

CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL PARA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Maria José D. Martins (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de
Portalegre)

RESUMO: Nesta comunicação sugere-se que os vários modelos de desenvolvimento moral, propostos no âmbito da psicologia, podem contribuir para clarificar práticas de educação para a cidadania que promovam a autonomia e o sentido crítico ao mesmo tempo que defendem valores e princípios éticos de carácter universal, contribuindo assim para escolhas pessoais responsáveis. Debatem-se os contributos de modelos que enfatizam, por um lado, a necessidade de conciliar aspectos cognitivos e emocionais da moralidade e, que por outro lado, sugerem debates relativos a dilemas de vida real por oposição a dilemas hipotéticos no âmbito de actividades de formação cívica.

Introdução

O tema do desenvolvimento moral tem sido abordado segundo diferentes perspectivas teóricas, das quais se destacam: a teoria da aprendizagem social, a perspectiva psicanalítica e a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista ou construtivista (ver Lourenço, 1992; Kurtines & Gewirtz, 1991; 1995). A teoria da aprendizagem social considera que a observação e imitação de modelos da vida real e simbólicos significativos, bem como a identificação com esses modelos, conduz à apropriação das normas sociomoraes e seria determinante para o progresso moral. A perspectiva psicanalítica considera que a interiorização das normas sociais é mediada por relações afectivas calorosas que se vão estabelecendo ao longo do desenvolvimento, inicialmente ocorre com as figuras parentais e posteriormente com outras figuras próximas e significativas, do ponto de vista afectivo. Por sua vez, a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista e construtivista considera que as normas sociomoraes são construídas na interacção com os pares, sobretudo através da experiência da reciprocidade bilateral que se estabelece entre companheiros, ao invés do respeito unilateral que inicialmente se estabelece com os adultos.

Neste artigo, pretende-se salientar o contributo que as teorias do desenvolvimento sociomoral podem dar para orientar e delinear programas e estratégias educativas para o que habitualmente se designa por educação para a cidadania, e que no sistema educativo português se encontra previsto no Decreto-lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação, onde se estipula a «integração, com carácter transversal, da educação para

a cidadania em todas as áreas curriculares», bem como de forma interdisciplinar, através da área de projecto e simultaneamente de forma disciplinar, através da disciplina de formação cívica.

Assim, embora se privilegie o modelo cognitivo-desenvolvimentista ou construtivista como aquele que melhor poderá orientar uma educação para a cidadania congruente com os desafios da sociedade no século XXI, consideram-se pertinentes os contributos que os outros dois modelos podem dar para o delinear estratégias educativas e programas no âmbito da educação para a cidadania, na medida em que um modelo eclético poderá eventualmente melhor abranger os diferentes contextos onde ocorre a educação de crianças e adolescentes e desse modo ter mais validade ecológica. De facto, vários estudos parecem sugerir que quer a relação com os adultos, quer com os pares influencia as condutas sociomorais de crianças e adolescentes e que a imitação de modelos de vida real e simbólicos também parece desempenhar um importante papel na aprendizagem das suas condutas sociais.

Piaget (1932/85) e Kohlberg (1984) propuseram modelos explicativos do desenvolvimento moral que enfatizavam a importância da cognição e do raciocínio sobre princípios no desencadear das condutas morais, salientando o papel das estruturas sociocognitivas no desenvolvimento moral. Contudo, vários autores que estudaram o raciocínio sobre dilemas da vida real (e.g., Gilligan, 1997/82; Walker, Pitts, Hennig, & Matsuba, 1995) sublinharam que o conteúdo é tão importante quanto a estrutura e que a diferenciação entre ambos não é tão clara quanto Kohlberg pressupunha. O estudo dos dilemas da vida real tem também salientado a importância do domínio afectivo-emocional no desenvolvimento da moralidade e o facto de que as diferenças entre géneros, têm mais a ver com o conteúdo dos dilemas dos que com a estrutura do raciocínio (Diaz-Aguado, & Medrano, 1994).

