realidade. A necessidade desse controlo justifica a obrigação do investigador de providenciar evidência e razões que suportem as suas aceções (Eisner, 1998);
- 3) tem um carácter interpretativo (Eisner, 1998) que implica, por um lado, buscar razões para os dados serem como são. O quadro conceptual de referência é, aqui, o principal recurso. Por outro lado, implica, igualmente, considerar o significado que têm para os directamente implicados, procurando ir além do que directamente é observado. Ou como Eisner coloca, "qualitative inquiry penetrates the surface" (1998:35). As "perspectivas participantes" (Erickson, 1986, citado em Bogdan & Biklen, 1994:50) procuram garantir que as diferentes perspectivas são apreendidas adequadamente;
- 4) é descritiva (Bogdan & Biklen, 1994) e utiliza, preferencialmente, uma linguagem "expressiva" (Eisner,

1998:36), que procura ser o mais fiel possível à realidade tal como ela é e à visão daqueles que nessa realidade vivem. Eisner (1998) fala da necessária "empatia" de modo a ser possível transportar os leitores para a realidade descrita. Para o autor, uma análise qualitativa é feita com a razão, mas não esquece a emoção que faz parte da vida: "why take the heart out of the situations we are trying to help readers understand?" (Eisner, 1998:37);

- 5) dá atenção às particularidades, pormenores e mesmo trivialidades já que "tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (Bogdan & Biklen, 1994). Essa atenção traz riqueza para a abordagem qualitativa e, utilizando a expressão de Eisner (1998:38), transporta mesmo a tonalidade estética ("aesthetic features") da situação.
- 6) está mais interessada no processo do que, propriamente, nos resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 1994), aceitando-se a dinâmica própria da realidade que está sendo analisada (Eisner, 1998) e aceitando-se, também, que as conclusões não serão generalizáveis do mesmo modo como o são nos estudos de natureza quantitativa. A questão que interessa à investigação qualitativa é a da possibilidade de se transportar um certo modo de ver as coisas quer pela experiência directa (a do investigador) quer pela experiência relatada (a investigação). O que se oferece, nas palavras de Eisner (1998:205), são ideias, considerações que podem ser partilhadas, discutidas, reflectidas e debatidas.

Do Estudo de Caso ao «Nosso» Caso

Atendendo às enunciadas características da abordagem qualitativa e considerando o nosso objectivo (compreender a atmosfera moral da escola enquanto condição de desenvolvimento ético), a nossa investigação empírica utilizou uma estratégia de “estudo de caso” (Mertens, 1998). Apropriamo-nos da definição⁴² apresentada por Mertens que se refere ao estudo de caso como uma possível opção no âmbito das abordagens qualitativas

(...) for learning about a complex instance, based on a comprehensive understanding of that instance obtained by extensive descriptions and analysis of that instance taken as a whole and in its context. (Mertens, 1998:166)

Nesse sentido, o nosso «caso» a ser analisado será uma escola básica integrada. Os critérios para selecção desta particular escola serão posteriormente apresentados. Para já, queremos apenas indicar que procurámos um contexto que nos facilitasse a persecução do nosso objectivo e questões de investigação. Naturalmente que o nosso foco conceptual (*atmosfera moral*) implicava, à partida, o acesso generalizado à organização, de modo a podermos, já no terreno, ir decidindo quanto aos locais específicos para a nossa presença e observação, quanto às pessoas a quem deveríamos dirigir a atenção, quanto aos momentos e actividades a serem assistidos e quanto à frequência e duração da nossa presença. Como é afirmado por Bogdan & Biklen (1994:95),

tal como na maioria das decisões que os investigadores qualitativos devem tomar, as relacionadas com a escolha de informadores e distribuição do tempo são sempre tomadas no contexto do estudo.

⁴² Esta definição é citada por Mertens reportando-se à fonte U.S. General Accounting Office (1990). *Case study evaluations* (Transfer paper 10.1.9: Case study evaluations). Washington, DC: Author.

Sabíamos que a facilidade de acesso às diversas actividades (mais ou menos formais) de uma escola determinaria a sua selecção.

Também procurámos um caso "típico" (Bogdan & Biklen, 1994:94), que nos permitisse encarar a possibilidade de generalização, no sentido já anteriormente referido e próprio das abordagens qualitativas.

Quisemos, assim, fazer incidir o nosso estudo numa escola do ensino básico integrado (1º, 2º e 3º ciclos) da rede pública. Essa opção justificou-se na consideração, por um lado, das primeiras idades como fundamentais na criação das bases onde todo o desenvolvimento se irá alicerçando. Por outro lado, uma escola da rede pública pode espelhar e tipificar o que o sistema mais alargado está na disposição, e é capaz, de oferecer aos seus utilizadores. Por outro lado, ainda, considerámos que a escola básica integrada facultava, entre os alunos e a comunidade educativa, um contexto de interacção e desenvolvimento suficientemente alargado e prolongado (9 anos). Sabíamos que a criação de laços, a integração, participação e sentido de pertença precisam de um tempo mais alargado de convivialidade e vida em comum.

Decidimos, então, abordar aleatoriamente algumas Escolas Básicas Integradas da área Metropolitana de Lisboa, não havendo nenhum conhecimento prévio de qualquer das escolas, o que colocava todas em condições igualitárias de serem escolhidas. Contactámos telefonicamente os Conselhos Executivos, na pessoa dos seus Presidentes, e marcámos uma entrevista inicial. Aí, demos a conhecer, genericamente, as nossas intenções e objectivos de investigação, assim como as estratégias que poderiam vir a ser utilizadas para a recolha de informação. Preocupamo-nos em transmitir a necessidade de acesso e presença no quotidiano da vida escolar, o contacto com professores, auxiliares, alunos e seus familiares, a assistência a reuniões (conselhos pedagógicos, assembleia de

escola, reuniões de departamento), a observação de actividades escolares e a consulta de documentos produzidos e referentes à escola. Na verdade, precisávamos de poder passar algum tempo na escola, transitando com alguma liberdade pelo espaço e pelas actividades aí desenvolvidas.

Todos esses contactos foram estabelecidos entre Junho e Julho de 2002, dado que procurávamos preparar o início do nosso trabalho empírico para o ano lectivo seguinte (2002-2003).

Importa referir a amabilidade com que fomos recebidos em todas as escolas e a disponibilidade revelada para ouvirem as nossas intenções e projectos. No entanto, em algumas escolas foi-nos logo condicionado o acesso a algumas reuniões. Em outras, a identificação da população discente como «muito difícil» e «problemática» parecia querer chamar a atenção para eventuais dificuldades de contacto e acesso. Em outras ainda alertaram-nos para a grande frequência com que diversos «especialistas» frequentavam a escola, sujeitando as diversas actividades a constantes interrupções. Interpretámos esses alertas como uma reticência à presença de mais um estranho, sobretudo por um período de tempo mais alargado. Lembrámo-nos do que Eisner (1998:171) refere: "access to schools and classrooms is not something that one can take for granted".

Finalmente, na escola escolhida, e que designaremos por EBI, o Presidente do Conselho Executivo (PCE) que nos recebeu mostrou-se imediatamente interessado e disponível para nos ter na escola durante algum tempo. Aliás, afirmou a importância que atribuía a trabalhos desta natureza e a utilidade que poderiam ter para o desenvolvimento da própria escola, já que forneciam olhares exteriores e que poderiam ser uma mais valia importante para a comunidade educativa. Sentimo-nos logo bem recebidos e antecipámos alguma facilidade de contacto com a equipa docente e não docente, com alunos e seus familiares.

Esta primeira conversa foi tão cordial e simpática que nos fez logo sentir «bem vindos». Fomos guiados numa visita à escola durante a qual iam sendo descritas algumas das suas características. Durante essa visita, e à medida que nos cruzávamos com alguns professores, íamos sendo apresentados, estabelecendo-se, mesmo, alguma conversa de circunstância. De qualquer modo, o nosso guia (PCE) apresentava-nos logo como «alguém que queria passar algum tempo na escola por estar a fazer uma investigação». Estávamos conscientes de que, para além dos indicadores mais explícitos, componentes pessoais e subjectivas estavam em jogo, por fazerem mesmo parte do processo de se obter e manter o acesso ao campo de investigação, dadas as características dos trabalhos de natureza qualitativa como o que nos propúnhamos fazer. A confiança e aceitação da pessoa do investigador são tão importantes como a compreensão acerca dos objectivos da investigação (Eisner, 1998). Por isso, consideramos que não deveriam ser desperdiçados ou negligenciados estes primeiros conhecimentos e contactos informais.

Tivemos sempre presente que o acesso a uma escola é uma questão que deve ser abordada com honestidade e delicadeza. Aliás, Eisner (1998:173) diz que “researchers are their own best advocate for convincing teachers that the study is important”. De qualquer modo, e à primeira vista, pelo menos no que respeita ao nosso primeiro interlocutor (PCE), a aceitação da nossa presença e intenções de investigação pareciam garantidas. Informou-nos, contudo, que necessitaria de levar a proposta de investigação ao Conselho Pedagógico (CP) para que este órgão escolar desse o seu consentimento. Pediu-nos que fizéssemos uma proposta por escrito que pudesse ser formalmente apresentada numa das reuniões do CP no início do ano lectivo seguinte (Anexo 1).

A proposta foi apresentada na reunião do Conselho Pedagógico em Novembro de 2002, tendo sido dado parecer

favorável (como consta do excerto das Actas constante no «Boletim do CP» e referenciado no Anexo 2).

De posse da autorização necessária, pudemos programar e dar início ao nosso trabalho de campo na EBI em Novembro de 2003. Descreveremos, em seguida, os procedimentos utilizados para a recolha de dados.

6.2 - Procedimentos para a Recolha de Informação

As decisões para iniciar o nosso trabalho empírico e organizar um regime de permanência no nosso campo de investigação foram tomadas levando em linha de conta os objectivos de investigação e os procedimentos necessários para garantir a objectividade e rigor das informações recolhidas, de modo a fortalecer a investigação com critérios de cientificidade robustos (Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994).

Uma das preocupações era a de diversificarmos as fontes de informação, de modo a termos uma visão o mais abrangente possível do ambiente da escola. Captar a atmosfera moral de uma escola específica (EBI) foi o objectivo que orientou a recolha de dados. Para isso, estar atento a múltiplos indicadores e, ao mesmo tempo, seguir critérios metodológicos rigorosos, tornou-se tarefa imprescindível para não perder a objectividade, mantendo a validade e fidelidade dos dados recolhidos.

Assim, associados aos procedimentos utilizados para a recolha de dados, foram considerados alguns critérios que permitissem dar, à investigação qualitativa realizada, a credibilidade e validade científicas necessárias.

Indicadores de Rigor Científico

O critério de *credibilidade* corresponde à consideração acerca da validade interna da investigação (Mertens⁴³, 1998). A questão é a de saber até que ponto o investigador é capaz de retratar adequadamente a perspectiva dos actores. De que modo pode ser sustentada a credibilidade da investigação? Alguns recursos processuais são sugeridos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Metens, 1998; Eisner, 1998).

Por exemplo, permanecer no terreno o tempo necessário para que se possa ter confiança nas nossas asserções e evitar tirar conclusões precipitadamente, sem observações suficientes. A duração do contacto e a proximidade entre o investigador e os actores, no contexto a que a investigação se refere, é fundamental para que se possam confirmar primeiras impressões ou hipóteses.

No caso da nossa investigação, permanecemos na EBI, de Novembro 2002 a Julho de 2003, ao longo de todo o ano lectivo. Procurámos estar na escola duas a três vezes por semana, em períodos diários variáveis (manhãs ou tardes), de modo a ter conhecimento sobre os diversos momentos da vida da escola, conhecer e entrevistar as pessoas, estar familiarizados com os procedimentos e costumes habituais, ter acesso às produções da escola e participar nos seus momentos de vida mais significativos (por exemplo, celebrações, festas ou encontros mais ou menos formais).

Este período de tempo alargado serviu também para que fôssemos sendo «absorvidos» pela escola, circulando com mais à vontade, sem que a nossa presença fosse sentida como tão estranha ou perturbadora. À medida que o tempo ia passando, pudemos sentir que passávamos quase despercebidos, ou que éramos olhados quase como um membro da escola.

⁴³ Mertens cita o trabalho de Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage.

Outro modo de garantir a credibilidade da investigação é designado por "triangulação" ou "validação instrumental" (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994:76). Pretende-se aqui confrontar os dados obtidos a partir de fontes diversificadas. O uso de diferentes técnicas para a recolha de dados foi por nós utilizado. Privilegiámos o uso de entrevistas, análise documental e observações, dando atenção à variabilidade de espaços, tempos e pessoas contactadas. A explicitação de cada uma das formas de recolha de dados utilizada será apresentada posteriormente.

Esta forma de validar a informação é também designada por Eisner (1998:110) como confirmação estrutural ("structural corroboration"⁴⁴). O autor utiliza a metáfora de um trabalho tipo «Sherlock Holmes» para ilustrar a ideia de que é necessário ir juntando peças múltiplas, evidências até mesmo contraditórias, de modo a ficarmos com uma visão o mais abrangente possível e ir recolhendo elementos que nos ajudem a responder às questões de investigação inicialmente colocadas ou às dúvidas e hipóteses explicativas que forem surgindo. Sem negarmos a possibilidade de ambiguidades, confusões ou incertezas que apenas retratam a complexidade de um contexto de vida real. Como Eisner (1998:56) chama a atenção, não é a "verdade" que se procurará atingir, mas antes compreensão e coerência⁴⁵ ("a form of multiplicative corroboration"):

(...) we cannot ever be certain of having found Truth. We are always "stuck" with judgments and interpretations. (...) It is reasonable to expect that we have good grounds for the judgments we make, but not that our judgments are certain.
(Eisner, 1998:109)

⁴⁴ O conceito "structural corroboration" sugerido por Eisner (1998:55), descreve "the confluence of multiple sources of evidence or the recurrence of instances that support a conclusion."

⁴⁵ Eisner (1998:56) afirma que, no que diz respeito à investigação qualitativa, "affirmative consensus confirms the research's conclusions (...) [and] is, after all, a matter of agreement, and agreement is ultimately a matter of persuasion."

Fazer uma "documentação sistemática dos procedimentos utilizados" (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994:78) é ainda outra forma de os investigadores procurarem reforçar a validade e credibilidade dos seus trabalhos. Assim, procuraremos descrever as opções e o processo pelo qual os dados foram sendo colhidos, registados, descritos e analisados.

A possibilidade de *transferência* ("transferability") é, para as investigações qualitativas, o equivalente da validade externa (Mertens, 1998:183). A responsabilidade do investigador é fornecer uma descrição cuidadosa e extensiva ("thick description") das estratégias e procedimentos utilizados. Desse modo, será possível a outros investigadores ajuizarem quanto à pertinência e utilidade de métodos e técnicas aos seus próprios objectivos e avaliarem a utilidade das interpretações sugeridas e das conclusões indicadas. A utilidade de uma investigação qualitativa, particularmente um estudo de caso, é poder servir de exemplo, inspirar outros trabalhos e reflexões. Eisner (1998:59) fala de "guia qualitativo" como um exemplo do que uma investigação particular pode ser e do contributo que pode trazer à construção do conhecimento científico. Estando de acordo com a afirmação de Eisner (1998:210) de que todo o conhecimento "é verbo", estamos conscientes de que uma investigação pode extravasar do seu campo empírico particular.

Importante também que seja possível oferecer condições de *confirmação*⁴⁶ dos dados apresentados e sua interpretação (Mertens, 1998). Guba e Lincoln (1989), citados por Mertens (1998), consideram que este é o critério qualitativo

⁴⁶ O termo utilizado por Mertens (1998:184) é "confirmability", significando que "the data and their interpretation are not figments of the researcher's imagination."

equivalente ao critério de objectividade. Como já anteriormente fizemos notar, as análises qualitativas estão impregnadas de alguma subjectividade que é necessário levar em linha de conta pelos investigadores.

Nesse sentido, procurámos identificar as fontes, referir os documentos e explicitar a racionalidade utilizada na análise das informações recolhidas. Este esforço vai, também, no sentido do que Eisner (1998) propõe para se lidar com uma realidade "transactiva"⁴⁷ que, por ser relatada, descrita e analisada por alguém, retrata sempre uma coexistência entre objectividade e subjectividade, que não podem ser separadas, dado que "what we have is experience - a transaction, rather than independent subjective and objective entities" (Eisner, 1998:53). Esta consciência distancia a análise qualitativa da busca de uma pura e simples objectividade.

A *autenticidade*⁴⁸ é outros dos critérios indicados na validação de uma investigação qualitativa (Mertens, 1998). A preocupação com este critério levou-nos a procurar que as diferentes perspectivas fossem consideradas e, por isso, tentámos ouvir vozes representativas dos vários grupos dentro da comunidade escolar (alunos, professores, membros dos órgãos directivos, pais, pessoal não docente) que nos pudessem trazer visões particulares, complementares e/ou divergentes.

Tendo em conta esses indicadores de rigor científico, procurámos organizar a recolha de informação, utilizando, para o efeito, um conjunto de técnicas que serão, em seguida, descritas.

⁴⁷ Eisner (1998:52) diz ter feito derivar o conceito "transactive" do trabalho de Dewey (1938) e utiliza-o como "the locus of human experience (...) the product of the interaction of two postulated entities, the objective and the subjective".

⁴⁸ "Authenticity refers to the presentation of a balanced view of all perspectives, values, and beliefs. It answers the question, Has the researcher been fair in presenting views?" (Mertens, 1998:184)

Técnicas de Recolha de Dados

Considerando que, como já foi anteriormente referido, nas abordagens qualitativas, o investigador é o principal instrumento, compete-lhe seleccionar os auxiliares técnicos mais adequados para que possa coligir as informações pertinentes. Lembramos que o nosso objectivo era captar e compreender a atmosfera moral da escola e que, portanto, de acordo com o nosso quadro conceptual, deveríamos estar, preferencialmente, atentos à sua estrutura normativa, ao ambiente relacional, às questões disciplinares e formas de resolução de conflitos, ao modo de participação e tomada de decisões, e ao sentido de comunidade. No entanto, apesar de a nossa atenção estar assim previamente focalizada, estávamos também conscientes que outros aspectos poderiam vir a emergir. Observar, contactar e falar com membros da comunidade escolar e aceder a documentos produzidos internamente pareceu-nos uma forma de ir alargando e enriquecendo o nosso entendimento sobre a atmosfera moral da escola.

A observação tem sido considerada como uma das técnicas privilegiadas na abordagem qualitativa. Observar significa não só olhar mas estar atento e procurar tudo o que nos possa ir trazendo uma visão mais compreensiva da realidade. Como afirmam De Ketele & Roegiers (1999), a observação é um processo e não apenas um mecanismo de simples reprodução da realidade. Enquanto processo, está orientada por objectivos organizadores que ajudam a concentrar a atenção já que, devido à complexidade da situação real, não é possível abarcar a sua totalidade.

Numa escola, tudo é passível de fornecer informações, mas, como "não se pode observar tudo, todos, nem em todas as ocasiões" (Santos Guerra, 2003:105), é necessário programar um esquema de observação, que seja flexível, mas que garanta uma

representatividade do que se passa nos diferentes espaços e tempos da escola.

Programámos, assim, estar presentes 2 a 3 vezes por semana, alternando os períodos matinais e as tardes, de modo a abranger o regime duplo⁴⁹ em que a escola funciona. Fomos alternando, aleatoriamente, de modo a que não houvesse expectativas quanto à nossa presença. Podíamos estar ou não, sem sermos necessariamente esperados, a não ser em momentos específicos e previamente combinados (reuniões, celebrações e festas). Procurámos, também, cobrir a generalidade de espaços da escola, passando pela sala de professores, sala de alunos, corredores, recreio, centro de recursos, portaria, entre outros. Apenas a presença em sala de aula foi previamente combinada com o professor responsável. No decorrer da nossa presença, íamos falando, casualmente, com alunos, professores, funcionários. Estávamos alerta para o facto de que qualquer detalhe da vida da escola poderia trazer-nos informações sobre a atmosfera moral, foco conceptual da nossa investigação.

No início da observação, nos primeiros dias, foi difícil decidir sobre o quê e onde observar. O desconhecimento prévio sobre a escola, sua população e seu modo de funcionamento e a riqueza de acontecimentos que estão continuamente a ocorrer davam-nos a sensação de estarmos perante um objecto em movimento. Por outro lado, estávamos também a aprender o nosso papel de «investigador qualitativo» e, particularmente, o de «observador» presente, atento e interessado, mas não participante. Útil a chamada de atenção feita por Bogdan e Biklen (1994:122), quando se referem à “sensação de desconforto” que faz parte dessa aprendizagem. Concentrámo-nos na ideia de ser importante estabelecer uma relação, de modo a não só “aprender os ‘cantos à casa’”, como também o de

⁴⁹ Por regime duplo significamos o funcionamento da escola em 2 turnos (manhã e tarde) que, no caso da EBI, decorre das 8:25 às 13:25 e das 13:30 às 18:30 hs.

passarmos a ficar mais à vontade e de os "sujeitos ficarem mais à vontade conosco" (Bogdan e Biklen, 1994:123).

Dado que o nosso período de observação decorreu ao longo de um período de tempo alargado (Novembro 2002 a Julho 2003), fomos ganhando progressivo conforto e à vontade entre os diversos participantes da comunidade escolar. Pensamos que a abordagem de professores, alunos, funcionários ou mesmo familiares foi fortemente facilitada pela habituação com a nossa presença, em situações variadas, em diferentes momentos e circunstâncias.

Durante a nossa permanência na EBI, tivemos também oportunidade de assistir a algumas reuniões formais, nomeadamente do Conselho Pedagógico, de professores, de Coordenadores de ciclo, da Associação de Pais, de Directores de Turma, Assembleia de Escola e reunião geral de professores.

Assistimos a alguns eventos, como, por exemplo, o concerto de Natal, a semana de solidariedade, dia das ciências, teatro, torneio de futebol, festa de finalistas e o Arraial que culmina o fim do ano lectivo.

No decorrer das observações, adoptámos uma posição discreta, procurando importunar o menos possível. No "continuum observação-participação" referido por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994:157), podemos classificar a nossa posição como pouco participativa, apesar de colaborativa.

O registo das nossas observações foi sendo feito com recurso a "notas de campo", relatando, por escrito, aquilo que ia sendo visto, ouvido, experimentado e pensado no decurso das observações. Os dados registados foram de tipo descritivo e compreensivo (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994), na medida em que fomos descrevendo os elementos concretos da situação assim como as reflexões e vivências realizadas. Como referido por Eisner (1998), as notas que o investigador

qualitativo toma são de modo a fazerem sentido para o próprio, dados os seus objectivos e o contexto em que se encontra. Servem para se ir registando o que vai sendo observado e se considera significativo, de modo a que possa vir a ser utilizado na análise. Eisner (1998:188) faz notar que a tarefa do observador é ver e recordar e que “note-taking is a way of remembering”, tendo em conta que o quadro conceptual que levamos para o terreno empírico constitui a «lente» através da qual olhamos a realidade.

Como parte das observações e inspirados num trabalho sumariamente relatado por Eisner (1998), decidimos realizar, também, um «acompanhamento sombra»⁵⁰ de dois professores. Considerámos que esse procedimento permitira obter uma visão mais próxima do que seria um dia típico na escola, ou, como é dito por Eisner, “to secure an intimate glimpse” (1998:184). Combinámos com os professores que estaríamos com eles durante todo o dia, seguindo-os («como uma sombra») nas suas actividades na escola. Seleccionámos um professor do 3º ciclo e outro do 1º.

Com o professor do 3º ciclo estivemos dois dias. Como era também director de turma, optou-se, conjuntamente, que seguiríamos as actividades com essa turma. No primeiro dia, o acompanhamento decorreu das 8:30 h às 16:40 h, havendo a oportunidade de assistir quer a actividades lectivas, quer a actividades curriculares não disciplinares (nomeadamente, Estudo Acompanhado e Área de Projecto). No 2º dia, estivemos das 9:00 h às 14:30 h, tendo percorrido quer um período de atendimento aos Encarregados de Educação, quer tempo com a turma em Formação Cívica e Estudo Acompanhado. Em qualquer dos dias acompanhámos, também, os próprios intervalos e o tempo de trabalho pessoal, utilizado para preencher fichas dos alunos e completar trabalhos de utilização pedagógica.

⁵⁰ Eisner remete para um seu trabalho anterior (1985, *What high schools are like: Views from the inside*. Stanford, CA: Stanford School of Education), em que “each research assistant shadowed a high school student (...)” (1998:184).

Com o professor do 1º ciclo, acompanhámos um dia normal com a turma (1º ano), desde a entrada (12:45 h) à saída (18:30). Tivemos oportunidade de assistir a actividades lectivas e a uma Assembleia de Turma.

Procurámos que a nossa presença nas turmas fosse o mais discreta possível e não participativa, de modo a minimizar qualquer perturbação decorrente da presença de um estranho. Os professores fizeram inicialmente uma apresentação sumária e tivemos a oportunidade de dizer quem éramos e o que estávamos a fazer ali. A estranheza inicial da nossa presença foi-se dissipando e ficámos com a sensação de que, durante o restante tempo, já não reparavam que estávamos ali. Pensamos que contribuiu também o facto de não sermos totalmente estranhos, dado que já tinha havido oportunidade de se cruzarem connosco pelos corredores e outros espaços da escola.

Para além das observações realizadas, fizemos também *entrevistas* individuais, procurando captar as opiniões de diferentes sujeitos da escola. De facto, as entrevistas permitiram recolher "dados de base" (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994) com vista à compreensão da atmosfera moral da escola.

Todas as entrevistas foram formalmente organizadas e agendadas através de contacto prévio com os entrevistados. A familiaridade que tinham connosco, fruto da permanência na escola, facilitou a aceitação e colaboração. Seguimos a orientação de Santos Guerra (2003 :91) de fazer as entrevistas "quando já existem dados de referência sobre a escola; isto é, após algum tempo de observação". Assim, iniciámos o contacto e marcações das entrevistas apenas em Março de 2003, alguns meses após o início da imersão na EBI.

A decisão sobre quem entrevistar foi sendo tomada no decurso da investigação e à medida que íamos construindo

conhecimento sobre a realidade. Como diz Santos Guerra (2003:90), "a complexidade da escola exige que se tenha em conta a opinião dos diversos grupos da mesma". Alguns critérios foram orientando a nossa escolha. Queríamos ouvir (a) membros dos diversos grupos (professores, alunos, membros dos órgãos de administração e gestão, auxiliares de acção educativa e encarregados de educação); (b) professores com tempo de antiguidade diferente na escola; (c) alunos de anos de escolaridade diversificados; e, também (d), equilibrar entrevistados masculinos e femininos.

O contacto com os professores (Prof.) foi pessoal e directo, agendando-se as entrevistas em função das suas disponibilidades. Apesar de estarmos preparados para o facto de os seleccionados deverem "ter a liberdade real para se negarem a colaborar" (Santos Guerra, 2003:91), é de notar que nenhum dos contactados o fez. Aliás, refira-se a cordialidade com que manifestaram a disposição de colaborar connosco e a prontidão com que o fizeram.

Entrevistámos um total de 12 professores, dos quais dois membros do Conselho Executivo (um deles o Presidente); o Presidente do Conselho Pedagógico (PCP); três coordenadores de ciclo; três professores do 1º ciclo; três do 2º ciclo; cinco do 3º ciclo; e um professor de Área Curricular não Disciplinar (ACND). O Quadro 6.1 apresenta uma síntese das características gerais dos entrevistados.

As entrevistas aos alunos (Al.) foram organizadas através dos Directores de Turma respectivos e foi pedido consentimento prévio aos encarregados de educação (Anexo 3). De modo a perturbar o menos possível, estas entrevistas foram agendadas durante o tempo de Direcção de Turma. Entrevistámos, no total, 7 alunos, cujas características quanto à idade, sexo, ano de escolaridade frequentado e número de anos na EBI são apresentadas no Quadro 6.2.

Quadro 6.1
Características Gerais dos Professores Entrevistados

Professores	Sexo	Anos na EBI	Função Docente	Outras funções
Prof. 1	Feminino	9	2º Ciclo	Membro CE
Prof. 2	Feminino	1	3º Ciclo	Directora Turma
Prof. 3	Feminino	3	1º Ciclo	Coordenadora Ciclo
Prof. 4	Feminino	5	1º Ciclo	Coordenadora Ciclo
Prof. 5	Masculino	9	ACND	Coordenador
Prof. 6	Feminino	10	3º Ciclo	Directora Turma
Prof. 7	Feminino	3	3º Ciclo	Directora Turma
Prof. 8	Feminino	4	3º Ciclo	Coordenadora
Prof. 9	Masculino	10	1º Ciclo	-
Prof. 10	Masculino	10	3º Ciclo	Director Turma
Prof. 11	Feminino	8	2º Ciclo	PCP
Prof. 12	Masculino	10	2º Ciclo (não desempenha)	PCE

Quadro 6.2
Características Gerais dos Alunos Entrevistados

Alunos	Sexo	Idade	Anos na EBI	Ano de Escolaridade
Al. 1	Masculino	15 anos	6	9º
Al. 2	Feminino	15 anos	6	9º
Al. 3	Feminino	12 anos	7	7º
Al. 4	Masculino	17 anos	6	8º
Al. 5	Feminino	15 anos	9	9º
Al. 6	Masculino	15 anos	2	9º
Al. 7	Masculino	16 anos	2	8º

Dada a natureza dos temas que queríamos abordar, privilegiámos os alunos mais velhos, do 2º e 3º ciclos de escolaridade. Também com os alunos fizemos questão de ter garantida a aceitação voluntária, deixando claro que, caso o entendessem, poderiam recusar a entrevista.

Os Encarregados de Educação (EE.), num total de dois entrevistados, foram contactados através da Associação de

Pais, porque pensámos que esta seria a forma mais conveniente de ter acesso a eles e porque desejávamos que tivessem um maior contacto e conhecimento sobre a escola. Foram entrevistados uma mãe e um pai, respectivamente de 3 alunos do 1º ciclo e de 1 aluno do 3º ciclo (Quadro 6.3).

Quadro 6.3
Características dos Encarregados de Educação Entrevistados

Encarregados de Educação	Parentesco	Alunos na EBI	Escolaridade
EE. 1	Mãe	3	1º ciclo
EE. 2	Pai	1 (1)	3º ciclo (um já saiu, tendo frequentado a EBI 4 anos)

Relativamente ao peçoal não docente, entrevistámos 2 auxiliares de acção educativa (AAE), ambos do sexo feminino, sendo que uma está na EBI já há 4 anos e outra há 2 anos (Quadro 6.4).

Quadro 6.4
Características dos Auxiliares de Acção Educativa Entrevistados

AAE	Sexo	Anos na EBI
AAE 1	Feminino	4
AAE 2	Feminino	2

Em função do nosso objectivo e das questões de investigação que orientavam o nosso trabalho de investigação empírica, optámos por uma modalidade de entrevista semiestruturada, orientando-nos por tópicos gerais (Mertens, 1998; Bogdan e Biklen, 1994). Estes tópicos pretendiam focalizar o decorrer da conversa em torno dos temas considerados pertinentes. No entanto, fomos deixando que o nosso interlocutor contasse “a sua história em termos pessoais” (Bogdan e Biklen, 1994:135).

Os tópicos que orientaram as entrevistas constam do Guião de Entrevista (Anexo 4) e são os seguintes:

(a) Identificação pessoal: idade; sexo; número de anos na EBI; trabalho anterior noutras escolas (professores e auxiliares); ano que frequenta (alunos); disciplina que lecciona (professores); outras funções desempenhadas (professores e auxiliares); quantos educandos e quais os anos que frequentam (encarregados de educação);

(b) Apreciação geral da EBI: porque gosta (ou não gosta) de estar na escola (ou de ter os educandos na EBI); características positivas (o que mais aprecia); características menos positivas (o que menos aprecia); o que gostaria de ver alterado; em quê esta escola se distingue das outras; reputação da EBI; ambiente na EBI (entre os diversos elementos entre si, órgãos de administração e gestão, serviços, etc.);

(c) Regras / Normas: conhecimento das regras consideradas mais importantes; necessidade das regras; porquê e como foram instituídas; como são mantidas; frequência e razões para a transgressão; consequências usuais para os transgressores; necessidade de outras regras; percepção quanto à justiça da(s) regra(s).

(d) Disciplina: apreciação nos diferentes espaços da EBI (salas de aula, corredores, refeitório, recreio); como é mantida e por quem; quais as principais dificuldades; qual o papel particular de cada um na manutenção da disciplina;

(e) Conflitos: tipologias mais frequentes (motivos e pessoas envolvidas); como são resolvidos; como poderiam ser evitados; eficácia da resolução;

(f) Comunidade: como se sente envolvido; participação dos intervenientes (professores, alunos, funcionários, pais/familiares), em quê e como; relações inter-pessoais (professores, vigilantes e auxiliares, alunos, órgãos de

administração e gestão, pais/familiares); rituais e cerimónias; evolução da EBI; o que é esperado de si enquanto membro da comunidade EBI;

(g) Participação pessoal: como sente a sua participação solicitada (em quê e quais os indicadores); como participa nas decisões que envolvem a vida da EBI; a sua voz/opinião é "ouvida";

(h) Conceptualização sobre questões morais: o que entende por educação moral, carácter, virtudes, valores e princípios; crenças e expectativas pessoais; valores considerados presentes na EBI; como são promovidos; o que é mais valorizado na EBI; contradições evidenciadas;

Preocupámo-nos, no início da entrevista, em colocar o nosso entrevistado suficientemente à vontade, de modo a que a conversa pudesse fluir naturalmente e fosse reveladora das suas perspectivas. Queríamos, sobretudo, que o momento da entrevista fosse entendido como um "bocado de conversa e não como um interrogatório"⁵¹ (Santos Guerra, 2003:93)

Também explicámos, em todos os casos, o objectivo geral do nosso trabalho e, particularmente, o objectivo das entrevistas. Fomos especialmente cuidadosos nas entrevistas aos alunos, tentando utilizar uma linguagem acessível, procurando garantir que entendessem o que se pretendia com eles. Desejávamos garantir um consentimento suficientemente esclarecido. Gratificante foi ouvir de um dos alunos entrevistados (Al. 7) que "tinha gostado muito da conversa" (NC).

Todas as entrevistas foram gravadas em registo magnético, com consentimento dos entrevistados, depois de lhes terem sido garantidos a confidencialidade e o anonimato. Posteriormente foi feita a transcrição desses registos.

⁵¹ O autor cita o trabalho de Simons, H. (1982). Suggestions for a school self-evaluation based on democratic principles. In McCormick, R. (Ed.). *Calling education to account*, Londres.

Em complemento às entrevistas e observações, fizemos também uma consulta de *documentação* produzida e relativa à comunidade escolar ou da qual fazem depender os seus procedimentos e opções. A importância desta fonte de dados é realçada por Mertens (1998), quando afirma que a documentação existente fornece informação que, de outro modo, não estaria disponível. Neste conjunto incluímos todo um conjunto de documentação produzida pela escola, quer de natureza pública (Projecto de Escola, Plano Anual de Actividade) quer privada (dossiers de turma, documentos sobre avaliação, dossiers de disciplinas), e os documentos oficiais relativos a legislação reguladora da actividade das escolas e produzidos pelo governo.

Observações, entrevistas e consulta de documentos foram decorrendo concomitantemente. Procurámos ir programando as tarefas progressivamente, à medida das necessidades e com flexibilidade.

Foi nossa intenção, de acordo com o nosso objectivo, reunir um conjunto de dados que nos permitisse compreender a atmosfera moral da escola e questionar em que medida estaria a contribuir para o sentido ético do desenvolvimento. Pretendíamos que a análise de um contexto particular possibilitasse, a partir da reflexão e análise esclarecida e fundamentada, contribuir para a construção de conhecimento científico. Portanto, particular atenção foi dada à legitimação dos procedimentos de investigação empírica. Para o efeito, e após enunciarmos um conjunto de questões orientadoras da investigação, decidimos sobre a orientação metodológica a dar ao trabalho empírico.

6.3 - A Organização dos Dados

Estar presente no terreno de investigação, observar, indagar a realidade, ouvir os participantes, atender a sinais, procurar o não dito e o menos explícito, questionar sentidos e perspectivas, poder presenciar momentos dos mais aos menos formais do quotidiano da EBI proporcionou-nos um manancial de informação que procurámos levar em conta e articular à luz dos conceitos e "linhas explicativas" (Santos Guerra, 2003:136) já anteriormente explicitados.

Movia-nos o interesse em captar e compreender a atmosfera moral da escola. A expressão utilizada (*atmosfera*) encerra, por definição, a ideia de algo que não é «visível», mas que está presente e «envolve» todos os que compartilham o mesmo ambiente. Tornar tangível essa atmosfera foi um desafio conceptual e empírico, pelo que adoptámos, uma estratégia teoricamente abrangente e compreensiva e abordámos qualitativamente a nossa realidade empírica.

Coligimos, assim, um conjunto de elementos que constituíram a base de análise fundamental (Bogdan & Biklen, 1994). Os dados reunidos necessitam de ser organizados de modo a procurar a coerência e o sentido que possibilitará, ao investigador, perseguir o seu objectivo e procurar respostas para as suas questões de investigação.

Dar coerência, procurar padrões, regularidades, identificar divergências, encontrar conexões e sentidos é a principal tarefa do investigador quando se depara com um conjunto de dados aparentemente confusos e dispersos.

Levamos em linha de conta que, no processo de investigação, nomeadamente numa abordagem qualitativa, essa é uma tarefa recorrente (Mertens, 1998:348), na medida em que, desde o início da recolha dos dados, o investigador está,

permanentemente, a proceder a análises sucessivas⁵². No nosso caso, e como é típico no uso de observações e entrevistas, o questionamento sobre o que ia sendo conhecido sugeria outras buscas, novas questões e olhares.

De qualquer modo, é necessário olhar sistemática e minuciosamente para os dados, procurando o sentido que deles emerge. Mertens (1998) refere-se a esse processo como uma «misteriosa» relação entre o investigador e as informações que colheu e reuniu. Num vaivém permanente entre notas e reflexões, o investigador vai procedendo à redução dos dados, sua organização e interpretação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Assim, os dados relativos ao conjunto de informações recolhidas a respeito da EBI, fruto das observações realizadas, das entrevistas feitas e dos documentos consultados, foram sujeitos a um sistema de codificação (Bogdan & Biklen, 1994), através do qual procurámos organizá-los em diferentes categorias. Para o efeito, as nossas questões de investigação constituíram um precioso instrumento de orientação, já que, como Bogdan & Biklen referem, “a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto” (1994:232). No entanto, conscientes da necessidade de nos mantermos suficientemente disponíveis para aceitar outras categorias que os nossos dados pudessem sugerir (Eisner, 1998; Mertens, 1998), fomos lendo e relendo, ensaiando classificações até que, das regularidades encontradas, pudemos definir as seguintes categorias:

- a) Génese e evolução da escola: informações relativas ao modo como a escola foi criada e às mudanças ocorridas desde então.

⁵² A este propósito, o autor [citando Stainback, S. & Stainback, W. (1988). *Understanding and conducting qualitative research*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt] diz que a análise é “recursive”, significando que “findings are generated and systematically built as successive pieces of data are gathered” (Mertens, 1998:348).

-
- b) Características e recursos da escola: informações relativas à forma como a escola está organizada e aos recursos que oferece à comunidade educativa.
 - c) Percurso pessoal e de integração na escola: antecedentes dos sujeitos inquiridos relativos à sua entrada na escola e ao modo como sentiram que foram sendo integrados na comunidade educativa.
 - d) Regras e normas da EBI: perspectivas sobre as regras que orientam a conduta individual, como e por quem são estabelecidas, como são reforçadas e quais as consequências para a transgressão.
 - e) Relacionamento interpessoal: perspectivas acerca da qualidade das relações entre os alunos, entre os adultos e entre os adultos e alunos.
 - f) Conflitos, dificuldades e formas de resolução: perspectivas sobre a tipologia dos conflitos mais frequentes e acerca dos procedimentos utilizados na sua resolução.
 - g) Participação e envolvimento: perspectivas sobre o grau e oportunidades de participação, e sobre o modo como esta é estimulada (em actividades conjuntas, em decisões tomadas).
 - h) Rituais e identificadores simbólicos: informações sobre acontecimentos, actividades e artefactos utilizados na escola, identificados como códigos de pertença do grupo.
 - i) Concepções e crenças: perspectivas que os sujeitos têm sobre questões educacionais e de natureza moral.

Desse modo, foi possível ir classificando o material recolhido, num processo a que Lacey (1976, citado em Santos Guerra, 2003:135) denomina "espiral de compreensão", já que

“exige percorrer caminhos de ida e volta entre o método e a realidade” com o objectivo de melhor a compreender. As categorias, uma vez estabelecidas, mantiveram-se “abertas”⁵³ (Jackson, Boostrom e Hansen, 1998), ou seja com a possibilidade de o seu conteúdo poder transitar entre umas e outras. Aliás, também Bogdan & Biklen (1994:241) admitem que “os segmentos de texto podem ser, simultaneamente, classificados em várias categorias diferentes”, e estas podem sobrepor-se.

Considerando a natureza dos nossos dados, privilegiámos a perspectiva dos sujeitos, no sentido de “formas de pensamento partilhadas”, que “revelam convicções concernentes a aspectos específicos da situação” (Bogdan & Biklen, 1994:223). As informações provenientes das entrevistas constituíram uma fonte preciosa na compreensão dessas perspectivas, reforçada pela consideração que Eisner (1998:81) faz de que “the interview is a powerful resource for learning how people perceive the situations in which they work”. No Anexo 5 apresentamos exemplos da classificação e organização do conteúdo das entrevistas, de acordo com as categorias definidas.

A organização dos dados permite, sobretudo, torná-los «manipuláveis» e ser, então, possível a “atribuição de significado” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994), essencial à análise que se deve processar.

Descrição, interpretação, avaliação e temática é a sugestão que Eisner (1998) faz ao investigador que procura realizar uma análise qualitativa. Essas dimensões, tendo orientado o nosso procedimento de análise dos dados, foram utilizadas na sua função heurística, de acordo com a indicação que, também, o

⁵³ Inspiramo-nos na distinção utilizada pelos autores (Jackson, Boostrom e Hansen, 1998:49) que falam de descrição aberta como aquela que “invites further reflection and commentary”. O trabalho de Umberto Eco (1989. *The open work*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press) é citado.

autor faz: "treat these distinctions as tools with which to work, not as rules to follow (1998:89).

A descrição procura oferecer a possibilidade de se visualizar a situação à qual a análise se refere, permitindo como que uma "participação vicariante" (Eisner, 1998:89). De qualquer modo, a descrição será sempre selectiva, procurando cumprir, sobretudo, a sua função epistémica, dado que é a construção de conhecimento sobre um objecto conceptual que se pretende. No caso da nossa investigação, compreender a atmosfera moral implica atender não só ao que na escola se faz, mas também ao modo como os sujeitos percebem e sentem o ambiente. Como Eisner (1998:90) refere, "how a situation feels is not less important than how it looks".

Interpretar é, acima de tudo, buscar e atribuir significado e sentido, estabelecer relações e sugerir explicações. Os referenciais teóricos constituíram, aqui, um instrumento fundamental, no sentido de que conceitos e teorias podem ser utilizados como recurso heurístico. Apropriamo-nos do sentido dado por Eisner (1998) de que, se considerarmos as múltiplas e complexas contingências e relações que coexistem nos contextos educacionais, é necessário estar disponível para utilizar a diversidade teórica com flexibilidade e, mesmo, criatividade, já que, numa análise qualitativa, não é prova ou predição que se procura, mas antes, compreensão e abrangência.

A avaliação está, igualmente, presente na análise qualitativa, sobretudo quando queremos considerar os propósitos que orientam as actividades e experiências educativas proporcionadas pela escola. Já afirmámos a concepção desenvolvimentista e, sobretudo, a destinação ética do desenvolvimento humano por nós considerada. Nesse sentido, procuramos analisar os nossos dados levando em conta os critérios que indiciam o sentido ético que a atmosfera moral da escola proporciona. Esta é uma dimensão avaliativa, na medida que consideramos o valor desenvolvimentista e ético do

que se passa na escola, tal como é percebido por aqueles que a frequentam.

Por outro lado, e de acordo com Eisner, a análise de um determinado contexto serve, igualmente, para suscitar uma melhor compreensão de outros contextos. Encontrar os aspectos recorrentes e as características dominantes da situação permite utilizar e encarar a generalização desse conhecimento. O que se pode aprender numa situação particular inspira e orienta em situações posteriores. Como é afirmado por Eisner, identificar os "temas", enquanto características dominantes, "provide clues or cues to the perceptions of other situations like the situation from which the themes were extracted (1998:104).

Assim, descrevendo, interpretando, avaliando e designando as características essenciais relativamente à atmosfera moral da escola foi o processo seguido na persecução do nosso objectivo. No próximo capítulo, apresentaremos o resultado dessa análise.

CAPÍTULO 7

A ATMOSFERA MORAL DA EBI: DA DESCRIÇÃO À ANÁLISE

O que é possível fazer hoje na escola que temos? Não na escola que queremos. Esta ainda não existe, mas na que temos. Quais seriam as possibilidades hoje dessa escola concreta? O que fazer dentro dela?

M. Gadotti (in Gadotti, Freire & Guimarães, 1995:89)

Como já foi anteriormente referido, levámos para o nosso terreno empírico uma concepção bio-ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979, 1994, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999), segundo a qual é fundamental considerar a variedade e complexidade das experiências vividas (regularidade, significação e intencionalidade), a qualidade das relações interpessoais (reciprocidade, equilíbrio de poder e afectividade) e a diversidade de papéis sociais vivenciados (reversibilidade). Paralelamente, acompanhou-nos, também, uma concepção sistémica e ecológica da escola (considerada enquanto microssistema), cujo potencial de desenvolvimento é visto em função do modo como permite e motiva a participação dos seus membros em actividades cada vez mais complexas, faculta o desenvolvimento de padrões de interacção com um grau de reciprocidade elevado e sustenta o desenvolvimento de relações diádicas significativas.

Por outro lado, uma concepção construtivista da pessoa em desenvolvimento, considerada sujeito activo, vivendo em interdependência e em reciprocidade. Também, uma concepção cognitivo-desenvolvimentista, que encara o desenvolvimento como um processo integrado e não relativista, que se desenrola pela atracção do seu sentido ético, caracterizado por uma

progressiva e cada vez maior capacidade de coordenação de diferentes pontos de vista, na construção de uma "individualidade responsável e livre" (Coelho Rosa, 2001:295).

No quadro dessas concepções, vimos que a escola pode criar condições favoráveis, proporcionando contínuas oportunidades de descentração social, estimulando o raciocínio moral, numa comunidade de afecto, responsabilidade e partilha (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Envolvendo todos numa rede multidimensional de pensamento e acção, impregnada por uma ética de cuidado, justiça e crítica (Starratt, 1999), que propicia o envolvimento de todos nas decisões que afectam a vida e o bem-estar da comunidade, fortalecendo o sentido de responsabilidade de uns para com os outros e para com o grupo, e estimulando a participação directa com base nas características e potencialidades de cada um. Condições que, criando um espaço de vida em comum, partilhado, atento e responsável, poderão promover o desenvolvimento, de modo a que cada um prossiga na sua destinação ética.

Estes foram os critérios teóricos e conceptuais que fundamentaram a estratégia empírica utilizada nesta investigação e, conseqüentemente, irão acompanhar-nos na procura de inteligibilidade para os nossos dados. Apropriamo-nos do sentido dado por Eisner (1998:230) ao quadro conceptual, "the interpretive heart of qualitative research", a partir do qual o que foi sendo observado e conhecido vai sendo integrado e tornado significativo.

Propomos, neste capítulo, uma entrada na ecologia da escola (Eisner, 1998), dando a conhecer a sua génese e momentos mais significativos, o seu ambiente físico e humano, o seu envolvimento e organização, e, particularmente, a sua atmosfera moral, a partir das dimensões conceptuais delineadas e que enquadraram o nosso objectivo e questões de investigação. O percurso proposto é reflexo do tratamento que foi sendo dado aos dados recolhidos sobre a escola.

Descrivendo, interpretando, avaliando e organizando a reflexão em torno das questões que, no nosso entender, melhor retratam este contexto particular.

7.1 - Um Retrato da EBI

Uma História de Entusiasmo

A EBI tem as suas portas abertas há 10 anos. Foi 1993/94 o seu primeiro ano lectivo, e uma “bonita festa com banda e tudo” (Doc 1)⁵⁴, deu início à vida de uma comunidade educativa que, apesar das mudanças constantes que assolam qualquer escola pública (e.g. colocação de professores, alterações legislativas), tem vindo, ao longo dos anos, a procurar consolidar “um projecto educativo centrado nos alunos” (PjE⁵⁵).

Alguns dos professores que constituíram esse primeiro grupo, ainda permanecem na escola e é com um misto de saudade e entusiasmo que falam da aventura desses primeiros anos e dos laços que foram sendo criados entre eles e que terão possibilitado o desenvolvimento da escola que hoje têm, conscientes que “o caminho a percorrer é longo e pleno de contradições” (PjE).

Em Setembro de 1993⁵⁶, a Escola abriu com 400 alunos, distribuídos por cinco turmas do 1º ciclo, seis do 5º ano, três turmas do 7º e uma do 8º ano. A intenção oficial era a de criar uma escola básica integrada, colocando nas mesmas instalações os três ciclos da escolaridade obrigatória. “Isto

⁵⁴ A sigla Doc refere-se à fonte documental. Os dados extraídos das entrevistas serão referenciados como Prof (professores), Al (alunos), AAE (auxiliares de acção educativa), ou EE (encarregados de educação), acompanhado de um número de código e da indicação da página a que a citação corresponde (e.g. Al 4:3, corresponde à entrevista ao aluno 4, página 3). Todos os nomes utilizados nas citações são fictícios. As referências às notas de campo são feitas pela sigla NC, seguida do nº da página a que se referem.

⁵⁵ Projecto de Escola 2002-2005.

⁵⁶ A EBI foi criada por Portaria dos Ministérios da Educação e das Finanças em 1993, dando início às actividades em Setembro desse mesmo ano. Vivia-se, nesta altura, em época de reforma do Sistema Educativo, reforma enquadrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (aprovada em Outubro de 1986) e orientada pelo Decreto-lei 286/89, com implicações a nível curricular e da gestão escolar.

era uma escola que, na altura, era um desafio novo. Hoje já há muitas básicas integradas, mas na altura não havia" (Prof 11:1), dizia-nos uma professora, lembrando esses primeiros tempos.

De facto, a intenção oficial para uma escola desse tipo, era facilitar a articulação dos três ciclos de ensino básico, quer a nível horizontal, quer vertical, o que exigia que a escola e os seus profissionais encontrassem formas organizacionais coerentes de trabalho conjunto e colaboração.

Esse 1º ano de funcionamento parece ter decorrido com certas dificuldades, obrigando a alguns reajustamentos a nível das estruturas de administração e gestão da escola e, mesmo, à intervenção da tutela (ME). Como nos disse uma das professoras mais antigas, e que viria a ocupar um lugar de liderança:

A escola teve um primeiro ano com uma outra Comissão Instaladora. Correu muito mal, a Presidente pôs o lugar à disposição; depois o Vice-Presidente era para ficar, deu uma grande confusão, até que, nos finais desse ano, o Ministério da Educação (ME) nomeou-me Presidente da Comissão Instaladora e disse-me para escolher equipa. (Prof 11:1)

A tentativa de implementar uma escola básica que integrasse os três ciclos de escolaridade, constituiu o grande desafio e exigiu que a equipa tivesse uma grande flexibilidade e abertura para enfrentar os novos problemas, quer de administração e gestão, quer pedagógicos:

Uma escola destas supunha uma Comissão Instaladora atenta, no sentido de irem encontrando solução para uma realidade que era nova e que não existia em mais sítio nenhum; não havia os 3 ciclos juntos, a própria gestão da escola tem 2 tutelas, é a Câmara por um lado, o Ministério por outro. Em termos pedagógicos, obviamente que era um desafio [...]. (Prof 11:1).

As dificuldades foram atribuídas, exactamente, ao desempenho da Comissão Instaladora (CI) da altura, que parecia

não ser capaz de liderar, satisfatoriamente, as mudanças necessárias:

a primeira coisa que fez [a CI] foi dizer que o 1º ciclo era lá no sítio dele e os outros, nos outros. Eu, quando cheguei cá, nunca mais me esquece, numa reunião, o Vice-Presidente pediu para os colegas do 2º e do 3º tratarem bem os do 1º; quer dizer, era uma coisa que não se justificava em alguém que vem para a frente de uma escola destas. Para ela isto não era uma básica integrada, era uma básica 2/3 que, por acaso, tinha ali um corredor para o 1º ciclo! (Prof 11:1)

Para além das mudanças no plano organizacional e administrativo exigia-se, sobretudo, uma mudança na atitude dos profissionais, visto que uma articulação entre os ciclos pressupunha uma articulação entre os professores, considerados como iguais, com o mesmo estatuto, independentemente das suas formações e práticas.

A pouco e pouco, os reajustamentos foram-se fazendo, e a equipa da EBI foi encontrando os seus líderes e as formas de se organizar e trabalhar conjuntamente, em prol de um projecto educativo comum. As dificuldades desses primeiros tempos parecem ter constituído um marco importante na criação de um espírito de equipa, a tal ponto que esse facto integra a história da escola, sendo conhecido mesmo por aqueles que não o viveram:

Esta escola foi marcada por uma coisa que eu não vivi mas que uniu as pessoas. No 1º ano [...] teve uma Comissão Instaladora [CI] e houve uma relação problemática [...]. E, portanto, criou-se logo um espírito de grupo na escola contra a CI. Depois as coisas resolveram-se, bem ou mal, não interessa para o caso, mas as pessoas sentiram-se unidas. Estavam a construir uma experiência nova, que era uma EBI, que não existia, era novidade a nível de sistema educativo. O corpo docente uniu-se, passou a haver um grande corpo de efectivos aqui na escola, e foi ficando. [...] e isso criou uma nova dinâmica na escola. (Prof 5:21)

Essa nova dinâmica parece ter-se mantido e ter sido o garante e motor das inovações que a equipa foi introduzindo, com alguma coragem, capacidade de trabalho e reflexão. “Criou-se uma dinâmica tal que isso começou a fazer parte de nós” (Prof 9:9) e no fim dos 3 primeiros anos “nós tínhamos virado a escola de pernas para o ar” (Prof 11:2), apresentando propostas e soluções inovadoras, muitas delas mais tarde a serem regulamentadas por legislação própria e generalizadas a todo o sistema educativo:

Apareciam-nos aqui os professores e diziam que esta escola não era igual às outras. A escola não tinha regime jurídico; as básicas integradas não tinham regime jurídico. Funcionavam por analogia. Então, a primeira coisa que fizemos foi tentar encontrar uma estrutura que respondesse ao facto de estarmos aqui todos juntos [os 3 ciclos]. Organizamos o Pedagógico e [...] o ME aceitou [...]. Criámos um órgão de participação da comunidade (hoje é a Assembleia), criámos o Pedagógico, alteramos uma série de coisas. (Prof 11:2)

Outro período marca também, significativamente, a história da EBI. Decorria o ano lectivo de 1996/97 e, no âmbito da reflexão curricular participada (Roldão, 1997), a equipa educativa debruçou-se, reflexivamente, sobre as razões do elevado índice de insucesso escolar que acometia os seus alunos. Questionavam-se, então, as causas do insucesso da reforma curricular e desafiavam-se as escolas a desenvolverem processos diferenciados e suficientemente flexíveis para se adaptarem aos diversos contextos de cada realidade escolar (Departamento de Educação Básica, 2001).

A EBI, mais uma vez, aceitou o desafio e encetou um debate “alargado e participado com todos os professores e o Centro de Formação a que a escola pertence” (Doc 3). Aliás, parece mesmo que a proposta feita pelo ME veio dar resposta a um sentimento de insatisfação e impotência que os profissionais iam sentindo:

o ensino tinha batido no fundo; não era possível fazer pior do que aquilo que estávamos a fazer [...], podiam suceder despachos, decretos, que não alteravam as coisas. (Prof 12:3)

Vivia-se num período conturbado de reformas e mudanças que caracterizou o processo da reforma do Sistema Educativo, com alguma "sobrecarga de inovações" (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001:27), que pareciam dificultar as mudanças desejadas. O «fracasso» que a reforma ia tendo foi reconhecido não só por aqueles que estavam no terreno, mas também pelas estruturas centrais (Alonso, 2000; Alonso, Peralta & Alaiz, 2001). A este propósito, Lima (1996:42) fez referência a que as "reformas-decreto" podem não acarretar, necessariamente, uma "reforma-mudança", isto é, mudanças efectivas levadas a cabo no sistema educativo e nas escolas. O mesmo parecia estar a acontecer na generalidade das escolas e era, também, sentido pela EBI.

Algumas razões para o insucesso foram, na altura, aventados: a extensão e desarticulação dos programas (vertical e horizontalmente); a crescente desmotivação dos alunos face à escola, com o conseqüente agravamento da indisciplina; o elevado número de alunos por turma; a falta de espaços para actividades transversais às diferentes disciplinas; o grande isolamento dos professores no seu trabalho quotidiano e a necessidade de formação contextualizada. Sentiram, então, a necessidade de implementar alterações organizacionais e curriculares que permitissem "a indução de novas práticas pedagógicas e metodologias, facilitando uma diferente abordagem do currículo, assegurando que todos os alunos reforcem os níveis de autonomia, aprendam mais e de forma mais significativa e desenvolvam competências, nomeadamente as sociais que é suposto à escola garantir no final da escolaridade básica" (Doc 3).

Assim, com o entusiasmo e a força que pareciam caracterizar a equipa educativa da EBI, dispuseram-se a "trilhar um caminho novo, pisando pedras muito inseguras, muito instáveis" (Prof 12:12):

[...] agarramos nesse Despacho⁵⁷, com a garra de quem queria encontrar respostas adequadas aos jovens, e propusemos, logo para o ano lectivo seguinte, uma proposta de alteração completamente profunda que envolvia todos os anos de escolaridade. E, nesse sentido, nós fomos talvez os pioneiros, a nível nacional, do Projecto de Gestão Flexível do Currículo. (Prof 12:3)

Desse modo, e na sequência de todo o trabalho que mobilizou a escola, o Conselho Pedagógico (CP) aprova, em Julho de 1997, o Projecto de Flexibilização Curricular e apresenta ao Ministério da Educação uma proposta, para ser aplicada já a todas as turmas. Implicar toda a escola num projecto novo foi aliciante e, actualmente, constitui motivo de orgulho:

Houve, na altura, diversas escolas que concorreram connosco, todas elas com uma ou duas turmas, timidamente, com medo. [...] Nós entendemos que o problema que tinha de ser resolvido era o de todos os alunos. Propusemos então o projecto de GFC [...]. (Prof 12:3)

Motivo de orgulho, também, porque viram as suas opções organizativas e curriculares serem aceites e reconhecidas pela tutela. Como é referido no documento que apresenta o projecto de GFC (Doc 3), "o Decreto-Lei n° 6/2001⁵⁸, reflecte, em grande parte, as opções curriculares existentes na EBI".

Por exemplo, a organização das áreas disciplinares e não disciplinares em blocos de 90m, com a conseqüente exigência de novas metodologias que garantissem uma mais efectiva participação dos alunos e o "aprofundamento e consolidação das aprendizagens" (Doc 3).

Relativamente às áreas curriculares não disciplinares, e para além das propostas oficialmente (Área de Projecto, Estudo

⁵⁷ Está a ser referido o Despacho 4848/97, de 30 de Julho, que regulamentou a Gestão Flexível do Currículo.

⁵⁸ O Decreto-Lei n° 6/2001 de 18 de Janeiro, compreende a reorganização Curricular do Ensino Básico.

Acompanhado e Formação Cívica⁵⁹), a EBI passou a oferecer também, a todos os alunos, a Educação Desportiva⁶⁰, “visando o desenvolvimento de actividades desportivas por centro de interesse, previamente escolhidas pelos alunos e acompanhadas por um professor de Educação Física” (Doc 3). Pretendia-se que esse espaço não curricular proporcionasse, também, um “reforço de ligação dos alunos à escola” (Doc 3).

No 1º ciclo, e apesar das alterações não corresponderem a alterações curriculares formais, pretendeu-se fomentar práticas que sustentassem uma maior interpenetração das áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) com as áreas transversais (Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Físico-motora, Iniciação à Língua Inglesa, e Informática). Como vem referido no Projecto de Gestão Flexível do Currículo da EBI (Doc 3), “compete ao professor titular de turma definir actividades e estratégias que, em articulação com o professor das expressões, garantam a consecução do(s) projecto(s) da turma de forma criativa e inovadora”.

O orgulho que a equipa sente por aquilo que a escola foi sendo capaz de fazer e propor é bem ilustrado pela opinião de um professor do 1º ciclo, quando considera, com algum humor, que a escola “quase parece um colégio”, na medida em que “nos colégios é que existem essas actividades todas; afinal isto parece um colégio! [...] só nos falta o ballet e a natação!” (Prof 9:7).

Já alguns anos passados, esse tempo de participação e envolvimento intenso é ainda hoje lembrado, fazendo parte da memória colectiva da escola, como testemunha um professor:

⁵⁹ A Formação Cívica era leccionada na EBI, entre 1997 a 2001, com a designação de Educação para a Cidadania (Doc 3).

⁶⁰ A EBI aproveita o espaço que os dispositivos legais deixam em aberto. O Despacho 9590/99 de 14 de Maio, permite que as escolas proponham a “organização de outras respostas educativas de enriquecimento do currículo” e o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, prevê “que as escolas possam proporcionar, no desenvolvimento do seu projecto educativo, actividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo”.

[...] tínhamos aqui um projecto que nos fixou à escola, que era o projecto de flexibilização curricular. Fomos, no início, pioneiros nesse projecto. Tivemos todo o apoio do Conselho Executivo e também do próprio Ministério. (Prof 9:1)

Ainda nas outras escolas não se pensava o que era o Projecto de Flexibilização Curricular e nós já estávamos com um passo à frente. (Prof. 9:6)

Actualmente, a escola procura manter vivo esse clima de entusiasmo que é reconhecido mesmo pelos professores que lá são colocados de novo. Como dizia uma professora que estava na EBI pela primeira vez, a escola tem "um grupo de pessoas que é muito activo, faz muitas coisas; estou sempre a ver exposições a surgirem assim do nada, trabalham muito nesse aspecto" (Prof 2:4).

No âmbito desse projecto (PFC) várias inovações foram, assim, introduzidas, caracterizando hoje o funcionamento organizacional e curricular da escola.

Ressalta a preocupação em encontrarem respostas diferenciadas para os alunos em risco de abandono escolar, de modo a que estes possam, através de opções curriculares alternativas, que despertem "um sentido prático para tudo o que aprendem", reforçar as aprendizagens essenciais e significativas e adquirir "uma formação pré-profissional, simultaneamente com a obtenção do diploma da escolaridade obrigatória" (Doc 2).

Já em 1996, deram início a uma oferta curricular alternativa⁶¹ que, actualmente, está abrangida por legislação própria. Como nos fez saber uma professora,

[...] começamos com uma turma, ainda não havia o despacho dos currículos alternativos. Na altura chamávamos currículos profissionais, para alunos com etapas queimadas, que já não conseguiam estar no ensino normal; nós agarramos em 10, 12 miúdos, uns do 7º, outros do 8º ano, pedimos uma autorização especial à Secretaria de Estado da Educação, e fizemos aqui um 1º curso. (Prof 5:1)

⁶¹ Regulado pelo Despacho 22/SEI/96.

Esta preocupação é, aliás, bem explícita no Projecto de Escola (Doc 1) quando afirma o entendimento de a escolaridade obrigatória constituir a "primeira condição de cidadania" e, por isso, a necessidade de a comunidade educativa tudo fazer para que os alunos não a abandonem, na medida em que constitui "um instrumento fundamental para qualquer percurso de vida". Apesar de estarem conscientes das dificuldades que essas opções acarretam, assumem o desafio e procuram soluções apropriadas, através de diversos projectos e, particularmente, da

organização de ofertas curriculares diversificadas, com ou sem qualificação profissional, que permitiriam a grupos de alunos fora da escolaridade obrigatória e à beira do abandono escolar encontrar caminhos que lhes facilitaram uma integração social mais rápida. (Doc 1:6)

A importância atribuída a esse tipo de alternativa curricular oferecida pela escola é realçada, também, na referência que um professor faz à iniciativa de um grupo desses alunos que frequentaram uma turma alternativa e profissionalizante convidarem, anualmente, o seu Director de Turma de então para um almoço de confraternização. Essa iniciativa é referida como exemplo do impacto que esta inovação teve nos alunos, possibilitando-lhes concluir a escolaridade e apontando-lhes caminhos de vida.

Na EBI aparece expressa a convicção de que é necessário encontrar estratégias para que a escola pratique a intenção de construir "uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos" (alínea a) do despacho 9590/99, de 14 de Maio):

Vamos, então, (re)pensar a "nossa" escola e os espaços que a compõem em função das reais necessidades dos alunos, de forma a ganhá-los e integrá-los num sistema que tem de cumprir uma função - garantir a todos a escolaridade básica. (Doc 3)

Esse esforço foi norteando o quotidiano da escola. Fomentaram debates, fizeram-se experiências, produziram-se documentos, divulgaram-se as práticas; e a EBI foi ficando conhecida como uma escola de entusiasmo e inovação:

Alguns professores, que estão aqui desde o embrião da escola, desde o princípio da flexibilização curricular, andam pelo país de lés a lés a falar da experiência, necessariamente a escola fica conhecida. Provavelmente não há cantinho deste país que não saiba da EBI. (Prof 10:23)

Uma Escola Concreta

A EBI está localizada numa freguesia pertencente à área Metropolitana de Lisboa, que integra uma zona de actividade comercial diversificada, uma área marítima e sua tradicional actividade piscatória, uma zona de praia e recreio e, também, uma área de paisagem protegida porque contém um conjunto de "árvores centenárias e únicas, plantas de espécies raras e animais que só [ali] conseguem sobreviver" (Doc 1). As características da região fizeram com que, nos últimos anos, tenha tido um aumento populacional bastante grande, apesar de a população residente ser flutuante devido à existência de várias segundas residências, utilizadas em fins-de-semana e férias. A ocupação urbana é bastante desordenada e parece indiciar alguma construção originalmente de génese ilegal.

A EBI é a única escola pública da freguesia que tem em funcionamento o 2º e 3º ciclo. Para além desta, existe também um agrupamento de escolas que integra duas escolas de 1º ciclo e um Jardim de Infância. Outros estabelecimentos de ensino privados existem, que oferecem outros níveis de escolaridade obrigatória.

A escola está numa zona mais afastada do centro nevrálgico da freguesia, e a proximidade da praia e do pinhal contribui para que se tenha uma impressão de tranquilidade. A primeira

vez que lá fomos, numa tarde solarenga de Junho, ficámos surpreendidos por essa tranquilidade e calma que parecia envolver todo o interior da escola. Como eram horas lectivas, os alunos estavam nas suas salas e o silêncio era apenas entrecortado por algum burburinho distante, que indicia alunos em actividade.

O edifício escolar, todo branco e bem conservado, foi construído de raiz e é envolvido por um espaço ajardinado, que se encontra em boas condições e lhe dá um aspecto acolhedor e agradável. Todo o recinto é rodeado por uma vedação em rede e, na entrada, uma portaria edificada sugere o controlo de entradas e saídas dos alunos e indica, aos visitantes, que se devem identificar.

Apercebemo-nos, mais tarde, que este era um local estratégico e bastante movimentado, sobretudo nas «horas de ponta», correspondente quer às horas de início e mudança de turnos (manhã e tarde), quer mesmo aos intervalos lectivos ou, ocasionalmente, quando algum professor faltava e a turma ficava desocupada. As funcionárias responsáveis tinham bastante ocupação, precisando de estar atentas e em constante intervenção junto dos alunos que tentavam dar justificativas para se ausentarem da escola. Uma das Auxiliares de Acção Educativa (AAE) explicava assim a insistência dos alunos e a dificuldade em os controlar:

[...] eles estão nos «furos» e depois, eu às vezes... eles já fumam, sabe como é que é; querem ir ao café fumar um cigarrinho e não podem; eu às vezes também, pronto, também compreendo a situação deles e deixo-os ir; mas já fui chamada à atenção [...] [pelo CE] e não gosto nada de ser chamada à atenção [...]. (AAE 2:2)

Uma vez dentro do edifício da escola, deparamo-nos com um átrio bastante amplo onde expositores vários nos recordam que estamos numa escola. Trabalhos dos alunos estão expostos de modo cuidadoso e atractivo e algumas informações

administrativas são apresentadas. Também aqui existe uma recepção, com uma funcionária, que vai encaminhando visitantes, recebendo e acolhendo familiares e alunos.

Esse átrio dá entrada às diferentes zonas da escola. Uma mais restrita, onde se situa a sala de professores, o gabinete do Conselho Executivo e uma salinha de trabalho para Directores de Turma e que também é utilizada para atender Encarregados de Educação, ou outras pessoas. Nesta zona também se encontra uma escadaria de acesso ao andar superior, onde funcionam as salas de aula do 2º e 3º ciclos. Esta escada é vedada aos alunos, procurando-se, assim, manter esta zona sem tanto movimento e mais silenciosa.

Do lado oposto, encontra-se o bar, uma sala de aula e ainda outra escada de acesso às salas do 2º piso, esta para uso dos alunos.

Na zona central, fica o espaço que é conhecido como a sala dos alunos, mas que também é a passagem para a cantina/refeitório, para o espaço exterior de recreio e para o andar superior, onde se encontram as salas de aula do 1º ciclo. Como espaço de passagem que é, está sempre com movimento de adultos e crianças que transitam de um lado para o outro. De qualquer modo, é utilizado pelos alunos, sobretudo os mais velhos, que aí se juntam nos intervalos das aulas e recreios para conversar, ouvir música, jogarem ou, mesmo, realizarem alguns trabalhos de grupo. Nos dias de chuva, é aqui que passam o tempo livre e, nessas alturas, o barulho faz-se sentir mais. Aqui se encontram os cacifos dos alunos que os usam para guardarem os seus pertences.

A falta de um espaço mais apropriado para que os alunos possam senti-lo como espaço próprio é referido por uns e outros. Os alunos sugerem o gosto de terem uma sala que fosse só deles, onde pudessem estar à vontade: "uma sala que tivesse rádio para dançarmos ou fazermos ginástica quando quiséssemos", diz-nos um (A13:1); os professores, igualmente,

ecoam essa necessidade, porque consideram que "o espaço deles também não é muito convidativo; não há uma sala de jogos propriamente" (Prof 1:4). É mesmo apontado como uma das grandes deficiências da escola:

uma das falhas que eu ia falar, é que a escola não tem sala de alunos; é a maior falha que esta escola tem! Não haver um espaço onde eles possam gritar, ouvir a música aos altos berros e não nos verem, e não verem um funcionário; aquele espaço ser deles; têm direito a estarem sozinhos. A sala de alunos deles é aquele corredor; cheio de câmaras, porque estão ali os cacifos e desaparecem as coisas; eles não têm privacidade! Eu acho que essa é a grande falha que a escola tem, não ter um espaço para os alunos, com uma televisão [...]. (Prof 7:7)

Aliás, fomos verificando que a falta de espaço é uma queixa recorrente.

No 2º andar encontram-se as salas de aula. De um lado (o edifício da frente) estão o 2º e 3º ciclos, uma sala equipada com aparelhos de musculação, uma salinha utilizada para arrumos e a Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos. Este é um espaço de utilização polivalente, constituído por uma Sala de Informática, equipada com 10 computadores (em rede e ligados à internet); uma Sala de Leitura (com mais 4 computadores); uma Estudoteca, destinada ao trabalho livre ou orientado dos alunos; uma Biblioteca (com cerca de 5000 livros); e, ainda, um recanto de leitura onde podem ser encontradas diversas revistas que são assinadas pela escola; possui, também, uma Videoteca, para que grupos de alunos possam, nos tempos livres, visionar filmes ou documentários educativos; e uma Audioteca, para a audição de música.

A iniciativa para a criação deste Centro de Recursos surge a partir do Projecto de Flexibilização Curricular de modo a facilitar o desenvolvimento de projectos diversificados, no âmbito da autonomia da escola, e é um espaço bastante

valorizado por todos, sobretudo por ser considerado como que um incentivo à iniciativa das crianças e jovens. Uma auxiliar, referindo-se à Estudoteca, considera que "ali os meninos aprendem a ser um bocadinho autónomos" porque podem "tirar fichas, serem eles a fazer a correcção [...] e isso é muito bom" (AAE 3:9). Aliás, a referência à autonomia dos alunos é recorrente. Também os professores consideram o Centro de Recursos "um espaço onde eles podem ser muito autónomos", na medida em que podem ter iniciativas, decidirem e organizarem actividades, solicitando ajuda quando necessário. O Centro está permanentemente ocupado, ou porque os alunos são ali levados em grupo para participarem em actividades para eles organizadas pelos seus professores, ou porque os alunos livremente o procuram para a realização de trabalhos escolares ou mesmo actividades de lazer, ou porque ali decorrem iniciativas levadas a cabo pelo próprio Centro de Recursos. Este, de acordo com o Projecto Curricular de Escola, vai apresentando, ao longo do ano, "propostas de dinamização da vida pedagógica, com uma especial incidência na promoção da leitura" (Doc 1).

Do outro lado, ainda no 2º piso, está a zona reservada às salas do 1º ciclo. O acesso é independente, mantendo-se um funcionamento fisicamente separado.

Todos os corredores são amplos e beneficiam de luz natural (aliás, como todo o espaço da escola). Quer no corredor do 2º ciclo, quer no do 1º, uma secretária marca a posição da auxiliar responsável pelo apoio, controlo e vigilância da área. Esta é uma figura importante na escola. Mantém com alunos e professores um contacto mais directo e próximo. Conhecem os alunos e lidam com eles com algum à vontade: "já conheço [os alunos] pelo 'semblantezinho'... dá para perceber se estão no dia 'sim', se estão no dia 'não', se estão mais agitados..." (AAE 1:2).

Em termos de espaços físicos, a EBI possui também um Laboratório de Físico-Química, um Laboratório de Ciências, e uma Sala de Trabalhos Oficiniais e de Educação Visual e Tecnológica, devidamente equipadas.

Independente da escola, mas com acesso directo pelo espaço de recreio, a EBI pode contar com um muito bem equipado e espaçoso Pavilhão Desportivo que, sendo pertencente à Autarquia, é utilizado pela escola durante os períodos lectivos, nomeadamente para as actividades de Educação Desportiva e Expressão Física e Motora.

Para além da Sala de Informática (no Centro de Recursos), todas as salas de aula se encontram equipadas com computadores, devidamente ligados em rede e à Internet, de modo a facilitar "a construção de competências essenciais nas TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação" (DOC 2). Segundo um professor, esta "é uma escola que aposta muito nos recursos informáticos e tem muitos computadores disponíveis" (Prof 10:13). Também na sala de professores existe um computador, que é utilizado por todos.

O espaço exterior, utilizado nos recreios dos alunos, envolve toda a escola. Está equipado com um campo de jogos com balizas e cestos de basquetebol, uma pista de skates e um pequeno parque infantil. A zona em frente a escola é arborizada e ajardinada; tem uma área conhecida como "parque de merendas", com bancos e mesinhas à sombra das árvores, acolhedora e convidativa ao descanso e à conversa.

Há também na escola um serviço de papelaria e reprografia, para além da Secretaria e respectivos funcionários administrativos.

Todo o espaço da escola apresenta-se limpo e ordenado. Mesmo no espaço exterior, não se encontram papéis no chão, existindo vários caixotes de lixo estrategicamente colocados, que todos parecem usar com regularidade.

As paredes estão decoradas com trabalhos dos alunos, expostos de forma atraente. Percebe-se que muitos deles dizem respeito a trabalhos realizados em anos anteriores e que foram escolhidos para a decoração da escola. De realçar algumas peças de cerâmica, nomeadamente a identificação das salas que é feita em azulejos, com inscrição do nome dado à sala (de uma personalidade) e do número respectivo [por exemplo, "sala 18 - Sebastião da Gama (poeta 1924-1952)"]. Soubemos que todo esse trabalho de cerâmica foi realizado por um curso profissionalizante decorrido, anos atrás, na escola.

Existem, também, espalhados pelos corredores e átrios, trabalhos colectivos, realizados no âmbito das actividades de diversas disciplinas, que são mudados regularmente. Por exemplo, cartazes alusivos a uma campanha sobre a lepra, ou sobre instituições de solidariedade social, ou sobre a protecção do ambiente; trabalhos relativos a visitas de estudo (e.g. ida ao teatro), a investigações temáticas («Primavera na Europa», «A Droga», «Árvores de Portugal», «A Escola e o Mar») são alguns exemplos do - muito - que por lá encontramos.

Para além da sua dimensão estética, nestas exposições, podemos também encontrar indícios de conteúdos morais, uns mais explícitos que outros. Por exemplo, frases como "não deixe que a infelicidade esconda o sorriso de alguém"; "solidariedade: acto de humanizar, repartir, auxiliar"; "pobreza: um flagelo mundial que não acontece só aos outros"; "com a ajuda de todos, o sofrimento de cada pessoa pode ser reduzido"; utilizadas numa campanha de solidariedade para com a Casa do Gaiato (alunos do 6º ano), sugerem uma possível reflexão levada a cabo pelos alunos juntamente com os seus professores. Só desse modo as mensagens poderão deixar de ser apenas para reconhecimento e consumo instantâneo e passam a ser reflexo de uma genuína discussão pelo grupo, que possa contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem. Jackson,

Boostrom & Hansem (1998:9) alertam para esse facto, mesmo com alguma ironia:

Among ourselves we began to speak of these many signs and slogans as constituting a kind of "bumper-sticker morality" (...).

Em vários lugares encontramos também indicações relativas a comportamentos esperados, sobretudo no espaço do 1º ciclo. Por exemplo, um aviso indica-nos, logo à entrada, que "aqui neste corredor estão aulas a funcionar... fazer silêncio". Outro chama a atenção de que "a comida não é brinquedo" e que, por isso, é preciso "comer bem, comer tudo, comer com a boca fechada, arrumar o tabuleiro, obedecer às auxiliares de educação e não fazer barulho com os talheres, não mandar coisas uns para os outros, não deitar comida fora, não rebentar sacos, não brincar no refeitório, não gritar nem assobiar, não dizer palavrões, não comer com a boca aberta, não esconder as tigelas da sopa". Elucidativa a lista do que não se deve fazer, sugerindo que muito desses comportamentos são, provavelmente, mais frequentes do que o desejável. Os cartazes são, nitidamente, realizados e escritos pelas crianças, mas o conteúdo expresso alerta para a contribuição dos adultos.

Espalhadas pela escola estão, também, diversas câmaras de vigilância, estrategicamente colocadas, e com visionamento na sala do Conselho Executivo. É relevante o seu significado e o que revela, pelo menos, sobre o que numa escola se pode passar. De qualquer modo, a escola é, por todos, considerada segura.

Responder à Superlotação

A falta de espaço, para o número de alunos que tem, é uma das dificuldades com que a escola se depara. Os 400 alunos para os quais a escola foi concebida estão, hoje, largamente

ultrapassados. Actualmente a escola tem cerca de 650 alunos, distribuídos por 29 turmas (10 do 1º ciclo, 7 do 2º ciclo, e 12 do 3º ciclo). O número excessivo de alunos para o espaço que tem é atribuído ao facto de ser o único equipamento oficial existente na freguesia para os 2º e 3º ciclos. Esse facto, como pode ser lido no Projecto de Escola,

condiciona muito negativamente a vida da escola, pondo em causa, muitas vezes, a eficácia das estratégias adoptadas e entendidas pela escola como vitais para uma intervenção junto dos alunos [...]. (Doc 1)

A escola é considerada estar superlotada e isso é sentido como condicionante do desenvolvimento do trabalho e de novos projectos:

deixa cair por terra muito daquilo que gostaríamos de fazer. É complicadíssimo pormos em prática muitos dos nossos sonhos, dos nossos objectivos, porque, de facto, o espaço é reduzido para o número de alunos; as salas, as turmas estão no seu limite. (Prof 1:4)

Ou como diz outro professor, "não falta equipamento, falta é espaço físico à escola para [os alunos] estarem" (Prof 7:7). Estando assim limitados, sentem que não têm condições para

oferecer outras actividades, actividades extra escolares (actividades de clubes, por exemplo), e que pudessem ocupar os meninos que não querem ir às aulas, ou que estão cá depois das aulas, para fazer outras actividades mais "giras", para além do Centro de Recursos. (Prof 12:17)

Também os familiares estão sensíveis a esta dificuldade e gostariam de ver aprovação para o projecto de ampliação da escola:

Gostava de ver, por exemplo, o projecto deles aprovado para construir mais salas, de modo a que eles tivessem anfiteatro em condições de poderem receber os pais, para os miúdos mostrarem o que fazem; a nível de salas, de equipamento, deles conseguirem mais [...]. (EE 1:4)

Uma população excessiva marca o regime de funcionamento da escola e obriga à organização das actividades lectivas em dois turnos, "numa ocupação plena entre as 8h00 e as 18h30" (Doc 1). A distribuição das turmas pelos turnos e a própria elaboração das turmas obedece a determinados critérios que são explicitados no Projecto de Escola (Doc 1): garantir que no 1º ciclo, para todos os anos, haja oferta de turmas de manhã e tarde, mantendo o mesmo turno durante todo o ciclo (de 4 anos); as turmas do 5º ano deverão ser colocadas no turno da manhã, devido à natural instabilidade que a mudança de ciclo causa (passagem do 1º para o 2º ciclo); nos outros anos serão, prioritariamente, colocados no turno da manhã as turmas cujos alunos revelem maiores dificuldades de aprendizagem e de integração (nomeadamente turmas com percursos alternativos). Na elaboração das turmas procura-se ter em linha de conta as recomendações do Conselho de Turma e integrar os alunos com planos de estudos individuais nas turmas mais ajustadas às suas características. Esses critérios evidenciam uma forte atenção ao bem-estar dos alunos e a preocupação em criar, para eles, as condições mais favoráveis à aprendizagem. Aliás, a Presidente do CP nos veio a dizer,

Propus ao CP que as turmas mais fracas ficassem de manhã (isso é uma coisa que não encontra em quase escola nenhuma). Foi uma decisão do pedagógico. Porquê? Porque é assumido que o turno da manhã é aquele que quase todos os professores mais antigos escolhem; onde é que eu tenho os professores com mais experiência? É de manhã. (Prof 11:4)

A distribuição da carga horária de alunos e professores constitui "um esforço acrescido na procura, por um lado, de espaços que permitam concretizar o trabalho articulado entre todos os professores, [...] e por outro, uma distribuição equilibrada da carga horária dos alunos, ao longo da semana" (Doc 1). Também aqui, procura-se que o interesse dos alunos seja uma prioridade. Como nos diz uma professora,

nós temos um princípio aqui, é o horário dos meninos que está sempre em primeiro lugar. Às vezes, nós distribuimos os horários e vêm ter connosco: -"olha, eu e aquela podemos trocar aqui esta hora que não dá problema nenhum"; -"a vocês não; mas, agora, vamos lá ver os horários dos meninos!" Os horários dos meninos são a primeira prioridade. Dentro disso, podemos equilibrar. E as pessoas entendem. (Prof 11:294)

Também no Projecto de Escola (Doc 1) encontramos explicitadas as prioridades e critérios utilizados na elaboração dos horários: evitar que a mesma disciplina seja atribuída em dias consecutivos; as disciplinas com apenas um bloco de 90 minutos, não devem ser colocadas à 6ª feira, ao último tempo; no mesmo dia, não podem estar duas línguas seguidas; procurar manter a mesma equipa de tutores em Estudo Acompanhado; libertação de tempos comuns para a realização dos Conselhos de Turma; libertação de tempos para a realização de reuniões de Departamento; libertação do último tempo da manhã e do primeiro da tarde, às 4ªs feiras, para outras reuniões.

Tempos e horários múltiplos articulam início de actividades lectivas, recreios, intervalos, entradas e saídas de alunos e professores. Na EBI nunca ouvimos o som de uma campainha, porque, simplesmente, ali os «toques» foram abolidos. A pontualidade e o cumprimento dos horários (aliás expressos enquanto deveres de professores e alunos no Regulamento Interno da EBI), não parecem ser uma dificuldade de maior. Os horários parecem estar interiorizados por uns e outros, os relógios espalhados pela escola vão ajudando e, assim, o movimento nos corredores vai oscilando harmonicamente.

Organizar uma escola em que coabitam tantos interesses, tantas vezes opostos, é um desafio. Procurar que as necessidades dos alunos sejam priorizadas é um esforço que, todos os anos, é desafiado, e é já posto em evidência na organização dos horários, que determinam o "pulsar da escola" (Cabral, 1997:75). Como este autor alerta, é fácil encontrar escolas em que o dia escolar esteja mais organizado "para

facilitar o esquema de trabalho dos professores do que para favorecer a capacidade de aprendizagem dos alunos” (Cabral, 1997:49). Na EBI parece ter-se conseguido não perder de vista que as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos também se reflectem nos horários e tempos lectivos e devem ser colocadas em primeiro lugar, mesmo podendo comprometer algum conforto de professores. Aliás uma professora faz mesmo esse reparo ao se referir à outra escola em que trabalhou e ao comparar com o que acontece na EBI:

punham-se logo [na outra escola] a pensar nos constrangimentos que aquilo trazia para os horários! [...] Aqui na escola vive-se um ambiente um bocadinho diferente. [...] Não se sujeitam muito as opções a interesses de grupos. Às vezes em certas escolas, são imensos interesses em jogo, o grupo X quer os horários assim, o grupo Y quer doutra maneira, uma coisa briga com a outra, nunca se analisa uma medida pela boa razão ou pela má razão mas pelas consequência que ela possa ter para essas coisas. (Prof 11:4)

A percepção é a de que, na EBI, há uma forte colaboração para que seja posta em prática a intenção de a escola estar “centrada nos alunos” (Doc 1) e corresponder às necessidades da população que serve.

A Escola Que Queremos

É deste modo que o Projecto de Escola (Doc 1) é apresentado. Nesse documento são estabelecidos os grandes objectivos e as opções curriculares e organizativas que a escola faz, em função dos alunos que tem e de acordo com as orientações oficiais⁶², no âmbito da autonomia de cada escola.

Os alunos da EBI constituem um grupo bastante diversificado e a maioria é considerada ser oriunda de agregados familiares com baixo rendimento, havendo um elevado número de alunos

⁶² Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro que estabelece a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

subsidiados pela Acção Social Escolar. Esta situação corresponde, sobretudo, a famílias que vivem essencialmente da pesca e que se debatem com dificuldades financeiras e baixos recursos. Outro grupo de alunos pertence a famílias com uma situação económica mais desafogada. Estas famílias, por trabalharem em zonas afastadas da escola, parecem ter alguma dificuldade em fazer um acompanhamento efectivo dos filhos que, por isso, permanecem no recinto escolar para além do seu tempo lectivo:

os miúdos vêm para aqui de manhã, às 8:30, e só começam as aulas à 1:30 da tarde. [...] os meninos estão dentro da rede e, portanto, estão vigiados; noutros casos são os próprios miúdos que, por falta de alternativas, vêm para aqui, estão ali à espera dos intervalos, à espera que os colegas saiam das aulas, ou andam aí pelos corredores acima e abaixo, o que é muito perturbador para quem está a dar aulas. (Prof 6:12)

Este facto tem criado à escola a necessidade de encontrar uma resposta alternativa, conciliando, por um lado, o trabalho escolar e, por outro, o desejo de não recusar acompanhamento àqueles que a procuram. Muitos dos alunos continuam a permanecer na escola para além do tempo lectivo:

Há muitos garotos, pela vida dos pais, que passam aqui o dia, de manhã à noite. Nós tentamos evitar isso, aconselhando os pais ou dizendo-lhes que não podem estar. Claro que também não os vamos pôr na rua... [dizemos] que não podem estar porque depois causam conflitos, porque os miúdos passam aqui demasiadas horas, sem fazer nada, desocupados [...]. (Prof 1:4)

Talvez assim se explique o facto de haver sempre alguns alunos a circular pela escola. Daí também a insatisfação expressa pela equipa, por a escola não ter espaço suficiente para oferecer outros tipos de actividades:

acho que se poderia dinamizar a escola com outras coisas muito boas para [os alunos]. Eles teriam mais "hobbies" na escola, o tempo morto que eles passam na escola seria mais ocupado (Prof 1:4)

Consciente dos constrangimentos que tem, a equipa educativa da EBI parece firme na convicção de que é necessário encontrar soluções diversificadas, flexíveis e motivadoras para que todos possam sentir-se envolvidos.

A força inicial foi, como anteriormente referimos, o envolvimento da escola no projecto de Gestão Flexível do Currículo, procurando colocar em prática aquilo que tem sido apontado como um dos pilares fundamentais da sua filosofia, ou seja, a concepção de que é o aluno e a sua aprendizagem que devem ser postos no "coração do currículo e da acção pedagógica" (Alonso, Peralta & Alaiiz, 2001:74).

O Projecto de Escola da EBI expressa a intenção de a comunidade educativa "educar para a autonomia, intervenção e responsabilidade", e aponta como metas: (1) a função socializadora da escola na procura de respostas curriculares ajustadas aos diferentes públicos que a frequentam, em permanente diálogo com a família; (2) contribuir para que os alunos adquiram as ferramentas fundamentais (aprendizagens, competências, atitudes, valores) que lhes permitam construir percursos que, embora diversos, facultem a cada um a autonomia necessária a uma opção de vida com dignidade; (3) construir o quotidiano de escola num exercício permanente de direitos e deveres de cidadania para todos quantos nela convivem; (4) proporcionar aos jovens o domínio de técnicas de informação, condição fundamental numa sociedade em rápida evolução, para uma formação ao longo da vida em especial com recurso às TIC.

Enfatizam que a escola que desejam "concretiza-se na procura:

- de opções curriculares diferenciadas (Projecto Curricular de Turma e Percursos alternativos);
- de uma vivência de direitos e deveres como faces duma mesma moeda;

- no apoio necessário a cada aluno para construir o seu percurso de vida;

- no reforço da ligação escola família" (Doc 1:8)

Para que essas intenções sejam postas em prática, a escola aposta, sobretudo, na articulação vertical (por ciclos) e interdisciplinar (por turma), a partir do Projecto Curricular de Turma (PCT). Este é considerado um instrumento essencial que deve servir de "matriz ao trabalho de cada professor", de modo a que as aprendizagens propostas apareçam, aos olhos dos alunos, integradas e com sentido (Roldão, 1998). Desse modo, as actividades de cada turma são decididas e planificadas pelo conjunto dos professores da turma (Conselho de Turma).

A ideia central, que parece ir organizando as opções, é verbalizada por uma professora:

A ideia que está na base do nosso Projecto é que os nossos alunos saiam daqui mais autónomos e melhores do que quando cá entraram. Penso que todo o trabalho que se desenvolve nas áreas disciplinares não curriculares, aponta para eles adquirirem essa autonomia. (Prof 7:13)

A ênfase colocada na "autonomia" é clarificada enquanto aquisição

de métodos de trabalho, e também ligar isso à vida, ao quotidiano. Eles conseguirem, sozinhos, enfrentar uma situação problema e resolvê-la. A ideia também é essa, é criar miúdos seguros de si, não terem medo; amanhã acontecessem um imprevisto qualquer, vamos resolver, vamos enfrentar, vamos procurar ajuda! Porque ser autónomo, também é pedir ajuda quando não se sabe, 'olhe, não sei fazer isso, ajude-me'. (Prof 7:14)

A passagem das intenções à prática é sempre a dificuldade fundamental:

Pois é aí que nós temos algumas dificuldades. [...] isso é que é um bocadinho complicado, nós ainda não sabemos muito bem como é que devemos fazer. (Prof 7:14)

Como se a afirmação da "escola que queremos" não fosse suficiente para resolver as dificuldades com que, na prática, todos se deparam, já que, como Hameline (1991:51) alerta, "depois de ter enunciado o que deseja, só o insensato é que não tem medo do que virá a seguir".

Porque muitas vezes o que vem a seguir, no confronto entre a intenção e a realidade, é dúvida, insegurança, incerteza e o sentimento de que, apesar da vontade, é preciso enfrentar a insatisfação e a frustração.

Por vezes, sente-se a contradição, como nos dizia uma professora,

entre aquilo que se escreve, que se defende e, depois, o que se pratica. Nesta escola existem imensos documentos, bem escritos, bem feitos. Que é a vontade, eu acredito que seja a vontade. Que depois é difícil de operacionalizar. (Prof 3:15)

Sente-se também que, apesar da intenção, podem não existir mecanismos de acompanhamento, já que

não há como verificar se as coisas tão bonitas que se metem no papel são feitas. [...] não há mecanismos de fiscalização nem de supervisão do trabalho do professor, de reflexão. Existe em momentos pontuais mas, permanentemente, não existe. (Prof 4:3)

E sente-se o cansaço e o desgaste de uma solicitação permanente. Como nos dizia uma professora ao falar do seu trabalho de directora de turma (DT):

[...] [o DT] desgasta-se a ele próprio e tem de parar para pensar, porque está um bocado desgastado para poder fazer aquela coisa desmesurada de querer mudar! Mas não muda o mundo, nem muda os miúdos de repente, nem sozinho! [...] senti, em determinada altura, que a minha própria imagem para os miúdos estava a ficar um bocado desgastada e eu estava a tornar-me também cansativa para eles. (Prof 8:4)

Na escola vão, assim, coabitando sentimentos opostos. Por uma lado, uma satisfação e entusiasmo por aquilo que vão descobrindo e fazendo:

[esta é] uma escola que está aberta à mudança. A encarar o ensino de outra forma e a experimentar, não estagnar. E a encarar os problemas que daí advêm, mas tentar perceber onde é que falha, acreditar no caminho que quer seguir e, sobretudo isso, aberta a criar modificações no ensino e a acompanhar o mais possível o que interessa aos jovens, o que é importante para eles. (Prof 1:4)

Ou como outro professor dizia:

Ainda nas outras escolas não se pensava o que era o PFC e nós já estávamos um passo à frente. Ainda não se pensava nas provas de aferição e nós, não lhe dávamos esse nome, já fazíamos provas parecidas [...]. (Prof 9:6)

Por outro lado, o desalento por sentirem que o que surgiu como inovação possa não estar a ser suficientemente aproveitado:

[o PCT] faz-se porque se tem de fazer; porque depois não se pega nele e se lhe dá uma utilidade, não serve depois para muito; serve para estar feito, para ser posto..., para... existir. Mas não sinto que seja um instrumento de trabalho. (Prof 3:5)

A satisfação pela organização que caracteriza o trabalho da escola:

Nós temos aqui as coisas muito planificadas. A nível do PCT, a nível de planificação, a nível do cumprimento das actividades que o plano anual estipula, a avaliação dessas actividades. (Prof 9:7)

Ou o sentimento de que as exigências possam ser demasiadas ou, mesmo, desnecessárias:

Nesta escola há um excesso de documentos! Nós acabamos por nos perder na burocracia, preencher papel e, às vezes, não damos sentido ao papel [...] acabamos por nos perder nos documentos e às vezes acabamos por fazer coisas repetidas e perde-se o que é essencial. (Prof 4:3)

A satisfação pelo espírito de colaboração que se vive:

É uma escola com um ambiente diferente da maior parte das escolas por onde passei. Aqui as pessoas têm disponibilidade.
(Prof 11:4)

E o desalento por não conseguirem envolver mais professores:

Isso é difícil porque toda a gente oferece muita resistência a qualquer mudança, particularmente quando essa mudança envolve maior trabalho e maior responsabilidade de cada um de nós e, portanto, eu reconheço, [...] não é fácil entrosarem-se neste processo. Sobretudo quando têm de trabalhar com outras pessoas que depois não querem. Nessa altura alguns deixam cair os braços [...]. (Prof 12:4)

Essa diversidade de perspectivas e sentimentos é parte da complexidade de qualquer escola. O desafio, como é apontado por Hargreaves (1998), é "articular, executar e unir as diferentes vozes existentes" em prol de uma destinação comum.