Vários autores têm criticado ou mesmo complementado o modelo proposto por Kohlberg, nomeadamente Turiel (1983, 1996) que chamou a atenção para o facto dos juízos morais serem o reflexo de apenas uma parte do conhecimento social dos indivíduos. Nesse sentido, sugeriu a diferenciação entre os domínios da moralidade e das convenções sociais, ou seja, sugeriu que crianças e adultos pareciam diferenciar e avaliar de forma diferente as transgressões morais e as transgressões convencionais. Por transgressões morais o autor considerou todas as situações em que a infracção tem

consequências na integridade, bem-estar e direitos dos outros (e.g., bater, roubar); enquanto que as transgressões convencionais remetem para situações nas quais a infracção vai contra o que foi estabelecido pelo grupo social (e.g., modo considerado apropriado de vestir em certas ocasiões, formas consideradas adequadas para cumprimentar alguém). As convenções sociais são arbitrárias e outras formas de conduta poderiam servir funções similares, as convenções são validadas pelo consenso e sempre relativas ao contexto social. Em contraste, as prescrições morais não são percebidas como passíveis de ser alteradas com base no consenso (embora sofram alguma mudança decorrente de processos de desenvolvimento), nem são consideradas arbitrárias, pois elas são reguladas por factores inerentes às relações sociais. As regras morais não são percebidas como dependentes do contexto social, estão antes relacionadas com aspectos que remetem para o bem-estar das pessoas, os seus direitos e a justiça.

Deste modo, alguns dos juízos de critério, que Turiel (1983) considerou que as crianças fariam quando raciocinam sobre conflitos morais e convencionais, podem dividir-se em duas grandes categorias: seriedade e modificabilidade. Assim, tem-se verificado que a tendência das crianças, adolescentes e adultos vai no sentido de avaliar como mais sérias e mais graves as transgressões morais do que as transgressões convencionais; e ainda que as transgressões morais são avaliadas como estando menos dependentes de regras e sendo menos modificáveis do que as transgressões convencionais. Estas últimas seriam vistas como mais permissíveis se não existissem regras a proibi-las e estariam menos sob a jurisdição da autoridade do que as regras morais. Vários autores apresentaram evidência empírica no sentido de que a distinção entre moral e convencional começaria a manifestar-se nas crianças em idade pré-escolar (o que parece indicar que as crianças teriam mais competência moral do que a teoria de Kohlberg faria supor), consolidando-se na adolescência e vida adulta; e, ainda, que essa diferenciação é também efectuada por pessoas oriundas de diferentes países e contextos culturais (Blair, 1995; Turiel, 1983, 1996).

Os estudos conduzidos por outros autores (Hoffmann; 1991; Eisenberg, 2000; Tangney, Stuwewig, & Mashek, 2007) sugerem que se leve em consideração os processos afectivo-emocionais no domínio do desenvolvimento moral, salientando o papel que a empatia e culpa desempenham enquanto emoções morais secundárias,

auto-conscientes e fundamentais para o desencadear das condutas morais e pró-sociais e para a inibição das condutas agressivas. Autores como Gibbs (1987, 1991, 1995) e Blair (1997) salientaram a complexidade das relações entre o desenvolvimento moral e as condutas agressivas, fornecendo indicações no sentido de que nem sempre as condutas agressivas estão associadas a níveis baixos no desenvolvimento moral, contudo parecem estar associadas a determinados mecanismos cognitivos que inibem as emoções morais (como é o caso da empatia, culpa e remorso). Para Blair (1991) esse mecanismo é a incapacidade de diferenciar o domínio moral do convencional, enquanto que para Gibbs (1991) esses mecanismos consistem em distorções cognitivas que centram o sujeito nas suas necessidades, exteriorizam e deslocam a culpa e categorizam os outros de modo a minimizar a sua humanidade ou valor. A inclusão de estratégias que alteram estas distorções cognitivas em programas de reeducação de delinquentes revelou eficácia na redução da reincidência no comportamento delinvente (Gibbs, Potter, & Goldstein, 1995; Martins & Castro, 2007).

Educação para a cidadania com base nos modelos do desenvolvimento moral

As instituições educativas, os locais de trabalho, as associações culturais e recreativas são organizações que inevitavelmente transmitem valores, mesmo quando não os explicitam. O currículo oculto, os estilos de gestão e as formas de organização da escola e dos tempos livres reflectem e transmitem os valores e o desenvolvimento sociomoral daqueles que neles trabalham e estudam (Kohlberg, 1987; Martins, 1998).

Considerando o caso particular da escola e dos professores. Numa sociedade democrática e em permanente mudança a educação para a cidadania deve constituir uma prioridade. Contudo, só privilegiando estratégias de promoção do desenvolvimento sociomoral, por oposição a estratégias de mera doutrinação (escolha e inculcação de determinados valores aos indivíduos) ou de mera clarificação de valores (aceitação de todos e de quaisquer valores como se fossem igualmente ajustados), se poderá conduzir à formação de cidadãos autónomos, com espírito crítico, justos, responsáveis e capazes de tomadas de decisão conscientes, eficazes e éticas (Martins, 1995; Martins & Alexandre, 2006; Mogarro & Martins, 2008; Martins & Mogarro, no prelo).