Uma Estrutura Organizacional

Por tudo isso, "uma escola é uma coisa muito difícil de gerir", dizia-nos uma professora (Prof 11:11). Essa dificuldade e complexidade obriga à existência de um conjunto de estruturas que coordene quer a sua administração e gestão, quer a orientação educativa e curricular. Essas estruturas estão oficialmente regulamentadas⁶³ e, por isso, os órgãos existentes na EBI são semelhantes aos dos outros equipamentos escolares públicos e são internamente regulados pelo Regulamento Interno da Escola (Doc 4), recentemente aprovado⁶⁴ em sessão da Assembleia de Escola (Maio de 2003), tendo sido devidamente homologado pelo Director Regional de Educação de

⁶³ O Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, a Lei n.º 24/99 de 22 de Abril e o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho são alguns dos dispositivos legais que regulam a administração e gestão das escolas.

⁶⁴ O actual Regulamento Interno constitui uma revisão do anterior (de Abril de 1999), integrando agora a nova legislação, nomeadamente a Lei 30/2002 referente ao Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Lisboa. Seguindo a informação contida no Regulamento Interno da EBI, faremos aqui apenas uma apresentação sumária dos diferentes órgãos e da sua composição.

A *Assembleia* é o órgão de participação e representação da comunidade educativa e é responsável pelas linhas orientadoras da actividade da escola. É constituída por seis representantes dos docentes dos três ciclos, 2 representantes do pessoal não docente (um do pessoal administrativo e outro do auxiliar), dois representantes dos encarregados de educação, um representante da autarquia, e um representante das actividades culturais da área da escola que é indicado pelos restantes membros da Assembleia. A Assembleia elege o seu presidente de entre os representantes dos docentes. O presidente do Conselho Executivo participa nas reuniões, mas sem direito a voto. De entre as competências da Assembleia (explicitadas no Decreto-Lei 115-A/98, relativo ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas), realçamos a aprovação do Projecto Educativo da escola e do plano anual de actividades, e o incentivo da cooperação com a autarquia local, na articulação das políticas educativas com as políticas sociais.

A administração e gestão da escola, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, são asseguradas pelo *Conselho Executivo* (CE). Este é constituído por um Presidente, que coordena o CE e é responsável pela área pedagógica dos professores e pela área disciplinar em relação aos alunos, pessoal docente e não docente; por dois vice-presidentes que coordenam, um, o pessoal não docente, instalações e equipamento; outro, a articulação com o 1º ciclo, o núcleo de Apoios Educativos, o Apoio Social Escolar, o atelier de Tempos Livres do 1º ciclo, e acompanha a organização das visitas de estudo. Para além destes membros, o CE é ainda assessorado por 2 professores. Um deles apoia o Conselho nas questões relativas às instalações e organização interna; o outro apoia na elaboração dos horários e desenvolvimento de projectos.

Na EBI, o Presidente do CE é um professor do 2º ciclo e as duas vice-presidências são preenchidas por uma professora do 2º e outra do 1º ciclo. Uma assessoria é exercida por uma professora do 3º ciclo e outra do 2º. Esta é, simultaneamente, a Presidente do Conselho Pedagógico.

O *Conselho Pedagógico* assegura a coordenação e orientação da vida educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico/didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua dos professores e pessoal não docente. É composto por dezoito elementos, sendo 1 representante do Conselho de Docentes do 1º ciclo; 7 representantes dos 2º e 3º ciclos; 3 representantes dos Conselhos dos Professores Titulares de Turma (1º ciclo) e Directores de Turma (2º e 3º ciclos); 1 representante por cada um dos espaços curriculares não disciplinares; o coordenador da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos; 1 representante dos serviços de apoio educativo; 1 representante do pessoal não docente; 1 representante dos Encarregados de Educação; e pelo Presidente do Conselho Executivo.

Na EBI o representante dos Encarregados de Educação no CP é designado pela Associação de Pais.

O *Conselho Administrativo* tem competência deliberativa em matéria administrativo-financeira e é constituído pelo Presidente o CE, pelo vice-presidente do CE com o pelouro da Acção Social Escolar, e pelo chefe dos Serviços de Administração Escolar. É o Presidente do CE quem preside ao Conselho Administrativo.

Para além destas estruturas de Administração e Gestão, e de acordo com o que está legislado no âmbito do regime de autonomia e da gestão das escolas, a EBI conta, também, com *estruturas de orientação educativa*, cuja função é a de apoiar o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico assegurando a articulação curricular, a coordenação pedagógica e o acompanhamento e avaliação das actividades desenvolvidas pelas

turmas. Compete, fundamentalmente, a essas estruturas, garantir o desenvolvimento e a gestão curricular de um modo articulado e flexível, promovendo o necessário trabalho colaborativo e partilhado entre os professores.

Promovendo a articulação curricular, as estruturas de Orientação Educativa da EBI são de dois tipos: o *Conselho de Docentes*, constituído por todos os professores do 1º ciclo; e os *Departamentos Curriculares*, agrupando professores de disciplinas ou áreas disciplinares afins do 2º e do 3º ciclo. Existem os departamentos de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Ciências Sociais e Humanas (agrupando as disciplinas de História, História e Geografia de Portugal, Geografia e Educação Moral), Ciências Físicas e da Natureza (com as disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Físico-Químicas), Ciências Matemáticas, Expressão Visual e Tecnológica (que agrupa a Educação Visual e Tecnológica, a Educação Visual e Educação Tecnológica), Expressão Corporal e Rítmica (Educação Musical e Educação Física). Cada Departamento e o Conselho de Docentes do 1º ciclo são coordenados por um professor eleito de entre os que o integram.

Para o acompanhamento e avaliação das actividades desenvolvidas pelas turmas a EBI possui os *Conselhos de Turma do 1º ciclo* (composto pelo conjunto de professores das expressões, pelo professor de apoio e pelo professor titular da turma, que exerce a coordenação) e os *Conselhos de Turma dos 2º e 3º ciclos*, coordenados pelos respectivos Directores de Turma. As actividades de turma são, por sua vez, coordenadas, no 1º ciclo, pelo Conselho de Docentes para as actividades de turma; no 2º ciclo, pelo Conselho de Tutores; e no 3º ciclo pelo Conselho de Directores de Turma.

Para além dessas estruturas a EBI tem também em funcionamento autónomo a *Associação de Pais e Encarregados de Educação* que, estando representada directamente quer na

Assembleia, quer no Conselho Pedagógico, promove e assegura o envolvimento dos pais na vida da comunidade escolar. Os representantes dos pais participam, também, nos respectivos Conselhos de Turma.

Uma Organização de Pessoas

Conseguir que todas essas estruturas funcionem de modo coordenado e eficazmente é um desafio para a escola. De acordo com a legislação reguladora (Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 Julho), as escolas parecem ter alguma autonomia na estruturação e no funcionamento das estruturas de organização e gestão, fazendo-o através dos seus Regulamentos Internos e dos regimentos de cada um dos órgãos. Na EBI esses documentos existem, são trabalhados e bem divulgados. Mas, para além disso, notámos mesmo um grande empenhamento dos professores em fazerem as estruturas funcionarem. Disso é prova o enorme esforço em multiplicarem os tempos e espaços para reuniões, de modo a que a filosofia inerente à gestão flexível do currículo não se perca em «papéis» e exigências formais, e que o trabalho na escola consiga ser, apesar de intenso, interactivo, articulado e congruente com os objectivos de aprendizagem e desenvolvimento. Alonso, Peralta & Alaiz (2001:66) chamam mesmo a atenção para o facto de “a intensificação do trabalho docente” poder “levar à desmotivação, stress, frustração e ao afastamento dos profissionais mais inovadores e que assumem grande parte da carga de trabalho”. Como os mesmos autores referem, compete a cada escola encontrar formas eficazes de gerir o trabalho, assegurando “um equilíbrio razoável entre as suas exigências e as suas forças de trabalho disponíveis”.

Durante a nossa permanência na escola, pudemos testemunhar o envolvimento e o entusiasmo com que a equipa se ia envolvendo nos diversos projectos que eram levados a cabo e no esforço de programação e coordenação que exigem.

Para o efeito, a forte liderança exercida quer pelo Presidente do CE, quer pela Presidente do CP, parecem desempenhar um papel fundamental. Estes fazem parte da equipa EBI desde o seu início e são corresponsáveis pelo clima de mudança e inovação que a escola viveu e que tem trazido até hoje. Depois das dificuldades com a primeira Comissão Instaladora, foram os dois nomeados Presidente e Vice-Presidente. Desde então têm ocupado posições de liderança na escola.

A actual Presidente do CP esteve uns anos ausente da escola, por ter ido integrar uma Secretaria de Estado, mas, mesmo assim, manteve sempre alguma ligação com a EBI. Diziamos, lembrando esse período:

Uma das formas que encontrei de estar muito ligada à escola, não estando cá, era a formação. Desenvolvi com os meus colegas, ao longo do ano, 2 oficinas de formação. Uma com os professores do 2º e 3º ciclo, outra com os do 1º, exactamente no âmbito das questões do currículo e do projecto curricular de turma. [...] Mantive-me sempre muito ligada à escola.
(Prof 11:3)

Esta forte ligação à escola pode ser devida ao sentimento que nutre relativamente às inovações que a EBI foi levando a cabo. Como já aqui referimos, a escola foi inovadora em muito do que, posteriormente, veio a ser adoptado oficialmente. Referimo-nos ao projecto de gestão flexível do currículo que a EBI propôs, envolvendo toda a escola. Até mesmo no que respeita às estruturas organizativas agora existentes, a EBI foi pioneira. A mesma professora nos relata:

Organizámos o Pedagógico [...]. Apresentámos um projecto completo de tudo. Criámos um órgão de participação da comunidade (hoje é a Assembleia) [...]. (Prof 11:2)

Foram imprimindo um espírito de participação e envolvimento nas decisões:

[...] sempre tive uma estratégia [...], há coisas que sei que posso decidir, mas porque é que hei de decidir se eu sei que vou para o Pedagógico, discuto e tenho a certeza absoluta que o que eu vou propor é aprovado! (Prof 11:4)

Sem perder de vista que as propostas devem ser devidamente justificadas e fundamentadas para que sejam implementadas apesar das dificuldades que possam surgir. Nesse sentido a Presidente do CP dizia-nos, ainda:

Sei que quando aquele conjunto de pessoas sair dali [do CP], sai equipado com um conjunto de argumentos para chegar à sala de professores e fazer multiplicar a discussão; [...] eu quero que toda a gente perceba porque é que é assim [...]. (Prof 11:4)

No CP, por ser um órgão de representação alargada, joga-se muito da filosofia de participação que a escola vai desenvolvendo, e que tem sido praticada pela EBI:

[as decisões tomadas] foram sempre sendo sustentadas pelo Pedagógico. Mesmo antes do 115 [Decreto-Lei] ser claro sobre isso. Como sabe, o CP antes do 115 tinha o espaço que o Conselho Directivo lhe queria dar. Havia escolas em que o CP não riscava coisíssima nenhuma. [...] Mas nós aqui [...] até mesmo questões que são de gestão corrente, é nosso entendimento que nós devemos discuti-las no CP, porque é um fórum de discussão, e até em nome da aceitação da própria decisão, porque são logo vinte e tal pessoas que ficam elucidadas. (Prof 11:6)

Desse modo, procuram que as decisões vão transitando de uma forma de "poder privado" para um "poder colectivo" (Fullan, 1993; McDonald, 1996), em que todos sentem participar.

As reuniões a que assistimos foram bastante participadas e dirigidas com rigor e eficácia. Algumas vezes, a Presidente recentrou a discussão nas razões educativas e pedagógicas, chamou atenção para a necessidade de coerência entre a prática e os princípios defendidos. Por exemplo, quando se discutia o patrocínio ao jornal da escola oferecido por uma empresa de

«fast-food», os argumentos em defesa da coerência “com as linhas de orientação da escola”, ou com a mensagem “sobre a importância de uma alimentação equilibrada”, foi sendo sempre reforçada até que, em votação, e por unanimidade, o favorável patrocínio financeiro tenha ficado sem efeito.

Como temos vindo a sugerir, esta professora é uma figura importante na dinâmica da escola, sendo bastante respeitada por todos. A opinião de uma Auxiliar é ilustrativa e resume o sentimento que fomos recolhendo:

A Profa. Manuela, realmente... acho que a Profa. Manuela é a pessoa que nos marca mais cá dentro. [...] Desde o princípio da escola. Quando entrei, ela era a Presidente do CE, depois saiu... mas é a nossa grande referência. Pelo menos para as mais antigas é. A professora Manuela esteve fora 3 ou 4 anos, mas quando vinha cá à escola era com ela que íamos falar dos nossos problemas, até por vezes, pessoais. [...] Não temos nenhum problema em falar com ela sobre qualquer assunto, é uma pessoa que está sempre aberta, sempre muito alegre. [...] A nossa grande referência é mesmo a Profa. Manuela. É um grande marco para nós. Ela para nós é um símbolo. (AAE 3:8)

Como Starratt (1999) defende, é importante que os líderes da escola sejam capazes de fazer sentir nos outros que eles sabem do que estão a falar e a despertar um sentimento de confiança que facilite o envolvimento de todos. Na EBI, quando iniciamos as nossas visitas, dizia-nos uma das professoras que contactamos para a entrevista, ser fundamental falar, também, com Presidente do CP, não propriamente pelo cargo que ocupava, mas sim por ser quem era, “uma peça fundamental” (NC:2). Como se dela dependesse muito do ambiente que se vivia na escola.

Podemos dizer que sentimos o «carisma» que tem e a forma como o utiliza no exercício da liderança. Maguire & Fargnoli (1991) identificam «carisma» como uma forma de autoridade e explicam:

Charisma has many ingredients. The attractiveness of persons, the attitudes and confidence they project, the emotions they engender, and so forth, all give persons influence or charisma. (...) the point here is that it is a pervasive, persuasive force where persons interact and evaluate. (Maguire & Fagnoli, 1991:106)

Essa forma de autoridade, que pode funcionar negativa ou positivamente, é persuasiva e facilmente aceite pelo grupo. No caso em análise, pareceu-nos que estava fortemente alicerçada num reconhecimento tácito sobre a competência e experiência que detinha, ao que não seria alheio o facto de ter ocupado sempre lugares de destaque dentro da escola e de ter sido convidada para integrar, durante algum tempo, a equipa que, no Ministério de Educação, se debruçou sobre questões relativas à flexibilidade curricular.

Dizia-nos um professor, referindo-se ao sucesso da escola em fomentar iniciativas, fruto de um trabalho colaborativo, que tinham tido "a sorte de [terem] no CE, primeiro, a professora Manuela e, depois, o professor António, uma equipa educativa que dinamizou muito a escola" (Prof 9:6). Actualmente, um e outro estão colocados em lugares de destaque dentro da EBI, ocupando, respectivamente, a presidência do Conselho Pedagógico e a presidência do Conselho Executivo.

No Conselho Executivo a liderança do Presidente (o professor António) tem, igualmente, sido forte. Também ele está na EBI desde o seu início e participou activamente na vida institucional da escola. É uma figura cordial, está sempre presente na escola, circulando pelo seu espaço, falando informalmente com as pessoas. Com frequência o encontrávamos na sala de professores, trocando ideias, relembrando compromissos ou, simplesmente, cumprimentando os colegas e conversando sobre assuntos extra escolares.

A referência ao apoio que a equipa sente por parte do Presidente do CE é frequente. Mesmo quando não estão tão

seguros relativamente a algumas das decisões que têm de tomar: "conto imediatamente com esse apoio" (Prof 8:15), dizia-nos um professor.

Até mesmo quando consideravam o muito trabalho que os professores têm nesta escola, o papel do Prof. António é reconhecido, na medida em que "envolve os professores, [e] isso é um mérito" (Prof 7:4).

A impressão com que ficámos é reforçada pela opinião expressa por uma professora que atribui o bom ambiente que se vive na escola ao facto de o CE ter a capacidade de estar "sempre muito atento a tudo o que vai acontecendo na escola" e, também, ao facto de "não verem o corpo docente só como professores. Mas como pessoas também", porque, como é dito, o CE tem de ser "muito profissional", mas não pode "perder a dimensão humana" (Prof 6:16).

E reforçada, também, pela opinião de um pai quando considera que "a escola nesse aspecto tem sorte, porque o director [presidente] do CE é uma pessoa bastante competente" (EE 2:5).

Quisemos realçar a consideração, confiança e respeito que parecem envolver aqueles que exercem posição de liderança na EBI. Como lembra Cabral (1999), é fundamental que os líderes sejam capazes de promover um ambiente organizacional de confiança e cooperação de modo a facilitar a interacção, comunicação e trabalho conjunto. Também na perspectiva do presidente do CE da EBI, esse ambiente organizacional marca a qualidade da escola:

Há escolas de facto melhores, não necessariamente na resposta aos alunos, mas na forma como se organizam. E isso tem a ver com o espírito dos professores, dos professores não se sentirem contrariados no seu trabalho e poderem dar mais ou menos no seu trabalho. (Prof 12:28)

Conseguir envolver a equipa nos projectos da escola é função essencial para quem deseja imprimir mudanças que sejam marcadas pela confiança e solidariedade. Revela-nos o Prof. António sobre a percepção que tem da sua forma de actuar:

Até agora tenho conseguido, sem esforço nenhum, que quando acho que é necessário qualquer coisa que fuja do tradicional trabalho dos professores e solicito isso ao professor A, B ou C, nunca nenhum professor me rejeitou. [...] As pessoas respondem-me positivamente. (Prof 12; 28)

No entanto, convém não perder de vista a figura de autoridade e poder que, necessariamente, representa quem exerce uma posição de destaque num órgão directivo de uma escola. A questão é a de se ser capaz do exercício de um «poder *com*» em substituição da forma tradicional de «poder *sobre*» (Cabral, 1999). Para isso é necessário o sentido de partilha e interdependência, capaz de estimular a participação de cada um, reunindo contributos diversos, com vista a um projecto (de escola) que é comum.

7.2 - Captando a Atmosfera Moral

Estrutura Normativa

“Constitui-se a EBI, numa micro sociedade, de contornos definidos, e como tal necessita de se apoiar em regras, que não ofendam as socialmente aceites e que constituam, elas próprias, um modelo pedagógico de comportamento social.” Este é o texto que integra a justificação do Regulamento Interno da EBI, documento regulador do comportamento de todos os seus intervenientes (docentes e não docentes, alunos e encarregados de educação, órgãos de administração e gestão, e diversas estruturas de orientação educativa, serviços especializados de apoio educativo, serviços, visitantes e outros utilizadores).

A ideia da escola enquanto "micro sociedade" é, de facto, ilustrativa da concepção da escola enquanto contexto colectivo que necessita, por isso, de ser estruturado e regulado de modo a conciliar os diferentes interesses e necessidades que por lá coabitam. Assim, as regras e normas existentes no ambiente escolar condicionam a experiência de todos os que aí interagem.

Do ponto de vista dos normativos pelos quais a escola se rege, como qualquer escola pública, esta também está condicionada por todas as orientações emanadas dos organismos de tutela, nomeadamente do Ministério de Educação. Já aqui sugerimos que este invade as escolas com um conjunto tal de instrumentos legislativos que muito do tempo e energia dos órgãos de administração e gestão é dispendido a interpretá-los e a encontrar formas e mecanismos de a eles se adaptarem e de os fazerem cumprir.

De qualquer modo, o quotidiano comum e colectivo da escola vai sendo vivido, organizado e gerido. Regras existem que vão regulando os comportamentos, harmonizando procedimentos e sancionando as transgressões. O entendimento que existe sobre essas regras não é unívoco e muito menos consensual.

Junto dos alunos há um sentimento de que a escola tem muitas regras e consideram que "às vezes eles exageram um bocado" (Al 4:2). Mesmo quando afirmam a apreciação positiva pela escola, condicionam-na à existência do que consideram ser demasiadas regras. Dizia-nos o Sérgio, de 15 anos: "eu gosto de estar aqui nesta escola, só que tem muitas regras... são criadas muitas regras" e "essa é uma opinião generalizada, daqueles que já têm mais «cabecinha» e já vêm a escola de outra maneira" (Al 1:2).

Esse tipo de reclamações é frequentemente feito e os professores têm disso conhecimento:

eles costumam dizer que esta escola tem demasiadas regras; os alunos dizem, principalmente os mais velhos, queixam-se muito e refilam, 'tanta regra, qualquer dia não podemos fazer «não sei o quê»...' (Prof 1:5).

O facto de a EBI integrar crianças de idades muito diversificadas é utilizado como argumento legitimador de algumas das regras existentes: "não podemos esquecer que se algumas regras existem é porque temos os 3 ciclos; isso acaba por fazer com que existam mais regras" (Prof 1:5). Os próprios alunos, sobretudo os mais velhos, referem essa característica como justificativa das regras que mais contestam. Porque, apesar das objecções, lá vão afirmando o reconhecimento de que "se é para uma turma tem de ser para todas, para toda a gente" (Al 4:2). Porque, como é dito por um dos professores, "para fazer cumprir uma regra não se pode abrir excepções. Tem de ser, tem de ser" (Prof 1:5).

Quando tentámos saber das regras existentes na escola, aquela que aparece mais vezes referida, quer por professores, quer por alunos diz respeito ao uso de boné. Notamos o quanto essa regra divide opiniões e coloca dúvidas quanto à sua legitimidade, apesar de estar explicitada no Regulamento Interno da EBI, sob a rubrica dos "deveres gerais dos alunos": "*andar sem boné* nos espaços interiores da EBI, excepto na sala de alunos" (nossa ênfase).

Os alunos, nomeadamente os rapazes, não se mostram convencidos. Diz-nos o Bruno, de 16 anos:

Há grande implicação aqui nos corredores por causa dos chapéus; estamos no bar e não podemos estar com o chapéu porque depois o chapéu vai para o CE e levamos uma «participação». Não vejo que mal... até porque para muitos dos rapazes, digo eu, o chapéu já é parte do vestuário. A gente sai de casa, pomos o chapéu e estamos habituados a estar sempre com o chapéu. Acho que é uma coisa que não tem importância nenhuma, estarmos no bar ou no corredor, à porta da sala com o chapéu na cabeça. (Al 7:2)

Têm percepção da dificuldade que há em fazê-la cumprir: "às vezes eles estão com o chapéu, os professores fazem sinal, eles tiram o chapéu, mas mal eles passam, põem outra vez" (Al 4:3).

Dos próprios professores percebemos as divergências e o desacordo. Enquanto que para uns a regra sobre o uso do chapéu "não é desnecessária", porque "é uma regra de comportamento" (Prof 2:19), para outros "é uma coisa que não interessa muito" é "uma regra supérflua" (Prof 8:11). Como também sabem que, apesar de algum esforço, não são tão bem sucedidos no controlo: "se me voltar para trás já o têm outra vez na cabeça" (Prof 9:9). Havendo mesmo a noção de que "há alunos que passam ostensivamente em frente dos professores com o boné na cabeça e, depois, brincam, a tentar fugir da mão que lhes tenta tirar o boné" (Prof 10:10).

Algum desconforto é sentido quanto à necessidade de reforçar essa regra, porque estão cientes de que "hoje em dia toda a gente usa, é moda" (Prof 7:9); porque têm dúvidas quanto à sua real importância: "até que ponto não estamos a fugir, a arranjar coisas laterais quando afinal há outras coisas mais prioritárias para discutir?" (Prof 6:14); e porque se sentem inseguros quanto à sua eficácia, já que, "quando os miúdos entram em qualquer lado, mal ou bem, o que é certo é que toda a gente tem boné" e, mesmo, "em casa, eles sentam-se à mesa de boné" (Prof 8:11). As dúvidas permanecem: "eu já não sei se está muito bem ou se está muito mal. As senhoras também usavam chapéu e os meninos agora não podem usar boné? É uma coisa que me faz alguma confusão" (Prof 8:11).

Das auxiliares de acção educativa, que têm um papel importante na vigilância e controlo dos espaços fora da sala de aula, também encontramos alguma perplexidade quanto a essa regra e à necessidade de a fazer cumprir. Como nos é dito, às vezes:

[...] preocupamo-nos demais com coisas pequeninas. E há aqui problemas aos quais devíamos dar mais importância [...] [por exemplo] regras, regras que eu acho que não têm lógica; por exemplo, o menino anda com o chapéu na cabeça, 'tira o chapéu senão levo-te ao executivo' [...] acho que há problemas maiores que um simples chapéu na cabeça. (AAE 1:5)

Mas, apesar das dúvidas, a regra vai sendo mantida. Quando tentamos compreender a perspectiva que têm sobre a sua justificação, são os argumentos apresentados pelo CE que prevalecem. Mesmo considerando que possa não ser uma coisa muito importante, parecem dispostos a seguir as orientações e a não colocar em causa os argumentos:

Se me perguntar a mim se me faz diferença que eles estejam com o boné colocado, eu dir-lhe-ia que não. [...] agora, vamos ver o ponto de vista do António [Presidente do CE], se nós não ensinamos aos meninos que num espaço fechado não se está de boné, vão responder a uma entrevista com o boné na cabeça. E não se pode. Há certas regras que a sociedade nos impõe. (Prof 7:9)

É uma preocupação com o que consideram ser um comportamento socialmente valorizado que, por isso, há vantagem em o aprender. Uma professora tenta explicar-nos:

O fundamento é este, 'um dia tu vais a uma empresa para arranjar um emprego e tu entras com o boné? Não entras! Se calhar, só por entrares com o boné já és rejeitado'. (Prof 8:11)

O mesmo argumento nos é apresentado pela Presidente do CP:

[...] Não é por nenhuma birra, que eles até chegam à televisão e até vêem os outros todos com o boné na cabeça; é para eles perceberem que, se de hoje para amanhã eles forem a uma entrevista e chegarem lá com um boné, se calhar têm 90% de hipóteses de nem sequer irem à 2ª entrevista, se calhar, porque isso é logo considerado como um comportamento que não é socialmente aceitável. Não interessa se é bem, se é mal, não é socialmente aceite. (Prof 11:19)

E também pelo Presidente do CE:

O que digo aos alunos é assim, "[...] se eu estivesse numa área de pessoal de uma empresa, a recrutar pessoal; se viesses para uma entrevista e me entrasses no gabinete de boné; nem o nome te perguntava, mandava-te dar meia volta e sair; tu não percebias porquê; chegavas lá fora e começavas a pensar, 'porque é que este tipo me mandou chamar, mandou-me dar meia volta e sair?' Se tivesses estado nesta escola, pensavas duas vezes e à segunda vez concluías 'porque eu tinha boné na cabeça!'. Porque ainda hoje é uma regra de educação". (Prof 12:19)

No caso deste professor, mantém uma forte convicção na necessidade desta regra:

Eu não deixo os miúdos andarem de boné aqui dentro da escola. Porque ainda entendo que a escola, tendo algumas obrigações em termos de educação, tem que explicar ainda a estes meninos que, neste momento, em 2003, ainda é uma falta de educação andar dentro de casa com boné e falar com pessoas mais velhas com boné. E, por isso, eles não podem andar de boné cá dentro. (Prof 12:18)

Apesar de saber que:

[...] é uma questão de modas! Neste momento é falta de educação andar... contudo, eu tenho «fulanos» que me vêm aí montar coisas e que andam de chapéu o dia inteiro; vêm falar comigo e não tiram o chapéu. Portanto, é uma guerra perdida mas é uma guerra que nós procuramos manter. E explicamos porquê. Mas eles não percebem. (Prof 12:19)

Para além desta, outras regras são também enunciadas; regras que parecem reunir maior consenso. Por exemplo, a referência a «não fumar» é feita e vem, também, expressa no Regulamento Interno, como um dever dos alunos em "não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial, drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, em promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas".

Dessas substâncias apenas o tabaco é citado e, apesar de a regra nem sempre ser cumprida, é mais aceite pelos alunos porque entendem que, "por causa dos mais pequenos" (Al 1:1) ela seja necessária:

[...] eu também compreendo porque estão aqui miúdos pequeninos e eles depois vêm-nos a fumar e, se calhar, também querem; é por isso que não deixam e acho bem. (Al 4:3)

Essa preocupação com os mais novos é com frequência verbalizada, não parecendo levantar objecções junto dos alunos. O Pedro, de 15 anos (Al 6:11), dizia-nos que achava "bem proibir [o fumar] porque isso pode influenciar os mais novos, e isso não convém", achando mesmo "importante que a escola tenha uma regra dessas". Também o Bruno, de 16 anos (Al 7:6), afirma a sua concordância em não fumarem dentro da escola, porque se "eles [os mais pequenos] vêm, mais tarde vão fazer precisamente a mesma coisa". Aliás, este aluno aponta também a preocupação com a imagem da escola, dizendo que "dá mau ambiente à escola, nós aqui a fumar; passam aí as pessoas e... 'olha aquela escola, que «xungaria»!... todos a fumar ali!" (Al 7:5). Preocupação que anuncia algum sentimento de valorização da escola enquanto comunidade de pertença que se deseja proteger. Por tudo isso, está, também, de acordo que a regra exista e seja cumprida.

Talvez por essa ser uma regra menos problemática, os professores não fazem grandes referências a ela, a não ser para afirmar a sua existência.

Provavelmente, como a questão do fumar se coloca muito mais a nível dos intervalos e dos espaços comuns, são as auxiliares que não deixam de chamar a atenção para o facto:

essas regras são mesmo muito importantes e eles [CE] levam isso mesmo à risca. Fumar e tudo, foi discutido na assembleia dos pais... dão muita importância a isso... não querem que fumem e sempre que se apanha algum a fumar dentro da escola temos que alertar [o CE]. (AAE 1:7)

Não podem fumar, mas também “nem sequer podem ser apanhados com maços de tabaco no bolso” (AAE 2:6). Isso já parece não ser assim tão fácil de controlar. E os professores parecem dispostos a não dar tanta importância e, mesmo, a abrir alguma excepção. Uma professora fala das concessões que faz quando vai com os alunos a algum passeio ou visita de estudo:

[...] deixo-os com a liberdade deles, podem fumar... eu não vi... eu estou a ver, mas não vi nada... [...] eu infrinjo as regras, mas eu digo [ao Presidente do CE]: ‘olhe, nós vamos à visita de estudo, eles querem fumar, eu sei que não se pode, mas eu não vejo nada; eu prefiro assim do que eles façam nas minhas costas’. (Prof 7:16)

É como se houvesse um entendimento tácito entre professor e alunos:

‘a «stôra» não está a ver nada, pois não?’ são pequenas concessões... mas atenção! Na escola não permito! Estou a falar duma saída, informal, numa visita de estudo; e estou a falar num espaço entre o autocarro e a entrada. (Prof 7:16)

Outra professora faz também referência a essas concessões, porque, na sua opinião, “não se pode entrar em exageros”. Mesmo sabendo que “um aluno, estávamos a ver um jogo de futebol, tinha um cigarro atrás da orelha [...], vi o cigarro e não fiz nada! Porque acho que tem de haver um certo equilíbrio! E às vezes, chego ao pé e digo baixinho ‘guarda lá que é para não haver problemas; guarde lá para não haver chatices’...” (Prof 2:19).

É seu entendimento que “se impomos regras muito rígidas, eles acabam por fazer exactamente o contrário; portanto, é tentar de uma forma o mais maleável possível, ‘fazer ver’...”.

Com essa flexibilidade, a regra da posse de tabaco parece que vai sendo gerida sem maiores dificuldades e não parece que haja muita contestação. Alunos e professores aceitam que seja

uma regra necessária e não falam dela com hesitações ou dúvidas.

Já a saída da escola durante o horário lectivo é outro motivo de contestação por parte dos alunos mais velhos. O Regulamento Interno (Artigo 67º) é claro ao afirmar que (1) "durante o período de funcionamento das actividades incluídas na frequência escolar, não é permitida a saída das instalações escolares a nenhum aluno, salvo o período destinado à hora de almoço, e depois de expressamente autorizado pelo encarregado de educação e confirmado pelo Director de Turma; (2) esta autorização deverá ser registada a vermelho no cartão de identificação escolar do aluno; e (3) excepcionalmente, os alunos poderão abandonar as instalações escolares no final da última aula [...]".

É também apontado como um dever dos alunos (Artigo 72º) "permanecer na escola durante o seu horário lectivo, excepto em situações devidamente autorizadas pelo encarregado de educação".

Os adultos estão de acordo que o controlo das saídas é uma responsabilidade da escola e que os encarregados de educação esperam que assim seja e depositam confiança na escola que essa regra seja cumprida. Quando questionados sobre as regras que a escola tem, nenhum professor fez referência a isso, a não ser o Presidente do CE:

[não podem sai da escola] por razões de segurança deles, por segurança dos pais; os pais sabem que eles estão aqui, sabem que lhes pode acontecer tudo, pode-lhes cair uma janela, pode-lhes cair a escola em cima, podem levar uma pedra na cabeça, mas não podem é ser atropelados aqui dentro da escola, porque não há caros aqui dentro da escola. Portanto eu não os posso deixar sair da escola porque, se acontece alguma coisa lá fora, os pais vêm-me pedir responsabilidades.
(Prof 12:20)

Este considera, mesmo, que a saída do recinto da escola constitui um dos grandes problemas de indisciplina e dá indicação de conhecer as razões que são apresentadas pelos alunos:

Eles [os mais velhos] saem porque querem fumar lá fora, porque não podem fumar aqui dentro. Saem porque querem ir comprar pastilhas elásticas porque não temos aqui dentro. Saem porque querem ir beber café, porque nós não vendemos café aqui dentro. (Prof 12:21)

Uma das Auxiliares de Acção Educativa questionada faz, igualmente, referência à importância dessa regra e à sua necessidade:

Aqui, como há proibições de saídas, nós temos que saber, principalmente os não autorizados, com quem é que vão, como é que vão, a que horas saem... é um trabalho de muita responsabilidade. Se sai daqui alguma criança que não deveria sair e lhe acontece alguma coisa, nós somos os responsáveis; «cai-nos» tudo em cima, isso é a realidade. (AAE 2:5)

O controlo das saídas é, sobretudo, uma responsabilidade dos funcionários da portaria. Esse é o espaço em que o problema mais se coloca e, talvez por isso, os professores não sentem que essa seja uma regra na qual se tenham de implicar.

Os alunos, esses contestam a regra argumentando que deveria haver uma excepção para que os mais velhos pudessem sair da escola de modo a fazer lá fora aquilo que ali não é permitido, como fumar ou beber café.

Não temos uma aula e não podemos ir lá fora... 'isto parece que é uma prisão... não temos aulas e mesmo assim temos que ficar aqui dentro...', ouve-se bastante. Até eu mesmo já o disse! (Al 7:10)

Há algum tempo eu e alguns dos meus colegas queríamos sair para fumar, já que os nossos pais davam consentimento, nós íamos para ali fora [junto ao portão] e eles [CE] disseram que não. (Al 1:2)

[...] se pudéssemos sair lá fora, assim já fumávamos lá fora à vontade e não «chateávamos» cá dentro. (Al 4:3)

Compreendem que, relativamente aos mais novos, seja uma questão de segurança, mas acham que, para os mais velhos, deveria ser permitido. E comparam mesmo com outras escolas em que essa excepção é feita:

[...] se saímos e nos acontecer alguma coisa, a culpada é a escola. Acho que é só isso. (Al 4:2)

Se formos a [outra escola], tenho colegas lá, já há rapazes que saem. Também têm alunos do 7º e mesmo assim eles saem da escola, quando dão autorização para saírem e fazerem a vidinha deles, a fumar, ou o que eles quiserem... (Al 1:6)

Estão cientes das graves consequências para quem infringir essa regra, no entanto, mesmo assim, às vezes tentam passar a vigilância:

[...] quem sair, leva uma «participação» e pode ir para casa [ser suspenso]. Ainda 5ª feira passada um colega meu saiu da escola; não tivemos aulas à tarde, as 2 últimas horas, ele saiu da escola, não podia e foi para casa; só veio hoje. [...] [outro dia] eu não tinha aulas, saí da escola e fui suspenso para casa. [...] saí porquê não estava a fazer nada na escola, ia estar duas horas aqui trancado; saí eu e um colega meu. (Al 4:10)

Quando questionado, um dos encarregados de educação também manifestou a sua concordância com a existência da regra e outro chama a atenção para o facto de as regras estarem todas no Regulamento Interno da EBI, que foi discutido e aprovado em Assembleia de Escola, onde os EE estão representados.

Já aqui dissemos que a portaria é, de facto, um espaço da escola sujeito a bastante pressão. Muitos dos alunos mais velhos estão constantemente a forçar a saída, argumentando com a funcionária, apresentando desculpas e tentando iludir a vigilância. A funcionária está ciente da dificuldade que tem em fazer cumprir as ordens e o Conselho Executivo manifesta, igualmente, conhecimento dos contratempos e contrariedades que assolam a portaria:

É um posto difícil! Mas para além disso, ela [a AAE] joga com dois pesos e duas medidas; há os amigos dela e os que não são amigos. Aos amigos, ela deixa sair e os que não são amigos, não deixa. Já a chamei várias vezes por causa disso, e um dia desses... porque não pode ser, não pode! E depois, os meninos apanham-na a falar ao telefone, agacham-se e passam! Se ela os vê sair ainda vai a correr à porta, 'ó menino vem cá para dentro!' Se ele vem, muito bem; se ele não vem «participa», são as instruções que tem. Há ainda os que saem e que ela não dá por isso, depois vê-os entrar, 'então, não estavas cá na escola? de onde é que vens?' é um ponto difícil, de facto. (Prof 12:22)

Para além dessas, outras regras foram faladas mas, nenhuma, nem com tanta frequência, nem com tanta ênfase. Os alunos parecem referir mais aquelas com que estão em desacordo. Aliás, as regras fazem parte do que é apontado como o que mais desagrada aos alunos na EBI. Os adultos parecem eleger as regras que mais dificuldades acarretam.

Muitas dessas regras estão abrangidas pelo Regulamento Interno (Doc 4), numa possível tentativa de, formalmente, as legitimar. Questão sobre o uso de telemóveis ou outros equipamentos que possam "perturbar o normal funcionamento das aulas", "mastigar pastilha elástica dentro das salas de aula", "circular nos corredores, escadas e patamares sem gritos, correrias ou qualquer outro tipo de brincadeiras", "não transportar bolas para o 1º piso", são exemplos (para além do uso de bonés, fumar e saídas da escola, já referidos), da diversidade do que é previsto e expresso no Regulamento Interno da EBI como deveres dos alunos.

Como já tem sido aqui referido, num contexto complexo em que as necessidades, interesses e responsabilidades são múltiplas, são necessárias regras e procedimentos que ajudem as pessoas a interagir de forma segura.

A EBI, como qualquer outra instituição escolar, é um contexto normativo, onde os comportamentos são regulados, controlados e sancionados sempre que não estejam de acordo com

a expectativa. A oposição entre crianças e adultos é aqui evidente. Mas também as contradições e divergências entre os próprios adultos, relativamente quer ao que consideram ser mais importante, quer à forma de o implementar, quer mesmo quanto à necessidade de ser consequente. Quotidianamente a escola vive essas contradições, tem de lidar com elas, mesmo sabendo-se que, dificilmente, as poderá ultrapassar.

Discutir as regras, partilhando opiniões, acordos e desacordos, e procurando, cooperativamente, encontrar soluções satisfatórias para as dificuldades e problemas é uma forma de, na escola, se definirem expectativas que sejam partilhadas e assumidas por todos. Do ponto de vista do desenvolvimento, particularmente na sua dimensão moral, é fundamental assegurar que as crianças compreendam o propósito e os fundamentos das regras pelas quais todos se devem orientar.

Na EBI, os procedimentos desejados para esse efeito remetem para o trabalho em sala de aula, com os Directores de Turma (2º e 3º ciclo) ou Professores Titulares (1º ciclo), concretizado nos Contratos Pedagógicos e nas Assembleias de Turma. A intenção, expressa nos documentos da escola e verbalizada por alguns, é a de proporcionarem aos alunos experiências organizacionais adequadas às idades, que permitam a todos uma maior participação na resolução dos problemas, estimulando-se o desenvolvimento de "hábitos de participação democrática" (Doc 3:105). O Contrato Pedagógico pretende ser um documento elaborado em cada turma onde "fiquem claros direitos e deveres de ambas as partes além de sanções (razoáveis) para quem não as cumpra e prémios para os mais cumpridores", de modo a que as regras assim acordadas assegurem que alunos e professores, em cada grupo turma, "possam saber qual o seu lugar e o papel a desempenhar" (Doc 3:113).

Numa das turmas do 7º ano, encontramos a listagem das regras de comportamento e de convivência a serem adoptados pela turma (e.g. entrar e sair de forma calma e organizada;

estar no lugar adequadamente; não interromper os outros; levantar o braço; não mascar pastilha elástica; etc.), e as respectivas medidas a adoptar pelo seu não cumprimento (e.g. voltar a entrar ou a sair, ordeiramente, pedindo desculpa; ser chamado à atenção e em caso de reincidência, levar um recado na caderneta escolar e, se necessário, ficar sozinho numa mesa; etc.). A figura de "contrato de turma" é reforçada pela assinatura de todos os alunos e professores afirmando compromisso em fazê-lo cumprir. Curioso notar que as regras incidem sobre comportamentos dos alunos, que se comprometem a cumprir o contrato e esperam dos professores "compreensão, espírito de justiça, simpatia e amizade". Dos professores é esperado que "zelem pelo cumprimento" do contrato, ficando a chamada de atenção de que o não cumprimento de qualquer regra, a não aceitação de qualquer medida, ou a gravidade de algum comportamento, poderá levar à adopção de outras medidas mais severas (comunicação ao Director de Turma, Encarregado de Educação, ou processo disciplinar).

A prática regular e a eficácia desses procedimentos não fica demonstrada. Os alunos não parecem sentir-se significativamente envolvidos na elaboração das regras que mais os atingem. "Pelo menos que eu me lembre, para nenhuma regra, nunca foi pedida [a nossa opinião]" (Al 1:2) afirmava o Sérgio; "as regras aparecem" (Al 2:9) é a opinião da Fernanda; "acho que as regras já estavam feitas e foram-nos propostas" (Al 5:5), dizia-nos a Sara; "[as regras] já existiam, transmitem-nos as regras todos os anos, o que se deve e o que não se deve fazer" (Al 6:6), confirmava o Pedro. Esses são exemplos do sentido que os alunos têm quanto à sua participação e envolvimento na elaboração das regras pelas quais se devem regular. Para eles, as regras emanam dos adultos e é esperado que os alunos as cumpram.

Mas também para os adultos parece existir a noção de que a participação dos alunos na elaboração das regras é diminuta.

Apesar de ser afirmado que, para a elaboração do Contrato Pedagógico, a turma fale sobre as regras e as consequências para quem as infringe, as regras já estão estabelecidas e o que parece haver é apenas uma apresentação e conversa acerca dos argumentos que, na perspectiva dos adultos, fundamentam essas mesmas regras.

Aliás os professores têm noção de que as regras existentes “decorrem do próprio Regulamento Interno da escola, que é proposto pelo CP e que depois é aprovado pela Assembleia de Escola” (Prof 11:18) e que as regras gerais da escola são criadas “pelos órgãos de gestão da escola” (Prof 3:7). Como dizia uma outra professora (Prof 1:5), “as regras são impostas, em primeira linha, aos garotos. E estamos cá nós para fazer que elas se cumpram”.

Um dos professores é mesmo mais crítico, questionando que a prática da escola possa não contribuir, efectivamente, para que os alunos consigam desenvolver um sentido crítico relativamente às regras e seus fundamentos:

Estamos a impor-lhes regras sem nos estarmos a preocupar que esta regra tem esta, e esta, e esta razão de ser e que devem, e podem ser quebradas em determinadas situações. Se estiveres em determinada situação, podes quebrar a regra, se não, convém seguir a regra. Eles têm é que saber quando é que há a excepção. (Prof 10:9)

Para este professor, o importante é “criar filtros dentro de nós próprios” (Prof 10:9), para que se saiba adaptar o comportamento às circunstâncias. Mais importante do que agir em função de um conjunto de regras, é agir adaptativamente, “em função das pessoas em presença e do local onde estamos”.

Percebe-se alguma diferença entre a intenção sobre o que deveria ser feito e o modo como, na prática, isso é implementado. O desejo é bem verbalizado pela professora Manuela, Presidente do CP, e alguma contradição é anunciada:

Como é que as regras são trabalhadas? Procura-se que seja essencialmente através da Formação Cívica. Nós procuramos que as regras sejam assumidas pelo Conselho de Turma (CT). Porque não vale de nada, como costume dizer, eu dar uma boa aula de democracia se eu for um ditador na minha aula. [...] os Contrato de Turma são assumidos pelo CT, com regras; são escritos pelos miúdos, são assinados pelos professores todos da turma; mas são construídos por eles. Isto é, há um conjunto de regras que a gente define, depois a directora de turma na Formação Cívica propõe esse conjunto de regras, são discutidas, (há turmas que até as têm escritas num cartaz); eles têm um livrinho que assinam e que depois nos dão a nós todos para assinar. Portanto é um contrato que nós todos assumimos, e em que assumimos aquelas regras [...]. (Prof 11:20)

A intenção de que as regras sejam partilhadas democraticamente entra em conflito com a definição prévia do que deve ser «decidido» e assumido por todos. Coexistindo com a ideia de que “eles percebem de forma geral as regras”, porque percebem que “isto é uma micro sociedade e como tal tem que ter regras”, mas que “eles podem não as entender completamente mas, se não as entendem, vêm-nos falar” (Prof 12:10). Fica a dúvida se a noção que os professores possam ter acerca do «entendimento» das regras, por parte dos alunos, não esteja demasiadamente impregnada da ideia do seu «cumprimento».

Tem vindo a ser evidenciado que o problema desta escola em particular, tal como o de qualquer escola, não reside tanto nas intenções que afirmam ter, mas no modo como implementam e dão continuidade e coerência aos seus objectivos.

Para os alunos, o sentido que expressam é o de que pouco podem fazer para alterar o que já vem, superiormente, definido. Enquanto o Mário, de 17 anos, dizia:

Às vezes perguntamos ‘porque não podemos mudar «isto» e «aquilo»?’ Os «stôres» dizem logo, ‘não temos nada com isso, isso é com o CE, vocês têm é que falar com o CE’. Eles [o CE] dizem: ‘ah, vamos pensar, nós tratamos disso’. Mas depois, nunca mais... desde que eu me lembre, nunca aproveitaram [as nossas ideias]. Desde que estou cá. (Al 4:5)

A Sara, de 15 anos, confirmava:

Eu lembro-me que quando fui para o 5º ano, a minha Directora de Turma começou logo por nos explicar as regras e elas nunca foram decididas com os alunos. Acho que as regras já estavam feitas [...]. (A1 5:5)

E a Júlia (12 anos) não tinha uma opinião muito diferente:

[as regras] apareceram já desde o 1º ano! Sempre que começa o ano temos que as passar outra vez no caderno. [...] Os professores dizem 'agora vamos escrever as regras no caderno' e nós vamos dizendo algumas regras. [...] já as sabemos «de cor e salteado»! (A1 3:14)

No entanto, parece haver uma diferenciação entre o que pertence ao funcionamento geral da escola (e seus espaços comuns) e ao que fica confinado ao espaço de sala de aula. Aqui, há uma série de procedimentos cujo objectivo oscila, por um lado, entre criar um ambiente mais propício ao trabalho e à aprendizagem e por outro, em moldar o comportamento dos alunos em função do que possa ser considerado como socialmente adequado.

Sabe-se que, devido à organização "celular" da escola⁶⁵ (Arends, 1995), cada sala de aula constitui um microssistema em que as interacções são marcadas por maior proximidade pessoal e maior cumplicidade. Os laços afectivos são mais fortes entre os membros do grupo turma, determinando uma rede de influência recíproca mais estreita (Jackson, Broostrom & Hansen, 1993). Cada turma, constituindo um contexto particular e diferenciado ("estrutura celular") viabiliza que cada professor possa, com o «seu» grupo, organizar, gerir e decidir com alguma independência e algum recato (Arends, 1995).

No entanto, as regras que organizam os procedimentos do grupo parecem não variar assim tanto de turma para turma: "pôr

⁶⁵ O autor refere-se à estrutura organizacional da escola como «celular», dado que "cada sala de aula pode ser vista como uma célula dentro da qual o professor é responsável por organizar os alunos, gerir a disciplina e ensinar o conteúdo" (Arends, 1995:456).

o dedo no ar, não ter «pastilha» na aula, não ter boné, não baloiçar as cadeiras, falar baixinho”, nas palavras de uma aluna (Al 3:14); um conjunto de interditos («nãos») e de «deveres» cujo conteúdo varia de relevância e significado. É variável também a consistência pela sua observância. As regras existem, são conhecidas, estão muitas das vezes expostas (escritas e afixadas), mas o seu reforço é imprevisível e os próprios alunos estão cientes que, nem sempre, o estipulado como regra para o grupo é, consistentemente, reforçado. Na EBI essa ideia é expressa pela Júlia (12 anos) que, a propósito de querermos saber o que acontecia quando as regras de sala de aula não eram cumpridas, dizia:

Nada! É isso que estou a dizer, [os professores] são muito compreensivos. Dizem que as regras têm de ser cumpridas, que vai haver penalizações e depois nunca há nada. Acabam por ser esquecidas. (Al 3:15)

Nas turmas em que estivemos presentes, não foi evidente que houvesse alguma consistência entre o estipulado e possíveis consequências previstas.

Numa das aulas (7º ano), as crianças falavam ao mesmo tempo, o barulho foi sempre aumentando de tom, a professora (e também Directora de Turma) oscilava entre, mandar calar, pedir silêncio, ignorar o comportamento e controlá-lo disciplinarmente (um dos alunos é colocado à parte: “um já foi de castigo, daqui a pouco vai outro”, NC:56); o desafio, pela linguagem e atitude dos alunos, ao professor era uma constante.

«Não levantar sem pedir autorização», dizia uma das regras da sala; enquanto ali estivemos, nunca tal foi observado mas, várias vezes, foi recordado e verbalizado pela professora. O uso de uma linguagem grosseira e inapropriada era frequente, quer dos alunos entre si, quer, mesmo, com a professora. Esta ia circulando pela sala, fazendo alguns comentários sobre os trabalhos que as crianças estavam a fazer (elaboração de um cartaz publicitário - Trabalho de Projecto), e parecia

imperturbável com o barulho e confusão instalada. Uma vez ou outra, quando o movimento dos alunos era já demasiado, ouvíamos “quero tudo sentado nos lugares” sem que a ordem surtisse qualquer efeito (NC:70). Aliás a ordem era dada já num tom de voz elevado para que se pudesse fazer ouvir. O comportamento desta turma manteve-se idêntico nas duas sessões em que estivemos presentes. Questionámos a professora sobre a possível perturbação que a nossa presença pudesse ter causado, mas foi-nos dito que o comportamento do grupo não se tinha mostrado alterado.

Naturalmente, este é apenas o exemplo do que estava a acontecer numa turma e estamos conscientes que muita diferença existe quer entre as turmas, quer na mesma turma, com diferentes professores. De qualquer modo, chamou-nos a atenção que os comportamentos inadequados não fossem desencorajados, não tendo sido evidente a existência e uso de alguma estratégia coerente por parte da professora. Nenhuma regra de convivência em sala de aula foi reforçada. Sabíamos, pelo Projecto Curricular de Turma, que este grupo de alunos era caracterizado por ter “relações interpessoais conflituosas, com alguma agressividade, pouca união e solidariedade” e, portanto, seria necessário dar prioridade às “relações interpessoais, fomentando atitudes de inter ajuda, respeito e solidariedade”, desenvolvendo “competências sociais, de cumprimento de regras; de comunicação interpessoal e assertividade [...], privilegiando um trabalho *sistemático* e *rigoroso* (nossa ênfase), em relação ao cumprimento das regras do contrato pedagógico” (Doc 5). Questionamo-nos acerca da existência de alguma estratégia concertada para o efeito.

Quisemos mostrar com esse exemplo que, a *existência* de regras, mesmo tornadas *explícitas*, e o *desejo* anunciado de que estas sejam geradas e possuídas pelo grupo não é garantia de que, de facto, isso esteja a acontecer. Mais uma vez, é clara a dificuldade em se agir consequentemente em função das

intenções com o desenvolvimento e aprendizagem. Estimular que o grupo (crianças e adultos) vá decidindo e gerindo a vida em comum entra, muitas vezes, em conflito com o sentimento de responsabilidade que os professores têm pela educação dos mais novos, evidenciado na ideia de que, enquanto adultos, sabem o que possa ser melhor para eles, nomeadamente, sabem os comportamentos que devem ser aprendidos e as regras que os devem regular.

Disciplina e Resolução de Conflitos

O sentimento que existe na EBI é que esta é uma escola sem grandes problemas disciplinares. Mesmo na Associação de Pais há a percepção de que, na EBI, comparada com outras escolas, a disciplina não constitui uma grande dificuldade:

Nós como Associação de Pais temos contacto com outras associações e, do que nós ouvimos de outras, dizemos assim 'bem, nós temos uma escola de paraíso!' (EE1:8)

Esta opinião é partilhada por todos e as razões são atribuídas, por um lado, ao facto de esta ser uma escola pequena (apesar de superlotada) e, por outro, às características da população que atende. Como diz uma auxiliar, "a localização da escola tem muito a ver com a própria escola em si" (AAE 2:3); e, como refere uma mãe, a EBI

está localizada numa zona em que não há esses problemas sociais, digamos assim. E acho que isso contribui muito para a escola também não ter esse tipo de problemas. Porque os meninos que a frequentam também não trazem esse tipo de problemas de fora para dentro. (EE 1:8)

No dia a dia da escola, as maiores dificuldades parecem ocorrer mesmo dentro da sala de aula, envolvendo alunos e professores. Essa é a opinião quer de alunos

[...] manter a ordem dentro da sala de aula deve ser mesmo [a maior dificuldade na escola]. Daquilo que oiço e também de anos anteriores em que, se calhar, a turma estava um bocadinho mais barulhenta. Acho que é mesmo manter a ordem dentro da sala de aula. (Al 5:7),

quer de professores, sobretudo considerando que é no 2º e 3º ciclos que as maiores dificuldades existem:

Sabemos que há conflitos dentro das salas de aula, sabemos que há conflitos com determinados professores e com alguns meninos; e sabemos que há turmas muito complicadas de comportamento. (Prof 3:9)

E há a noção de que a diferença de comportamento dos alunos na turma e a existência de conflitos é variável de professor para professor e dependente da relação que os alunos estabelecem com eles. Todos consideram que há professores que têm alguma dificuldade em organizar os alunos e estimular uma participação adequada e um envolvimento activo nas actividades propostas. Dizia-nos a Directora de Turma de um dos grupos considerado dos mais difíceis (Turma de Currículo Alternativo⁶⁶):

A nível de sala de aula, os conflitos surgem, sobretudo, quando eles recusam a fazer as actividades que os professores propõem. E questionam, e questionam, "e temos de fazer isso? E porque é que temos de fazer esta ficha? E agora não faço." Mas também não dizem isso a todos os professores. Eu acho que não tem tanto a ver com o facto do professor A ou B trazer actividades mais ou menos interessantes, tem a ver com a relação que eles têm com o professor. Não tem a ver com o conteúdo da actividade. (Prof 6:4)

Na opinião dos alunos esses problemas na sala de aulas acontecem porque "os professores não impõem o devido respeito, ou porque dão demasiada confiança aos alunos" (Al 1:4). Outro

⁶⁶ Ao abrigo do Despacho 22/SEEI/96 esta turma foi organizada em Currículo Alternativo, com competências específicas nas áreas de Electricidade e Práticas Administrativas. Engloba alunos já fora da escolaridade obrigatória e em risco de abandono escolar, beneficiando de programas de diferenciação pedagógica e recebendo apoios educativos específicos.

ilustra relatando um problema que tiveram com uma das professoras:

Ela só falava... falava... não dava apontamentos, não tínhamos nada para estudar. E então, os nossos colegas, nós todos, resolvemos portar-nos mal. Não foi nada combinado... mas só que um fazia e os outros também entravam... entrávamos todos. E então a «stôra» fazia sempre queixa de nós, fazia queixa de nós... até foi chorar para o CE... [...] levamos participação... [...] nós continuávamos a fazer sempre o mesmo. (Al 2:4)

“Nós resolvemos portar-nos mal” é a forma como este aluno verbaliza a reacção em cadeia e a influência que o comportamento de uns tem sobre o dos outros. De forma por vezes subtil, mas eficaz, os alunos vão actuando, em conjunto, em contestação ao modo como o professor organiza as actividades e utiliza os procedimentos disciplinares.

Por vezes os alunos acham as actividades aborrecidas e pouco estimulantes e desafiam a autoridade do professor. Mesmo os mais novos têm uma opinião clara sobre a eficácia dos professores: “eu acho que ela é simpática só que não sabe dar as aulas como deve... como deve dar” (Al 3:6), dizia-nos a Júlia, de 12 anos, a propósito da reacção da turma a uma professora. Explicitando, também, o modo de reagirem a diferentes professores e às estratégias utilizadas:

Por exemplo, nas aulas de [...] estou na frente e não consigo ouvir nada; e o professor também não consegue explicar. [...] Com a professora [...] toda a gente está caladinha na aula. Nós brincamos, participamos muito na aula. Ela gosta que esteja silêncio, mas quando é para brincar, brinca. [os alunos portam-se mal em certas aulas] eu acho que é por diferentes professores. Uns dão uma disciplina e dão a aula de maneira diferente e outros deixam a aula correr [...]. (Al 3:8)

A atitude dos professores, “a maneira como o professor é” e o modo “como fala com os alunos” é uma das razões atribuídas, a par do desinteresse pelo conteúdo e actividades propostas: “não gostam da matéria e não estão ali a fazer nada” (Al 4:6).

Também entre os professores existe uma percepção semelhante, considerando que

“quem fomenta o melhor que há deles e o pior que há deles é o professor [...]. Depende da capacidade que o professor tem de saber lidar com os alunos. (Prof 10:21)

E que a indisciplina é gerada dentro da sala de aula “por responsabilidade do professor”, já que “a mesma turma tem comportamentos completamente diferentes com professores diferentes” (Prof 12:16) e, portanto, será difícil considerar que uma turma, em si mesma, seja indisciplinada:

Pode ser mais indisciplinada que a outra, mas há professores com quem a turma não «levanta cabelo»! E, portanto, aqui a responsabilidade é do professor. (Prof 12:16)

[...] se o professor souber manter a disciplina dentro da sala de aula, não há casos de indisciplina! Só há casos de indisciplina quando o professor, de todo, é responsável por isso! (Prof 12:21)

De qualquer modo, na EBI, há algumas turmas que são consideradas mais difíceis e os próprios alunos verbalizam a imagem que deles têm. Dizia-nos a Fernanda sobre a sua turma do 9º ano:

Bem, a nossa fama!... porque é fama! Temos má fama! Lá na turma somos os piores; chegamos cá fora é tudo o 9º...; portam-se mal... é o 9º...; na cantina, toda a gente a dizer “aquela turma é a pior, é o 9º...”; se acontece alguma coisa, é o 9º...; é tudo para o 9º...; é tudo! (Al 2:4)

Também a turma de currículo alternativo é considerada uma turma difícil. Esses, na opinião de um dos alunos,

nas aulas não participam, não fazem nada, falam, falam, falam [...] e tratam mal os professores. [...] «Mandar bocas» e mandá-los «para um sítio»... quando eles os «chateiam», mandam os «stôres»... (Al 4:6)

É a essa turma que os maiores problemas e conflitos são atribuídos e é o grupo com que os professores consideram ser mais difícil trabalhar; por serem mais velhos, já "fora da escolaridade obrigatória, com etapas queimadas e quase todos complicados" (Prof 11:14). É reconhecido que as dificuldades que têm tido no percurso escolar, o insucesso e desinteresse pela escolaridade, têm influenciado a forma como reagem às solicitações dos professores e às actividades lectivas, desenvolvidas em sala de aula.

Mas, na opinião da professora responsável por essa turma, estes alunos não são assim tão diferentes dos outros e "se saíssem da escola, desaparecessem da escola, a escola não ia deixar de ter problemas" (Prof 6:4). Na sua opinião estes "meninos diferentes", podem "criar problemas porque não gostam da escola" e, por isso, os seus professores têm de "estar sempre a inventar coisas para os «agarrar», para eles estarem minimamente motivados" (Prof 6:3). Para esta professora, aquilo que uns consideram desanimador é antes um incentivo para procurar propostas aliciantes e motivadoras:

Eu vejo isso como um estímulo para me levar sempre a inventar coisas para os «agarrar»; vejo, muitas vezes, os professores... "ah... o que é que esperamos deles? Eles são currículo alternativo!", com uma expectativa negativa. Não vendo a coisa ao contrário, já que eles são currículo alternativo vamos ver como é que eu vou fazer para conseguir agarrar este projecto. (Prof 6:3)

A dificuldade é, nas palavras dessa professora, gerir a necessidade de estar, ao mesmo tempo, "com uma mão muito firme e com a outra a fazer-lhes festas na cabeça" (Prof 6:4). Ou seja, por um lado necessitam de ter indicações claras sobre o que é esperado deles e firmeza no uso de estratégias bem definidas de prevenção e controlo dos comportamentos perturbadores; mas, por outro lado, necessitam igualmente de ver reconhecidas as suas especiais necessidades; precisando,

por outro lado ainda, que seja criado um ambiente de aprendizagem aliciante, motivador e adequado aos seus interesses. Mas essa parece ser, de qualquer modo, a questão que todos os professores têm de resolver, com qualquer dos grupos de alunos e em qualquer escola. A EBI não é nisso em nada diferente.

A situação mantém-se, na medida em que "a sala de aula continua a ser o «castelo» do professor", havendo a noção de que "às vezes, aquilo que se diz que se faz, ou que se deve fazer, não acontece de facto, na sala de aula" (Prof 10:3). A opinião é a de que a mudança constante de professores, que por vezes não ficam mais do que um ano na escola, desmotiva um trabalho mais consistente em tudo o que excede a estrita actividade lectiva:

Há professores que "eu estou aqui um ano, porque é que me hei de chatear tanto com isso? Deixa-os fazer! Cumpro o meu trabalho..."; se houvesse uma consistência maior e não fosse tão flutuante, o primeiro ano as coisas poderiam não funcionar muito bem, mas aquilo começava a entrar na engrenagem e haveria coisas que começariam [...] a ser postas em prática [...]. (Prof 10:3)

Na EBI, a mudança anual de professores é, também, uma realidade, dificultando a procura e o acerto de estratégias mais consentâneas. Por exemplo, neste mesmo ano lectivo, mais ou menos 50% dos professores da EBI foram colocados de novo na escola. Foi de um destes professores que colhemos as maiores críticas à forma "pouco severa" como considera que os problemas disciplinares são resolvidos na escola. Na sua opinião, aqui "a tendência é de protecção" (Prof 2:8). Dos professores mais antigos na escola, apercebemo-nos de um maior envolvimento com as crianças e uma maior tendência em tentar perceber a situação de cada um e de encontrar razões individuais que possam explicar e justificar os comportamentos disruptivos. A escolha de "directores de turma estratégicos

nas turmas mais complicadas" (Prof 7:7) é uma estratégia conscientemente utilizada pelos órgãos directivos:

Esse trabalho de retaguarda do CE tem conseguido fazer ultrapassar algumas falhas. Porque nem toda a gente tem perfil para ser director de turma, não é? E se calhar, isso tem sido bom porque temos conseguido eliminar focos de indisciplina que a escola poderia ter. (Prof 7:7)

Estes, com a liderança que podem exercer junto à turma e junto ao grupo de professores que compõem cada Conselho de Turma (CT), estão melhor colocados para imprimir maior coerência de actuação. De qualquer forma, parece ser difícil definir e implementar estratégias disciplinares comuns:

Quer dizer, isso é uma coisa que nós conversamos muito e trocamos muito impressões uns com os outros. Mesmo no CT, e eles [os colegas] dizem, "acho que eles estão melhores, eles hoje estão diferentes, não estão tão arruaceiros", eu acho que é uma preocupação de todos. Só que é assim, há professores que não estão para se aborrecer e estarem preocupados. Isso é tarefa do director de turma [...]. (Prof 7:16)

É esperado que pelo menos o grupo dos professores que trabalham numa turma (CT) seja capaz de encontrar "uma estratégia [comum] de gestão de conflito" (Prof 11:28), para que haja maior eficácia no modo como lidam com os problemas de disciplina. Porque, podendo cada um, na sua aula, agir independentemente, há a noção de que os alunos necessitam de uma referência coerente:

[...] isto é muito importante para eles; eles saberem quem é o interlocutor que têm pela frente. E é uma coisa difícil de fazer, porque tentamos resolver cada um à sua maneira. Somos 9! (Prof 11:28)

Mas essas uniformidade e coerência têm sido difíceis de atingir. Continua a haver formas diferentes de reagir aos

alunos e às dificuldades e desafios que colocam. Diz-nos uma directora de turma:

Se me perguntar, e essa é a grande dificuldade, se eu coloco um aluno na rua porque ele se levantou do lugar, eu não ponho mas, se calhar, a minha colega põe. E aí é onde surgem alguns problemas. [...] porque para mim pode não ser muito grave ele ter-se levantado [...], mas, se calhar, há um dia que eu estou cansada, ele levantou-se e vai mesmo para a rua. Acho que também funciona um bocado assim. Agora, se me disser "mas devia actuar sempre da mesma maneira", não conseguimos! É muito complicado. Porque até nós, o nosso estado de espírito nem sempre é o mesmo. (Prof 7:11)

Os próprios professores podem ter consciência de que, nem sempre, conseguem agir de forma concertada. Uma outra professora falava-nos acerca da sua dificuldade:

Porque [este aluno] «dá-me a volta»; às vezes os miúdos «dão-me a volta»! Então aqueles que são mais manipuladores, «dão-me a volta»! E, então, quando às vezes estamos mais fragilizadas, mais cansadas, eles «dão-nos a volta». (Prof 8:17)

E justificava:

A diferença afinal é boa! A gente não tem que uniformizar tudo, não! Eu acho que não é nada mau para os meninos saberem que aquele professor é diferente daquele e viver com isso. Porque eles vão sempre encontrar..., e as pessoas têm de ser diferentes, porque são! (Prof 8:17)

Os alunos vão testando e tentando perceber como cada um reage, quais os limites e a forma como são impostos. É na Formação Cívica e nas Assembleias de Turma que os conflitos e problemas são tratados:

Normalmente fazemos o balanço (isso eu faço questão de fazer com eles), o balanço da semana em termos de escola, como é que foi, das faltas, da assiduidade, da pontualidade; [...] fazemos o balanço e, depois desse balanço, decorre sempre assunto de conversa. (Prof 6:6)

No entanto, esse espaço é gerido diferentemente por cada professor. Por exemplo, dadas as dificuldades sentidas na turma de currículo alternativo, a directora de turma (com a concordância dos alunos e do CE) decidiu dedicar mais tempo à Formação Cívica, até porque, na sua opinião, estes alunos "têm uma necessidade, uma avidez de conversa! Eles querem conversar. Querem falar, falar, falar!" (Prof 6:5). A professora entende que os alunos participam e que sentem aquele tempo como deles:

[...] e é muito engraçado porque eles gostam muito desse espaço; e até a postura deles nesse espaço, a interacção, é completamente diferente da de uma sala de aula normal. [...] quando eles estão a falar das coisas deles, eles sabem fazer silêncio, eles sabem ouvir, eles sabem dizer "agora cala-te porque está o..."; a postura deles é completamente diferente. (Prof 6:5)

Para os professores, mantém-se a intenção de esses tempos (Formação Cívica/Assembleia de Turma) constituírem a forma organizacional apropriada para o debate de assuntos que sejam do interesse do grupo, sendo a intenção a de criar oportunidades para uma maior participação individual, dos alunos, na resolução dos problemas da turma. Como um professor explicita:

O relacionamento inter-pessoal [é] um assunto que sempre [vem] à «ordem do dia»; porque "o «não-sei-quantos» portou-se mal, porque o «não-sei-quantos» bateu-me" [...]. O saber estar em aula, é sempre um assunto debatido, porque há as tais questões de relacionamento [...]. (Prof 5:7)

De qualquer modo, esse pode ser um «discurso» adulto, que pode não fazer eco junto dos alunos. Os problemas de comportamento e as dificuldades da turma podem ser tratados mas, talvez, de uma forma que os alunos se sintam pouco envolvidos. A Sara, do 9º ano, explicava-nos o seu ponto de vista:

[os problemas] são debatidos mas não é assim... como é que eu hei de explicar... não é de uma forma que eu diga assim "como isto é a disciplina de Formação Cívica vamos fazer aqui um debate", não. É como se fosse um tempo que ele [o DT] tem connosco e aproveita esse tempo para dizer essas coisas. (Al 5:4)

Mais uma vez, o desejo e as intenções não parecem ser suficientes para alterar a prática de forma eficaz. Competências e procedimentos específicos são necessários para que os efeitos em termos de desenvolvimento possam ser esperados.

No primeiro ciclo, os problemas disciplinares não parecem ocupar muito da preocupação dos professores. O facto de ser apenas um professor a lidar com a turma parece minimizar essas dificuldades. Os outros professores que aí intervêm⁶⁷ não têm um papel de destaque na gestão e organização do grupo. É o professor titular da turma que constitui a maior referência e aquele que é investido de autoridade sobre o grupo:

Alguns meninos são mais irrequietos que os outros [...] [mas] não há grandes problemas no 1º ciclo. Uns mais irrequietos, mas que nós vamos conseguindo controlar. Estamos 5 horas com eles por dia! As actividades são muito mais diversificadas, conhecem-se melhor os meninos. (Prof 3:10)

Quando um aluno está 4 anos com o mesmo professor, [...] o aluno conhece muito bem o professor, já conhece alguns truques e tenta contornar esses truques, às vezes para fazer malandrices. Mas o professor também conhece muito bem os alunos. [...] facilmente domina e mantém a calma na turma. Eu não tenho qualquer dificuldade em calar a minha turma e pô-los a trabalhar. (Prof 9:14)

Acompanhar a turma durante um prolongado período de tempo assegura um maior conhecimento mútuo, uma melhor adaptação às formas de gerir o grupo, sendo mais fácil obter a colaboração

⁶⁷ Na EBI os alunos do 1º ciclo têm aulas de expressão plástica, expressa musical, educação física, iniciação a uma língua estrangeira e iniciação à informática.

dos alunos e, mesmo, agir preventivamente, controlando potenciais dificuldades. Naturalmente, a idade das crianças (entre os 6 e 9 anos) e a orientação heterónoma (moralidade pré-convencional e perspectiva social egocêntrica) que caracteriza este período de desenvolvimento, propiciam, também, que a autoridade do professor seja mais reconhecida e que os procedimentos habituais não sejam tão frequentemente postos em causa.

Também no 1º ciclo, as Assembleias e Contratos de Turma são estimulados. No entanto, como no 1º ciclo as áreas curriculares não disciplinares (nomeadamente, Formação Cívica) não têm tempos e espaços previamente definidos, fica essencialmente ao critério do professor a sua utilização. Uns professores fazem as Assembleias com mais regularidade, outros vão deixando, ao longo do ano, de as realizar. Parece que, à medida que o tempo vai passando, as preocupações com as aprendizagens escolares vão ganhando terreno:

no 1º ciclo ainda há uma cultura muito "do programa", daquilo que "se tem que dar" e que "é muito importante cumprir" e que "os livros têm que ser dados". [...] E depois quando essas coisas entram, é sempre como um trabalho extra e que às vezes não tem tanta importância como o outro. (Prof 3:8)

Assim, a disposição para investir em aprendizagens e aquisições não controláveis a curto prazo fica comprometida. Porque,

[...] perde-se muito tempo. E muitas vezes opta-se pela lição de moral, em lugar de se trabalhar com eles [os alunos]. O que não resulta, porque depois os miúdos não interiorizam aquilo como deles e portanto «abandalham» um pouco. [...] Eu não acho que seja por má vontade, eu acho que os professores... ainda não... estão noutra... ainda estão noutra. Estão na questão do programa e dos livros e do cumprir as coisas todas até ao fim. (Prof 3:8)

Esta é uma professora que diz realizar as Assembleias com alguma frequência, considerando que essa é uma oportunidade para que as crianças possam

dizer das suas opiniões, a poderem se explicar, mas isso desde pequeninos. Ao nível das coisas de cada um; irmos construindo com eles aquilo que seria "o bem" e aquilo que seria "o mal"; ou aquilo que deveriam fazer ou que não deveriam fazer e porque; e perceberem porque não devem fazer; para eles poderem integrar isso na sua forma de estar na escola (Prof 3:15)

Tivemos a oportunidade de assistir a uma dessas sessões, numa das turmas do 1º ano de escolaridade (NC:50-51). As crianças indiciam já ter alguma familiaridade com os procedimentos. É a professora quem orienta e coordena a sessão. Do «jornal de parede» são lidas as questões que, nessa semana, as crianças registaram sob a rubrica do "não gosto". Agressões físicas e verbais ("empurrou", "deu um murro", "passou rasteira", "chamou nomes") são as mais vezes referidas. Questões centradas no relacionamento e disputas entre as crianças. A professora vai chamando a atenção para o comportamento, solicitando às crianças que expressem o seu entendimento sobre o que se passou ("não devia dar pontapés... é feio"), dando opinião sobre formas de resolução dos conflitos ("saber quem começou primeiro"; "como vocês são muito amigos podem fazer as pazes") e centrando a conversa no tema «amizade» ("deixar de ser amigo é diferente de zangar-se um bocadinho"). As crianças vão manifestando o sentido que o assunto tem para elas ("às vezes os pais também se zangam..."; "o meu irmão não estuda, o meu pai «chateia-se» com ele mas não deixa de gostar dele").

Este é um exemplo da tentativa de trazer os temas e as dificuldades da vida da turma para o centro do grupo, criando, entre as crianças, oportunidade de reflexão e expressão de sentimentos. Há consciência da dificuldade em lidar com a complexidade da condução de uma assembleia de turma, sobretudo

quando o objectivo central vai para além da situação imediata ("eu acho que devíamos fazer as assembleias de turma a sério", Prof 3:15) e aponta para o desenvolvimento da moralidade ("irmos construindo com eles aquilo que seria 'o bem' e aquilo que seria 'o mal'). Ser capaz de lidar com os problemas, procurar conjuntamente estratégias de resolução requer prática e competência. Saber aproveitar as oportunidades desenvolvimentais que os conflitos proporcionam é uma condição óptima de promoção do desenvolvimento moral, nem sempre devidamente utilizada.

Também no 1º ciclo, os professores parecem estar isolados, cada um com a dinâmica própria da sua turma particular e com a rotina no uso de estratégias que se vão automatizando. De alguma forma, a monodocência típica do 1º ciclo isola mais os professores que ficam centrados nos «seus meninos», dificultando a concertação de objectivos e intervenções estratégicas e deliberadas. Na EBI, percebe-se a vontade e as tentativas de romper esse isolamento, mas também as dificuldades de romper com as formas de trabalho já instaladas:

ainda conversarmos [entre os colegas do 1º ciclo] sobre o que poderíamos fazer com os meninos em relação ao tema da escola; ainda fizemos uma assembleia, ainda fizemos algumas coisas em cada sala. Como já disse, as pessoas não aderiram voluntariamente, nem espontaneamente, nem nada. Nunca foi debatido, nunca foi debatido o que é que se poderia fazer. Todas as pessoas acham que realmente há muito barulho, mas voltam-se sempre para os meninos mais crescidos; ou que há muito lixo... mas tomar as atitudes, não. Nunca foram tomadas em conjunto; nunca se fez uma discussão sobre o projecto da escola. [...] são capazes de fazer as tais lições de moral com os meninos nas aulas, mas tomarem isso como um instrumento de trabalho, não. (Prof 3:14)

Se dentro das aulas os comportamentos de desafio à autoridade dos professores, o uso de linguagem inadequada, o

desinteresse pelas actividades e trabalhos escolares, que se manifesta no barulho, dispersão e interrupção constante é o que mais frequentemente é relatado, fora das aulas, o ruído e correria pelos corredores, alguma agressão dos alunos entre si é o referido como os maiores problemas disciplinares da EBI:

Genericamente, a indisciplina que existe é o ruído, é o serem malcriados, é o desrespeitarem ordens de funcionários, às vezes desrespeitarem ordens dos professores e aqui a responsabilidade é exclusivamente dos professores. (Prof 12:14)

O não cumprimento das regras estabelecidas cria, também, situações que exigem intervenções disciplinares, nomeadamente, "problemas de miúdos que fumavam" e "miúdos que saíam sem autorização" (Prof 12:21). Alguns problemas de roubo são também relatados: "telemóveis, «walkman», coisas que são apetecíveis levar para casa e que desaparecem", como nos diz um professor (Prof 12:21). Aliás, o mesmo é referido também por um aluno: "já roubaram dinheiro, telemóvel... tanta coisa! [...] e roubam aos professores [...]" (Al 4:8).

A resolução formal dos problemas disciplinares está contemplada no Regulamento Interno da EBI e segue as orientações normativas oficialmente previstas, nomeadamente as constantes no Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Lei 30/2002, de 20 de Dezembro). Realça-se a preocupação de procurar que as medidas disciplinares aplicadas assegurem uma finalidade pedagógica e preventiva e não estritamente sancionatória.

Esta preocupação é explicitada por uma professora:

Nós aqui na escola tivemos sempre uma preocupação de levar os miúdos a, e não de castigar. É sempre uma atitude. Não resolver a coisa pelo castigo. Nós, antes do estatuto do aluno o permitir, nós tínhamos já a substituição das «suspensões» por actividade na comunidade [escolar]. [...] Foi sempre essa a nossa atitude. Nós sempre achamos que a suspensão não resolvia problema nenhum! A suspensão piora. Isso na generalidade. (Prof 11:13)

Ainda segundo a mesma professora, o que se procura na EBI é “resolver o problema do menino, sem pôr em causa a autoridade do professor e não o problema da escola”. Porque o problema da escola “resolve-se mandando o menino para casa” (Prof 11:15). Pelo “problema do menino” entendem-se, por um lado, as razões que possam ter feito despoletar o comportamento de infracção disciplinar, por outro lado, as necessidades educativas do aluno, e por outro lado ainda, a sua formação e aprendizagem. A tónica é colocada no âmbito da formação cívica do aluno, fazendo-se referência às capacidades de relacionamento, à “plena integração na comunidade educativa” e o “sentido de responsabilidade” (Artigo 82º, do Regulamento Interno).

Nesse sentido, diz-nos também o presidente do CE:

Nós tentamos resolver as coisas de uma forma que nós achamos que é mais adequada, que é mais eficaz do ponto de vista educativo e que responde melhor às necessidades de cada um dos actores em presença. (Prof 12:25)

No entanto, esta atitude contribui para que alguns professores considerem que, na EBI, não são tomadas as medidas necessárias para que as infracções disciplinares sejam devidamente sancionadas:

Os problemas disciplinares às vezes passam impunes; e isso por se ter tanto em consideração... e isso é o aspecto negativo... acho que há situações que nós temos de agir e não agimos por demasiado respeito à individualidade do aluno. [...] procura-se ver também o ponto de vista dele. Há situações que, se calhar, são demasiado «psicologizadas» e não se actua. (Prof 5:18)

Outros são mesmo mais críticos, considerando que na EBI há “excessiva permissividade” (Prof 4:8), porque os alunos:

podem tudo, quase tudo; podem insultar o professor, ainda vão confrontar a palavra do professor com a palavra do aluno... portanto, põem em pé de igualdade... eu não sei até que ponto é que isso é bom! Vivemos numa democracia mas não exageremos, porque senão perdemos o fio à meada! (Prof 4:8)

Há aqueles que pensam que "os professores não actuam o suficiente em relação aos meninos e que há um «laissez faire»" (Prof 3:10), sobretudo a partir do 2º ciclo. Alguma crítica é avançada em relação aos órgãos directivos que "não tomavam medidas em relação aos meninos que passavam largamente as «marcas», porque não se tomam medidas mais drásticas" (Prof 3:11).

"Os alunos desta escola conhecem demasiado bem os seus direitos e muito pouco os seus deveres como alunos" (Prof. 4:8), queixava-se uma das professoras, numa crítica explícita ao que considera ser um excessivo proteccionismo aos alunos, sobretudo por parte dos órgãos directivos:

eles [os alunos] só têm noção do que têm direito. Inclusivamente há alunos que se levantam a meio da aula para irem fazer queixa do professor! Eu acho isso ridículo, desculpe! Ou se calhar estou 50 anos atrasada! Eu acho que isso não se pode admitir! [...] o que eu acho é que não há respeito porque há muita permissividade, os alunos conhecem muito bem os direitos e não conhecem nada os deveres. (Prof 4:8)

Às formas de resolução por exercício de poder defendidas por alguns (sobretudo os professores há menos tempo na escola) contrapõem-se outras mais orientadas para a indução e argumentação, mais frequentemente referidas pelos professores mais antigos. Estes procuram fomentar uma prática que não deixe de atender ao ponto de vista dos alunos mesmo quando este pode entrar em colisão com o do professor. Expressam o sentimento de que, na EBI, os conflitos e os casos disciplinares mais complicados são tratados "de uma forma bastante pedagógica e humana" (Prof 8:14):

A questão acho que se centra na importância que se dá ao ser humano e à importância que se dá ao aluno. Portanto, procura-se ver também o ponto de vista dele. (Prof 5:18)

Ouvir o aluno é um procedimento defendido e utilizado pelo CE sempre que algum caso disciplinar seja participado, suscitando a adopção de alguma medida:

Nenhum aluno é punido aqui nesta escola sem que, para além de ser ouvido, sem que ele de alguma forma participe na punição; na decisão da punição. Isto é, quando há um aluno que faz uma coisa grave e que me é participado, eu chamo imediatamente esse aluno aqui, tenho uma conversa com ele e digo-lhe assim, "olha lá, eu tenho aqui esta participação, conta-me lá o que se passou". (Prof 12:16)

"Eu não posso dar uma facada na barriga de um, apesar de poder ter muita razão, muita razão... e, portanto, se dei sou preso". É isso que eu explico aos alunos. "Vocês podiam ter muita razão! Mas perderam a razão quando deram uma bofetada, ou deram um pontapé, etc; perderam completamente a razão". (Prof 12:21)

Procura-se, igualmente, colocar o Encarregado de Educação perante o problema e dar-lhe conhecimento prévio das medidas disciplinares a adoptar.

Uma das mães inquiridas (EE 1:10) referia-se à forma "mais branda" utilizada pela escola para lidar com os conflitos, "não radicalizando logo", porque,

o menino poderia estar mal, naquele dia. E o professor também, na aula, eu acho que tenta... não é "ir para a rua", é, "se...", e avisa 2, 3, e... "olha que, para a próxima eu faço-te isto, ou faço uma exposição...". Eu acho que tentam ir por aí... (EE 1:10)

Ter que prestar serviço na escola é uma medida utilizada e está prevista no Regulamento Interno. Sempre que a infracção disciplinar cometida pelo aluno seja qualificada de grave, pode-lhe ser exigido o desempenho de alguma tarefa de apoio aos serviços da escola (no Centro de Recursos Educativos, na Papelaria, Secretaria, Bar ou Cantina), de manutenção dos espaços verdes ou de apoio ao serviço de manutenção dos equipamentos, ou tarefas de apoio ao Conselho Executivo.

O valor dessas medidas é realçado, se bem que por razões diferentes. Enquanto que um professor o encara como uma forma de, para algumas situações, a escola poder contornar a

morosidade dos processos disciplinares e a adopção de outras sanções:

O efeito que a suspensão tem que ter, ter um carácter pedagógico, deixava de ter. Era apenas e meramente penalizador. Ora, formas de contornar estas questões? O que encontramos foi, precisamente, o trabalho cívico. Que agora, neste decreto-lei⁶⁸ já vem contemplado, mas no anterior não. E isso pratica-se já há muito tempo cá na escola. (Prof 10:12)

Outro entende como uma forma de persuasão:

Não resolver a coisa pelo castigo. Nós antes do EA o permitir, nós tínhamos já a substituição das suspensões por actividade na comunidade... os meninos faziam aí serviços. Noutro dia andava aí uma a limpar os vidros. (Prof 11:13)

E outro, ainda, aponta o carácter pedagógico da medida:

Os alunos, quando vão ajudar um funcionário a limpar isto ou aquilo, eu tenho sentido que isso tem sido construtivo para eles. E, interessante, não se rebelaram contra essa penalização, não se sentiram humilhados, antes pelo contrário, serviu para eles reflectirem um pouco sobre aquilo que tinham feito. [...] Acho que esse tipo de castigos tem uma atitude pedagógica interessante. E acho que a escola, nesse aspecto, tem tentado fazer um esforço nesse sentido. (Prof 10:11)

Enquanto que uma mãe enuncia o carácter de humilhação da medida:

Tentam mais pô-los a fazer serviço dentro da escola, que é humilhante para eles; estarem no bar a varrer... é mais humilhante do que ir para casa; para casa quem é que sabe? Em casa até é «porreiro»... "vou para a praia"... castigo é estares no bar na hora de ponta a servir os teus colegas. Para eles é humilhante. (EE 1:10)

Estes entendimentos sugerem que a medida, apesar de ser apresentada como uma medida preventiva e de integração na

⁶⁸ Está a ser referida a Lei 30/2002, de 20 de Dezembro, relativa ao Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.

escola, é associada a uma sanção disciplinar. Aliás, como o próprio RI o refere, a sua aplicação segue um comportamento do aluno qualificado como infracção disciplinar grave. Como medida sancionatória, podemos suspeitar a possibilidade de os alunos poderem não alcançar a sua relação lógica (Dreikurs, citado em Arends, 1995) e contingente ao comportamento considerado inadequado. E, da mesma forma, o sentido e valor de comunidade tende a não ser estimulado. É o carácter punitivo e coercivo que parece prevalecer, à semelhança de outras medidas alternativas. Dizia-nos uma aluna ao relatar-nos um caso de agressão entre colegas, que elas

Foram limpar a escola para não serem suspensas. Uma foi suspensa e as outras duas ficaram a limpar. Uma foi suspensa porque deram a escolher, ou era suspensa ou também trabalhava na escola. Preferiu ser suspensa... (Al 2:13)

Também não entendem o efeito que possa ter na mudança de comportamento. Dizia-nos o Pedro:

Em relação a eles mudarem de comportamento, acho que não faz nada, só os chateia, estarem ali a limpar o bar ou a estar na papelaria a atender os outros miúdos. Mas isso acho que não vai alterar o comportamento deles. [...] Se calhar não são severos o suficiente. Já aconteceram coisas que foram um bocado graves, poderia ter acontecido pior, e como os trabalhos são só ou limpar o bar ou..., não faz muito... é só para estarem ali a perderem um bocado de tempo. (Al 6:4)

No entendimento dos alunos, às infracções mais ou menos graves seguem-se «castigos» cuja eficácia é discutível. Por exemplo, “mandar para a rua”, na linguagem dos alunos⁶⁹, parece estar demasiadamente banalizada para que possa garantir o objectivo cautelar e preventivo que lhe está associado. Uma aluna refere-se assim:

⁶⁹ “Ordem de saída da sala de aula” é a designação oficial e é apresentada na rubrica das medidas disciplinares preventivas e de integração (Artigo 84º do RI da EBI).

Às vezes os professores são compreensivos demais. Porque às vezes os alunos fazem muita «porcaria» nas aulas e depois os professores só os mandam para a rua e às vezes nem falta disciplinar marcam. (Al 3:8)

A referência ao não cumprimento das regras existentes é o argumento mais frequentemente utilizado para justificar a gravidade da infração e a medida disciplinar aplicada. As palavras do Bruno são exemplificativas daquilo que os alunos captam:

Se somos apanhados a fumar aqui dentro da escola, somos chamados ao CE; "então porque é que fizeste? Já não sabes que não se pode... que dentro da escola não se pode fumar... se és apanhado sofres as consequências e depois os teus pais são chamados à escola?" (Al 7:5)

Arbitrariedade de critérios é também uma questão que parece dificultar o entendimento das medidas disciplinares. É ainda a explicação do Bruno que ilustra o problema sentido:

Por exemplo, o caso do telemóvel é uma das coisas... os professores por vezes atendiam o telemóvel dentro da sala e nós... não podíamos atender. Ou às vezes até podemos, depende. Por exemplo, aquele fez porcaria vai logo para a rua, aquele já fez duas e três vezes e ainda não foi para a rua, porque o professor está com mais paciência ou acha que aquele aluno costuma ser mais bem comportado do que o outro... (Al 7:7)

Quando questionados, os professores parecem ter noção dessa dificuldade:

Quando [os alunos] se sentem injustiçados pela forma como saíram da sala de aula, por exemplo. Depois, quando analisamos, o professor até tem razão, mas eles vêm pôr essa questão porque sentem assim; e quando eles nos chegam aqui com esse tipo de coisas, é porque eles não perceberam bem a situação, porque é que saíram de dentro da sala [...]. (Prof 1:2)

Na tentativa de ultrapassar as discrepâncias e auxiliar na concertação de atitudes e resposta aos comportamentos dos alunos, a EBI sintetizou um conjunto de reflexões e indicações dos procedimentos considerados mais adequados "na criação de um clima de trabalho mais organizado e, conseqüentemente, com melhores resultados para todos" (Manual do Professor - Doc 6). De realçar a ênfase colocada na "acção de educador" que, como tal, deve "estar atento e intervir relativamente às atitudes, menos correctas" dos alunos. Chama-se, aí, a atenção às atitudes de desrespeito pelas instalações, equipamentos e zonas verdes; à agressão verbal ou física; ao comportamento social nos espaços colectivos; e ao ruído. Um conjunto de indicações sobre as regras a cumprir e respectivos procedimentos é apresentado, realçando aquelas que parecem suscitar uma maior diferenciação na atitude dos professores (e.g., saída da sala de aula, uso de boné, «pastilhas»)

Em qualquer escola, como em qualquer comunidade, as dificuldades e conflitos, os problemas de comportamento fazem parte do dia-a-dia de alunos, professores e outros profissionais que aí convivem e trabalham. Saber aproveitar as oportunidades que surgem em favor do desenvolvimento constitui o grande desafio que a escola tem à sua frente. Enquanto instituição, como nos lembra M. Renaud (1997), a escola necessita de organizar as relações interpessoais e sociais de modo a que a sua finalidade própria seja cumprida. Se quisermos que seja o desenvolvimento a aglutinar essa finalidade própria, e se colocarmos a tónica no sentido ético desse desenvolvimento, teremos de investir em procedimentos que contribuam para que as crianças possam ultrapassar o nível de heteronomia, que se distancia do uso de sanções expiatórias e arbitrárias, da estrita obediência e medo do castigo, no sentido da reciprocidade, interdependência e respeito mútuo, num ambiente em que regras e normas existem pela valorização do grupo e da comunidade, garantindo a sua subsistência, de

tal modo que cada um possa cumprir "com competência e rectidão a parte que lhe compete" (Renaud, 1997:58).

Ambiente Relacional

A qualidade do ambiente relacional constitui a rede de suporte e oferece o conforto e a confiança necessária para que as múltiplas interacções sejam desenvolvidas, diferentes experiências possam ser testadas e, mesmo, as regras sejam quebradas ou a autoridade desafiada. O sentimento e a opinião que os membros da escola têm sobre o modo como se relacionam e sobre o apoio e confiança que sentem uns nos outros é um indicador importante sobre esse ambiente.

Na EBI o ambiente relacional é percebido como favorável, descontraído e facilitador. Uma das professoras enfatiza que na escola

[...] vive-se um bom ambiente, um ambiente descontraído, um ambiente onde as pessoas podem falar e podem modificar; se não alteram é porque também não querem alterar, mas há abertura para isso. (Prof 3:6)

Os professores que estão na escola há mais tempo realçam o fortalecimento dos laços que foram sendo criados ao longo da implementação das mudanças que caracterizaram o desenvolvimento da escola:

as relações humanas têm sido causa e efeito de inovação. Por exemplo, o arraial, que é uma coisa que nos sai muito do pêlo, mas é feito há 9 anos, e nas outras escolas ninguém consegue fazer. Porque é que ninguém consegue fazer? Se calhar porque não começaram uma escola de novo e não houve ali relações humanas que, logo de início, o permitiram. (Prof 5:22)

Opinião que é reforçada por todos e que leva mesmo uma mãe (EE 1:3) a referir-se à "relação de amizade" que existe entre os vários intervenientes dentro da escola.

Como já fizemos notar anteriormente, em todo o tempo que passamos na escola e nas múltiplas situações que tivemos a oportunidade de observar, apercebemo-nos da cordialidade, fluência e à vontade com que todos interagem.

Na sala de professores, "região de retaguarda" (Hargreaves, 1998) onde o controlo e a contenção própria da actividade docente são relaxados, a informalidade caracteriza as interacções e sente-se um ambiente de confiança e simpatia mútua. Uma professora que estava na EBI pelo primeiro ano explicita esse sentimento:

Os professores que estão aqui até são pessoas abertas e conversam; uma pessoa chega à sala de professores, diz bom dia... eu já estive em escolas onde nós chegávamos à sala de professores, dizia bom dia e ninguém respondia. (Prof 2:3)

E outra, já há mais anos na escola, refere a disponibilidade que encontra nos colegas:

É muito bom o contacto com os outros professores, quer do 1º ciclo quer mesmo com os professores do 2º e 3º ciclo, há um contacto muito agradável, as pessoas estão sempre disponíveis; [...] eu acho que se vive muito bem aqui na escola, que nós, professores, vivemos muito bem aqui na escola. (Prof 3:1)

Satisfação que é verbalizada de diferentes modos:

Pelo menos [os colegas] que convivem dentro, ou que partilham o mesmo horário falam, não há problemas de relacionamento, as pessoas falam abertamente, fala-se de tudo... normalmente só sabemos falar de escola, não é? Só sabemos falar de escola mas é um ambiente agradável. (Prof 4:12)

Os professores sentem que há laços de confiança suficientemente fortes entre si para conseguirem lidar com os desafios, as dificuldades, as dúvidas e incertezas que o desempenho profissional na escola acarreta:

Houve sempre um espírito de grupo. Também digo, e isso é um defeito, quem não está no grupo sente-se excluída e no ano seguinte concorre [para outra escola]. Mas, por outro lado, as pessoas sentem-se muito unidas e isso é bom para as decisões complicadas. Porque percebem o humano, não é uma coisa de alguém que se lembrou, ou que está no executivo e... "olha, acordei «p'raqui» virado e...". As pessoas sentiram que as decisões tinham alguma lógica. Sentem que a inovação foi sempre surgindo do trabalho. O que foi pedido às pessoas foi sempre acompanhado da relação humana. Eu acho que a relação humana aqui é importante. (Prof 5:22)

Na EBI sente-se um orgulho manifesto pelo trabalho conjunto e pela resposta dada às múltiplas solicitações a que os professores estão sujeitos:

É mais um desafio, mais um! É preciso vir, vem-se mesmo à noite, fora de horas; é preciso vir no feriado, vimos no feriado. (Prof 7:12)

A relação dos professores com os órgãos directivos parece ser igualmente uma relação de respeito e colaboração.

Os professores dão indícios de apreciar a abertura e receptividade que aqueles que exercem cargos directivos manifestam, fazendo esbater a distância que a hierarquia e poder sempre acarretam:

Aprecio, sobretudo, a capacidade de atenção, estarem sempre muito atentos a tudo o que vai acontecendo na escola. E depois, o não verem o corpo docente só como professores. Mas como pessoas também. [...] acho que o CE tem de ser muito executivo, muito profissional, mas lá está, nunca se pode perder a dimensão humana, percebe? E acho que enquanto isso não se perder, as coisas vão funcionando. (Prof 6:16)

Em troca, recebem colaboração. Dizia-nos, com orgulho, o presidente do CE:

eu até agora, tenho conseguido, sem esforço nenhum, que quando eu acho que é necessário qualquer coisa que fuja do tradicional trabalho dos professores e solicito isso ao professor A, B ou C, nunca nenhum professor me rejeitou. (Prof 12:28)

Apressando-se a dar um exemplo:

como vamos fazer 10 anos este ano, uma das iniciativas que nós decidimos propor [...] foi que se fizesse o hino da escola. Fui ter com [uma] professora e pedi-lhe se ela o faria. E ela disse que não sabia se era capaz! Oito dias depois estava com o hino feito, com um texto lindissimo para o hino da escola! Fui ter com os professores de música e "olhem, precisava de uma música para este hino"; "pode ser feito no verão?" -"pode". Já ali o tenho! Há várias coisas! No aniversário, é costume oferecer-se medalhas. Decidi que a escola não ia fazer nenhuma medalha..."Vamos fazer alguma coisa que a gente saiba fazer e que seja feita aqui na escola!" Então vamos fazer [uma peça] em barro, com o nome da escola, e vamos oferecer isso. Pedi a uma colega para pensar nisso... já estão todos feitos, vidrados, ali dentro! (Prof 12:28)

Há indícios de que na EBI os professores se sintam apoiados e estimulados, encontrando nos laços criados entre si o estímulo, a confiança e o alento para prosseguirem, dia após dia, no carácter policrónico⁷⁰ (Hargreaves, 1998) da sua profissão.

Entre os alunos, o sentimento de proximidade e companheirismo envolve, sobretudo, aqueles que estão na mesma turma, seguindo uma padronização em grupos, onde cada um encontra o conforto e a confiança que o sentido de pertença proporciona. Quando falam do relacionamento entre eles, referem-se sempre à "minha turma". "A minha turma anda quase sempre junta e entre a turma não há zangas" dizia-nos o Mário (Al 4:11), referindo-se à sua turma de 8º ano. Expressando, mesmo, o desagrado quando a imagem da turma é, por alguma razão, posta em causa, dizia uma outra aluna:

uma professora nossa diz que a nossa turma é muito fraca, muito fraca... depois sai dizendo aos outros que a nossa turma é muito fraca, muito fraca.... Não gosto muito disso por causa que a minha turma, por acaso, eu digo, a minha turma não é fraca, apenas é mal comportada e não aproveitam as suas capacidades. (Al 2:3)

⁷⁰ Hargreaves (1998) fala do carácter policrónico da actividade dos professores, na medida em que estes são solicitados quase que em simultâneo a atender e responder a necessidades diferenciadas, numa operação que requer a utilização de destrezas múltiplas e sofisticadas.

A tendência para se manter o mesmo grupo-turma ao longo dos anos reforça esse sentimento de pertença e afinidade e é valorizado por eles:

Já andamos juntos há 3 anos, e já há uma ligação entre a gente, nós já estamos mais à vontade, mais à vontade com os colegas, já podemos falar de certos assuntos, sempre p'ra brincadeira... (Al 1:3)

Na turma, as amizades vão florescendo e um sentido de cumplicidade vai-se desenvolvendo. Dizia-nos uma professora:

Os miúdos, eles conhecem-se muito bem; eles são muito amigos e companheiros, no geral. Tanto que, é engraçado, quando nós mandamos um para o Centro de Recursos, se for preciso, temos a turma toda a «chatear» até ao final da aula, "não faça isso, coitadinho!" Eles tentam defender-se muito uns aos outros, defendem-se muito uns aos outros. Até, às vezes, é um exagero! (Prof 2:17)

O facto de a EBI ser uma escola básica, integrando crianças de diferentes faixas etárias, alerta para os relacionamentos mantidos entre os alunos nos espaços comuns, fora das salas de aula.

Uma professora faz referência ao sentido de protecção que os mais velhos manifestam pelos mais novos:

Quando nós abrimos esta escola, os pais tinham algum receio, e até mesmo os professores, que os alunos mais crescidos entrassem em conflito com os mais pequeninos e nunca aconteceu isso. Pelo contrário, até os defendem. Já tenho visto aí alguns alunos com os pequeninos ao colo. Essa é uma das vantagens, a protecção que os maiores dão aos mais pequenos; quando há um conflito até os separam e tudo. (Prof 9:5)

Apesar disso, os mais velhos também se queixam do condicionalismo que a presença dos mais novos cria, sobretudo, exigindo regras e comportamentos que, no entender deles, poderiam ser evitados se a escola fosse apenas de 2º e 3º

ciclos. O Sérgio, que tem 15 anos, afirma o seu desagrado pelas idades na escola serem muito diferentes:

É uma grande diferença de idades e nós já não nos damos bem. Já somos adolescentes e não temos que conviver com rapazinhos mais pequenos. (Al 1:6)

De qualquer modo, daquilo que fomos observando, as oportunidades de convivência entre as crianças do 1º ciclo e as outras mais velhas são bastante reduzidas. Se não fosse só a diferença de interesses a separá-los, também os tempos de recreios são distintos, minimizando os encontros e utilização dos mesmos espaços. Coabitam a mesma escola, mas não parece haver oportunidades e incentivos para que o contacto entre as diferentes idades seja potencializado. Disso dá testemunho quer uma professora do 1º ciclo:

os meninos crescidos não conhecem os meninos pequeninos ou conhecem mal os meninos pequeninos; conhecem alguns porque têm irmãos ou familiares. [...] os meninos mais crescidos não estão em contacto com os mais pequenos de forma a passar-lhes nada. [...] Não é estimulado nenhum tipo de trabalho entre eles de modo a que possam ganhar alguma coisa. O ambiente é o mesmo. A forma de estar na escola é, dos mais pequenos aos maiores, é mais ou menos o mesmo. Mas em termos de passagem de aprendizagens, não. (Prof 3:4)

Quer um aluno, que tem uma percepção semelhante:

nunca tivemos [algum projecto conjunto]. Só se houver alguma actividade na escola em que haja o conjunto dos alunos todos a participar. Mas uma actividade em que vamos directamente participar com os mais novos, não. [...] Houve há uns anos, acho que no 7º ano, houve uma actividade em que nós éramos solicitados a ajuda-los. Mas foi assim uma coisa muito esporádica. Nunca senti essa proximidade de sermos chamados a ajudar os miúdos da primária. (Al 5:12)

O cuidado em separar os horários de recreio foi tido intencionalmente, fundamentado na noção expressa por alguns professores de que os mais pequenos se sentiriam um pouco

intimidados pelos mais velhos que, naturalmente, são mais agitados. A separação daria, aos mais novos, possibilidade de usufruírem melhor o espaço e organizarem mais facilmente as suas brincadeiras. A existência de um excessivo número de crianças na escola e a escassez de funcionários justificou também a decisão.

Sabemos o quão importante é o relacionamento entre pares e sabemos que o convívio entre crianças de idades e, sobretudo, níveis de desenvolvimento diferentes constitui um poderoso estímulo de desenvolvimento social e moral. Poder assumir alguma responsabilidade pelos colegas, participar em actividades conjuntas, confrontar capacidades, negociar necessidades e interesses pode ser um campo fecundo de aprendizagem e desenvolvimento. Esta é uma potencialidade presente numa escola básica integrada.

O relacionamento entre professores e alunos está, inevitavelmente, marcado pela assimetria que a diferença de estatuto e poder acarreta. E também porque, utilizando a expressão de Perrenoud (1995), uns e outros têm "ofícios" diferentes. Apesar disso foi com frequência que ouvimos o apreço que os alunos manifestam por muitos dos seus professores. Um deles diz, mesmo, ter, entre os professores, "bons amigos, que são bons e compreendem a nossa idade" (A1:2).

Verbalizam a importância que a relação com os professores tem até na aprendizagem e no gosto que vão ganhando pela respectiva disciplina. Como dizia um aluno:

Nós começamos a gostar de [uma disciplina] por causa dela [professora]. Porque a «stôra» trabalha com os jovens, ela tem muito jeito com os jovens, e isso ajuda. A maneira de ser dela... é a maneira de ser. Que eu saiba foi a primeira professora que a minha turma gostou muito. (A12:10)

"A maneira como o professor é, como fala com os alunos" (Al 4:6) é várias vezes referida como importante no desenvolvimento do apreço e respeito.

A capacidade dos professores para se interessarem pelos assuntos e questões dos mais novos é especialmente apreciada:

Gosto muito de ter a liberdade de falar com os professores e exprimir a nossa opinião. [...] É das coisas que vamos levar para a nossa vida. (Al 1:13)

São professores que, se temos um problema qualquer, com quem podemos contar, podemos falar. (Al 7:7)

Assim como também não é desvalorizado aquilo que os alunos entendem como facilitador das condições de aprendizagem:

Convém ensinar bem e que saiba brincar um bocadinho também. Trabalhar, isso é verdade, há uma hora de trabalho e um bocadinho para brincar. [...] que saiba ensinar e que saiba também estar mais à vontade. (Al 6:8)

Parece haver da parte dos professores uma reciprocidade de sentimentos relativamente aos alunos e o apreço que têm pelos alunos ultrapassa a estrita relação de ensino-aprendizagem. A antiguidade dos professores na escola e a possibilidade de, por isso, acompanharem o crescimento dos alunos, permite um conhecimento mais profundo e solidifica o sentido de responsabilidade e cuidado, próprio da actividade docente.

Para aqueles que têm maior experiência com alunos mais velhos, pode ser com alguma estranheza que se dão conta da proximidade e das frequentes manifestação de afecto dos alunos mais novos para com os seus professores, sobretudo quando o conhecimento mútuo e a relação são já de longa data:

No início, fazia-me um bocado de impressão eles virem ter comigo e porem-me a mão em cima do ombro! [...] agora, pronto, já não me faz impressão, já me dão beijinhos e tudo, já não me faz impressão. (Prof 2:16)

É com sensibilidade que o professor fala dos seus alunos:

Os miúdos percebem muito bem o professor que está com eles, ou o professor que está a dar a aula. Até porque eu acho que estes miúdos são de uma afectividade imensa, imensa! São miúdos que, em situação limite, demonstram uma solidariedade, demonstram uma entrega!... E já testemunhámos várias situações dessas aqui na escola, que surpreendem tudo e todos. (Prof 6:3)

O afecto e atenção têm de estar sempre presentes. Este mesmo professor realça essa necessidade enfatizando que os "miúdos precisam muito de ser ouvidos, muito, muito! Muito de ser ouvidos!" (Prof 6:3)

Mesmo quando há problemas ou desafios, os professores têm a noção de que a firmeza necessária se alimenta da qualidade da relação afectiva:

É o aproximar-me deles, com carinho, não é envergonhá-los perante a turma nem nada! "Então isso faz-se?" E eles são capazes de aceitar. Por isso é que eu gosto desta profissão. Porque eles são uma caixinha de surpresas todos os dias! (Prof 7:16)

Fora da sala de aulas, nos corredores, átrios e recreio, o contacto entre professores e alunos faz-se com cordialidade e manifesta ternura e simpatia. Frequentes foram as vezes em que pudemos presenciar a convivialidade, a troca afectuosa e, até mesmo, a intervenção de professores no controlo de algum comportamento menos adequado, mesmo de alunos que não eram os seus. Dizia-nos o Prof. Luís:

Não tenho problema nenhum em chamar a atenção de um miúdo que não seja meu, coisa que eu penso que não é hábito em algumas escolas. [...] já me aconteceu o aluno olhar e "quem é este que está aqui a chamar-me a atenção? Mas há aquela noção, qualquer professor tem, que se achar que deve intervir pode intervir e, à partida, ninguém o vai chamar à atenção, nem os pares, nem os alunos. (Prof 5:16)

Fora das aulas a actuação das auxiliares é preciosa. Nos corredores, portaria, recreio, bar ou refeitório, contactam proximamente com os alunos, asseguram que a vida nos espaços comuns da escola se desenrole sem grandes anomalias, cobrem alguns imprevistos e providenciam os serviços necessários para que o dia da escola possa decorrer com tranquilidade. Parecem ter um conhecimento particular e bastante próximo de todas as crianças e isso é reconhecido mesmo pelos professores:

[...] realmente, [as AAE] estão mais próximas deles, até porque não estão nas aulas, andam por aí. [...] no grupo de pessoas que temos aqui, acho que são pessoas que gostam dos miúdos e estão preocupadas [...] conhecem os miúdos, sabem os nomes deles... este menino porque está assim... (Prof 3:11)

Pelos múltiplos locais por onde se distribuem e nas tarefas que vão executando, a interacção com as crianças é necessária e uma relação mais estreita se vai estabelecendo:

Comunica-se muito, fala-se muito com os alunos; é cansativo, porque tem dias bons e tem dias maus. Há dias que eles vêm assim todos «avariados», às vezes nós também vimos, e nesses dias é mais difícil a comunicação com eles. [...] já conheço [as crianças] assim pelo «semblantezinho»... dá para perceber se estão no dia sim, se estão no dia não, se estão muito agitados... (AAE 1:2)

O "aspecto familiar" e a "intimidade" que se vive na escola são realçados. Tratar todas as crianças pelo nome, saber de que turmas são, estar familiarizado com os horários, se podem ou não sair da escola, quem os vem buscar, não parece ser tarefa fácil para quem tem de lidar com tantos rostos diferentes:

Os pais vêm buscar os meninos à escola..., a gente vê aquela pessoa... não, espera lá..., aquela pessoa não tem nada a ver com este menino, já o menino não sai. Temos aquela preocupação. Há escolas maiores onde, se calhar, a dificuldade é maior para haver essa aproximação. Mas aqui nesta escola funciona assim... por exemplo, sei que aquele é o H... que é menino que sai muito da aula... (AAE 1:5)

Necessitam também de zelar pelo aspecto disciplinar da escola e cuidar para que as transições entre as aulas e os espaços não se façam com excessivo barulho e confusão. As crianças reconhecem esse papel. Diz o Sérgio:

A autoridade [que os AAE têm] eu acho que é para eles conseguirem impor ordem cá e eu acho que eles fazem o seu papel bem, desempenham bem o papel. (Al 1:4)

E reconhecem o interesse e disponibilidade:

[as AAE] falam-nos sempre bem, têm sempre um sorriso para nos dar. Sim, são «porreiros»! várias contínuas, que eu conheço aqui desta escola, é sempre "então, está bom? O que é que fizeste desta vez para vires com essa cara?"... "já não te avisei... olha o chapéu na cabeça!" Há aquelas contínuas brincalhonas, até às vezes se sentam com a gente e falamos, e ouvimos música. (Al 7:8)

Os professores falam do trabalho deles com consideração e respeito, e o prestimoso auxílio que prestam é realçado, sobretudo no 1º ciclo:

Nós temos uma relação maior aos funcionários, porque eles ajudam-nos mais; também estão mais atentos aos pequeninos, conhecem os pequeninos, nós precisamos constantemente deles. Ou para o ginásio, ou para as salas. (Prof 4:12)

No geral, é reconhecido que na EBI se vive um ambiente com relativa tranquilidade, onde é agradável estar e trabalhar. A sinergia afectiva dos diferentes intervenientes contribui para que vigore a sensação de ser possível ultrapassar as dificuldades que sempre aparecem num contexto de vida comum diversificado e complexo.

Um clima partilhado de aceitação e afecto é reconhecido ser uma importante condição de desenvolvimento e promoção da moralidade (Nucci, 2001). Daí é possível emergir a confiança necessária para que todos, mas particularmente as crianças, possam agir, experimentar capacidades e limites, ousar desafios e lidar com o erro.

Participação e Tomada de Decisões

Participar efectivamente nas decisões que afectam a vida de uma comunidade contribui para que cada um se sinta genuinamente responsável por todos, consubstanciando e dando textura ao ideal democrático a que se aspira.

Na EBI, uma intenção de trabalho cooperativo tem estado sempre presente, mais enfaticamente ainda a partir do projecto de gestão flexível do currículo que se faz depender, para a sua implementação e desenvolvimento, da colaboração e empenho de todos. "Deve ser das poucas escolas em que os professores têm efectivamente trabalho de equipa, [...] quer dizer, um professor aqui que queira vir só para dar as aulinhas e ir-se embora, aqui não tem grande sucesso, não fica" (Prof 7:4), expressava uma das professoras, entusiasmada com a forma colaborativa de trabalho dos professores.

Há na escola uma diversidade de mecanismos de participação e representação que procura envolver diferentes grupos e sectores. Dos Conselhos de Turma, aos Departamentos Curriculares e Órgãos de Administração e Gestão, emanam orientações desejadamente partilhadas e articuladas.

Mas como, utilizando as palavras de Hargreaves (1998:20), a colaboração tanto pode ser "um peso como uma bênção" convém compreender a percepção que os vários intervenientes têm dela.

Para o Presidente do Conselho Executivo, implementar uma cultura de colaboração entre os professores é o desejo, consciente que está das dificuldades que tem pela frente:

Temos a noção exacta que estes passos que se possam dar são pequeninos, se fosse aquilo que eu gostaria seriam passos muito maiores, mas não pode ser; e portanto vamos, temos vindo a construir algumas culturas próprias deste processo de trabalho, nomeadamente o trabalho cooperativo dos professores a nível do Conselho de Turma. (Prof 12:5)

Uma série de mecanismos formais de participação vão sendo instituídos:

Há questões em que é difícil de decidir onde acaba o administrativo e começa o pedagógico e então eu levo-as ao CP. Se é para discutir lá, discutimos lá. Se é uma coisa mais complexa eu peço para descer aos departamentos. Se é apenas uma informação levo-a apenas como uma informação, simplesmente. E eles [os professores] não podem dizer que as coisas são definidas aqui [em CE] sem que a gente os oiça. (Prof 12:13)

E os professores vão-se encontrando e trabalhando em conjunto, numa multiplicidade de reuniões que vão sendo intercaladas nos tempos lectivos, criando uma agenda de grande complexidade. "As reuniões são umas atrás das outras, porque os tempos que temos que estar na escola, fora do nosso horário, são muitos" (Prof 7:4), ou "hoje em dia a escola absorve muito tempo da nossa vida" (Prof 4:15) era um desabafo frequente, que indicia a sobrecarga que os professores possam estar a sentir.

Conseguir que a participação ultrapasse uma estrita obrigação administrativa e hierárquica tem sido uma dificuldade:

Tenho alguma dificuldade em avaliar com rigor esse envolvimento. Tenho a noção exacta de que muito foi feito, que existem grupos em que esse processo de trabalho resultou plenamente [...]; temos outros professores e turmas em que isto, de todo, não funcionou. Foi mais uma novidade, uma moda, a gente faz o que tem de fazer, obrigatoriamente, mas envolvimento nenhum. (Prof 12:4)

Os hábitos e rotinas que os professores podem trazer criam algum acomodamento e resistência:

Foi extremamente difícil envolver os novos professores neste novo processo de trabalho. [...] é difícil porque toda a gente oferece muita resistência a qualquer mudança, particularmente quando essa mudança envolve maior trabalho e maior responsabilidade de cada um de nós e, portanto, eu reconheço, mesmo aqueles que queiram, não é fácil entrosarem-se neste processo. Sobretudo quando têm de trabalhar com outras pessoas que depois não querem. Nessa altura, alguns deixam cair os braços... eu insisto, insisto... (Prof 12:4)

Por parte dos professores, o desejo de participarem e trabalharem conjunta e colaborativamente existe, a par da insatisfação pelos resultados conseguidos. Disso é exemplo as palavras de uma professora:

Eu gostava muito que os professores conseguissem, de facto, trabalhar em equipa. Eles tentam... eles tentam... eles? Nós! Nós tentamos, mas deparamo-nos com algumas dificuldades e acaba por ser um ponto de desmotivação para muitos. (Prof 1:4)

Algumas das razões são, igualmente, sugeridas:

Eu acho que tem a ver com a nossa própria cultura. E talvez, porque nós saímos da escola, temos a casa, cada um tem as suas vidas e, se calhar, para muitos, também não é isto o principal das suas vidas... nós temos que nos dedicar de corpo e alma, não é? (Prof1:4)

Os professores que chegam de novo à escola vão sendo introduzidos na forma de trabalhar que a escola pretende desenvolver, o que é reconhecido e apreciado:

Os novos professores demoram sempre um bocado a estarem «enturmados». Mas eu acho que a escola até se esforçou. Porque na maioria das escolas nem sequer fazem isso, as pessoas chegam lá e «que se amanhã»! Esta escola, no início do ano, até se esforçou. Apesar das pessoas estarem a dizer “nunca tive tantas reuniões na minha vida!” Pois não, mas a escola esforçou-se por explicar o que se passava, a sua filosofia, e os temas a tratar e isso tudo. Portanto, no geral, ninguém pode dizer que não estava informado. (Prof 2:20)

A participação dos professores nas decisões é entendida no âmbito da representação que têm nos diversos órgãos e estruturas que organizam a escola:

Aqui a participação é democrática. Há o Conselho Pedagógico, depois as decisões do CP vão aos departamentos para os departamentos darem as opiniões. [...] eu acho que os órgãos de decisão ouvem os professores. (Prof 2:21)

Partilhar pontos de vista, mas também tentar chegar a acordo e sentirem-se comprometidos nas decisões tomadas:

Houve sempre um espírito de grupo. [...] as pessoas sentem-se muito unidas e isso é bom para as decisões complicadas. (Prof 5:21)

O Projecto de Escola, o Plano Anual de Actividades, o Projecto Curricular de Turma e os diversos guiões e fichas de diagnóstico, planificação e avaliação que a escola produz, são alguns dos instrumentos utilizados e que, se no entender de uns, ajudam a partilha e colaboração, outros consideram ser uma sobrecarga de trabalho e, até mesmo, um desperdício de tempo e energia:

nesta escola há um excesso de documentos! Nós acabamos por nos perder na burocracia, preencher papel, e às vezes não damos sentido ao papel, [...] o excesso de documentação, acabamos por nos perder nos documentos e às vezes acabamos por fazer coisas repetidas, e perde-se o que é essencial. Perde-se o que é essencial. Fazemos, às vezes, 3 vezes a mesma coisa para documentos diferentes. (Prof 4:3)

[...] é o excesso de documentação e de formalização! Depois não há uma rentabilização desse trabalho, pelo menos ninguém verifica se o que eu escrevi, se o apliquei. Não há mecanismos para fazer isso. (Prof 4:16)

Quando a utilização do tempo conjunto é sentido como um "imperativo burocrático" (Hargreaves, 1998:205), a colaboração e o envolvimento ficam comprometidos, na medida em que são percebidos mais como uma estratégia administrativa de regulação e controlo. Levando a que se continue a afirmar não haver "troca de experiências" e a sentir que, como dizia uma professora, "continuamos a viver um pouco à parte" (Prof 3:1). Porque, "embora as pessoas conversem, se dêem bem, etc., não há, na realidade grande participação" (Prof 3:2):

Há aquelas «reuniõezinhas» e acabou... as que estão programadas que haja e acabou. [...] porque no fundo... as pessoas continuam a trabalhar muito na sua capelinha; às vezes partilham coisas com as colegas mais próximas, mas no fundo, nas práticas das pessoas, as coisas continuam a estar exactamente na mesma. (Prof 3:5)

Para as crianças, a participação na vida da escola é, sobretudo, enquadrada no âmbito das actividades e projectos da turma, constitui um particular objectivo da Formação Cívica e encontra a sua operacionalização máxima nas Assembleias de Turma. Essa é a intenção dos professores, expressa também no Projecto de Escola:

construir o quotidiano de escola num exercício permanente de direitos e deveres de cidadania para todos quantos nela convivem. (Doc 1)

A utilidade da participação dos alunos é reconhecida pelos seus professores. Mas se, por um lado, era "desejável que os alunos [...] tivessem uma participação muito mais activa e construtiva" (Prof 10:16), por outro, a não participação é explicada pelo desinteresse e distanciamento com que a escola é tratada pelos alunos:

Eles querem é que não os «chateiem» muito. Porque as preocupações deles não passam muito pela escola. As preocupações que passam pela escola têm a ver com a transição, não transição, notas, não notas. Agora, como é a vida da escola organizada? Às vezes rebelam-se contra isso ou contra aquilo. Mas é uma rebelião própria da irreverência da idade. Às vezes nem faz muito sentido, outras vezes até faz mas, por contingências de determinadas situações, as coisas não podem ser como eles desejariam. (Prof 10:16)

Os professores parecem convencidos de que a participação dos alunos é efectiva. Exemplificam com a elaboração do contrato pedagógico de turma, onde estão expressos um conjunto de direitos e deveres e as suas respectivas sanções. Dizia uma professora:

A nível de regras de turma, isso é acordado com o Director de Turma. Há regras que são negociadas no início do ano e que diferem de turma para turma. Por exemplo, «levantar o dedo no ar» é uma coisa geral, mas isto é discutido na própria turma; o que é que lhes acontece quando não cumprem. Isso é negociado no início do ano e é elaborado um pequeno contrato de turma. (Prof 1:7)

No entanto, dos jovens ouvimos que "não pedem muito a opinião dos alunos" (Al 3:13), que não são "assim muito solicitados" (Al 5:4) e, mesmo, que "não vale a pena [dar] a nossa opinião (Al 7:6), levando-nos a questionar o impacto que o trabalho realizado junto dos alunos tem. O sentimento de que "para nenhuma regra nunca foi pedida" (Al 1:2) a opinião deles é contraditória com a ideia de que "os garotos são os primeiros participantes na criação dessas regras" (Prof 1:7).

Ainda no âmbito do trabalho realizado nas turmas, encontramos as figuras do delegado e subdelegado de turma, cujo processo de eleição pelos colegas é considerado representar um exercício de prática democrática, na medida em que deve ser aproveitada para a promoção "de um clima de vivência democrática na sala de aula; contribuir para a aquisição de hábitos de participação democrática; promover a responsabilidade individual em intervenções de carácter colectivo; e estimular o espírito reflexivo que deve anteceder qualquer intervenção democrática" (Doc 3).

Nas palavras de uma professora, o delegado de turma assume um papel de certa liderança:

O delegado de turma assume, geralmente, no papel de conciliador, de comunicação entre os colegas e a directora de turma. Ou se surge um problema é ele que apresenta, é responsável de apresentar ou de tentar resolver qualquer problema dentro da turma. (Prof 1:10)

No entanto, se atendermos àquilo que os alunos expressam, talvez possamos questionar-nos até que ponto a intenção e o desejo se confundem com a realidade.

A Fernanda, delegada de uma turma do 9º ano, foi a escolhida ("cada um votava em quem quisesse... tive mais votos", (Al 2:6)] e, na sua opinião, as notas e o comportamento devem ter estado na base da escolha ("por causa das minhas notas, se calhar, ou por eu estar a portar-me bem"). No entanto, e apesar de ser reconhecido que o delegado está presente nas "reuniões sobre a

turma" (Al 4:17), o seu papel e importância são questionáveis. É entendido que o delegado "não tem uma grande, grande função; não é um papel assim muito importante" (Al 5:15) e que "só serve se o «stôr» quer dar algum recado ou se quer deixar-nos algum papel para darmos aos nossos pais para assinar" (Al 6:7).

Da parte do Conselho Executivo parece haver a noção de que o papel dos delegados de turma deveria estar para além de um mero executor de pequenas tarefas e recados:

Tem havido alguma falha nossa, reconhecidamente nossa, porque já temos debatido isso, porque eu já deveria ter, e não consegui até agora, já fiz várias tentativas e foram sempre falhadas, de institucionalizar aqui um órgão a que eu chamaria Assembleia de Delegados [de turma]. [...] através deles tentaria explicar que o delegado não é o menino que vai buscar o giz mas é o menino que tem responsabilidades na turma e que deve debater connosco esses problemas. (Prof 12:16)

Os delegados ou subdelegados das turmas de 3º ciclo têm, ainda, assento nos conselhos disciplinares de acordo com o estipulado no Regulamento Interno da EBI:

Eles aí [nos conselhos disciplinares] são chamados a participar. Eles dão a sua opinião, se concordam; qual é a opinião, do que eles se aperceberam da situação. (Prof 1:10)

Aí, professores e representante dos encarregados de educação deliberam sobre as medidas disciplinares a aplicar no caso dos processos disciplinares instaurados. No entanto, essa presença tem levantado algum questionamento e tem sido discutida a sua utilidade:

Já se pôs em questão qual o contributo deles, se realmente para a cabeça dos que vêm, se é bom ou não estar presente a defender ou a penalizar um colega. Eu acho que é bom eles estarem presentes, são coisas importantes que eles podem sentir, que podem estar em defesa de um colega e perceberem como é que as coisas são resolvidas pelos professores. Não vejo porque não estarem. (Prof 1:10)

Os alunos são chamados como testemunhas, pois "na atribuição da sanção, os miúdos não têm participação" (Prof 6:13), como relata uma professora. A questão fundamental tem, exactamente, a ver com o facto de a participação do aluno poder ser entendida apenas como uma presença ou um testemunho e não tanto enquanto parceiro de decisão. Já que, como alerta outro professor, falta desenvolver um trabalho, com os esses alunos, de exercício de poder e responsabilidade:

Elege-se o delegado de turma no início do ano e depois o que é que se faz dele? Não se faz mais nada, é o empregado para tirar o giz, quando muito, e para chamar a atenção. (Prof 5:23)

A preocupação de envolver os alunos nas questões disciplinares parece estar presente, sobretudo enquanto estratégia de educação para a cidadania. O foco aglutinador e de convergência são os direitos e deveres de cada um. Elucidativo é o que o Prof. António refere:

A Formação Cívica visa discutir com eles a questão deles serem sujeitos de direitos e deveres na escola e, como sujeitos de deveres e direitos "vamos ver quais são os deveres que vocês têm que cumprir e quais são os direitos que vocês têm acesso". (Prof 12:16)

Talvez a forma mais eficaz de os professores estimularem a colaboração e envolvimento entre os alunos seja através da organização e desenvolvimento de projectos no âmbito das actividades de cada disciplina ou área curricular não disciplinar e enquadradas pelos projectos curriculares de turma. A ênfase colocada nesta abordagem metodológica procura responder à convicção dos professores de que as aprendizagens são mais eficazmente reforçadas a partir do trabalho cooperativo. O resultado desse esforço é ilustrado nos diversos projectos constantemente expostos pelos corredores da EBI e igualmente divulgados através do Jornal da Escola. Visitas de estudo, idas ao teatro, realização de teatro na

escola, trabalhos temáticos, festas e celebrações diversas (Halloween, Natal, S. Valentim), núcleo jornalístico, são alguns exemplos do muito que se vai fazendo na EBI com a mobilização e o envolvimento de todos.

Se a realização de projectos mobiliza professores e alunos de cada turma, a participação e envolvimento dos alunos com os seus pares de idades diferentes não parece ser uma realidade. Já aqui referimos que o contacto das crianças do 1º, 2º e 3º ciclos é muito escasso e está quase que restringido à circulação nos corredores, nas entradas e saídas:

Os meninos mais crescidos não estão em contacto com os mais pequenos de forma a passar-lhes nada [...]. não é estimulado nenhum tipo de trabalho entre eles de modo a que possam ganhar alguma coisa. (Prof 3:4)

Há actividades do 1º ciclo que são orientadas por professores do 2º ou do 3º, mas que decorrem apenas no âmbito da respectiva turma do 1º ciclo, sem envolvimento dos alunos mais velhos. "Nunca senti essa proximidade de sermos chamados a ajudar os miúdos da primária" (Al 5:11), confirmava uma aluna do 5º ano. "Da nossa parte não tem havido a criação de oportunidades para que se aproveitem essas mais valias de haver mais velhos e mais novos... criando essa interacção. Não se nota que estamos numa escola básica integrada" (Prof 6:10) esclarecia uma professora do 3º ciclo.

Mais uma vez se realça que é na sala de aula, com o grupo turma, que todo o trabalho com os alunos se desenvolve, onde eles são chamados a participar. A dinâmica fica a cargo e sob o critério do professor responsável. A articulação e integração são procuradas pelo trabalho dos professores, nomeadamente junto do conselho de turma e departamentos disciplinares. E são fortemente instigados pelos propósitos que a liderança vai procurando generalizar:

Sempre com esta perspectiva, primeiro os alunos são o aspecto mais importante; segundo, tentar que estas iniciativas não partam apenas da imposição uma, duas, ou três pessoas, mas que a partir dessas pessoas se generalize a discussão e se construa uma cultura que seja, fundamentalmente, uma cultura da escola e não de três ou quatro pessoas aqui dentro. (Prof 12:4)

Para essa "cultura de escola", o reconhecimento dos auxiliares de acção educativa não parece ser negligenciado. Nas suas funções específicas dão um contributo importante para que as diversas iniciativas propostas possam ser levadas a cabo:

Porque são muito dedicados à tal dinâmica da escola. Duma maneira geral, os funcionários aderem todos em bloco. É preciso fazer o almoço de Natal, vai fazer-se. É preciso vir limpar a escola ao sábado...; não há uma festa em que não esteja um funcionário. E não são obrigados. Vêm porque é a tal... não sei explicar... é uma comunidade que existe aqui na escola. (Prof 7:12)

Nas diversas tarefas que têm a seu cargo, coadjuvando os professores na intervenção junto dos alunos e zelando para que o ambiente da escola se mantenha ordenado e tudo decorra sem grandes percalços, os AAE sentem que têm uma intervenção importante, na medida em que os próprios professores manifestam interessar-se pelas observações que estão em condições de fazer. Como uma própria nos relatava:

Os professores perguntam, perguntam como é que [as crianças] se portam cá fora... se ele tem andado mais calmo... não são todos... mas até entramos em diálogo sobre isso. [...] nós somos muito importantes, eu acho que sem nós aqui, a escola não funcionava. (AAE 1:12)

O envolvimento dos pais e encarregados de educação é estimulado e a EBI procura encontrar a melhor forma de eles estarem presentes e contribuírem, de alguma forma, no desenvolvimento da escola. Todos parecem estar de acordo

quanto à importância da participação das famílias na vida da escola. No entanto, o grau e a forma dessa participação é ainda discutido e parece não reunir consenso. Se quase todos estão de acordo que os pais deviam participar mais, alguns pensam que deveriam ser criadas formas de eles poderem ter um papel mais activo nas decisões que afectam a escola, porque "são chamados para ajudar financeiramente, para ajudar a montar, para ajudar a fazer o arraial, para assar sardinhas" mas isso "não é o essencial", porque ainda "não são chamados para decidir" (Prof 5:23). De certo modo parece existir um "fosso psicológico" (Stoll & Fink, 2001) a separar escola e família, o que impede uma maior interpelação.

Algumas iniciativas vão sendo levadas a cabo. Para além das reuniões formais para as quais os encarregados de educação são convocados, há sempre pais ou outros familiares presentes nas festas e apresentações preparadas pelas crianças e, ainda outras vezes, há propostas e convites específicos para atrair as famílias à escola (por exemplo, o "venha tomar café conosco"). "São estas coisas todas que puxam os pais à escola", como nos dizia uma professora, acrescentando, no entanto, que não deixam de ser uma minoria: "vêm muito poucos ainda, para aquilo que seria desejável" (Prof 7:13).

O mesmo é reconhecido por aqueles pais que têm uma maior participação na escola. Afirmava uma mãe que:

Infelizmente, nas reuniões... de 25 [crianças] vejo estarem 12 pais, muitas vezes pai e mãe do mesmo miúdo e os outros não estão. Principalmente os mais problemáticos não estão. (EE 1:6)

Enquanto que outro responsabilizava os próprios pais, mostrando-se agradado com o esforço que a escola tem dispendido em incentivar uma maior participação:

Os pais descarregam os filhos de manhã e vão buscá-los à noite... não aparecem... Eu acho que, nesse aspecto, a escola faz o que é humanamente possível para que os pais vão à escola. (EE 2:6)

A Associação de Pais vai cumprindo a função que lhe é cometida e a representação dos pais nos órgãos da escola é devidamente assegurada. De qualquer modo, mesmo na Associação de Pais parece ser difícil manter a dinâmica e conseguir envolver outros pais. Como diz um dos pais:

Há um desinteresse, porque, enfim, é muito trabalhoso, ocupa muito tempo (EE2:1)

Algum distanciamento da escola e dos pais continua a ser uma realidade. A consciência alargada quanto à necessidade de estreitar laços e encontrar mecanismos para que uns e outros se sintam envolvidos e desejosos de participar parece, ainda, não ter surtido os efeitos esperados. Há convites para especiais acontecimentos, há pedidos de comparência aquando de problemas disciplinares ou de aproveitamento, mas a realidade é que as famílias continuam a manter-se afastadas do quotidiano da escola.

Múltiplos actores, diversos interesses, motivações e responsabilidades distintas criam dificuldades acrescidas na conjugação de sinergias e aproveitamento da riqueza que a diferença sempre potencia. Ser reconhecido e reconhecer-se como parceiro implica assumir conjuntamente a responsabilidade de um projecto e assumir as escolhas e decisões que este acarreta. Como processo, tem de ir sendo vivenciado, acertando o passo, e corrigindo trajectórias. Uma comunidade «cultiva-se» e, acompanhando o sentido metafórico, esse propósito dá trabalho, obriga a esforço e leva tempo.

Sentido de Comunidade

À medida que um grupo vai convivendo e partilhando o quotidiano vai, também, encontrando situações e artefactos que vão sendo investidos de referências e simbologia, que reflectem e reforçam a criação de laços e a identificação com o grupo.

Numa escola, as festas e celebrações ocupam um lugar de destaque no conjunto dos rituais que são utilizados para

solidificar a cultura da escola, enraizar nela cada um dos seus membros e desenvolver uma identidade própria e singular (McDonald, 1996).

Se, por um lado, como nos dizia o presidente do CE da EBI, "esta escola é uma escola igual às outras todas [...] no sentido em que eu não escolho os professores, não escolho os alunos, não escolho os funcionários" (Prof 12:27), ou seja, tem os constrangimentos que assolam todas as escolas públicas; por outro lado, é evidente o orgulho com que chamam a atenção dos aspectos em que consideram que ela se distingue e diferencia: "é uma escola com um ambiente diferente da maior parte das escolas por onde passei. Aqui as pessoas têm disponibilidade" (Prof 11:4). Talvez seja essa disponibilidade que leve, também os alunos a afirmar que, na EBI, os professores "têm muita paciência" [...], "são bons amigos" [...] com quem "podemos contar" (Al 7:7).

Esse "ambiente diferente" é difícil de concretizar. A disponibilidade sentida e o entusiasmo com que as pessoas se envolvem podem ser características e reflexo de uma estratégia de colaboração que se tem vindo a imprimir. Ideia que é reforçada por uma das professoras:

Quem está aqui a vestir a camisola, gosta. Porque as solicitações são muitas. Esta escola, eu acho que é diferente das outras escolas. O [CE] envolve os professores, isso é um mérito. Porque a escola não é dar aulas e ir embora. Deve ser das poucas escolas em que os professores têm efectivamente trabalho de equipa. (Prof 7:4)

Na EBI, durante todo o ano lectivo e a propósito de datas festivas ou temas escolhidos no âmbito das actividades de cada turma e/ou departamento curricular, vai decorrendo um conjunto de actividades e projectos que contribuem para que o sentimento de pertença seja solidificado.

A preocupação em integrar os novos professores nas formas de trabalho típicas da escola ilustra a vontade que têm em construir uma comunidade com traços e identidade próprios, que

reflecta a "vontade subjectiva" e que vai inspirando as atitudes e as acções (Weber, 1983:97).

O que é designado como "seminário de enquadramento a professores" (Doc 5) constitui, para o corpo docente da escola, uma das actividades privilegiadas de socialização na cultura própria da EBI. Também o "seminário de balanço do ano lectivo" dá visibilidade ao trabalho que foi sendo desenvolvido em cada sector, dando oportunidade de partilharem "êxitos e constrangimentos, por forma a corrigir trajectórias" (Doc 5). Um dos professores esclarece:

Há aqui dois espaços que fazemos todos os anos. Um é no fim do ano. No fim do ano lectivo fazemos o seminário em que se partilham as boas práticas e é pedido a cada coordenador de departamento e coordenador de área curricular não disciplinar que faça um balanço do trabalho que desenvolveu. [...] depois há outro de início [do ano] para tentar que os professores novos percebam a dinâmica que a escola tem e que percebam determinado tipo de lógica que nós queremos ter. (Prof 5:13)

Mostrar aquilo que na escola se vai fazendo é uma das estratégias que, a nosso ver, tem contribuído para a solidificação de um sentido comunitário junto aos membros da EBI. Por exemplo, com a participação de alunos, professores, pessoal não docente e Associação de Pais, o Núcleo Jornalístico da EBI trabalha para dar forma ao Jornal da Escola que, trimestralmente, divulga as actividades e os projectos desenvolvidos.

Mas, de todas as iniciativas e projectos conjuntos que na EBI se realizam, aquele que maior consenso reúne na expressão do entusiasmo que anima a comunidade escolar é o Arraial de fim de ano. Uma festa, "a festa maior da escola", como escreveu o Presidente do CE em um dos Jornais da Escola, é a grande manifestação de inter ajuda e trabalho colectivo, marco do orgulho que sentem pela escola. As palavras de um professor são elucidativas:

O arraial é uma coisa que nos «sai muito do pêlo», mas é feito há 9 anos e nas outras escolas ninguém consegue fazer. Estar aqui à noite e prescindir da família... nenhum CE pode pagar o trabalho a alguém porque é tudo voluntário. Se eu sei que os professores daqui conseguem voluntariar-se para, é porque sentem a tal recompensa intrínseca. Essa recompensa vem da sua realização pessoal e da sua relação com os outros. Enquanto for havendo actividades de «carolice» eu percebo que as coisas vão funcionando. (Prof 5:22)

E um aluno, na falta da expressão mais adequada, falava no “certo espírito” que vai sendo criado na EBI e que culmina na realização desse evento:

é costume aqui fazer-se o “Arraial” no final do ano; acho que isso faz com que a escola proporcione aos alunos um certo espírito; [e] este espírito acho que faz com que os alunos gostem e se sintam bem nesta escola. (Al 5:9)

Nessa noite, alunos, professores, funcionários, familiares e amigos, todos estão presentes. A escola abre as portas à população local e os que por lá vivem vêm testemunhar e participar na animação de uma festa que pretende ser verdadeiramente comunitária e integradora. Música, exposições, petiscos e bebidas, jogos e diversões ajudam a animar a noite. “Assista este ano e traga os amigos que vai ver que é espectacular” (Prof 9:9), foi o convite feito (ao qual não pudemos resistir).

Todas estas circunstâncias e momentos da vida da EBI sugerem a forte identificação com a escola que os membros da comunidade educativa manifestam. Por outro lado, as múltiplas actividades e projectos que os diferentes grupos desenvolvem contribuem para que os laços afectivos se vão consolidando. Um professor exprime bem esse sentido:

Estou a falar sempre em “nós” pois tenho a noção que eu assumo isto como “nós”, como escola, e não como “eu”. Há aqui uma assunção que isto é de todos e que faço parte desta equipa. (Prof 5:18)

Dissemos já anteriormente que uma verdadeira comunidade assenta no desenvolvimento de relações interpessoais que se vão construindo a partir da partilha de experiências e significados. O delineamento da ordem social, que a vida em comunidade pressupõe, obriga ao acordo sobre as regras necessárias ao convívio comum, zelando para que os interesses de todos sejam considerados, na defesa do valor que a comunidade, por si só, adquire. Numa comunidade, conflitos quotidianos são resolvidos com base no diálogo e na busca colectiva de soluções.

Os contratos pedagógicos e as assembleias de turma são, na EBI, estratégias importantes quer para a definição das regras de convivência, quer para o desenvolvimento do sentido de comunidade. Colectivamente, cada grupo turma tem aí uma oportunidade de ir tomando consciência de si enquanto grupo e, conseqüentemente, valorizando a escola enquanto comunidade a que todos pertencem e pela qual, portanto, todos têm a responsabilidade de zelar. Se usadas esporadicamente ficam esvaziadas do seu valor educativo e correm o risco de serem consideradas, pelas crianças, apenas como mais uma actividade imposta por aqueles que detêm a autoridade e exercem o controlo - os professores. Quando praticados com regularidade contribuem para que o grupo vá solidificando a convicção de que vale a pena resolver os problemas e as dificuldades em conjunto. A comunidade vale esse esforço.

Para que os alunos possam desenvolver, para com a escola, um forte sentido de comunidade é necessário que tenham oportunidade de sentir que podem influenciar e até exercer algum controlo sobre aquilo que se passa na escola. Quando, na percepção dos alunos, a regra é sentida como exterior, a justificação e razão de ser da regra deixa de fazer sentido. Exemplificando, uma aluna refere que:

no princípio do ano fazem sempre uma lista de quais são as regras... dizem mais ou menos essas regras, estas e aquelas e pronto... nós temos de cumprir. (Al 4:4)

Percepções como esta sugerem a necessidade de maior consistência e regularidade na utilização dos mecanismos que a escola possui (dos quais a Assembleia de Turma é um exemplo) para ajudar a que os alunos desenvolvam o sentido de pertença e responsabilidade para com a comunidade escolar.

Concepções Partilhadas

Procurámos também explorar a perspectiva existente na EBI sobre os conceitos relacionados com as questões da moralidade. Levamos em conta que aquilo que é defendido e posto em prática nas escolas está relacionado com o que as pessoas que lá interagem pensam e as crenças que têm (McDonald, 1996; Stoll & Fink, 2001).

Quando questionados sobre o entendimento acerca do termo «moral», sobressaem, fundamentalmente, duas linhas distintas de significação. Por um lado «moral» é associado à leccionação de uma disciplina, nomeadamente a «educação moral e religiosa», à qual, sendo disciplina de opção, não é atribuída muita importância. Uma aluna dizia-nos assim:

É educação moral e religiosa e é uma disciplina de opção. Mas não acho que essa disciplina esteja muito presente, porque até é uma disciplina de escolha e a maioria dos alunos não opta por essa disciplina. (Al 5:12)

Ou um professor, que referindo-se à fraca mobilização dos alunos afirmava:

[educação moral] podia ser aproveitada de uma forma muito mais motivadora para os miúdos. Já tivemos experiência de alguns professores de moral que realmente os conseguiram envolver de uma forma fantástica. Neste momento não posso dizer o mesmo. É o que eu sinto [...] e há muitos miúdos que se desmotivam, por alguma razão será. Acaba por não lhes dizer muito. (Prof 1:10)

Por outro lado, e mais frequentemente, a moral é associada à ideia de formação cívica e educação para a cidadania. Alguns testemunhos vão nesse sentido. Quer de professores:

Eu não faço grande diferença entre educação moral e educação para a cidadania. [...] digamos, quando falo em educar para a cidadania, em construir cidadãos, eu tenho que usar esse parâmetro. Não faço diferença. (Prof 11:25)

Educação moral tem muito a ver com a educação cívica. (Prof 12:23)

Educação moral seria uma educação para ser um melhor cidadão. (Prof 10:23)

Quer de alunos:

À partida, o que nos vem logo à cabeça é uma área onde nós tratamos mais a parte cívica da pessoa. Como é que a pessoa é em relação à sociedade, quais são os seus próprios valores, que formam a sua personalidade [...]. (Al 5:12)

Também dos pais obtivemos uma interpretação semelhante:

No aspecto de educação moral, no aspecto como cidadão, como ser humano, eu acho que a escola funciona porque tem educação cívica desde o primeiro ano. (EE 1:14)

A relação da moralidade com «valores» também é estabelecida, chamando-se a atenção para o papel que a escola desempenha nesse domínio:

A educação moral também é educar para os valores. A escola não pode ser asséptica. Tudo o que é humano tem lugar nas escolas e, portanto, a escola deve trabalhá-lo. [A educação moral] é central na escola. Porque antes de ser professor, sou educador. Agora, não é privilégio de uma disciplina. (Prof 5:26)

Um carácter social e convencional da moralidade é aqui realçado e o objectivo da educação moral é entendido como estando associado à aprendizagem de “competências sociais” (Prof 11:26), ou cívicas, das quais a escola é intérprete.

Neste entendimento, o carácter «cívico» dos comportamentos que se pretende sejam adquiridos pelos alunos aparece imbricado com uma dimensão que está orientada para a outra pessoa. Nas palavras de uma professora, todo o trabalho que se faz na escola preocupa-se com

[o] sentido da construção dessa intervenção de cidadãos, em determinados parâmetros que na minha óptica são aqueles que são os moralmente recomendáveis ou exigíveis, ou que em termos de objectivação são aqueles que são cívicos; quer dizer, um comportamento cívico na estrada, relativamente ao ambiente, relativamente à solidariedade, à tolerância, todos esses parâmetros de raciocínio que nós procuramos que os nossos alunos tenham e que, na nossa óptica, contribuem para que eles sejam cidadãos moralmente competentes e dentro do que são os parâmetros aceites na nossa sociedade. (Prof 11:25)

Se na educação “as questões morais são fundamentais”, como nos dizia um professor, do seu conteúdo sobressai aquilo que “socialmente [é] reconhecido como tal”:

Eu não sou moralista, mas há um conjunto de questões morais que são reconhecidas pelo bom senso como valores que existem actualmente na sociedade portuguesa, com por exemplo esse do boné e outros, e que nós procuramos ser intérpretes desses valores e fazê-los incutir nos alunos. É nesse sentido que eu entendo que a educação moral é muito importante na escola, em qualquer escola. (Prof 12:23)

Do que os professores dão a conhecer, chamou-nos também a atenção a distinção que sugerem entre «educação moral» e «moralização» ou “lição de moral”, nas palavras de uma professora (Prof 3:8). Alguns, ao associarem este último sentido reagem, mesmo, fazendo saber do seu descrédito:

Não gosto... com certeza é esta formação judaico-cristã e a reacção a... não me diz muito, sinceramente, não me diz muito. Essa coisa de educação moral diz-me muito pouco. Acho que é um chavão que está tão gasto, tão gasto, tão gasto que... com certeza é preconceito mas... não me diz muito. (Prof 6:16)

Mas se, por um lado, há professores que pensam que os alunos devem ser colocados em situações em que tenham de reflectir e fazer as suas próprias opções ("então se A fez isso o que é que B deve dizer? O quê é que vocês acham? Como é que tu reagias se estivesses nessa situação?" - Prof 8:19), por outro lado, coexiste a ideia de que os mais velhos têm obrigação de indicar escolhas, ajudando-os a "saber distinguir o bem do mal" (Prof 7:17).

Mas escolhas entre o quê? Questionámos acerca do termo «valores». Dos referidos sobressaem valores da ordem dos "valores relacionais" (Cabral, 1999), tais como, «respeito pelo próximo», «cooperação», «amizade», «partilha», «solidariedade», «entreaajuda». Dizia-nos um professor, falando do trabalho feito na EBI:

Eu acho que sim, que a escola tem a preocupação em transmitir alguns valores. Estou-me a lembrar, por exemplo, da cooperação, a amizade, o respeito. (Prof 4:17)

A concepção de valores como "traço" (Cohen & Cohen, 1996) de personalidade é o que realça no discurso dos jovens questionados. A esse respeito falam das "nossas qualidades" (A1 2:16), tais como "ser simpática, ser amiga, ser verdadeira, ser justa" (A13:17), ou "ser honesta [e] trabalhadora" para "ser uma pessoa em condições" (A1 1:13).

De uns e outros destaca-se, também, a associação feita entre «valores» e «educação para a cidadania». Neste caso, por valores fica subentendido um conjunto de comportamentos socialmente valorizados, para que a pessoa possa agir como um "cidadão, com uma intervenção correcta na sociedade" (Prof 11:29). Outro professor defendia, ainda, que a escola deveria

impor [aos alunos] determinados valores, que a sociedade impõe; [pois] eles têm que perceber que devem cumprir porque vivem em sociedade. (Prof 7:17)

Se, por um lado, é entendido que a escola "está atenta" (Prof 4:17) e intencionada para a educação dos valores, por outro lado, questiona-se a eficácia com que isso é feito. "O que as pessoas fazem em relação a isso? Não sei, acho que não se faz muito" (Prof 3:16), ou mesmo, que a escola "falhou na transmissão de alguns valores" (Prof 4:17).

Do papel que a escola tem na aprendizagem dos valores que advoga, transparece a noção de que muito é aprendido indirectamente, pelo exemplo, pelas atitudes, pela "coerência entre aquilo que eu digo e aquilo que eu faço" (Prof 8:20), como é verbalizado por uma professora. Professora que também chama a atenção para a noção de actividade própria da criança na construção desses valores, apesar de ser feita unicamente referência a «bons» comportamentos, ou comportamentos de "uma pessoa bem-educada", usando a expressão de uma criança (Al 1:13):

E os valores também têm que ser eles a construí-los. Fazendo opções, e cometendo erros, obviamente. E transformando esses erros em aprendizagens significativas para eles. Eles não aprendem valores se eu disser «meninos, todos temos que gostar muito disso; meninos, todos temos que estar calados aqui, ou ali; meninos, temos de comer sempre de faca e garfo; não podemos tossir, não podemos...»; quer dizer, não lhes posso transmitir valores só porque lhes digo! (Prof 8:20)

Dada a proximidade conceptual, procuramos, também, conhecer o que entendiam por «virtudes». Este foi um conceito difícil de verbalizar, perante o qual mostraram alguma estranheza. "Não sei o que é", "não se usa", "não me diz nada", foram algumas das expressões desencadeadas. Algo difícil de objectivar, "muito mais subjectivas" (Prof 11:29) do que os valores, como foi afirmado. E, talvez por isso mesmo, difícil de influenciar. A esse respeito, dizia um professor:

Não é educável. As virtudes, ou as pessoas as têm inconscientemente e as pratica e as desenvolve inconscientemente... ao educar e a dizer "não eu agora tenho de ser assim..."; quer dizer, poderá ser durante alguns segundos, mas quando é necessário a pessoa dar resposta efectiva numa situação crítica, a falta de virtudes, a falta de civismo, a sua personalidade, tudo vem ao de cima, lá se vai a virtude e o bom-nome da virtude. (Prof 10:24)

Questionamos também o entendimento sobre o conceito «princípios». Deste, fica a noção de serem enunciados «fundadores», sobre os quais, por serem mais gerais e abstractos, é, conseqüentemente, mais fácil chegar a acordo (comparativamente aos valores, por exemplo). E, na escola, são apresentados nos documentos orientadores que esta produz. Sobre esta questão é elucidativa a afirmação de uma professora:

Os princípios numa escola estão definidos nos textos da escola. [...] Os valores de um cidadão, com uma intervenção correcta na sociedade em que vivemos, obviamente têm que ser coerentes com os princípios que são mais vastos. Eu a diferença que faço [...] [é que] os princípios são mais vastos [e] de acordo com esses princípios eu assumo determinados valores e pratico determinadas atitudes. (Prof 11:29)

Quanto ao termo «carácter», também não é evidente que faça parte do léxico dos professores. Mostram-se surpreendidos com a expressão - "essa é nova" (Prof 1:11) - e referem não ser habitual o seu uso ("não é uma expressão muito usada! É menos comum", Prof 5:27; "isso não se usa muito cá", Prof 3:16).

Quando solicitados a pensarem no seu significado, «carácter» é, com bastante frequência, associado à ideia de «personalidade», no sentido de uma tendência ou disposição. "A maneira da pessoa ser" (Al 3:18), ou "a própria personalidade" (Al 5:13), nas palavras dos alunos. "Feitio" (Prof 5:27), a "essência" (Prof 6:17), o conjunto de características que dão

especificidade à pessoa, algo "de muito próprio" (Prof 5:27), referiam os professores. "Boa formação como ser humano" (EE 1:26), reforçava uma mãe. "Ser ou não boa pessoa" (AAE 1:15), na forma resumida que uma auxiliar utilizou.

Na lista das características mais apontadas para a noção de «bom carácter» estão, outra vez, de forma dominante, os valores já anteriormente referidos, como «honestidade», «autenticidade», assim como atitudes valorizadas na interacção social (por exemplo, "saber partilhar, saber ouvir, saber escutar", AAE 1:15).

Sendo considerado como a «personalidade» e a «essência» da pessoa, não fica claro o entendimento que têm quanto ao papel que a escola desempenha. Por um lado, parece ser considerada a dificuldade em intervir:

era tão bom que se pudesse conseguir! Eles têm o carácter deles, às vezes conseguimos intervir, conseguimos molda-los um pouco mais. São questões que não passam só pela escola. (Prof 10:24)

é, talvez, a área em que seja mais difícil intervir. Porque essa é que eu acho que... resulta, em primeiro lugar, do próprio indivíduo... que se constrói sobretudo na família. (Prof 12:25)

mas há muita coisa, que é o carácter da pessoa, que a gente não molda, que não é defeito, é feitio! Que temos de viver com ele. (Prof 5:28)

Por outro lado, a intervenção da escola é vista também no âmbito da formação cívica e da educação para a cidadania, porque, apesar da dificuldade anteriormente sugerida, esta formação constitui um "desafio para a escola, sobretudo neste tipo de escola" (Prof 5:28). Desta escola na medida em que realçam a preocupação que têm com a formação global dos alunos, e porque procuram manter viva a ideia de que, enquanto professores são, sobretudo, educadores:

Costumo dizer que em primeiro lugar eu sou educadora, não é? E sou professora de [...]. Quando estou nas minhas aulas e quando estou no exterior com os alunos, tenho que ser educadora e formadora, nas várias vertentes das vivências deles. (Prof 2:16)

Deste ponto de vista o papel educativo da escola é entendido como o de formar pessoas, "o crescimento deles como pessoas" (Prof 8:19).

Procurando, ainda, a racionalidade por detrás desse papel educativo que é atribuído à escola, indagamos os professores acerca da noção de «autonomia». Este conceito aparece quer no título do Projecto Educativo da EBI (educar para a autonomia, intervenção e responsabilidade), quer como justificativa de estratégias utilizadas nas actividades curriculares.

A diferença conceptual reside na distinção que é feita entre "fazer sozinho" ou "não estar dependente", por um lado, e, por outro, ser capaz de reflectir, fazer e ser responsável pelas opções tomadas. Uma professora reflecte essa diferença:

Eu acho que a visão de autonomia [que existe] é os meninos, se lhes dermos uma ficha, eles serem capazes de fazer sozinhos; se lhes derem um tema, eles serem capazes de fazer algumas interrogações sobre o tema, irem sozinhos buscar isto ou aquilo, ou fazerem sozinhos os trabalhos de casa; acho que é uma autonomia muito mais virada para a actividade escolar do que para a «auto-nomia», de crescerem autónomos.

Achava que educar para a autonomia era os miúdos serem capazes de reflectirem, pensarem, serem responsáveis, tomarem atitudes, serem capazes de ser críticos, pensarem em conjunto; [...] e responsabilizarem-se por aquilo que fazem, e saberem seguir caminhos, e saberem optar [...]. autonomia não é saberem apertar sapatos... (Prof 3:14)

Outros professores falam da importância de a escola poder facultar aos alunos o desenvolvimento de competências ("ferramentas" nas palavras de um professor, Prof 10:13) que possibilitem aos alunos ir ganhando confiança e segurança

("criar miúdos seguros de si", Prof 7:14), para enfrentarem os desafios com que se vão deparando. Competências que passam, no entendimento dos professores, pela aquisição de "métodos de trabalho" (Prof 7:14) que vão sendo exercitados no âmbito da realização das diversas actividades e projectos.

De realçar ainda, por um lado, a ideia de interdependência que transparece na explicitação do conceito de autonomia. Diz uma professora:

[perante] um imprevisto qualquer, vamos resolver, vamos enfrentar, vamos procurar ajuda! Porque ser autónomo também é pedir ajuda quando não se sabe... "olhe, não sei fazer isso, ajude-me". (Prof 7:14)

Por outro lado, a importância do próprio conhecimento construído como base para o exercício de uma autonomia esclarecida e responsável. Nas palavras de um professor:

Da discussão, da partilha de ideias e da partilha de conhecimento e da aquisição desse conhecimento, surge uma maior capacidade de autonomia. Porque há mais conhecimento, há uma maior capacidade de resolução de problema. Se não tivermos acesso à informação como é que poderíamos dispor dela? E os fóruns de discussão permitem, aos alunos, uma bagagem muito maior. (Prof 10:4)

Em Síntese

Procurámos, ao longo deste capítulo, dar a conhecer a realidade empírica sobre a qual este trabalho de investigação se debruçou. Dos dados aparentemente caóticos e confusos com que nos deparamos, fruto de um convívio intenso e da imersão prolongada no quotidiano da EBI, avançamos na busca de padrões, regularidades e diferenças que nos permitissem a apreensão do sentido e da "pertinência heurística" (Albarello et al., 1997:141) de uma realidade complexa como a escola.

O distanciamento científico necessário foi-se concretizando na estratégia utilizada para fazer a leitura e análise de toda a informação recolhida no terreno. Assim, a realidade foi sendo, através dos dados, lida, comentada e reflectida. E, inevitável e necessariamente, reduzida. Redução que foi feita pela utilização das nossas referências conceptuais e questões de investigação, previamente enunciadas.

Na descrição feita sobre a EBI, e seguindo as sugestões de Eisner (1998), optámos por dar um lugar privilegiado ao discurso dos actores, quer no modo oral como o recolhemos pelas entrevistas, quer na forma escrita dos textos e documentos disponibilizados. O discurso e os modos de expressão utilizados exemplificam e ilustram os conteúdos manifestos e o sentido, ou "a maneira de ver as coisas" (Albarello et al., 1997:157) que queríamos realçar.

Assim, relativamente à EBI e à atmosfera moral que envolve os que por lá trabalham e interagem, de tudo o que foi sendo compreendido e explicitado, destacamos:

O orgulho que existe no corpo docente e, mesmo, nos outros profissionais, por a EBI ser uma escola que, pelo trabalho e esforço coordenado, foi sendo capaz de propor alternativas e arriscar formas novas e diferentes de organização e trabalho. Esse acervo de memória facilita que, ainda hoje, se procure cultivar um espírito de colaboração e "colegialidade" (Nóvoa, 1999:19) que luta contra uma cultura "balcanizada" (Hargreaves, 1998) habitual no processo de trabalho de muitas escolas. As dificuldades e dissonâncias não parecem ser impeditivas de um esforço para que novas propostas sempre surjam e fiquem à disposição de todos para reflexão e acerto das formas de implementação. Uma vigilância crítica é exercida pelos órgãos de administração e gestão, nomeadamente o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico, coadjuvados por um significativo grupo de professores que, atentos, esforçados e disponíveis, vão procurando fazer sobressair uma "competência

colectiva" (Nóvoa⁷¹, 1999:119) que ao longo dos anos tem vindo a desenvolver-se.

Desse saber, que na EBI parece ser tendencialmente colectivo, emerge uma forte intenção de criar, para os alunos, soluções diversificadas, suficientemente flexíveis, que incitem à aprendizagem e desenvolvimento de competências fundamentais, sobretudo daqueles que, por razões diversas, se encontrem mais em risco de abandono escolar. Não pudemos ficar alheios ao envolvimento dos alunos num imenso e diversificado conjunto de projectos que estão continuamente a decorrer na escola. Ou porque surgem nas salas de aula em decorrência das actividades de uma disciplina, ou porque são sugeridos por professores ou alunos, ou porque são iniciativa das várias estruturas curriculares ou organizativas, foi quase impossível mantermo-nos actualizados sobre o que na escola se ia passando. Testemunhámos a participação conjunta de professores e alunos, dando forma aos projectos e viabilizando a sua publicitação. Acompanhámos a satisfação com que os auxiliares colaboravam para que a escola se mantivesse agradável e a vontade de professores e alunos se pudesse concretizar. Recolhemos o conforto e confiança com que os pais e outros familiares iam circulando pela escola, assistindo e observando o desempenho dos(as) meninos(as). Realçamos aqui, ainda, os projectos com a comunidade, de que a "alfabetização para imigrantes" é um exemplo; o envolvimento da Escola em projectos europeus (por exemplo o Projecto "GrandSlam"⁷²); e o desenvolvimento de acções de formação contínua de professores e auxiliares.

Das novas metodologias de produzir e animar o trabalho escolar que de forma privilegiada encontramos na EBI, parece

⁷¹ O autor cita Guy Le Boterf, na sua obra *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

⁷² GrandSlam - General Research And New Development in School Libraries As Multimédia learning centres - é um projecto desenvolvido em parceria com a Espanha, Grã-Bretanha, Noruega, Dinamarca, Lituânia, República Checa e Irlanda (envolvendo particularmente os Centros de Recursos) que procura, a partir das TIC, explorar novas estratégias facilitadoras da aprendizagem.

emergir a preocupação em fazer dos alunos participantes activos no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Se essa é a razão primeira (única?) da escola, conviria não perder de vista que as metodologias não passam de meios através dos quais os objectivos podem ser alcançados. Claro está que como «meios» podem facilitar ou dificultar o processo. Na EBI tudo indica que as estratégias e os procedimentos utilizados são animadores, inclusivos e desencadeantes de uma maior apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Realçamos aqui, sobretudo, o conteúdo dos projectos e trabalhos que vão sendo divulgados e o modo esclarecido como os alunos falam deles. Dar conta desta percepção excede em muito o âmbito deste nosso trabalho. No entanto, testemunhámos o empenho de alunos e professores. Talvez esses sejam fortes indícios do que na EBI se persegue, expresso em documentos e frequentemente verbalizado: a pessoa do aluno no centro de todo o processo educativo.

Do ponto de vista dos problemas disciplinares, a EBI é considerada uma escola calma, sem conflitos de grande envergadura. A pequena dimensão da escola, assim como as características socioculturais da população que atende, são razões apontadas para o ambiente tranquilo que por lá se vive. A integração no mesmo espaço escolar dos 3 ciclos facilita a transição dos alunos e, por outro lado, como estes vão ali crescendo, promove um maior envolvimento com toda a equipa docente e não docente. Existe um mútuo conhecimento, é mais fácil saber como reagem, havendo disponibilidade para acolher as particulares características de cada um. Os professores e outros profissionais da EBI poderem ir conhecendo os alunos desde pequenos, facilita que se sintam mais familiarizados quer entre si, quer com os costumes da escola.

É verdade que, de ano para ano, muitos dos professores mudam, mas também é verdade que aqueles que permanecem mostram-se comprometidos em fazer integrar os novos numa

cultura de escola que privilegia a cooperação, a partilha e o trabalho articulado.

De qualquer modo, os conflitos e as dificuldades fazem parte de qualquer realidade viva, dinâmica, diferenciada, sistémica e complexa como é uma escola. Por outro lado, a realidade escolar tem, necessariamente, de lidar com assimetrias inerentes à diferença de conhecimento, experiência e responsabilidade que separa os seus vários participantes. Falar aqui de prática democrática é também não ignorar que as diferenças existem, que as relações não são horizontais nem igualitárias (Puig, 2000), e que diferentes papéis são atribuídos, distinguindo professores e alunos, adultos e crianças. Para além da diferença de propósito e intencionalidade. Sem esquecer ainda que, para os alunos, a frequência escolar é compulsória. Por tudo isso, é o «gostar de viver junto» e o sentimento de compromisso e responsabilidade com o grupo (o sentido de comunidade, na expressão kohlberguiana) que pode mobilizar esforços e potencializar as diferenças. O que pode ser cultivado pelo estímulo de participação e apropriação dos modos de o grupo se organizar e decidir sobre o que o afecta.

Vimos que, na EBI, os conflitos que surgem estão, sobretudo, relacionados com regras de convivência que são violadas. Apesar da intenção expressa de que em cada turma as regras sejam trabalhadas, fica-nos a percepção da falta de consistência e regularidade nesse trabalho. Para os alunos entrevistados o que prevalece é uma visão das regras como algo exterior e que emanam da autoridade. Apesar de serem aceites, não constituem, ainda, uma expectativa para o comportamento do grupo. Ou seja, de acordo com a teorização sobre a atmosfera moral (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), as normas não são ainda entendidas como normas colectivas e o seu grau de prescritivismo é reduzido.

Mesmo se considerarmos, tal como os professores da EBI sugerem, que os alunos são capazes de entender a necessidade das regras para que o grupo possa funcionar, parece-nos que ainda não manifestam o compromisso em as fazer cumprir, deixando para os adultos a tarefa de monitorizar e sancionar os transgressores.

A EBI possui já condições e instrumentos formais que podem facilitar a implementação de uma prática que oriente a sua atmosfera moral para o desenvolvimento. Os laços e relações afectivas parecem ser calorosos e genuínos; há já uma tradição e forte motivação para o trabalho cooperativo; os órgãos directivos são percebidos como abertos, colaborantes e disponíveis para articular mudanças e promover consensos; é clara a percepção sobre a importância e pertinência em fazer convergir esforços nos conselhos de turma (estrutura colegial de professores, de organização das actividades da turma); as assembleias de turma, como formas organizacionais para o debate dos assuntos de interesse do grupo, estão instituídas.

Mas promover o sentido ético do desenvolvimento, considerando a centralidade que as questões de natureza moral desempenham nos contextos de vida, obriga à implementação, *sistemática, intencional e competente*, de uma prática de reflexão e participação democrática, onde alunos e professores tenham voz equivalente e onde os professores estejam dispostos a abrir mão das suas prerrogativas. Construindo uma comunidade em que todos, crianças e adultos, encontram formas de conciliar as diferenças; de desenvolver um sentido de pertença e de responsabilidade; lidando com as controvérsias e dilemas; promovendo a justiça e o respeito por cada um e pelo grupo. Uma atmosfera moral que legitime, justifique e torne compreensíveis as normas pelas quais a comunidade decide viver.

CONCLUSÕES

HARMONIZANDO AS PERSPECTIVAS E AMPLIANDO O HORIZONTE

Assumir a utopia é assumir a loucura de construir um ideal de perfeição universalizável, conhecendo ao mesmo tempo a sua impossível realização. É fazer o luto desta perfeição para se evitar o perigo que dormita nas certezas. Mas não é renunciar à virtualidade de um universal cujo único estatuto tolerável é o de tomar a forma de uma ideia reguladora.

Anne-Marie Drouin-Hans (2003:34)

As condições de desenvolvimento ético foram aqui equacionadas na convergência dos eixos conceptuais que sustentaram os percursos de reflexão e a busca de referências teóricas. Um eixo que comportou a perspectiva bio-ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1994, 1995; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1999) e outro que apontou a dimensão moral do desenvolvimento, abordada no quadro da perspectiva cognitivo-desenvolvimentista em que Kohlberg se situa (Kohlberg, 1984; Kohlberg, Levine & Hwer, 1983; Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

A articulação destas abordagens obrigou-nos a transitar entre um paradigma construtivista do desenvolvimento (moral) e um paradigma sistémico (perspectiva bio-ecológica do desenvolvimento). Fomos conquistados pelo desafio da complexidade (Morin, 2001a, b) inerente ao nosso objecto conceptual e, por isso, não recusámos o risco das "leituras plurais" de que Ardoino (2001) nos falava, seguindo a sugestão de Morin (2001b) de procurar uma postura dialógica, que buscasse a complementaridade.

Assim, da arquitectura conceptual delineada e seguida, pudemos sustentar o conceito de desenvolvimento enquanto processo de contínua reconstrução qualitativa que permite à pessoa ir ampliando a sua visão do mundo e extraíndo sentido da sua experiência. Nesse processo, aspira-se que a direcção do desenvolvimento conduza a pessoa - que partiu a de uma posição egocêntrica, centrada em si própria - a alcançar um nível cada vez mais abrangente de descentração. Que a pessoa possa ultrapassar uma posição heterónoma (orientada pela exterioridade das leis), para uma posição autónoma que, fazendo apelo à interiorização do agir, busque aí a sua fundamentação (ética).

A confluência teórica desencadeada pela intercepção dos dois eixos conceptuais levou-nos à articulação do conceito de *atmosfera moral* enquanto condição para que o destino ético do desenvolvimento seja seguido. O sentido metafórico (atmosfera - do que não se «vê» directamente, mas que é possível «sentir», porque «envolvente») foi-nos útil na medida em que, olhando para um microssistema particular - escola - procurámos descortinar e compreender algumas das características consideradas importantes na promoção do desenvolvimento da pessoa e, particularmente, da sua dimensão moral.

Afirmámos, anteriormente, a nossa convicção de que a aspiração ética do desenvolvimento assenta na progressiva construção da capacidade de ajuizar e decidir, pensar crítica e analiticamente. A "destinação ética" (Coelho Rosa, 2003), constituinte da nossa condição humana, é, assim, encarada como a razão do desenvolvimento e, conseqüentemente, a razão de todo o empenho educativo. Convocamos aqui a asserção de Bohadana (s.d.:4) de que pensar no papel da educação é "retomar o sentido ético da existência" na medida em que é o desenvolvimento da «nossa» humanidade que se procura, porque é «aí» que o nosso destino humano se pode cumprir.

Mas, estando também os humanos inexoravelmente ligados entre si, a destinação (ética) deve ser encarada como um caminho de todos, sendo que é na interdependência e na conflitualidade que tece a vida quotidiana que vamos dando os «passos» e corrigindo a «trajectória». Daí a emergência das decisões e das escolhas e, por isso mesmo, a necessidade de critérios referenciais.

A abordagem cognitivo-desenvolvimentista aponta para a assumpção de um critério universalizável de respeito pelo(s) outro(s), enquanto pessoa(s). Não porque exerçam poder ou controlo (material ou afectivo), não porque semelhantes em costumes ou interesses, mas porque iguais na condição humana e, portanto, iguais na necessidade de ver o seu valor respeitado. Exercícios de universalidade e de reversibilidade que, próprios de fases avançadas do desenvolvimento (como Kohlberg veio demonstrando), vão sendo possibilitados na experiência *dinâmica e conflitual* da vida conjunta e concreta.

Vista nessa perspectiva, a educação assume-se como *projectão*, e, por isso, não é encarada de maneira aleatória ou errática, mas antes intencionalizada por propósitos desenvolvimentistas. Fazemos eco, assim, da afirmação de Fadigas (2003:212) quando diz que “educar é educar-se pelo (e com) o Outro. É *tornar-se*, não é *ser*”. Considerando a complexidade da pessoa em desenvolvimento e as suas potencialidades, considerando que o desenvolvimento é função da interacção que ocorre entre essa pessoa e o seu ambiente, então será possível potencializá-lo.

A escola, encarada como contexto - microssistema - de desenvolvimento, é o local público e “intermédio”⁷³ (Castro, 2003) onde as capacidades da criança em desenvolvimento vão

⁷³ Tomamos aqui o sentido dado por M. J. Castro ao falar do mundo “intermédio” que a escola é. A autora faz apelo ao pensamento de Hannah Arendt, afirmando que educar consiste em acolher as crianças “no mundo quer privado (casa, família), quer intermédio - entre o público e o privado - (escola), ensinando-lhes o que o mundo é e assumindo, enquanto seus representantes, a responsabilidade por ele”. (Castro, 2003:161).

sendo construídas. Onde a responsabilidade para com os que estão em desenvolvimento pode ser, sistemática e criteriosamente, exercida. Onde é possível, como Kohlberg sugeria, antecipar o que se deseja para o mundo. Mantendo presente o pensamento de Paulo Freire (1972) de que a educação está inscrita na relação pessoa-mundo, então a escola pode ser encarada como um contexto em que essa relação se vai concretizando e consciencializando.

Claro está que, também como Kohlberg, repetidas vezes, foi afirmando, a educação e a escola encaradas desta forma, inscrevem-se no quadro de uma "estrutura utópica"⁷⁴ de que nos fala Drouin-Hans (2003:34). Pode servir de "guia estimulante para a acção"; porque mesmo sabendo que a "perfeição" não é atingível, isso não anula "o desejo do melhor".

Ao debruçarmo-nos sobre uma realidade concreta - a EBI - procurámos compreender as condições que «tipicamente» são oferecidas em prol do desenvolvimento. É inquestionável o (cada vez mais) longo período de tempo que as nossas crianças e jovens permanecem na escola. Quer porque aí passam grande parte do seu dia-a-dia, quer porque aí permanecem durante muitos anos. Não pode, por isso, o seu impacto no desenvolvimento ético ser subestimado.

Focalizando a nossa investigação "numa situação real, particular e única" (Sabirón Sierra, 1990:27), orientámo-nos por propósitos heurísticos, levando-nos a privilegiar as redes de interacção e os significados atribuídos. Demos voz aos actores (professores, alunos, pais e auxiliares), atendemos às suas perspectivas, interpretações e ao que pensavam sobre a estrutura normativa da escola, sobre a qualidade dos relacionamentos aí mantidos, sobre o modo como a participação de cada um era assegurada e as decisões tomadas, sobre a forma

⁷⁴ A autora fala da "busca de universalizáveis, a propósito dos quais se reconheça, à partida, a impossível realização e, ao mesmo tempo, a sua necessidade como horizonte do pensamento", constituindo-se "pouco a pouco, como uma estrutura utópica, no sentido pleno, forte e complexo do termo" (Drouin-Hans, 2003:34).

de os conflitos serem resolvidos e a valorização dada à escola. Ou seja, a atmosfera moral da EBI foi sendo compreendida a partir do ponto de vista dos seus participantes e em referência às dimensões de análise teoricamente formuladas: condições para o desenvolvimento da pessoa - modelo bio-ecológico do desenvolvimento; condições para o desenvolvimento ético - modelo cognitivo-desenvolvimentista. Dimensões que, no contexto concreto de uma escola, «dialogam» e se interpelam.

Das Condições Bio-Ecológicas de Desenvolvimento

No microssistema que a escola é, o desenvolvimento é potencializado pela interação entre a pessoa (e suas características) e as condições que lhe são oferecidas. A esse encontro, Bronfenbrenner designou por *processo proximal*, alertando para a dinâmica das relações que ocorrem num contexto concreto e próximo, que solicita e instiga à participação e ao envolvimento.

Como vimos, são as *actividades* desenvolvidas, as *interacções* sociais e os *papéis* vivenciados que dão substância ao processo proximal. Do ponto de vista do desenvolvimento moral (entendido na acepção kohlberguiana), então, é aí que podemos vislumbrar, o estímulo para o desenvolvimento do *raciocínio moral*, as oportunidades de *descentração social* e a experiência em *comunidade justa*.

Numa escola básica como a EBI, atendendo à idade das crianças que a frequentam, podemos inferir que as interações, os conflitos, as soluções encontradas e o modo como reagem ao controle exercido, são caracterizados por uma maior centralidade nos próprios interesses (moral pré-convencional) e uma forte dependência do grupo e da sua aceitação (moral convencional).

Para os mais novos, designadamente as crianças que frequentam o 1º ciclo (6/7 - 9/10 anos), o que predomina será um raciocínio moral de tipo instrumental, de modo a que os desejos pessoais possam ser satisfeitos. A obediência às ordens e às regras é facilitada pelo reconhecimento da autoridade. Procuram a aprovação social, sobretudo daqueles que exercem controlo. A regra não tem, em si mesma, algum valor e, por isso, a sua enunciação não obriga, por si só, a que seja seguida. No entanto, é a existência das regras que dá, à criança, orientação para que possa avaliar os seus comportamentos e o dos outros. Estas crianças entendem que os adultos devem zelar para que as regras sejam cumpridas, na medida em que estas podem condicionar o seu bem-estar. Não é de estranhar que, tal como foi referido sobre a EBI, no primeiro ciclo, os problemas de comportamento não sejam nem tão frequentes, nem tão sérios. A autoridade dos adultos é mais facilmente reconhecida, sobretudo daqueles que têm com elas uma relação de maior proximidade, como os seus professores.

À medida que a criança vai ficando mais crescida, outras possibilidades de pensamento vão emergindo. Se nos primórdios do pensamento moral convencional (10/12 anos) é já possível identificar sinais de reciprocidade, é ainda difícil para os mais jovens conciliar exigências diferenciadas. Ser aceite pelos pares e conformar-se com a ordem social remete para situações de conflito interno. É frequente vermos crianças hesitarem entre seguir o comportamento do grupo (mesmo quando este possa levar a medidas disciplinares) ou seguir a regra estipulada. Se até então, a justiça era entendida pelas crianças, sobretudo, enquanto operação de igualdade, será por essa altura que uma concepção de equidade vai emergindo, colocando estas crianças cognitivamente mais aptas a lidarem com diferenças de necessidades e, conseqüentemente, de tratamento.

São os mais velhos de uma escola básica (alunos do 3º ciclo), os mais aptos e motivados na coordenação de diferentes pontos de vista e a serem mais capazes na consideração dos condicionalismos inerentes às múltiplas necessidades em conflito. A ordem social começa já a ser entendida como uma necessidade a preservar, porque o «bem comum» é já passível de ser considerado.

Dos adultos, é esperado que lidem mais facilmente com a multiplicidade de perspectivas e conciliem as diferentes operações de justiça (universalidade, igualdade/equidade, perspectiva social e reciprocidade) e que estejam mais aptos para avançar critérios racionais para a existência das regras e normas necessárias à vida em comum. A diferença mais significativa será a capacidade de considerarem a justiça das regras, normas, costumes e hábitos sociais e de estarem dispostos a modificá-los sempre que aquela possa ser posta em causa.

Estas diferenças chamam a atenção para os recursos potenciais que estão presentes numa escola e que constituem uma força desenvolvimental útil e preciosa. Como afirmou Bronfenbrenner (1995; Bronfenbrenner & Morris, 1999), as características pessoais activam e sustentam a interacção que a pessoa mantém com o seu contexto e, por isso mesmo, podem ser geradoras de desenvolvimento.

Se assim for considerado, então, fica reforçada a necessidade de criar espaços para que as diferenças se encontrem, na medida em que propiciam a descentração, estimulam o raciocínio e oferecem oportunidades de confronto de argumentos e razões cognitivamente mais complexas.

Uma escola básica comporta essa riqueza que poderá ser devidamente potencializada. Naturalmente, as discussões geradas num grupo ou turma a propósito de trabalhos e projectos escolares são uma oportunidade para que os recursos pessoais sejam postos em comum. No entanto, são as questões

que envolvem a regulação do comportamento do grupo (regras, normas e disciplina) aquelas que mais dilemas morais fazem emergir e que mais apelam às capacidades de pensamento, julgamento e decisão moral, pondo em confronto e examinando diferentes pontos de vista, interesses ou necessidades, e estimulando a busca de soluções mais justas.

Como descrevemos relativamente à EBI, estas oportunidades podem não estar a ser devidamente aproveitadas na escola. A intenção de zelar e proteger as crianças mais novas, como frequentemente afirmavam os professores, pode sobrepor-se à possibilidade de fazer aproveitar e trabalhar o confronto que a diferença propicia. Mesmo as crianças mais velhas verbalizavam a pouca motivação que sentiam em colaborar com os mais pequenos. Não só não encontravam utilidade na convivência como, até, manifestavam algum sentimento de desprestígio por terem de frequentar a mesma escola. Sentimento que pode estar a reflectir o pouco investimento que tem sido feito nessa cooperação.

Quanto maior e mais numerosa for a frequência de uma escola, mais difícil é organizar circunstâncias e momentos de colaboração entre grupos de idades mistas. Por outro lado, a tradicional organização das escolas circunscreve os grupos às suas turmas e dificulta as trocas etárias. Os grupos são exclusivamente formados pelas crianças que frequentam a mesma turma sendo a liderança exercida pelo adulto, habitualmente o professor responsável (ou director de turma). Até dentro do mesmo ciclo, os encontros não são habituais. O quotidiano atomizado e hierarquizado da escola não facilita o exercício da colaboração, partilha e responsabilidade entre os alunos. E, acrescentaríamos, recorrendo a Nóvoa (2002:257), dificulta também uma prática que possa reflectir os "princípios de

colectivo e de *colegialidade*” disponíveis “na cultura profissional dos professores”⁷⁵.

Construir o sentido de comunidade passa por fortalecer o sentido de responsabilidade de uns para com os outros, estimulando a participação em actividades e decisões entendidas como importantes para aqueles que nelas estão envolvidos. Questões sobre as regras a instituir, a sua manutenção, violações das regras estabelecidas, direitos e privilégios, são motivos que ajudam a colocar as relações inter individuais no centro das preocupações e facilitam a emergência de uma argumentação orientada para questões de natureza moral.

Dar forma e colocar em funcionamento grupos diversificados etariamente exige flexibilidade e, até, inovação no modo de gerir e organizar a escola.⁷⁶ Mas proporciona uma riqueza desenvolvimental na medida que alarga o círculo dos que podem «desequilibrar» o pensamento. Não será apenas o adulto a servir de recurso, mas outras crianças, capazes de apresentar em confronto perspectivas diferentes e suscitar novos reequilíbrios. Mesmo sem se saber ao certo qual a “distância ideal” (Lourenço, 1998:156) entre as estruturas de pensamento utilizadas por aqueles que se confrontam, sabemos que é mais provável que os mais próximos em termos de desenvolvimento apresentem perspectivas não demasiadamente discrepantes entre

⁷⁵ Nóvoa refere-se à “*colegialidade docente*”, afirmando a importância de se caminhar “no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de *colectivo* e de *colegialidade* na cultura profissional dos professores”. (2002:257)

⁷⁶ Não podemos deixar de olhar com alguma reserva para a proposta que vem sendo avançada no actual projecto de Lei de Bases da Educação, de fazer transitar o 3º ciclo do ensino básico para o ensino secundário (1º ciclo) e em tudo o que implicará quer a nível de adaptação da rede escolar e de seus estabelecimentos de ensino; quer a nível da coerência organizacional e curricular; relacionamento e colaboração entre professores com diferentes formações e competências; quer, ainda, na limitação que induz no convívio entre idades bem diferenciadas que é, reconhecidamente, uma mais valia desenvolvimental das escolas básicas integradas.

si, mas suficientemente compreensíveis e, por isso, desequilibrantes⁷⁷.

Para que as actividades conjuntas possam ter um valor desenvolvimental não podem ser dispersas, esporádicas ou momentâneas; precisam de acontecer com regularidade, serem providas de intencionalidade e investidas de significado. Os momentos de discussão sobre o modo de o grupo se organizar, as dificuldades com que se depara, a violação das regras e normas instituídas, para terem a "força própria" indicada por Bronfenbrenner (1994, 1996), precisam ser valorizados e sentidos como necessários e relevantes. Não como mais uma actividade das muitas que os professores propõem e que os alunos têm que frequentar, não como obrigação, mas como momentos imprescindíveis ao bem-estar do grupo, de modo a que cada um possa sentir-se por ele protegido. A construção de uma comunidade exige persistência e é preciso ir resistindo às diversas contrariedades que a vida conjunta, necessariamente, coloca. Esses momentos podem transformar-se num ritual importante para a construção da comunidade escolar.

Por outro lado, é a estrutura de relacionamento interpessoal que suporta o esforço e a resiliência necessária para lidar com as dificuldades, não perdendo de vista o propósito colectivo. Claro está que as relações entre as pessoas se desenvolvem na medida em que elas participam e têm experiências conjuntas. Vai sendo possível, assim, entender que a cooperação e a interdependência são imprescindíveis à comunidade que se deseja construir. As relações estão imbuídas de um sentido de reciprocidade que permite antever a consequência que as acções de cada um podem ter no outro e na comunidade como um todo.

⁷⁷ Lourenço (1998:158), na revisão que faz da investigação, mostra que uma disparidade excessiva não é eficaz, porque, estando "muito distante do estágio inicial da pessoa em causa, acaba por não poder ser minimamente compreendida. (...) A ideia de um estágio acima parece ser a mais sustentável. (...) a disparidade de dois estágios pode provocar uma dialéctica demasiado forte para o sujeito e, portanto, não originar também perturbação e reequilíbrio".

Como Bronfenbrenner sugeriu, a força desenvolvimental de uma relação interpessoal é afectada pelo poder com que cada um é investido e percepção no outro. A experiência democrática da escola facilita um equilíbrio de poder dinâmico, em prol da comunidade e da pessoa em desenvolvimento. Como enfatiza a abordagem da "comunidade justa" proposta por Kohlberg, a autoridade é exercida através de uma comunidade à qual todos sentem pertencer.

Uma comunidade democrática obriga a que todos estejam genuinamente dispostos a ficar submetidos aos procedimentos e decisões da comunidade, decisões que afectam a vida de todos. E dispostos a resolver as tensões, conflitos e contradições que daí possam surgir e que são próprios da vivência democrática.

Importante lembrar que os propósitos democráticos reclamados a nível das políticas educativas, dos modelos de administração e gestão escolar, a prática representativa que, actualmente, caracteriza as estruturas organizacionais das escolas⁷⁸, são a linha de base a partir da qual uma vivência verdadeiramente democrática pode ser implementada. Envolvência e participação comprometidas com o desenvolvimento das pessoas e, diríamos também, da própria organização escolar. Como tão bem lembra Cabral (1997:64) a esse propósito, "num paradigma sinérgico e num contexto democrático" é o "*poder com*" os outros que deve tomar primazia, sendo que toda a dinamização das mudanças passa, necessariamente pelo "*empowerment* (dar poder)" dos vários intervenientes. O poder assim encarado perde em arbitrariedade e em coerção. Ganha em confiança e responsabilidade. Partilhar e exercer esse poder *com* os alunos será, então, um novo desafio.

O afecto e a mutualidade de sentimentos que vão sendo gerados pela interacção e convivência, criam uma rede de

⁷⁸ Remetemo-nos para a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro e Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro), sem contemplar as propostas de alteração actualmente em debate.

segurança que facilita o desempenho e reforça a confiança nas próprias capacidades de participação activa. E cultiva, também, a confiança necessária no grupo para este amparar os erros e desacertos e ajudar a encontrar alternativas e melhores soluções.

Sabemos da extensa investigação (Solomon, Watson & Battistich, 2001) que associa positivamente o desenvolvimento moral com a presença de adultos atentos às necessidades das crianças, com um forte envolvimento emocional, confiantes nas capacidades dos mais novos e dispostos a atribuir-lhes responsabilidades adequadas. Atendendo às opiniões das crianças e fazendo-as sentir que o seu contributo é *esperado e valorizado*.

Os sentimentos positivos possíveis de identificar na EBI exemplificam a generalidade dos ambientes escolares. O afecto, o reconhecimento, a dedicação são comuns e ajudam a enfrentar as dificuldades e a estimular a mudança. Reflectem condições, à partida, propícias para a conjugação de esforços e sinergias capazes de consolidar um ambiente que promova o desenvolvimento, comprometido e atraído pela ética.

As diferenças de idade, sexo, experiência, estatuto e posição profissional diferenciam o modo como cada um prevê e antecipa a atitude e formas de agir das outras pessoas, organizando as expectativas que recaem sobre si próprio. A previsibilidade e consistência ajudam a reforçar a confiança e, por isso, a iniciativa e a afirmação. Se, por um lado, o modelo bio-ecológico alerta para a importância que as *expectativas de papel* (o modo como esperamos que determinada pessoa venha a agir) têm no desenvolvimento, por outro lado, o modelo cognitivo-desenvolvimentista enfatiza as oportunidades de tomada de perspectiva social. Exercitar outros papéis (*role-taking*) cria oportunidades de descentração, estimulando a ultrapassagem do egocentrismo infantil. Importa não perder de vista que focar a atenção no efeito que um comportamento

pode ter nos outros é substancialmente diferente de focar apenas na existência de alguma regra e na sua violação. É a razão de ser da regra que importa e é a vivência comum que determina a sua necessidade.

Vemos então, mais uma vez, como a participação democrática na tomada de decisões e na gestão dos conflitos pode criar oportunidades para trabalhar a diferenciação de perspectivas considerada fundamental ao desenvolvimento. Procurar entender a razão de alguém para agir de determinada maneira, antecipar o efeito que as acções podem ter sobre as outras pessoas, dar conta das posições e pontos de vista em conflito, procurar a conciliação de interesses e necessidades, discutir a justiça das soluções encontradas são alguns exemplos do que a participação e o envolvimento possibilitam ao pensamento moral e, por ordem de razões, à destinação ética do desenvolvimento. Porque o potencial de desenvolvimento que a escola representa está directamente associado às oportunidades que oferece de actividades cada vez mais complexas e diversificadas; acompanhando, incentivando as capacidades das crianças e propiciando interacções calorosas e estimulantes.

Das Condições Morais e Éticas da Escola

Temos vindo a afirmar a inevitabilidade da dimensão normativa da escola. A vida em grupo obriga à existência de normas e convenções que permitam uma gestão adequada das múltiplas necessidades, interesses e responsabilidades que aí coabitam. A orientação para a vida em comunidade apela ao exercício de uma moral convencional que enfatiza a ordem social e, conseqüentemente, a importância de se respeitar a lei democraticamente estabelecida.

A norma, estabelecendo uma prescrição para a acção individual, é afirmada em função daquilo que o grupo determina

como importante para o seu bem-estar e interesse comum. Retomamos aqui o pensamento de Ricoeur (1997:175-177) quando faz coincidir a noção de "bem comum" com a existência de "valores partilhados" que, no caso particular da escola (valor da comunidade), assegura um entendimento e "consenso mínimo"⁷⁹.

A valorização da escola enquanto comunidade está directamente relacionada com a enunciação e compromisso com as normas colectivas. Como foi mostrado pela investigação sobre "comunidades justas" (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), o valor da comunidade vai acompanhando o grau pelo qual as normas são percebidas como importantes na união do grupo. Exactamente por serem membros de uma comunidade que estimam, devem agir em concordância com o que é esperado dos seus membros. As prescrições para os comportamentos individuais tornam-se em prescrições compartilhadas e assumidas por todos.

O exemplo da EBI, no entendimento sobre as regras e normas enunciadas, leva-nos a confirmar que, apesar de as normas existirem e até poderem ter sido formalizadas por um grupo (por exemplo, no contrato de turma), isso pode não ser suficiente para que constituam uma expectativa de comportamento e, assim, reflectir o compromisso no seu cumprimento e manutenção, vigiando e controlando os desvios. O desenvolvimento do sentido de comunidade exige um trabalho firme e continuado de reflexão e definição de estratégias. Exige adultos comprometidos, com firmes propósitos desenvolvimentais.

Se, no concreto da vida da escola, a preocupação com o colectivo obriga a recorrer constantemente à norma, é a legitimidade ética da norma que deve ir sendo consciencializada. Do ponto de vista do desenvolvimento

79 Paul Ricoeur reflecte sobre uma visão de sociedade que faça da distribuição ("sistema de distribuição") um "órgão de cooperação". Nas palavras do autor, os "valores partilhados" têm a ver com a "dimensão comunitária subjacente à dimensão puramente processual da estrutura social", porque, "na partilha há, a saber, o que nos separa, a minha parte não é a vossa parte; mas a partilha é também o que nos faz partilhar, quer dizer, no sentido forte da palavra, tomar parte em..." (1997:168)

podemos dizer que, enquanto uma moralidade convencional, orientada pela vida em comunidade, com as suas regras e normas de convivência, constitui o objectivo próximo e imediato, a moralidade pós-convencional, regida por critérios éticos (reversíveis e universalizáveis), mantém a direcção e orienta a trajectória. É na dinâmica destes objectivos que o quotidiano de uma escola se pode organizar. Apelando ao pensamento de Ricoeur (1997), se as normas prescrevem o que “é tido como obrigatório” (da moral), é no confronto com as decisões particulares, tomadas em contexto de vida real (“de incerteza e conflito”), que a aspiração ética (“do que é tido como bom”) vai sendo seguida.

Se assim é, então, não é a mera conformidade que se procura, mesmo quanto a uma comunidade que se valoriza e estima. Não é a mera obediência a uma autoridade, mesmo quando legitimada por vontade do grupo. Mas, é, antes, o desenvolvimento da capacidade de ponderar, reflectir e sujeitar as decisões à “vocação universal” da ética (Bastos, 2003:120). Arriscamos até a dizer que, no seu sentido mais radical, a atracção ética impele a que se possa ir para além do que já conhecemos ou do que possa estar instituído, na medida em que, por muito «boa» que alguma coisa seja, poderá sempre vir a ser «melhor» do que aquilo que já é.

Naturalmente, qualquer escola convive com a transgressão e com a (in)disciplina. Aliás, como em qualquer instituição que alberga diversidade e diferença, elas são inevitáveis. Não sendo nosso objectivo discutir aqui a etiologia do problema, sabemos que muitas podem ser as razões enunciadas e que muito tem sido feito, nas escolas em geral e na EBI em particular, para prevenir e dar resposta a situações mais problemáticas. Na abordagem relativa à atmosfera moral e às condições de ordem ética proporcionadas pela escola, os conflitos, as transgressões e as medidas a adoptar assumem protagonismo na construção de uma comunidade que partilha a responsabilidade

de uns pelos outros e pela escola no seu conjunto. São encarados como dilemas da vida real e, por isso, aproveitados como oportunidade de reflexão, de conjugação de perspectivas, num contexto de racionalidade e cooperação.

Como tem vindo a ser enunciado, a construção de estruturas de pensamento mais avançadas é estimulada pelo confronto de perspectivas e, sobretudo, pelo desequilíbrio (na concepção piagetiana) das formas habituais de pensar. O conflito, naquilo que proporciona de desequilíbrio cognitivo, é encarado, assim, como uma oportunidade de descentração e equilíbrio superior. Promover a reflexão e a participação em discussões com conteúdo moral (das quais as interacções sociais e suas dificuldades são exemplos concretos e próximos), a par da participação na tomada de decisões e em experiências cooperativas, tem sido referenciado⁸⁰ como um importante estímulo na consolidação da reciprocidade (operação de justiça na acepção kohlberguiana), necessária à regulação das interacções humanas e indicadora de desenvolvimento do raciocínio moral.

Se pela acção, fazendo e praticando, as competências individuais são solicitadas e «exercitadas», pensar sobre a acção permite antever outras possibilidades. Com mais razão ainda, agir e pensar com os outros amplia essas possibilidades e abre caminho para que possam, até, vir a ser superadas.

Na escola, instituição em que as ligações e interacções são múltiplas e em que a *diversidade* é uma constante (podendo mesmo ser considerada como uma riqueza), os factos, as regras e normas instituídas, a estrutura que põe “em ordem a pluralidade humana”, como refere Ricoeur (1997:189), exigem permanente interpretação e aferição. Esse exercício inscreve-se na ordem da ética da *crítica* apontada por Starratt (1999) como um dos eixos (a par da *justiça* e do *cuidado*) em que a

⁸⁰ Solomon, Watson e Battistich (2001) apresentam uma extensa revisão da investigação realizada sobre a promoção do desenvolvimento moral e prosocial.

“escola ética”, segundo o autor, deve assentar. Assim, o questionamento sobre as relações e exercício de poder, as estratégias de controlo, os mecanismos de equiparação e correspondência de interesses e necessidades necessita ser adoptado como uma prática habitual e necessária.

Prática que, enfrentando os constrangimentos da diferença e da concorrência (entre pontos de vista ou interesses divergentes), assenta, também, na ética do *cuidado*, que obriga a olhar a relação com o outro não apenas do ponto de vista contratual (Starratt, 1999), mas do ponto de vista do valor da própria relação. Fazer da escola uma comunidade (valor da comunidade) é zelar para que seja dada atenção àquilo que cada um pode trazer de único e de singular. Inspiradora a afirmação de Cabral (1999:57) quando apela ao termo inglês “uniqueness” para enfatizar, exactamente, a singularidade de cada pessoa e o que esta pode trazer para uma comunidade de cuidado e de interdependência. Assim, como o autor refere, “na singularidade de cada homem, de cada mulher e de cada criança não há lugar para a tensão entre diferença e igualdade”, na medida em que o único de cada um é valorizado, intersectando-se num interesse que, porque excede o particular, configura e constrói o que é de todos.

Exercendo a reflexão e a crítica numa comunidade de cuidado e interdependência, a *justiça* oferece um critério de racionalidade útil nas decisões que intersectam o individual e o colectivo. Como já afirmámos, para a abordagem kohlberguiana, a justiça constitui um pilar fundamental nas instituições de uma sociedade marcada pela pluralidade e complexidade, e é, por isso, o motivo básico para orientar as escolhas e resoluções. Com a justiça como critério, as formas de organização, de participação, de distribuição de responsabilidades, a partilha de bens e recursos podem ser pensadas e decididas (Starratt, 1994).

Esta grelha multidimensional e dialógica, que harmoniza o cuidado e o sentido de responsabilidade para com o(s) outro(s), a ênfase a justiça e o estímulo no raciocínio e no pensamento crítico, suporta um ambiente escolar favorável à destinação ética do desenvolvimento.

Sabemos que, como vimos pela análise feita a um contexto escolar particular (a EBI), as tensões e as divergências existem, separando e opondo aqueles que estariam aptos a fazer coincidir esforços com vista ao desenvolvimento. As diferenças continuarão sempre a existir mas o que se propõe é que se restaure a confiança na possibilidade de transformarmos a realidade, adoptando uma perspectiva que encare o sentido do desenvolvimento como objectivo fundamental. Como tão bem coloca Lourenço (1996), esse sentido conduz a pessoa em desenvolvimento do egocentrismo ao perspectivismo, do impulsivo ao reflexivo, da heteronomia à autonomia, do pré-convencional ao pós-convencional, da indiferenciação à integração⁸¹. Esse sentido, como temos vindo a afirmar, configura a destinação ética do desenvolvimento.

Condições morais e éticas? Recuperamos aqui o sentido que temos vindo a dar aos dois conceitos. A moral remete para o prescritivo das normas, dos deveres, que são sempre plurais, porque referentes a contextos e perspectivas particulares. Daí que a conflitualidade de ordem moral seja inevitável. Se necessárias para harmonizar a convivialidade e a relação com o o(s) outro(s), são, em si mesmas, insuficientes (Coelho Rosa, 2001). O sentido da ética, enquanto horizonte e destinação do desenvolvimento, impõe a reflexão, exercida no quotidiano da nossa existência (comum, com os outros). Decisão, que é sempre singular, mas que traz como referente o valor da pessoa que se

⁸¹ O autor, fazendo uma resenha da investigação em psicologia do desenvolvimento, refere a descentração afectiva, intelectual e moral como a marca dos estádios mais avançados, que permitirá "compreender de um ponto de vista teórico, e assumir, de um ponto de vista prático, que há perspectivas e ideias diferentes das nossas e que merecem ser atendidas, que nem todos partilham os nossos desejos e afectos, que há outros que têm direitos que são tão legítimos quanto os nossos" (Lourenço, 1996:189).

está “per-fazendo” (“ser humano é traçar um sentido de perfeição”, como afirma Coelho Rosa, 2003). Da pessoa que está em desenvolvimento.

Daí que seja na reflexão sobre as normas (a moral) que se busque a destinação ética do desenvolvimento. Quanto mais «presos» estivermos à importância da norma em si mesma, à conformidade e à obediência, mais difícil será a trajetória. Nas escolas, as regras e os regulamentos podem ser, por isso, um excelente «ponto de partida», quando necessariamente revistos e actualizados. Se as mudanças desenvolvimentais, segundo a perspectiva construtivista, acarretam mudanças na estrutura de raciocínio, a construção progressiva do sujeito em interacção com o seu envolvimento faculta a emergência de instrumentos formais (cognitivos) para interpretar as situações, os conflitos, transformar regras e encontrar melhores soluções. Nesta ordem de ideias, as condições éticas enfatizam o sentido do desenvolvimento. Se, como disse Wittgenstein (citado em Cabral, 1999:212), a “ética tem de ser uma condição do mundo”, então ela deve permear as suas instituições, configurando condição de desenvolvimento.

Olhando Para Mais Longe

Estamos conscientes do desafio que esta intenção coloca àqueles que, na escola, recorrem ao melhor do seu saber e vontade para proporcionar condições de desenvolvimento. E estamos cientes, também, das múltiplas pressões e exigências que transferem para a escola, utilizando uma expressão de Nóvoa⁸² (2002:246), um “excesso de missões”. Mantemos, também, presente o limite de todo o saber científico, que por

⁸² Num outro artigo (Nóvoa, 1999), o autor analisa também o excesso dos discursos, o excesso da retórica política e dos *mass-media*, das linguagens dos especialistas internacionais e o excesso do discurso científico-educacional, considerando que a esses excessos podem estar associadas alguma pobreza, respectivamente, de práticas, de políticas educativas, de formação de professores, de práticas pedagógicas e associativas.

impossibilidade de tudo abarcar, deixa sempre de fora alguma coisa e permite sempre um outro olhar. Por isso, procurámos adoptar uma perspectiva compreensiva, numa postura fenomenológica e hermenêutica, que fosse revelando e sugerindo ligações e olhares complementares e dialógicos. Apesar de os "excessos" poderem ser muitos, a atitude científica obriga a manter um "excesso" (o que «sai de») de pensamento.

Portanto, na linha do "círculo hermenêutico" anteriormente referido (Herman, 1983, citado em Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994:58), retomamos aqui as questões iniciais, que orientaram o percurso desta investigação. Quisemos compreender as condições oferecidas pela instituição escolar na prossecução de um horizonte ético de desenvolvimento. Para isso, munidos de referentes conceptuais, debruçamo-nos sobre um contexto escolar particular e reunimos um conjunto de perspectivas sobre a estrutura normativa da escola, o seu ambiente relacional, as questões de disciplina e resolução de conflitos, a participação na tomada de decisões, o sentido de comunidade, e as concepções morais partilhadas.

Do caso empírico que considerámos e sobre o qual reflectimos, são desvelados os indícios de que a escola possa estar a ter dificuldades em criar os mecanismos de participação directa e envolvimento activo dos alunos nas decisões que têm a ver com a forma de a escola se organizar e gerir o seu quotidiano. Assim, o sentido de responsabilidade de uns para com os outros (crianças e adultos) e para com o grupo fica comprometido, e o sentido de comunidade é enfraquecido.

Realçamos a preocupação com a *cidadania*, presente quer no discurso dos professores, quer nos documentos da escola, quer, ainda, nas orientações legislativas oficiais. Parece ser este o móbil que reúne em torno de si algum consenso, se não tanto de sentido, ao menos de intenção. Desde a «educação para a cidadania» enquanto componente curricular transdisciplinar, até à «formação cívica», enquanto área curricular não

disciplinar, a preocupação e referência à formação de "cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes" (Doc. 3, EBI), ou de "cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários" (LBSE), ou ainda, à "formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária" (LBSE) é uma constante.

Sugerimos, então, que se possa, no pensamento educacional, visitar o conceito de cidadania. Inspiradora é a asserção de Fadigas (2003:191) que, apropriando-se das palavras do fotógrafo G. Castello Lopes, afirma o perigo de o "nome" poder estragar "a pureza, a inocência do olhar"⁸³, acrescentando que "o que nos impede de ver é o reconhecimento" (Fadigas, 2003:198). O reconhecimento espontâneo e imediato da cidadania pode, assim, pulverizar o seu sentido e, portanto, condicionar a prática educativa que por ele se orienta. Desse perigo também nos alertou Lourenço (2000:557), afirmando que a educação para a cidadania corria o risco de "não suscitar (...) os consensos pretendidos (...) nem de levar aos objectivos nobres que dela se espera".

Pensamos que a nossa reflexão sobre a atmosfera moral da escola e as condições para destinação ética do desenvolvimento, pode ser um subsídio num novo olhar para a cidadania e para uma prática reflectida e fundamentada. Acrescentamos ainda, na linha do pensamento de Coelho Rosa (1999:11), que se a educação deve ser posta ao "serviço da cidadania" ou, mais especificamente, ao serviço do "aperfeiçoamento dos cidadãos", então, a escola necessita de acolher esse serviço. Acolher pelo estímulo do desenvolvimento do raciocínio moral, proporcionando oportunidade de descentração social, e construindo uma comunidade de afecto, de interdependência, reciprocidade e responsabilidade

⁸³ O autor (Fadigas, 2003:191) transcreve: "a gente já não vê a cor do mar, porque sabe que o mar é azul. A realidade que a maior parte das pessoas vê é filtrada pelo nome que damos às coisas. E o nome estraga a pureza, a inocência do olhar" (Gérard Castello Lopes, em entrevista à revista *Revista do Expresso*, 29/01/00, 46).

("comunidade justa"). Acolher na rede da justiça, do cuidado e da crítica ("escola ética" de Starratt, 1994).

Na "pureza do olhar" (sugerida por Castello Lopes), a cidadania corresponde e é constituída pela participação de todos os cidadãos. Apropriamo-nos do sentido dado por Coelho Rosa (2000c:338) quando remete o conceito de cidadania para condição ontológica dos humanos⁸⁴. Então, a escola pode ser encarada como a "polis" onde as formas de governação são praticadas, ou a "civitas" que enfatiza a partilha e o compromisso com o constituído e deliberado (Coelho Rosa, 2000c). Visto desse modo, a cidadania deixa de estar focada nas formas convencionais de comportamento, ou no ensino de valores, para passar a estar orientada para a construção de critérios universalizáveis e reversíveis (critérios éticos).

Palavras Finais

Qualquer investigação, quer pela natureza do processo científico que a caracteriza, quer pelos procedimentos metodológicos em que se sustenta, está limitada e circunscrita. Limitada na pretensão de generalização e circunscrita pelo quadro teórico que utiliza e pela realidade empírica que observa e sobre a qual reflecte. Limitada e circunscrita, ainda, pela natureza da intervenção do próprio investigador que leva sempre consigo o seu olhar particular, a sua subjectividade, condicionalismos e idiosincrasias.

Ao apresentarmos e explicitarmos as razões (conceptuais e metodológicas) que foram norteando esta investigação, aceitámos o questionamento sobre a credibilidade, rigor e validade científicas. Orientou-nos o propósito de buscar uma

⁸⁴ Afirma o autor: "o conceito de cidadania terá (...) a mesma extensão (mas não a mesma compreensão) que o conceito de "hominidade": só os humanos são cidadãos e se algum animal racional estiver despojado de cidadania estará colocado abaixo da sua condição. (Coelho Rosa, 2000:338)

visão mais abrangente do nosso objecto conceptual (atmosfera moral da escola), conscientes que outros caminhos (teóricos e empíricos) seriam possíveis.

Considerando os objectivos desta investigação, demos particular atenção à construção de um quadro conceptual robusto que servisse a inteligibilidade de uma realidade complexa como a escola e a sua atmosfera moral. Não foi uma validação empírica que procurámos, mas antes uma sistematização, um aprofundamento e extensão da temática em estudo. Os cuidados metodológicos adoptados serviram para garantir a fiabilidade das análises que se foram construindo.

Seguindo o pensamento de Eisner (1998), particularmente referenciado a uma abordagem qualitativa como a que aqui se seguiu, é na inspiração para outros trabalhos e reflexões que pode residir a riqueza de uma investigação, que extravasa, assim, o seu campo (mais) restrito e particular. Algumas implicações e linhas de trabalho ficam aqui sugeridas:

(1) Levantamento e monitorização de práticas educativas que, fundamentadas (ou não) e/ou inspiradas em referentes teóricos diversificados, possam ser ilustrativas de novos formatos organizativos das escolas. Experiências (mais ou menos inovadoras) vão ocorrendo quer na rede pública (por vezes um pouco à margem do sistema e das normas oficiais), quer na rede privada (onde a margem de liberdade pode ser mais alargada). A identificação dessas práticas permitiria um melhor conhecimento do "estado da arte" do que se passa no terreno educativo (escolar). O seu estudo, fundamentação e divulgação poderiam estimular e potencializar outras experiências.

(2) Investir, na formação de professores, no aprofundamento dos temas relacionados com o desenvolvimento e promoção do pensamento moral. A sua importância teórica, filosófica e epistemológica justificaria tal opção. Se a psicologia do desenvolvimento é aqui realçada como o domínio científico onde esta abordagem tem incidido, o domínio filosófico,

particularmente a filosofia da educação, poderá constituir um campo por excelência para aprofundar a reflexão e dar-lhe enquadramento epistemológico. A pessoa em desenvolvimento, numa temática mais alargada e geral, poderá vir a ser tomada como «objecto» conceptual de tratamento transdisciplinar.

Enfatizamos, mais uma vez, o necessário trabalho em torno do desenvolvimento de instrumentos cognitivos e conceptuais que promovam a adopção de pontos de vista mais universalizáveis e reversíveis. Não que consideremos que o «quê fazer» (de ordem prática) deva ser negligenciado, mas por considerarmos que só a sólida fundamentação nos permitirá responder ao «porquê fazer» (de ordem conceptual) e não desistirmos de procurar fazer melhor.

(3) Na sequência dos trabalhos realizados sobre a distinção entre domínios - moral, convencional e pessoal - (Nucci, 2000, 2001), seria útil poder compreender as preocupações e concepções de alunos e professores. A questão tem associado um interesse conceptual (o que se entende por moralidade, sua generalidade e abrangência) e um interesse empírico (como pensam e como adequar os procedimentos educacionais). Realçaríamos, também, na linha de um interesse metodológico, um enfoque em dilemas e situações de vida real escolar, devidamente contextualizados, privilegiando uma abordagem que possa apreender o pensamento e a perspectiva dos sujeitos envolvidos.

(4) Na ordem da abordagem bio-ecológica, seria útil, ainda, estender a investigação ao contexto familiar - outro dos microssistemas que envolvem a criança em desenvolvimento. O controlo de algumas variáveis (e.g. escolaridade, condição sócio-económica, etc.) poderia contribuir para a identificação de regularidades e divergências, podendo iluminar as dificuldades e alguns dos problemas com que se depara a actual relação família - escola (perspectiva de mesossistema).

Por outro lado, se, como Bronfenbrenner (1996) sugere, a potencialidade desenvolvimental do mesossistema está associado à

compatibilidade entre objectivos e exigências dos diferentes ambientes, analisar e reflectir sobre as diferenças nas condições de desenvolvimento (moral) pode ser um contributo enriquecedor.

(5) Na sequência desta investigação, a utilização de outros instrumentos metodológicos, o recurso a técnicas de análise de dados mais apuradas poderia desvendar outras dimensões, enriquecendo a compreensão sobre as condições que sustentam a destinação ética do desenvolvimento.

(6) Um grande desafio seria, também, identificar, no âmbito dos programas curriculares, os temas capazes de mobilizar uma discussão de carácter moral e ético. E monitorizar, por outro lado, os procedimentos pedagógicos utilizados na abordagem de conteúdos diversos, capazes de gerar a dissonância cognitiva necessária ao desenvolvimento. Porque, como se pôde depreender da abordagem construtivista do desenvolvimento, as estruturas de pensamento são utilizadas quer na abordagem dos fenómenos de natureza muito diversa (físicos, sociais, afectivos, morais, estéticos,...) quer no âmbito das temáticas apropriadas às diferentes disciplinas (línguas, matemática, ciências,).

Para finalizar, a reflexão que culmina todo o processo de investigação que agora termina (ou é temporalmente interrompido) é inspirada nas palavras de Paulo Freire (1997:110) que aqui transcrevemos:

Enquanto presença [de professor] não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

O nosso testemunho, enquanto professores, investigadores, enquanto, enfim, pessoas (num mundo) em desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W. (1973). *Negative dialectics*. New York: Seabury.
- Ahlert, A. (1999). *A eticidade da educação: o discurso de uma praxis solidária/universal*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ.
- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alexander, C. & Langer, A. (Eds.) (1990). *Higher stages of human development*. N.Y.: Oxford University Press.
- Allman, B. (1999). *Developing character when it counts*. Torrance, CA: Frank Schaffer.
- Alonso, L. (2000). Luzes e sombras da mudança curricular. *Educação, Sociedade & Cultura*, 13, pp. 189-196.
- Alonso, L. (Coord), Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). Parecer sobre o projecto de "Gestão Flexível do Currículo". Disponível em <http://www.deb.min-edu.pt> (Acesso: Março, 2002).
- Antunes, J. L. (2001). Nova ciência, nova educação. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.), *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Textos da Conferência Internacional Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem. Lisboa, Outubro, 2000.
- Archambault, R. D. (1964). *John Dewey on education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Archer, L.; Biscaia, J. & Osswald, W. (Coords.) (1996). *Bioética*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Ardoino, J. (1990). L'analyse multiréférente des situations sociales. *Psychologie Clinique*, n° 3, pp. 33-49.

- Ardoino, J. (2001). A complexidade. In Edgar Morin (Ed.), *O desafio do Século XXI - Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 481-489.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Aronfreed, J. (1976). Moral development and general psychological theory. In Thomas Lickona (Ed.), *Moral development and behavior - Theory, research, and social issues*. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- Arsenio, W. & Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Baer, D. M. (1966). An age-irrelevant concept of development. Comunicação apresentada no encontro da American Psychological Association. New York, September.
- Baltes, P. (Ed.) (1978). *Life-span development and behavior, Vol 1*. London: Academic Press
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol.1: Theory* (pp.45-100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baptista, Isabel (2003). A contemporaneidade como exigência ética ou: a impossível inocência do ser. In A.D. Carvalho (Org.). *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

-
- Bastos, F. E. (2003). *Filosofia da educação e contemporaneidade: para uma nova epistemologia do sujeito*. In, A. D. Carvalho, (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Battistich, V. (1999). Toward a more adequate assessment of moral development. Comunicação apresentada no Meeting of the Association for Moral Education, November 18-21, Mineapolois, MN.
Disponível em <http://www.devstu.org/articles/AME99.pdf>
(Acesso: Abril, 2003)
- Battistich, V.; Solomon D. and Watson M. (1998). Sense of Community as a Mediating Factor in Promoting Children's Social and Ethical Development. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April. Disponível em <http://tigger.uic.edu/%7Elnucci/Mor1Ed/articles.html>
(Acesso: Abril, 2003)
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berk, L. E. (2001). Trends in human development. In J. S. Halonen & S. F. Davis (Eds.), *The many faces of psychological research in the 21st century*. The Society for the Teaching of Psychology.
<http://teachpsych.lemoyne.edu/teachpsych/faces/text/Ch10.htm>
(Acesso: Março, 2004).
- Berkowitz, L. (1964). *Development of motives and values in a child*. New York: Basic Books.
- Berkowitz, Marvin W. (1989). Individual moral development as an outcome of democratic schooling. In F. Clark Power, Ann Higgins & Lawrence Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. N.Y.: Columbia University Press.

- Berkowitz, Marvin W. (1997). Integrating structure and content in moral education. Comunicação apresentada no Simpósio *Developmental perspectives and approaches to character education*. American Educational Research Association, Chicago, Março.
- Berkowitz, Marvin W. (1998). The education of the complete moral person.
<http://tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/aotm/article3.html>
(Acesso: Março, 2004)
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bohadana, E. (s.d.). O terceiro milénio e a reconfiguração da humanidade: ética, educação e cultura.
Disponível em <http://www.redem.buap.mx/acrobat/estrellal.pdf>
(Acesso: Janeiro, 2003)
- Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (Eds.) (1998). *Developmental psychology: an advanced textbook*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Bothwell, L. (1991). *A arte da liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brandt, R. B. (1961). *Value and obligation: Systematic readings in Ethics*. New York: Harcourt.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge; M.A.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Forwards. In A. Pence, *Ecological research with children and families*. New York: Teachers College Press.

-
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive finding. In Robert H. Wozniak, & Kurt W. Fischer, (Eds.), *Development in context - Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.). *International encyclopedia of education*. Oxford, England: Pergamon Press/Elsevier Science; 2nd Ed, Vol. 3: 1643-7.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, F.H. Elder Jr & K. Luscher (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC. American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological mode. *Psychological Review*, 101, 568-86.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Vol Ed.) & W. Kessen (Séries Ed.), *Handbook of child psychology; Vol 1. History, theory, and methods*. New York: Wiley, 4th ed., pp.357-414.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, Pamela A. (1999). The ecology of developmental process. In J.C. Gomes-Pedro (Ed.), *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria, Departamento de Educação Médica.
- Burrett, K. & Rusnak, T. (1993). *Integrated character education*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Cabral, Ruben de F. (1997). Reinvenção da Escola. In Pedro d'Orey da Cunha (Org.), *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cabral, Ruben de F. (1999). *O novo voo de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, B. (Org.) (1996). *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,
- Carter, R. E. (1980). What is Lawrence Kohlberg doing? *Journal of Moral Education*, 2, 9.
- Carvalho, Adalberto Dias (2000). *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, Adalberto Dias (Org.) (2003). *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, M. J. L. (2003). A educação face ao mal. In Adalberto Dias Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cicchetti, D. & Beeghly, M. (Eds) (1990). *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coelho Rosa, J. (1997, Maio). *Deontologia*. Comunicação apresentada no Curso de Estudos Superiores Especializados em Orientação e Gestão Educacional da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa. Texto fotocopiado.
- Coelho Rosa, J. (1998a, Janeiro). *Desenvolvimento e Justiça*. Comunicação apresentada no Centro de Estudos Judiciários. Texto fotocopiado.
- Coelho Rosa, J. (1998b). Educação para os valores. In *Valores e Educação numa Sociedade em Mudança*. Colóquio/Educação e Sociedade, N° 3, Junho. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

-
- Coelho Rosa, J. (1999). Construção curricular e construção de cidadania. Conferência proferida no Seminário Educação, Formação e Mudança. Lisboa, Abril. (Inédito)
- Coelho Rosa, J. (2000 a). Tolerância e educação. Conferência proferida no encontro da OMEP, Museu João de Deus, 16 de Novembro. (Inédito).
- Coelho Rosa, J. (2000 b). O saber e o ensino. In *Educação e Desenvolvimento, 1*. Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, FCT, Universidade Nova de Lisboa, pp.49-57.
- Coelho Rosa, J. (2000 c). Conceito de cidadania. In *Educação e Desenvolvimento, 1*. Lisboa: Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento, FCT, Universidade Nova de Lisboa, pp.337-340.
- Coelho Rosa, J. (2001). Abordagem onto-antropológica do desenvolvimento Humano. In *Educação e Desenvolvimento - Anais, 2*. Lisboa: Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento, F.C.T., Universidade Nova de Lisboa, pp. 291-300.
- Coelho Rosa, J. (2002). Construção curricular e construção da cidadania. In *Educação e Desenvolvimento - Anais*, Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 3, 311-324.
- Coelho Rosa, J. (2003). *Para uma ética da diversidade*. Conferência proferida na Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, Lisboa, 29 de Maio. Texto fotocopiado.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judgment. Vol. 1 e Vol 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, P. d'Orey. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

-
- Cunha, P. d'Orey. (1997). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Damon, W. (1990). *Moral child: nurturing children's natural growth*. New York, NY: Free Press.
- Day, J. M. & Tappan, M. B. (1996). The narrative approach to moral development: from the epistemic subject to dialogical selves. *Human Development*, 39, 67-82.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994a). Strategies of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 500-515.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994b). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Departamento da Educação Básica/ME. (2001, Outubro). *Gestão flexível do currículo*. Relatório 2000/2001. Lisboa: Autor.
- Desaulniers, M.-P. (2000). L'éthique appliqué en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1). Universidade do Minho: CEEP, pp. 299-317.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In C. T. Fosnot (Org.), *Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, pp.123-140.
- Dewey, John (1963). *Experience & education*. New York: Collier Books.
- Dewey, John (1968). *Democracy and education*. New York: The Free Press.

-
- Donald, D.; Lazarus, S. & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context*. Oxford: University Press.
- Drouin-Hans, Anne-Marie (2003). Pensar a «pós-modernidade»: o que nos resta das Luzes? In A. D. Carvalho, (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Durkheim, Emile (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: RÉS Editora, Lda.
- Edwards, C. P. (1990). Moral development in comparative cultural perspective. In C. Alexander & A. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp.191-207). N.Y.: Oxford University Press.
- Eisenberg, N. (1987a). The relation of altruism and other moral behaviors to moral cognition: methodological and conceptual issues. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology*. N.Y.: John Wiley & Sons, pp.165-189.
- Eisenberg, N. (Ed.) (1987b). *Contemporary topics in developmental psychology*. N.Y.: John Wiley & Sons.
- Eisner, Elliot W. (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Emde, R.; Johnson, W. F.; & Easterbrooks, M. A. (1987). The do's and don'ts of early moral development. In Jerome Kagan & Sharon Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago: The University of Chicago Press.
- England, J. T. (1992). *Building Community for the 21st Century*. (ERIC Digest ED347489). Ann Arbor, Mich: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. N.Y.: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.
- Eysenck, H. (1976). The biology of morality. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 108-123.
- Fadigas, N. (2003). A educação como acontecimento: entre a socialização e a personalização, a amostragem educativa ou a tradição transplantada. In A. D. de Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, Paula Cristina (2003). Da sensibilidade como acolhimento. In A. D. Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, R. (2000). Philosophy for children: how philosophical enquiry can foster values education in schools. In R. Gardner, Jo Cairns & Denis Lawton (Eds.), *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*. London: Kogan Page Limited.
- Fosnot, C. T. (Org.) (1998). *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Foulquié, P. (1971). *Dicionário da língua pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Frankena, W. (1988). *Ethics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

-
- Freire, Paulo (1985). *The politics of education*. South Hadley, MA: Gergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. S.P.: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação - Cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: Editora UNESP.
- Freud, S. (s.d.). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Lisboa: Livros do Brasil. (publicação original de 1905).
- Freud, S. (1963). *A general introduction to psychoanalysis*. New York: Simon & Schuster.
- Freud, S. (1968). *New introductory lectures on psychoanalysis*. London: Hogarth.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.) (1998). *Valores e Educação numa Sociedade em Mudança*. Colóquio/Educação e Sociedade, N° 3, Junho. Lisboa.
- Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.) (2001). *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Textos da Conferência Internacional Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem. Lisboa, Outubro, 2000.
- Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.) (2002). *Espaços de educação. Tempos de formação*. Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação. Lisboa, Novembro, 2001.
- Gadotti, M.; Freire, P.; Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. S.P.: Cortez Editora.

- Gardner, Roy; Cairns, Jo & Lawton, Denis (2000). *Education for values. Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*. Londres: Kogan Page Limited.
- Gesell, A. (1945). *The embryology of behavior*. N.Y: Harper & Row.
- Gibbs, J. C. & Schnell, S. (1985). Moral development versus socialization. *American Psychologist*, 40, 1071-1080.
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, Carol (1998). Remembering Larry. *Journal of Moral Education*, Vol. 27, Nº2, 125-140.
- Gilligan, Carol & Wiggins, Grant (1987). The origins of morality in early childhood relationships. In Jerome Kagan & Sharon Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gilligan, James (1976). Beyond morality: Psychoanalytic reflections on shame, guilt, and love. In Thomas Lickona (Ed.). *Moral development and behavior: Theory, research, and social issue*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- Giroux, H. (1989). Rethinking educational reform in the age of George Bush. *Phi Delta Kappan*, 70(9):728-30.
- Gomes-Pedro, J. C. (Ed.), *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria, Departamento de Educação Médica.
- Goodlad, John I.; Soder, Roger; Sirotnik, Kenneth A. (Eds.) (1990). *The moral dimensions of teaching*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gosllin, D. (Ed) (1969). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

-
- Goulet, L. R. & Baltes, P. (1970). *Life-Span developmental psychology - research and theory*. N.Y.: Academic Press.
- Green, Michael & Piel, John A. (2002). *Theories of human development: a comparative approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness e and communicative action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hameline, Daniel (1991). O educador e a acção sensata. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Hammersley, M. & Woods, P. (Comp.) (1976). *The process of schooling*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Hempel, C. G. (1966). *The philosophy of natural science*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris: PUF.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1988). Moral development. In Marc H. Bornstein & Michell E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Howard-Hamilton, M. F. (1995). A just and democratic community approach to moral education: developing voices of reason and responsibility. *Elementary School Guidance & Counseling, Dec., vol.30, n° 2*, pp. 118-130.

- Huffman, Henry (1994). *Developing a Character Education Program: One School District's Experience*. Alexandria, VA: ASCD
- Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (Eds.) (1994). *International encyclopedia of education*. Oxford, England: Pergamon Press/Elsevier Science; 2nd Ed, Vol. 3.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E. & Hansen, D. T. (1998). *The moral life of schools*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jones, Raya A. (1995). *The child-school interface. Environment and behaviour*. Londres: Cassell.
- Josephson Institute of Ethics (2001). *The ethics of American youth. Violence and substance abuse: Data and commentary*. Disponível em <http://www.josephsoninstitute.org/survey2000/violence2000-commentary.htm> (Acesso: Fevereiro, 2002).
- Kagan, Jerome & Lamb, Sharon (Eds.) (1987). *The emergence of morality in young children*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kant, I. (1984). *Crítica da Razão Prática, Livro I*. Lisboa: Edições 70.
- Kegan, Robert (1982). *The evolving self. Problem and process in human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kidder, R. M. (1998). Global ethics for the new millennium: A framework for educator. In *Valores e educação numa sociedade em mudança. Revista Colóquio / Educação e Sociedade, N° 3, Junho*, pp. 65-71. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

-
- Killen, M. & Hart, D. (Eds.) (1995). *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Kilpatrick, W. K. (1993). *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*. N.Y.: Pocket Book.
- King, Sherry (1999). Leadership in the 21st century: using feedback to maintain focus and direction. In David D. Marsh (Ed.), *Preparing our schools for the 21st century*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp.347-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1970). *Stages of moral development as a basis for moral education*. Cambridge: Harvard University, Center for Moral Education.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. N.Y.: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1975a). Moral development in aging human beings. In L. Kohlberg, *Collected papers on moral judgment and moral education*. Cambridge, MA: Harvard University, Center for Moral Education (publicado originalmente em *The Gerontologist*, Vol. 13, N° 4, Winter, 1973).
- Kohlberg, L. (1975b). *Stages of moral development as a basis for moral education*. Cambridge, MA: Harvard University, Center for Moral Education.
- Kohlberg, L. (1975c). *Collected papers on moral judgment and moral education*. Cambridge, MA: Harvard University, Center for Moral Education.

- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. In Thomas Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1978). The moral atmosphere of the school. In Peter Scharf (Ed.). *Readings in moral education*. Minneapolis, MN: Winston Press, Inc.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral education: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row, Publishers.
- Kohlberg, L. (1982). Moral development does not mean liberalism as destiny: a reply to Schweder. *Contemporary Psychology*, November.
- Kohlberg, L. (1983). *Essays in moral development. Volume II: The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral education: The psychology of moral development: Moral stages, their nature and validation*. S. Francisco: Harper & Row, Publishers.
- Kohlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia*, V. 3, pp. 355-341.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley & Sons.
- Kohlberg, L. & Gilligan, C. (1971). The adolescent as a philosopher: the discovery of self in a postconventional world. *Daedalus - Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, Vol.100, No 4, pp, 1051-1086.
- Kohlberg, L. & Higgins, A. (1987). School democracy and social interaction. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction*, pp. 102-128. N. Y.: John Wiley & Sons.

-
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42:449-496.
- Kohlberg, L. & Ryncarz, R. (1990). Beyond justice reasoning: Moral development and consideration of a seventh stage. In C. Alexander & A. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp.191-207). N.Y.: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. & Shulik (1983). The aging person as a philosopher. In L. Kohlberg, *Essays in moral development. Volume II: The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Levine, C. & Hewer, A. (1983). *Moral Stages: A current formulation and a response to critics*. Basel, Switzerland: Karger.
- Krebs, Ruy J. (1995). *Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano*. Santa Maria, RS: Casa Editorial.
- Krebs, Ruy J. (1997). *A teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para a educação infantil*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kurtines, W. & Gewirtz, J. (Eds.) (1984). *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley & Sons.
- Kurtines, W. & Gewirtz, J. (Eds.) (1987). *Moral development through social interaction*. N.Y.: John Wiley & Sons.
- Kurtines, W. & Gewirtz, J. (Eds.) (1991). *Handbook of moral behavior and development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Lacey, C. (1976). Problems of sociological fieldwork: A review of the methodology of "Hightown Grammars". In Hammersley, M. & Woods, P. (Comp.), *The process of schooling*. Londres: Routledge and Keagan Paul.

-
- Laplanche, J. & Pontalis, J.- B. (1970). *Vocabulário da psicanálise*. Lisboa: Moraes Editores.
- Lapsley, D. K. (1996). Commentary. *Human Development*, 39:100-107.
- Lashway, L. (1996). *Can instructional leaders be facilitative leaders?* Oregon: University of Oregon. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lickona, T. (Ed.) (1976). *Moral development and behavior - theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. In *Educational Leadership* (51)3, pp 8-9.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2002). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Lima, L. (1996). Projectos de inovação nas escolas: da reforma-decreto à reforma-mudança". In B. Campos (Org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 41-43.
- Locke, J. (1999). *Some thoughts concerning education*. Oxford: Oxford University Press.
- Lopes, B.J.S. (2003). Intersubjectividade e comunicabilidade em educação, hoje. In A. D. Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lourenço, Orlando M. (1992/1998). *Psicologia do desenvolvimento moral*. Coimbra, Livraria Almedina.

-
- Lourenço, Orlando M. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...* Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, Orlando M. (1996). Psicologia do desenvolvimento e educação para os valores: que valores, que educação? *Inovação*, 9, 333-347.
- Lourenço, Orlando M. (2000). Educação para a cidadania: Um olhar kohlberguiano. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, nº1,2 e 3, 555-583.
- Maccoby, Eleanor E. (1980). *Social Development. Psychological growth and the parent-child relationship*. New York, N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- MacIntyre, Alasdair (1984). *After virtue - A study in moral theory*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Maguire, Daniel C. & Fargnoli, A. Nicholas (1991). *On moral grounds. The art/science of ethics*. N.Y.: The Crossroad Publishing Company.
- Marques, R. (1992). A educação sociomoral: uma análise curricular do ensino básico em Portugal. A.A.V.V. *Formação Pessoal e Social*. SPCE. Porto. 77-95.
- Marsh, David D. (Ed.) (1999). *Preparing our schools for the 21st century*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the young child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McBrien, J. L. & Brandt, R. S. (1997). *The language of learning: a guide to education terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McDonald, Joseph P. (1996). *Redesigning school. Lessons for the 21st century*. S.F.: Jossey-Bass Publishers.
- Medawar, P. B. (1972). *The hope of progress*. Londres: Methuen.

- Mertens, Donna M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ministério da Educação (1998, Março). *Educação, integração, cidadania - Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001, Outubro). *Gestão Flexível do Currículo. Relatório 2000/2001*. Lisboa: M.E. - Departamento da Educação Básica.
- Mischel, T. (Ed.) (1971). *Cognitive development and epistemology*. N.Y.: Academic Press.
- Mischel, W. & Mischel, H. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Moen, P.; Elder Jr, F.H. & Luscher, K. (Eds.) (1995). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC. American Psychological Association.
- Morin, Edgar (2001a). L'enseignement des connaissances. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.). *Novo conhecimento. Nova aprendizagem. Textos da Conferência Internacional Novo Conhecimento*. Nova Aprendizagem, Lisboa, Outubro, 2000.
- Morin, Edgar (2001b). *O desafio do Século XXI - Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mussen, P. H., (Ed.) (1970), *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Mussen, P. H. (Vol Ed.) & Kessen, W. (Séries Ed.) (1983). *Handbook of child psychology; Vol 1. History, theory, and methods*. New York: Wiley, 4th ed.

-
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1988). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Editora Harbra Lta.
- Nisan, M. & Kohlberg, L. (1982). Universality and cross-cultural variation in moral development: a longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 86-876.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n.1, p. 11-20. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.), *Espaços de educação. Tempos de formação*. Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação. Lisboa, Novembro, 2001.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". *Educação e Pesquisa*, v.26, n2, p. 71-89, Jul./Dez. S.Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Parikh, B. (1980). Development of moral judgment and its relation to family environmental factors in Indian and American families. *Child Development*, 51, 1030-1039.
- Pedro, A.P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal. Influências e estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Pence, A. (1988). *Ecological research with children and families*. New York: Teachers College Press.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Peters, R. S. (1973). *Authority, responsibility, and education*. Rev. ed. London: Allen and Unwin.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1964). Relations between affectivity and intelligence in the mental development of the child. In *Sorbonne courses*. Paris: University Documentation Center.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York.: The Free Press.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1975). *A construção do símbolo pela criança*. R.J.: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo alto, CA: Annual Reviews Monograph.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança, do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.
- Power, F. Clark; Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg's approach to moral education. N.Y: Columbia University Press.
- Puig, Josep (2000). *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna.

-
- Puka, B. (1996). Commentary... *Human Development*, 39: 108-116.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2000). *Justiça e democracia* (tradução). S. Paulo: Martins Fontes (trabalho original publicado em 1978).
- Reimer, J. (1989). From moral discussion to democratic governance. In F. C. Power, A. Higgins, & L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. NY: Columbia University Press.
- Renaud, M. (1994). O fundamento da moral e a nova encíclica. *Brotéria*, 138, 2, 191-209.
- Renaud, M. (1997). A decisão ética: factores particularmente relevantes da problemática contemporânea. *Brotéria*, 144, 39-57.
- Renaud, Isabel & Renaud, Michel (1996). Ética e moral. In L. Archer, J. Biscaia & W. Osswald (Coords.), *Bioética*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro dos Santos, Leonel (1994). *A Razão Sensível e Estudos Kantianos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Research Association.
- Ricoeur, P. (1991). *O si-mesmo como um outro*. S.P.: Papyrus.
- Ricoeur, P. (1997). *O justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Roldão, M. C. (1997). Relatório do Projecto de Reflexão participada sobre os Currículos do ensino Básico. Lisboa: Direcção de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1998). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosnay, Joël de (2001). Conceitos e operadores transversais. In Edgar Morin, *O desafio do século XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 433-438.
- Rousseau, Jean-Jacques (1979). *Émile or on Education*. Introduction, translation and notes by Allan Bloom. Basic Books.
- Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi-Delta-Kappan*, v.68, n.4, pp. 228-33, Nov.
- Ryan, K. & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sabirón Sierra, F. (1990). *Evaluación de Centros Docentes - Modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones, S.L
- Santos, Boaventura de Sousa (Org.) (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciências' revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Scharf, Peter (Ed.) (1978). *Readings in moral education*. Minneapolis, MN: Winston Press, Inc.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42, 1721-1734.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

-
- Shweder, R. A. (1982). Review of Lawrence Kohlberg's "Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development". *Contemporary Psychology*, June, 421-424.
- Shweder, R. A., Mahapatra, M. & Miller, J. G. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 1-83). Chicago: the University of Chicago Press.
- Silva, T. T. (2000). A poética e a política do currículo como representação. In J. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. N. Y.: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. N.Y.:Bantam.
- Skinner, B. F. (1980). *Contingências de reforço: uma análise teórica*. S. Paulo: Abril Cultural.
- Smith, P. & Cowie, H. (1991). *Understanding children's development*. Oxford: Blackwell.
- Snarey, J.; Reimer, J. & Kohlberg, L. (1984). The socio-moral development of kibbutz adolescents: a longitudinal, cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 21, 3-17.
- Solomon, D; Watson, M.S. & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington: American Research Association.
- Sprinthall, Norman A. & Collins, W. Andrews (1994). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, Norman A. & Mosher, Ralph L. (1978) (Eds.). *Value development... As the aim of education*. N.Y.: Character Research Press.

- Sroufe, L. (1990). An organizational perspective on the self. In, D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds), *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: a theory of practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27, 2:185-202.
- Starrat, R. J. (1999). *Building an ethical school: a practical response to the moral crisis in schools*. London: Falmer Press.
- Starratt, R. J. (2003). *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stenson, James B. (1999). An overview of the virtues. In Kevin Ryan & Karen E. Bohlin, *Building character in schools. Practical ways to bring moral instruction to life*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stoll, Louise & Fink, Dean (2001). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Strike, K. A. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. In J. I. Goodlad, Roger Soder & Kenneth A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Sullivan, E. (1977). A study of Kohlberg's structural theory of moral development: a critique of liberal social science ideology. *Human Development*, 20, 352-376.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1975). *Curriculum development: theory into practice*. New York: MacMillan Publishing Co, Inc.
- Turiel, Elliot (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

-
- Turiel, Elliot (2002). *The culture of morality: social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E., Killen, M., & Helwig, C. (1987). Morality: Its structure, functions, and vagaries. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (155-244). Chicago: The University of Chicago Press.
- Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (2000). *Anais - Educação e Desenvolvimento, n° 1*. Lisboa: FCT, Universidade Nova de Lisboa
- Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (2001). *Anais - Educação e Desenvolvimento, n° 2*. Lisboa: FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento (2002). *Anais - Educação e Desenvolvimento, n° 3*. Lisboa: FCT, Universidade Nova.
- Urban, Hugh B. (1978). The concept of development from a system perspective. In Paul Baltes (Ed.), *Life-span development and behavior*, Vol 1. London: Academic Press, pp. 45-84.
- Vandenplas-Holper, Christiane (1983). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Weber, M. (1983). *Fundamentos da sociologia*. Porto: Ed. Res.
- Wittrock, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Wozniak, Robert H. & Fisher, Kurt W. (Eds.) (1993). *Development in context - Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Young, R. (1990). *A critical theory of education*. New York: Teachers College Press.

Zemelman, H. (2003). Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciências' revisitado*. Porto: Edições Afrontamento, pp.435-446.

Documentos da EBI

Doc 1 - Projecto de Escola 2002-2005.

Doc 2 - EBI - Texto de divulgação sobre a escola.

Doc 3 - EBI - Gestão Flexível do Currículo.

Doc 4 - Regulamento Interno da EBI.

Doc 5 - Projecto Curricular de Turma.

Doc 6 - Manual do Professor.

Documentos Legais

Lei n° 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (alterações contempladas pelo Decreto-Lei 286/89).

Despacho n° 4848/97 (2ª série) de 30 de Julho. Regulamentação da Gestão Flexível do Currículo.

Decreto-Lei n° 115-A/98 de 4 de Maio. Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas.

Lei nº 24/99 de 22 de Abril. Versão consolidada do Decreto-Lei nº 115-A/98.

Decreto Regulamentar nº 12/2000 de 29 de Agosto.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Lei 30/2002. Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

ANEXO I**PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO APRESENTADO À EBI**

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

ATMOSFERA MORAL DA ESCOLA
CONDICÕES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ÉTICO

Doutoramento em Ciências da Educação

Nair Rios Azevedo

Este trabalho de investigação está a ser realizado com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências de Educação - Educação e Desenvolvimento pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, com a orientação científica do Professor Doutor Joaquim Coelho Rosa.

O objectivo desta investigação é a análise da atmosfera moral da escola, identificando as normas e valores que veicula quer ao nível da estrutura organizacional que adopta, quer ao nível das práticas educativas que desenvolve. Pretendemos compreender o modo como o contexto escola vai pondo à disposição dos seus membros os elementos que lhes permitirá irem construindo as referências e critérios segundo os quais as suas vidas irão sendo vividas, as suas decisões irão sendo tomadas e as suas acções irão sendo organizadas e actuadas.

Consideramos a escola como *contexto de desenvolvimento* na medida em que o desenvolvimento constitui a verdadeira finalidade da educação e, por isso mesmo, a escola deve ser capaz de oferecer condições para que cada um possa ir atingindo níveis de maior complexidade em todas as dimensões (interdependentes) que constituem o ser humano: a sua *interioridade* (o seu eu), *exterioridade* (o seu corpo) e *alteridade* (a sua relação com o outro). A escola é o espaço de desenvolvimento da pessoa, não tanto pelas informações que põe à disposição, mas antes pelas possibilidades que oferece para que cada um possa construir

algum sentido para o mundo e para a vida. A escola é espaço de desenvolvimento para que cada pessoa (se) transforme e transformando (-se), possa contribuir activamente para a construção de um mundo mais democrático, mais justo e mais livre.

Nesse sentido e enquanto contexto de desenvolvimento, a escola deve inscrever-se na matriz de *desenvolvimento da pessoa* que, enquanto tal (pessoa), deverá ser equacionada no seu sentido ético que, constituindo a marca essencial da natureza humana, implica desejo, vontade e escolha, implica pensamento e acção, num verdadeiro *exercício de liberdade*. Nesse percurso de desenvolvimento (ético) a pessoa parte de uma posição egocêntrica, centrada em si própria, para uma progressiva inclusão dos outros e do sistema social, vindo, posteriormente, a retomar a centração em si mesma, não como um retrocesso, mas porque capaz de se orientar por critérios interiorizados e devidamente consciencializados.

Com base nesses pressupostos gerais, algumas questões têm vindo a afigurar-se pertinentes: qual o grau de participação na tomada de decisões? Como são resolvidos os conflitos? Qual a estrutura normativa do ambiente escolar? Como é que a escola é sentida e valorizada pelos seus membros? Que tipo de discussões são estimuladas? Em última análise, como é que a atmosfera moral da escola contribui para o desenvolvimento ético.

Assumimos, à partida, um ponto de vista *construtivista* que encara o desenvolvimento como um processo de construção e reconstrução pessoal na direcção de um horizonte em contínua expansão. Processo dinâmico de mudanças progressivas, de adaptação e reorganização permanentes. Processo também dialógico dado que é com os outros seres, também em desenvolvimento, que interagimos, em contextos particulares, partilhando sentidos e gerando possibilidades. No entanto, conscientes da complexidade do nosso objecto de estudo, temos procurado reunir informação representativa de abordagens teóricas diversificadas. Na verdade, estamos interessados em seguir uma abordagem

compreensiva que, passando pelo confronto de perspectivas diferenciadas, procura um modo de as coordenar.

A concepção ecológica de *desenvolvimento-em-contexto* e a preocupação em compreender a *atmosfera moral* que o contexto escola oferece com vista à *destinação ética* do desenvolvimento, determinam a necessidade de integrarmos, nesta investigação, uma componente empírica que possibilite a recolha de informação no terreno e a análise do processo de interacção entre a pessoa e os elementos constitutivos do contexto onde essa interacção se realiza. A análise de um contexto particular (Escola Básica Integrada), à luz de um quadro conceptual de referência, constitui uma fase crucial na produção de conhecimento científico.

A presença do investigador no ambiente da escola torna-se, assim, essencial ao prosseguimento de todo o trabalho de investigação. A abordagem utilizada será de pendor naturalista e qualitativo, realçando-se o carácter de proximidade entre o próprio investigador e os participantes na investigação. Prevê-se a utilização de observações, entrevistas e questionários, assim como o estudo de documentos produzidos pela Escola.

Conscientes que a presença de um observador exterior pode perturbar a natural dinâmica do dia-a-dia escolar, procuraremos que o acesso aos membros da comunidade educativa (alunos, docentes, funcionários) e o acesso à estrutura organizacional da escola sejam devidamente programados e coordenados entre o investigador e os órgãos competentes.

Naturalmente, todas as informações recolhidas serão unicamente utilizadas no âmbito deste trabalho de investigação, garantindo-se a completa confidencialidade e anonimato.

O trabalho final resultante desta investigação, assim como o próprio investigador, estarão à disposição da Escola para qualquer esclarecimento e para a partilha das informações e reflexões produzidas.

ANEXO II**EXCERTO DE ACTA DO CONSELHO PEDAGÓGICO DA EBI**

Número 65 - Novembro de 2002
ACTA CONSELHO PEDAGÓGICO

Ponto 4

Foi, também, dado parecer favorável à proposta apresentada pela Dr^a Nair de Azevedo que se propõe estabelecer contactos com a nossa Comunidade Educativa para observar a atmosfera moral da nossa Escola, identificando as normas e valores que vincula. O Prof. [REDACTED] considerou que estas partilhas são enriquecedoras, pois são observações feitas de fora.

ANEXO III

CONSENTIMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Ao Encarregado de Educação

Do Aluno _____

No âmbito de um trabalho de investigação que está a ser realizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento) tenho estado presente nesta escola, observando e entrevistando os diversos membros da comunidade educativa.

Para esse efeito, venho solicitar a vossa autorização para entrevistar o vosso educando, em data/horário oportunamente combinados com o respectivo Director de Turma.

Todas as informações recolhidas serão unicamente utilizadas no âmbito deste trabalho de investigação, garantindo-se a completa confidencialidade e anonimato. Estou, também, à vossa inteira disposição para qualquer esclarecimento que julgue necessário.

Com os meus agradecimentos,

Nair Rios Azevedo

Autorização para a entrevista

O Encarregado de Educação _____

ANEXO IV
GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião da Entrevista

Dados de identificação pessoal/ Caracterização

Idade e Sexo.

Anos de serviço e tempo de serviço na EBI
(para professores e auxiliares).

Anos da EBI (alunos e encarregados de educação).

Outras escolas.

Disciplina que lecciona (só professores).

Outras funções.

Apreciação geral da EBI

Porque gosta (ou não gosta) de estar na escola.

Características positivas. O que mais aprecia.

Características menos positivas. O que menos aprecia.
O que gostaria de ver alterado.

Em quê esta escola se distingue das outras.

Reputação da EBI.

Ambiente na EBI (entre os diversos elementos entre si,
órgãos de gestão, serviços, etc.).

Regras / Normas

Conhecimento das regras / normas mais importantes.

Necessidade da regra / norma.

Porquê e como foram instituídas.

Como são mantidas.

Frequência e razões para a transgressão.

Consequências usuais para os transgressores.

Necessidade de outras regras /normas.

Percepção quanto à justiça da(s) regra(s) / norma(s).

Disciplina

Apreciação nos diferentes espaços da EBI (salas de aula, corredores, refeitório, recreio).

Como é mantida e por quem.

Quais as principais dificuldades.

Qual o papel / função particular.

Conflitos

Tipologias mais frequentes (motivos e pessoas envolvidas).

Como são resolvidos.

Como poderiam ser evitados.

Eficácia na resolução.

Comunidade

Como se sente envolvido.

Participação dos intervenientes (professores, alunos, funcionários, pais/familiares): em quê e como.

Relações Inter-pessoais (professores, vigilantes e auxiliares, alunos, órgãos directivos, pais/familiares).

Rituais e cerimónias.

Evolução da EBI.

O que é esperado de si enquanto membro da comunidade EBI.

Participação pessoal

Sente que a sua participação é solicitada (em quê e quais os indicadores).

Como participa nas decisões que envolvem a vida da EBI.

A sua voz/opinião é "ouvida".

Concepções partilhadas

O que entende por «valores», «carácter», «moral».

Como entende que estejam presentes na EBI.

Como são promovidos.

O que é mais valorizado na EBI.

Contradições evidenciadas.

Conhecimento sobre o tema do PEE («Autonomia»).

ANEXO V
GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS
EXEMPLOS

CATEGORIA A: GÊNESE E EVOLUÇÃO DA ESCOLA	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Al 4:3	(...) as disciplinas de Formação Cívica, Área de Projecto, Estudo Acompanhado, essas, começaram logo por haver na nossa escola. A nossa escola foi a 1ª a ter essas disciplinas.
Al 5:3	(...) as disciplinas de Formação Cívica, Área de Projecto, Estudo Acompanhado, essas, começaram logo por haver na nossa escola. A nossa escola foi a 1ª a ter essas disciplinas. E, se calhar, essas disciplinas estão a fazer uma carga horária no nosso estudo e, se calhar, não nos está a dar tanto proveito como se tivéssemos essas horas, por exemplo, com outras disciplinas, ou sem esse horário. Acho, por exemplo..., bom, as escolas também estão todas a adaptar essas disciplinas, mas penso que isso pode não estar a dar tantos resultados como pensavam.
Prof 1:3	(...) houve aqui anos diferentes; foi assim... houve uns anos em que conseguimos requisitar os professores, ao abrigo do projecto, as pessoas mantiveram-se, estavam motivadíssimas para, e portanto as coisas surgiam naturalmente, e as pessoas estavam todas orientadas no mesmo sentido.
Prof 1:4	(...) quando iniciamos o projecto, foi uma coisa que abraçamos com muito empenho e que a mudança de professores depois veio criar algum desgaste e algumas complicações.
Prof 1:9	Houve aqui há um tempo, no início do projecto, em que se começou a trabalhar muito com os pais na área de projecto. E eu acho que isso dá muitos produtos, mas exige que os professores
Prof 1:9	Já houve anos em que se conseguiu fazer mais qualquer coisa, reuniões ao longo do ano com os delegados de turma, em que se discutia com eles algumas situações da escola.
Prof 2:1	(...) esta escola já há bastantes anos que implementa a gestão flexível dos currículos
Prof 2:2	(...) "nós aqui, no início tínhamos muito trabalho", mas agora já temos os instrumentos todos feitos.
Prof 2:4	Ficou a escola modelo porque? Primeiro, porque foram os primeiros a implementar um trabalho diferente.

Prof 3:6	A Manuela não estava cá no primeiro ano e veio à escola, veio ao 1º ciclo, e aos outros ciclos também, trabalhar, assim de 15 em 15 dias, durante algum tempo, sobre a construção de um projecto curricular de turma. Eu não a conhecia e muitas das que estávamos cá não a conhecíamos. Só as pessoas que estavam cá efectivas é que a conheciam. Nessa altura, e eu acho importante ela ter vindo, foi..., ela falava mais do que as pessoas falavam, mas, de qualquer maneira, ajudou as pessoas a perceberem o que é um projecto curricular de turma, a construírem-no..., foi importante.
Prof 4:1	[em 94] tinha-me chegado às mãos o funcionamento desta escola através de um livro que era "Escolas básicas Integradas - territórios educativos" e achei interessante o funcionamento, e pensava, isto realmente deve funcionar bastante bem, deve ser um modelo diferente, as pessoas devem trabalhar de uma forma diferente.
Prof 5:1	na altura ainda não existiam currículos alternativos, existiam pequenas experiências; começamos com uma turma em 96, ainda não havia o despacho dos currículos alternativos. Na altura chamávamos currículos profissionais, com alunos com etapas queimadas, que já não conseguiam estar no ensino normal e nós agarramos em 10, 12 miúdos, uns do 7º outros do 8º ano, pedimos uma autorização especial à Secretaria de Estado da Educação, e fizemos aqui um 1º curso.
Prof 5:2	Agora na escola já não temos nenhum projecto Nónio, mas na altura, de facto, representou aqui uma grande mudança para a escola a nível de mentalidade; porque nós tínhamos uns 5 ou 6 computadores desde o início da escola e entretanto aquele projecto marcou a mudança. Tanto que, neste momento, temos cerca de 70-80 computadores por esta escola toda. Representou mesmo uma mudança de mentalidade.
Prof 5:3	o Centro de Recursos surgiu pelo projecto de flexibilização curricular, achamos que era importante, se queríamos ganhar autonomia, se queríamos a área de projecto, precisávamos de um Centro de Recursos equipado.
Prof 12:12	nós tínhamos noção que estávamos a trilhar para um caminho novo, pisando pedras muito inseguras, muito instáveis e podíamos cair! Então era necessário que se eu me sentisse perdido numa ACND eu tinha que ter alguém a quem abordar para saber o que é que faço. O que é que faço? Vou jogar às cartas com estes miúdos? Então constituímos esse grupo, esse grupo construía documentos que eram disponibilizados a todos os professores, os professores utilizavam-nos se queriam ou não.

CATEGORIA B: CARACTERÍSTICAS E RECURSOS DA ESCOLA	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Al 2:9	por exemplo, passar de 90 m de matemática para 90 m de ciências, 2 vezes por semana, preferia. 90 minutos de matemática! Ainda por cima matemática logo de manhã! Com sono! Também levar com Português logo de manhã!
Al 2:14	[temos que] dividir a escola com os mais pequenos
Al 2:14	não há actividades nos tempos livres.
Al 3:1	[na EBI falta] uma sala que tivesse rádio para dançarmos ou fazermos ginástica quando quiséssemos.
Prof 3:11	Nunca foi debatido, nunca foi debatido o que é que se poderia fazer [sobre o Projecto de Escola]. Todas as pessoas acham que realmente há muito barulho, mas voltam-se sempre para os meninos mais crescidos, ou que há muito lixo, mas tomar as atitudes, não. Nunca foram tomadas em conjunto; nunca se fez uma discussão sobre o projecto da escola. Eu acho que esse é um tema que o CE dá às pessoas e que depois as pessoas... são capazes de fazer as tais lições de moral com os meninos nas aulas mas tomarem isso como um instrumento de trabalho, não.
Prof 3:14	Não é fomentado, por aquilo que eu tenho sentido, que os meninos sejam capazes de discutir um assunto ou de...; eu penso que o professor se sobrepõe sempre a isso com as suas opiniões, com as coisas do professor e muito pouco com as coisas dos meninos. Isto é a leitura que eu faço daquilo que tenho assistido. É uma visão da autonomia que é muito restrita. Não sei o que se passa nos outros ciclos mas me parece que vá muito além disso. Um ou outro professor fará de uma outra maneira mas não me parece que vá muito além disso.
Prof 4:1	depois cheguei à conclusão que [esta escola] não era tanto assim, não era tão diferente assim. Às vezes, é mais diferente no papel do que na prática.
Prof 5:17	Às vezes acho que se é demasiado utópico. Estamos a querer andar depressa demais em relação ao que é a reflexão das pessoas.
Prof 6:2	(...) eles não estão ali [na turma de currículo alternativo] porque têm menos capacidades; são diferentes, por várias razões;
Prof 11:5	(...) aprovamos em CP que quer se tenha AP, EA, ou não, todos os professores têm um dia que têm aulas à tarde

Prof 11:7	(...) acho que os miúdos nesta escola têm uma grande facilidade de... não vê? Até os pequenitos do 1º ciclo dizem "eu quero ir ao Conselho [Executivo]" e lá vêm eles por aí fora... (...) eu acho que eles têm esta noção de que a escola funciona de uma forma muito discutida e muito aberta. Até porque isso é-lhes dito no início do ano quando é feito a negociação dos contratos de turma, com as regras, isso é-lhes dito.
Prof 11:9	Nós temos bons profissionais. Abordam aquelas coisas de forma transversal! Mas acho que esta cultura é importante. E elas [as professoras do 1º ciclo] também ficaram cá porque gostaram! Elas podiam ter concorrido para outra escola. Acho que elas se sentem valorizadas por estar nesta escola.
Prof 12:29	(...) eu não consigo dizer que haja grandes diferenças [entre esta escola e as outra] para além da autonomia. E a autonomia não resulta do nosso trabalho, resulta da implementação há 7 anos de um ACND com determinada orientação.
EE 1:4	[gostaria que a escola tivesse mais] salas, mais salas. Salas que tenham um tratamento específico, nomeadamente a nível de tecnologia; que tivessem... eles também lutam um pouco com a falta de espaço devido ao excesso de alunos na escola;
EE 1:4	(...) gostava de ver, por exemplo, o projecto deles aprovado para construir mais salas, de modo a que eles tivessem anfiteatro em condições de poderem receber os pais, para os miúdos mostrarem o que fazem; a nível de salas, de equipamento, deles conseguirem mais... é assim, eu sei que aquilo que eu desejava ver melhorado nesta escola também está um pouco dependente do ME.
EE 1:16	Tenho um ponto de vista positivo [sobre a escola]. Do meu ponto de vista, como encarregado de educação, talvez porque venho à escola e colaboro com a escola, não tenho informação negativa.
EE 2:1	(...) é uma escola que esteve sempre praticamente superlotada. Uma escola que quando foi concebida era para 400 e qualquer coisa alunos, actualmente tem quase o dobro, perto de 700 alunos, e é muito difícil hoje em dia, mesmo qualquer aluno que more próximo da escola entrar, ter vaga na escola. Há turmas com o máximo de alunos, ou seja entre os 28 e os 30... penso que sabe que o máximo é 30.
EE 2:2	Por outro lado, tem os problemas que penso que todas as escolas deste país têm e que é, sei lá, uma percentagem muito elevada de professores, penso eu, é a minha opinião, não estarem qualificados para o ensino.

CATEGORIA C: PERCURSSO PESSOAL E DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Al 2:1	(...) reprovei uma vez no 7º ano. Não estava acostumada, saí do 6º ano, um ano muito fácil, depois fui para o 7º, com outros professores, a dar matéria mais difícil, não me habituei; também ainda era assim... muito criança, muito nova, era na brincadeira... reprovei. (...) Valeu a pena ter reprovado porque se eu passasse do 7º para o 8º não sabia nada do 7º, ficava à mesma, reprovava no 8º à mesma, ou no 9º.
Al 5:1	[estou nesta escola] desde o 1º ano. (...) este é o 9º ano. (...) Não conheço [outra escola].
Al 6:1	[vim para esta escola] porque era muito mais perto. Além do ambiente também ser melhor. Na outra demorava muito tempo e era um bocado cansativo. Desde o 5º ano que estava para vir para aqui, mas nunca consegui. E no ano passado consegui vir para aqui.
Al 7:1	[estou na escola] Desde o ano passado, entrei para cá o ano passado.
Al 7:2	[a adaptação nesta escola] foi fácil, correu bem. Porque comecei logo a falar com o pessoal da minha turma, começamo-nos logo a dar bem, foi fácil, não foi difícil. (...) foi fácil, aceitaram-me bem, correu bem.
Prof 1:2	Quando fui convidada para fazer parte do CE, uma das coisas que fiquei com pena de ter largado foi exactamente a direcção de turma. Porque acho que é uma relação se tira muito dela. Porque é diferente a relação só de professor/aluno e a de director de turma. E como a experiência de muitos anos como directora de turma foi muito agradável, fiquei com alguma pena, mas percebi... Aliás os colegas disseram logo que não era muito compatível. Mesmo pela própria turma, fazer coincidir o meu papel como pertencente ao CE e o de directora de turma, era complicado.
Prof 4:1	(...) comecei a trabalhar há 15, trabalhei durante 12 anos em Lisboa, porque morava em Lisboa, trabalhei sempre em escolas de 1º ciclo, no oficial.
Prof 4:1	estou cá há 3 anos; no início foi muito difícil a adaptação aqui. A forma, a dinâmica da escola era completamente diferente das escolas de 1º ciclo.

Prof 4:1	(...) tinha-me chegado às mãos o funcionamento desta escola através de um livro que era "Escolas básicas Integradas - territórios educativos" e achei interessante o funcionamento, e pensava, isto realmente deve funcionar bastante bem, deve ser um modelo diferente, as pessoas devem trabalhar de uma forma diferente. Também vim um bocado receosa por isso; receosa mas sempre aberta a modificar a minha prática.
Prof 4:1	Eu que sempre trabalhei em escolas com muitos projectos, trabalhei com etnias, com ciganos, cabo-verdianos, escolas de intervenção prioritária, escolas muito difíceis, no fundo fui ganhando calo profissional.
Prof 4:2	(...) para mim isso foi fácil porque afinal eu já tinha passado também por muita coisa, coisas diferentes mas que me deram uma visão mais realista, se calhar, do que são as escolas portuguesas
Prof 4:3	(...) eu acho que ganhei muito mais nas outras escolas porque nós partilhávamos o dia a dia, as nossas dificuldades, o que uma fazia, trocávamos ideia, trocávamos materiais de trabalho.
Prof 5:1	sou Prof. de Moral aqui na escola. Só que, entretanto, devido a características pessoais e devido à minha formação, foi-me sempre pedido outros trabalhos, para os quais outros professores não tinham, ou esse perfil, ou essa disponibilidade ou essa apetência para
Prof 5:2	Entretanto, estou com a parte de informática, também por formação e por gosto pessoal e tenho sempre, desde o início da escola, foram-me pedindo para ficar responsável pela informática e pelos projectos relacionados com a informática; projecto Nónio, também desde que existiu, tenho sido responsável. Agora na escola já não temos nenhum projecto Nónio, mas na altura, de facto, representou aqui uma grande mudança para a escola a nível de mentalidade;
Prof 8:5	[conheço a escola] Praticamente desde o início em que a escola começou a funcionar.
Prof 9:1	aqui no concelho, surgiu a primeira escola básica integrada, e eu nem sabia bem o que é que eram. (...) Concorri como vinculado, vim para aqui no 1º ano [da escola] (...) nessa altura, tínhamos aqui um projecto que nos fixou à escola, que era o projecto de flexibilização curricular. Fomos no início, pioneiros nesse projecto. Tivemos todo o apoio do Conselho Executivo e também do próprio ministério.
Prof 10:1	Entrei [para a escola] quando ela foi inaugurada, já faz 10 anos, embora no ano passado tenha estado fora.

CATEGORIA D: REGRAS E NORMAS DA EBI	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Al 1:1	(...) agora criaram uma que é "não fumar". Isso estou de acordo, por causa dos mais pequenos, porque isto é uma escola básica; mas há outras desde "não poder usar chapéu dentro do recinto", tudo bem dentro das aulas, que é falta de respeito, mas dentro do recinto? Coisas dessas. Não poder sair quando não temos aulas, temos de esperar que acabe.
Al 1:6	(...) acho que não é falta de educação nós andarmos pelo corredor ou pelo bar com o boné. Acho que não faz sentido. Nas aulas tudo bem que é falta de respeito para com os profs.
Al 1:6	Acho que [há regras a mais], tudo bem que aqui é uma escola básica, mas por exemplo, se formos em XXX [outra escola], eu tenho colegas lá, já há rapazes que saem. Também têm alunos do 7º e mesmo assim eles saem da escola, quando dão autorização para saírem da escola e fazerem a vidinha deles, a fumar, ou que eles quiserem...
Al 1:8	Se alguém dissesse que existem muitas regras impostas na escola, tinha de me sujeitar e dizer que era verdade.
Al 1:2	(...) pelo menos que eu me lembre, para nenhuma regra, nunca foi pedido [a opinião dos alunos]
Al 1:5	[acho que deviam] deixar pelo menos os alunos saírem para fazerem... seja o que for, pelo menos, desde que seja com consentimento dos pais...
Al 2:7	(...) por acaso temos colegas que fumam; e toda a gente sabe que eles fumam. E não deixam fumar ali em baixo, não sei porque, não vão crianças, só estão lá adolescentes; não sei porque não deixam fumar...
Al 2:7	(...) devia sim ser permitido fumarem num canto, nem que seja ali atrás. Fumar, mas não fumar drogas. É que há sempre aquela... E os não fumadores, para não estarem a levar com o fumo, ficavam aqui em cima, eles também não têm nada de ir lá para baixo.
Prof 4:13	E há regras que lhes são incutidas mas que eles só têm conhecimento quando as desrespeitam.
Prof 4:13	(...) há uma coisa que eles se revoltam muito que é com os bonés! Eles revoltam-se muito com os bonés.

Prof 5:9	Essas regras, para além de estarem escritas, são também conversadas.
Prof 5:12	Não temos nada escrito em que os miúdos não podem..., mas acho que ficou consensual que os miúdos devem ter espaços próprios. Pensou-se, na altura, em pintar um traço amarelo no chão.
Prof 7:16	Eles conseguem perceber que vamos sair e que há regras, as ditas, que têm que ser, e eles... impecáveis! Fizemos visita ao CCB, fomos à Cordoaria, fomos à Portucel e não houve nada a dizer. No autocarro, "mochilas lá em baixo!"... "Oh, «stôra»...", "acabou, mochilas lá em baixo! Quando chegarmos lá, têm as mochilas". Porque depois têm os pacotes de sumo, as batatas fritas, os walkmans, os não sei o quê... "oh «stôra», não se ouve música!"..., "vão pedir educadamente ao senhor que vão ver que ele põe". São pequenas coisas! Eu acho que eles não têm é quem lhes ensine estas coisas. Porque eles aprendem isto tudo, são umas regraszinhas [sic] que é preciso ter! E pronto, eu acho que, de uma maneira geral, todos fazemos isto. Aqueles que gostam e os que não gostam.
Prof 8:11	Eu acho que a [regra] fundamental é a que está explícita mas que é sobretudo intrínseca, e que nós vivemos dia a dia, é a relação com os outros. Para mim esta regra dá para tudo.
Prof 8:11	[está explícita] no regulamento interno, porque tem a ver com os direitos e com os deveres. O dever de tratar os outros com correcção, o direito de ser tratado da mesma maneira. Isto para mim diz tudo. O resto, são supérfluos!
Prof 8:11	E há uma [regra], e eu já exprimi isso, desde sempre, não faço grande questão, é uma coisa que não me interessa muito, que é o boné. Eles agora até já podem usar o boné na sala de alunos, mas entram ali a porta e já não podem usar o boné. Bom, eu não dou muita importância a isso e como não dou, não concordo, mas não faço disso «cavalo de batalha» porque de facto não acho... é uma regra supérflua.
Prof 8:11	(...) quando os miúdos entram em qualquer lado, mal ou bem, o que é certo é que toda a gente tem boné, em casa eles sentam-se à mesa de boné. Eu já não sei se está muito bem ou se está muito mal. As senhoras também usavam chapéu e os meninos agora não podem usar boné? É uma coisa que me faz alguma confusão.
AAE 2:6	Agora os meninos não podem fumar cá dentro. Nem sequer podem ser apanhados com maços de tabaco no bolso...

CATEGORIA E: RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Al 1:3	(...) já andamos juntos há 3 anos e já há uma ligação entre a gente, nós já estamos mais à vontade, mais à vontade com os colegas, já podemos falar de certos assuntos, sempre p'ra brincadeira...
Al 2:3	Eu acho que é bom serem sempre os mesmos [alunos na turma]... não sei...duma certa forma nós damo-nos todos bem, só às vezes é que há aqueles conflitos mas isso é normal; conhecemo-nos já há 3 anos e uns conhecem-se desde o 5º ano...
Al 3:4	Eu mudei de turma há pouco tempo, porque estive sempre com uma turma desde o 1º ano e agora nós mudamos de turma. Ao princípio dávamo-nos muito mal, agora as raparigas dão-se muito bem mas os rapazes! Estão sempre a chatear-nos.
Al 4:11	A minha turma anda quase sempre junta e entre a turma não há zangas. Ao princípio havia, no começo desta turma, há 2 anos. E ao princípio é que houve confusões, mas resolveram-se.
Al 7:8	Aqui entre nós [colegas], não há problemas nenhuns. Normalmente, a minha turma junta com outra turma, às vezes andamos em grupos, nunca há problemas de chegar à agressividade. Muito raro, muito raro, muito raro.
Prof 2:17	(...) os miúdos, eles conhecem-se, a maioria, muito bem; eles são muito amigos, e companheiros, no geral. Tanto que, é engraçado, quando nós mandamos um para o Centro de Recursos, se for preciso temos a turma toda a chatear até ao final da aula, "não faça isso, coitadinho!". Eles tentam defender-se muito uns aos outros, defendem-se muito uns aos outros. Até, às vezes, é um exagero!
Prof 9:5	(...) quando nós abrimos esta escola, os pais tinham algum receio, e até mesmo os professores, que os alunos mais crescidos entrassem em conflito com os mais pequeninos e nunca aconteceu isso. Pelo contrário, até os defendem. Já tenho visto aí alguns alunos com os pequeninos ao colo. Essa é uma das vantagens que é a protecção que os maiores dão aos mais pequenos; quando há um conflito até os separam e tudo.

Prof 2:7	A maior parte dos miúdos aqui, eles [os AAE] conhecem-nos desde a 1ª classe. É obvio que têm uma protecção diferente, uma atitude diferente para com os alunos, e em alguns casos, que é excessiva.
Prof 3:10	Em relação ao 1º ciclo [as AAE] são... têm uma boa relação com os meninos. Os miúdos gostam delas; (...) os miúdos gostam delas, dão-se bem com elas, pedem-lhes ajuda. Elas intervêm de uma forma adequada, são simpáticas, são atenciosas, preocupam-se. Estas duas sobretudo, que são as que estão mais com eles, são pessoas que gostam dos meninos e os meninos gostam delas.
Prof 3:11	Em relação aos mais crescidos, há algumas [AAE], às vezes, eu acho que lhes dão demasiada confiança. O que leva a que depois eles sejam, muitas vezes..., eles não sabem medir as distâncias. E umas vezes, elas estão bem dispostas, eles respondem de uma maneira e não há problema e outras vezes elas estão mal dispostas, ou não sei o que, e respondem... isso é sempre assim.
Prof 3:11	Elas [as AAE], realmente, estão mais próximas deles, até porque não estão nas aulas, andam por aí. De qualquer maneira, no grupo de pessoas que nós temos aqui, eu acho que são pessoas que gostam dos miúdos e estão preocupadas, que lhes faz impressão algumas coisas que se passam; já comentaram comigo, conhecem os miúdos, sabem os nomes deles, este menino porque está assim... por outro lado, criticam muitas vezes os professores, porque os professores não têm pulso nos meninos, ou porque faltam, ou porque...
EE 1:1	A contínua [no 1º ciclo] é um bocado a «mãe» dos miúdos e isso dá uma certa segurança para quem mete cá miúdos, principalmente os meus que entravam em Setembro e faziam anos em Julho; digamos que a mentalidade deles ainda não era bem a dos 6 anos. Esse apoio, quando não estão os pais, ter esse apoio, esse encaminhamento é bom.
EE 2:4	O pessoal auxiliar com os alunos há, por vezes, um relacionamento ainda mais autoritário do que entre professores e alunos. Sim, sim, sim. Eu já tive casos concretos com pessoal auxiliar, que não me conheciam e até para mim foram mal-educados e arrogantes. E mais tarde tiveram que me pedir desculpa pelas atitudes que tomaram.
AAE 1:2	[Neste trabalho de vigilância no corredor] comunica-se muito, fala-se muito com os alunos; é cansativo, porque tem dias bons e tem dias maus. Há dias que eles vêm assim todos avariados, às vezes nós também vimos, e nesses dias é difícil a comunicação com eles. Eu não gosto de sítios isolados na escola. (...) Gosto é de comunicar com eles, isso é que é giro.

CATEGORIA F: CONFLITOS, DIFICULDADES E FORMAS DE RESOLUÇÃO	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Al 1:2	(...) no dia em que não tivemos educação física, fomos mal tratados ali [à entrada], porque chamaram-nos quase... chamaram-nos porcos e outras coisas, ali... e aqui à frente, que qualquer dia nos davam uma bofetada, assim coisas dessas.
Al 2:3	Somos barulhentos e quando a professora quer falar, nós começamos a falar ao mesmo tempo e não dá para aprender nada
Al 3:2	(...) às vezes nós queremos fazer algumas coisas e não nos deixam fazer. Agora já nem tanto, mas o ano passado, queríamos fazer o pino e eles não deixavam porque sujávamos as paredes e... não há mais nada.
Al 4:6	[mal comportados] Cá fora e dentro das aulas. Cá fora não respeitam mesmo regras nenhuma. Dizem para não fumar e é quando eles fumam mais, e outras coisas.
Al 5:4	[os problemas de comportamento e as dificuldades da turma] são debatidos mas não é assim... como é que eu hei-de explicar... não é de uma forma que eu diga assim, "como isto é a disciplina de FC, vamos fazer aqui um debate", não. É como se fosse um tempo que ele (o DT) tem connosco e ele aproveita esse tempo para dizer essas coisas. Ou seja, lá está, acaba por não ser uma disciplina propriamente tratada, mas sim outros assuntos que nela se incluem.
Al 6:4	Muitos, muitos, eu acho que não costuma haver. Na outra escola onde eu andava havia muitos mais. Às vezes há qualquer coisa que acontece e os comportamentos pioram. Mas acho que geralmente os comportamentos são... não costuma haver muitas brigas nem nada. Só alguns é que, às vezes, passam um bocadinho dos limites e depois...
Al 7:2	(...) isso é uma das coisas que está mal aqui, é nós não termos aulas e termos que ficar aqui fechados, sem fazer nada. Depois aqui não podemos sair, não podemos ir beber um café, estarmos aí fora, estarmos mais à vontade, é o que eu acho.
Prof 1:6	Muitas vezes, quando eles estão a fazer demasiado barulho, nós vamos lá a cima, metemo-nos dentro da aula, damos um raspanete, e pronto, vamos atuando pontualmente.

Prof 2:6	E dentro da sala, a entrada desordenada... aquelas coisas do dia-a-dia
Prof 3:3	(...) não há grandes problemas, pelo menos da parte da tarde, entre os meninos crescidos e os meninos pequeninos, não se vê. Estão bem, eles convivem bem uns com os outros. Os meninos pequenos não se queixam, normalmente, que haja grandes problemas; não se queixam nem nos recreios, não se queixam; não há grandes... há aquelas normais.
Prof 4:8	Por exemplo, passaram-se várias coisas, eu sei e tive conhecimento, inclusivamente na turma do meu filho, em que um aluno insultou a professora de tudo, ainda lhe atirou com uma mesa para as pernas e, para que esse aluno fosse penalizado foi preciso muita pressão sobre o órgão de gestão para que o aluno realmente fosse penalizado; porque estavam constantemente a desculpar o miúdo. Há comportamentos que não podem ser desculpados.
Prof 5:19	(...) também aqui, a certa altura tem-se que dizer que há um limite e fazer perceber a esse miúdo, porque ele de facto não é adulto, uma criança não é um adulto em miniatura, mas há interditos que tem de perceber e não pode passar e não pode mesmo passar e eu também se for preciso pôr alguém na rua, ponho. Porque marco um antes e marco um depois e ele percebeu que não estou disposto a deixar passar isto.
Prof 6:3	(...) os problemas disciplinares [nas outras turmas] não são diferentes destes [que ocorrem na turma de currículo alternativo]. Às vezes os professores, o meu conselho de turma, eu acho que têm é uma reacção diferente a esses meninos.
Prof 7:	Do ponto de vista do comportamento, acho que demos um salto positivo, não temos problemas de maior. E, lá está, se calhar também pelo facto do [CE e CP] colocarem directores de turma estratégicos nas turmas complicadas.
Prof 8:4	(...) uma turma de currículo Alternativo é sempre desgastante, tenho sistematicamente problemas que levam para as aulas de toda a gente, nos cansam muito
EE 1:5	Com determinados professores há problemas, há atritos, porque os miúdos também... nem sempre é da parte do professor, deles também; porque o grupo não gosta do professor e fecha-se ao professor e o trabalho dificulta-se.
EE 2:3	[os problemas com os professores acontecem] mais na sala de aula. São atitudes que nos chegam ao nosso conhecimento e são passadas no decorrer das próprias aulas.

CATEGORIA G: PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Al 1:2	Acho que deviam ao menos pedir a nossa opinião, podiam não aceita-la, mas pelo menos viam qual era a nossa opinião, só para verem que gênero de pessoa é que a gente somos. Já que andamos aqui na escola, também temos alguma opinião.
Al 2:5	os professores nunca dizem nada [acerca do colega que, segundo os professores, tem dificuldades de aprendizagem], dizem que ele não tem problema nenhum. Mas só que nós sabemos que ele deve ter algum problema.
Al 3:12	[nas aulas de Formação Cívica] antes falávamos também sobre os problemas da escola. Mas agora, como esta turma é muito mal comportada, falamos mesmo só sobre a turma.
Al 4:12	Participar? Sim. No arraial, por exemplo. Quando fazem aqui o arraial é raro não vir. Quando não venho é mesmo porque não posso, ou vou trabalhar, ou tenho que estar em casa a ajudar o meu pai. Mas, de resto, venho sempre ajudar aqui para a festa.
Al 5:3	(...) a nível de organização, como alunos, muitas coisas não nos apercebemos bem o que se passa.
Al 6:6	Que eu saiba não! [a nossa opinião] Nunca influenciou nada.
Al 7:6	Acho que não vale a pena darmos a nossa opinião, até porque já sabemos de frente para trás, de trás para a frente. Já sabemos das consequências, o que é que pode acontecer e o que é que não pode acontecer, se acontece alguma coisa que não seja permitida aqui na escola.
Prof 1:3	(...) o nosso papel no CE também proporciona um bocado disso. Preocupamo-nos, de certa forma, com isso. Às vezes conseguimos melhor, outras vezes conseguimos pior, mas, na minha opinião pessoal e naquilo que eu tento fazer é que se consiga sentir que isto também é nosso.
Prof 2:3	[aqui na escola] há um corpo docente que já é estável, já é fixo, mas depois há um grande nº de professores que é móvel. E esse grande nº de professores que é móvel faz com que as pessoas não ganhem grandes vícios, grandes manhas, e têm que ser mais abertos e mais flexíveis. Eu acho que esse aspecto é muito positivo para um ambiente geral.

Prof 3:1	(...) não temos grandes trocas de experiências, as pessoas não trocam muitas coisas; também talvez porque não haja espaços para isso. Espaços nem físicos, nem espaços de horário.
Prof 4:5	1º Ciclo funciona... À margem... Á margem dos outros [ciclos]... É verdade, à margem...
Prof 5:8	(...) há um seminário no fim do ano de partilha de boas práticas e depois há outro de início para tentar que os professores novos percebam a dinâmica que a escola tem e que percebam determinado tipo de lógica que nós queremos ter. É de presença obrigatória para todos os professores, novos ou antigos e procura-se explicar o que é um projecto curricular de turma...
Prof 6:10	[os miúdos mais velhos] acham que é uma chatice, é desprestigiante estar a conviver com os "putos". Eu acho que até isso não existe muito, percebe? Não se criam oportunidades.
Prof 7:10	Tipo plenário de alunos? Não [existe]. O [Presidente do CE] já tem feito com eles Assembleia de Delegados de Turma, isso já tem sido feito.
Prof 8:3	[ser Directora de Turma dá-me] um contacto diferente com os alunos que não só pela actividade específica da disciplina, e porque me dá um contacto com os pais que eu também gosto de aprofundar. Eu gosto da relação com os pais.
Prof 9:4	(...) há um conjunto de iniciativas que quer o 1º ciclo quer o 2º podem promover e que podem ser vividas pelos 2 ciclos ao mesmo tempo.
Prof 10:3	(...) aquela passagem do 1º para o 2º ciclo se faz de uma maneira muito ténue, eles nem dão muito por ela e não há qualquer problema de adaptação. Estão habituados, no 1º ciclo a virem ao 2º ciclo; e com professores do 2º e 3º ciclo que vão às aulas deles.
Prof 11:4	é uma escola com um ambiente diferente da maior parte das escolas por onde passei. Aqui as pessoas têm disponibilidade...
EE 1:7	[a fraca participação dos pais é devida à] falta de tempo a nível do trabalho! Muito por falta de... hoje vive-se muito em função do trabalho.
EE 2:5	(...) os pais descarregam os filhos de manhã e vão busca-los à noite. E não acompanham nem se preocupam em saber se eles estão a ter um aproveitamento razoável ou bom. Não, não se preocupam

CATEGORIA H: RITUAIS E IDENTIFICADORES SIMBÓLICOS	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Al 1:12	(...) nós no 9º ano fazemos tipo um projecto para ganhar dinheiro para fazermos uma viagem de finalistas, então fazemos discotecas, cafés à noite para os pais virem cá dar também, participarem também nas actividades escolares, fazemos vendas, coisas assim para entrar mais algum.
Al 2:4	(...) na festa que houve, na festa das férias da Páscoa [<i>festa para angariar dinheiro para a viagem de finalistas</i>], a nossa turma é a que trabalha mais
Al 4:12	Quando fazem aqui o arraial é raro não vir. Quando não venho é mesmo porque não posso, ou vou trabalhar, ou tenho que estar em casa a ajudar o meu pai. Mas, de resto, venho sempre ajudar aqui para a festa.
Al 5:8	(...) o próprio espírito que a escola dá, de vez em quando a escola faz, outras escolas também fazem mas esta escola faz mais, aquelas actividades, por exemplo, "Dia das Ciências"; também é costume aqui fazer-se o "Arraial" no final do ano; acho que isso faz com que a escola proporcione aos alunos um certo espírito; o grupo de alunos já é bom, desta zona, e com este espírito acho que faz com que os alunos gostem e se sintam bem nesta escola.
Al 5:16	(...) no arraial da escola, esse vem mesmo muita gente, até a população aqui da XXXX.
Prof 1:4	(...) no fim no ano, é um momento grande da escola, em que realmente aí há uma ligação das pessoas com o arraial.
Prof 2:2	(...) em Julho, costuma-se fazer aqui uma acção de formação final que é o apanhado do trabalho todo que foi realizado ao longo do ano.
Prof 3:11	(...) eu entendo que esses tempos [de actividades comuns] são importantes, que às vezes são poucos ou são não tão bem organizados como eu acho que deveriam ser; mas se calhar isso é também qualquer coisa que se tem de crescer ainda. Eu acho que são importantes, eu acho que esses tempos são importantes. Não sei dizer muito mais sobre isso.
Prof 5:22	(...) o arraial, que é uma coisa que nos sai muito do pêlo, mas é feito há 9 anos, e nas outras escolas ninguém consegue fazer.

Prof 6:14	O arraial é uma coisa que já está institucionalizada. Já toda a gente fala do arraial. E acho que tem mesmo impacto! Tenho tido feedback; não que estamos aqui dentro já nem nos apercebemos!
Prof 7:13	É o «venha tomar café connosco», é o concerto de Natal, é o nosso Arraial que é famoso! Vêm [de vários locais] porque já é uma festa [desta localidade], não é da Escola!
Prof 9:6	Estou-me a lembrar de actividades que fizemos, por exemplo «Uma noite de fados», o «Venha tomar café connosco», os «Jograis» e outras iniciativas que a escola tomou, e os pais vinham cá.
Prof 11:10	Ainda não viu, mas vai poder este ano assistir à maior manifestação de trabalho colectivo desta escola: é o Arraial. Não lhe passa pela cabeça, (...) É o dia inteiro a trabalhar e a noite até às não sei quantas. E está aqui tudo [toda a gente].
Prof 12:29	Fui ter com essa professora e pedi-lhe se ela o faria. E ela disse que não sabia se era capaz! 8 dias depois estava com o hino feito, com um texto lindíssimo para o hino da escola! Fui ter com os professores de música e "olhem, precisava de uma música para este hino"; "pode ser feito no verão?" "pode"; já ali o tenho!
Prof 12:29	No aniversário, é costume oferecer-se medalhas. Decidi que a escola não ia fazer nenhuma medalha, que não serve para nada. "Vamos fazer alguma coisa que a gente saiba fazer e que seja feita aqui na escola!" Então vamos fazer um pinheirinho tridimensional em barro, com o nome da escola, e vamos oferecer isso. Pedi a uma colega para pensar nisso, já estão todos feitos, vidrados, ali dentro!
EE 1:7	(...) em abono da escola, eles tentam chamar os pais, muitas vezes, em acções de formação, no «venha tomar café connosco», não sei se teve conhecimento (...)
EE 2:6	na próxima 6ª feira, temos o arraial, em que, se tiver oportunidade de lá ir, desde já fica convidada...
EE 1:14	Eles celebram o carnaval, tentam através do jornal chegar à comunidade, eles celebram o Halloween, fazem a feira do livro, quer de língua portuguesa, quer de língua estrangeira, e vêm outras escolas, há o dia da criança, houve o dia dos jogos tradicionais cá, competição entre as escolas, teatro no inter escolas, acho que eles têm muitos momentos em que participam e tentam dizer "nós estamos cá".

CATEGORIA I: CONCEPÇÕES E CRENÇAS	
Unidades de Expressão dos Entrevistados (Exemplos)	
Al 1:13	[Valores é] educação, ética, respeito. Coisas que uma pessoa bem-educada, ou pelo menos instruída sabe o que é. Uma maneira de falar com outra pessoa, tem de ter certos valores para isso. Honestidade, essas coisas.
Al 2:16	Moral... moral... moral... é assim alguns comportamentos de certas pessoas... por exemplo, da sociedade. Comportamentos... Também nunca pensei... em saber o significado...
Al 3:16	[Educação Moral] é... por exemplo... eu sei, mas não sei explicar! É moral de qualquer coisa, têm de dar moral, têm que... é dar educação, dar disciplina. É também uma disciplina.
Al 4:14	Carácter? Como é uma pessoa, se é simpática, se não é. Acho que o carácter é isso.
Al 5:12	[educação moral] primeiro, à partida, o que nos vem logo à cabeça é uma área onde nós tratamos mais a parte cívica da pessoa. Como é que a pessoa é em relação à sociedade, quais são os seus próprios valores, que formam a sua personalidade, acho que é isso a educação moral.
Al 6:9	[«educação moral»?] Deus, Jesus, religião.
Al 7:10	[«educação moral»] Faz-me pensar na disciplina. Porque existe essa disciplina.
Prof 1:10	[Educação moral] podia ser aproveitada de uma forma muito mais motivadora para os miúdos. Já tivemos experiência de alguns professores de moral que realmente os conseguiram envolver de uma forma fantástica. Neste momento não posso dizer o mesmo. É o que eu sinto, não estou dentro do assunto perfeitamente, nem quero fazer alguma crítica de espécie alguma. E há muitos miúdos que se desmotivam, por alguma razão será. Acaba por não lhes dizer muito.
Prof 2:12	Eles estão na escola para aprenderem, em primeiro lugar. Para aprender os conteúdos e o resto, as regras, a convivência e essas coisas todas.
Prof 3:8	(...) muitas vezes opta-se pela lição de moral, em lugar de se trabalhar com eles. O que não resulta porque depois os miúdos não interiorizam aquilo como deles e portanto abandalham um pouco.

Prof 5:4	(...) a educação para a cidadania diz respeito a desde a que o miúdo entra na escola até que sai, e se calhar, diz respeito antes disso! Procurei, procurámos criar, a equipa, orientações, de explicar que a educação para a cidadania é um todo.
Prof 6:16	[«educação moral»] não gosto, não gosto. «Educação moral»... Com certeza é esta formação judaico-cristã e a reacção a... não me diz muito, sinceramente, não me diz muito. Essa coisa de educação moral diz-me muito pouco. Acho que é um chavão que está tão gasto, tão gasto, tão gasto, que, com certeza é preconceito mas... não me diz muito.
Prof 7:17	O carácter, a moral e os valores. Em termos de escola, o espaço físico, normalmente onde podemos trabalhar isso será sempre na Formação Cívica. Porque é o tempo que nós temos para estar com eles, onde podemos fazer Assembleia de Turma e trocar impressões.
Prof 8:19	Através da Formação Cívica há alguma educação moral que se passa para os miúdos, que se passa também pelas regras, mas não moralidade, educação.
Prof 9:19	Educação moral... nesta escola... é complicado. Moral, no sentido da moralidade, nós tivemos aqui a disciplina de educação moral e religião católica
Prof 10:9	Procurar autonomia é uma questão premente nos dias de hoje. Não é por necessidade de serem mais autónomas mas há necessidades que as pessoas consigam desenvolver capacidades de autonomia para conseguirem sobreviver nisto e conseguirem chegar a bom porto e aos seus objectivos.
Prof 11:25	eu não faço grande diferença entre educação moral e educação para a cidadania. Para mim, neste conceito de educação moral, para mim, é aquilo que... digamos, quando falo em educar para a cidadania, em construir cidadãos, eu tenho que usar esse parâmetro. Não faço diferença. E acho que aqui na escola, essa é uma preocupação.
Prof 12:23	(...) educação moral tem muito a ver com a educação cívica. Eu não faço ligação entre educação moral e educação religiosa;
EE 1:14	Carácter? Boa formação como ser humano. Personalidade, mas dentro dos moldes de convivência, onde começa a liberdade de um, acaba a do outro e respeitar a maneira de ser individual de cada um. Não deixando de se submeter, de ir atrás da opinião de outrem, mas ter a sua própria opinião formada sobre os assuntos.