Deste modo, o professor deverá ter um papel na educação para a cidadania dos alunos ou, em outras terminologias na educação para os valores (Martins, 1995); ou ainda na educação para a justiça e a responsabilidade (Lourenço, 2005). Para esse efeito, é necessário que se verifiquem várias condições, nomeadamente: a necessidade do professor aumentar a sua própria consciência dos problemas morais antes de ter essa perspectiva em relação aos alunos; o reconhecimento de que muitas das interações professor/aluno têm uma dimensão moral; a compreensão de que certos tipos de interação social conduzem mais eficazmente ao progresso moral do que outros; e a ênfase nas dimensões morais comparativamente às convenções sociais (Martins, 1998; Reimer, Paollito, & Hersh, 1983).

As estratégias de promoção do desenvolvimento sociomoral, consequentemente também de educação para a cidadania poderão incluir, entre outros, a discussão de dilemas morais, a representação de papeis, e o recurso às histórias de vida e narrativas pessoais. A discussão de dilemas morais hipotéticos e sobretudo de dilemas morais da vida real, próximos das vivências pessoais dos alunos, é uma estratégia adequada na medida em que o confronto de diferentes pontos de vista provoca reestruturações em níveis mais avançados de raciocínio e acção moral (Berkowitz, 1985; Blatt & Kohlberg, 1975; Lourenço, 2005). A ênfase nos dilemas da vida real por oposição aos dilemas hipotéticos, bem como a escolha de dilemas próximos dos conflitos vividos na actualidade por crianças e adolescentes, por oposição aos dilemas clássicos de Kohlberg, pode revelar-se mais eficaz e adequada aos contextos actuais (Diaz-Aguado & Medrano, 1994; Diaz-Aguado, 2000; Martins, 2008). De facto, alguns autores (e.g., Martins, 2009; Navas, 2009) constataram que quando questionados sobre o dilema de Heinz, adolescentes e jovens adultos escolhem maioritariamente o valor vida (76,9% no primeiro estudo e 88% no segundo), comparativamente ao valor lei, indicando que o desenvolvimento moral é influenciado pelo contexto, na medida em que actualmente o valor vida é frequentemente defendido e articulado com a defesa dos direitos humanos. Por outro lado, os debates sobre dilemas de vida real desencadeiam a emergência de emoções e podem constituir uma oportunidade para promover a regulação emocional e a emergência das emoções morais associadas às condutas pró-sociais e à inibição das condutas anti-sociais.

A representação de papeis, em que alguém é convidado a expressar o que faria e sentiria se estivesse no lugar do outro, consiste numa oportunidade de descentração social, em que a pessoa pode melhor compreender e sentir o papel e a situação do outro, por exemplo, no caso do professor colocar-se no papel de aluno; ou a utilização do teatro debate para a problematização dos conflitos da actualidade e o gerar de novas soluções (Diaz-Aguado, 2000; Hoffman, 1991; Lourenço, 2005).

O recurso às histórias de vida e narrativas pessoais, na medida em que este é um método único que permite reflectir sobre os dilemas morais reais de cada um, ligados às experiências pessoais e ao modo como a resolução desses conflitos influenciou e influencia a construção da identidade pessoal (Day & Tappan, 1996; Gilligan, 1997; Oser, 1991; Martins, 2008). Por outro lado, o recurso às biografias de casos exemplares que demonstram a capacidade de alguns indivíduos, não só pensarem, como actuarem em estádios pós-convencionais de desenvolvimento moral, como parece ter sido o caso do cônsul português Aristides Sousa Mendes, que desobedeceu a uma ordem da autoridade para salvar vidas humanas ou, noutra tipo de casos, como a capacidade de trabalho conduziu a descobertas científicas (Marie Curie), feitos desportivos ou artísticos (Matsuba & Walker, 2005).

Finalmente, a dimensão mais importante, consiste numa educação na cidadania, através da reestruturação da organização da escola, e das instituições de trabalho, no sentido de se transformarem em comunidades justas, de um modo que permita a efectiva participação democrática de todos os que nelas trabalham; praticando a justiça, a igualdade de oportunidades e a responsabilidade; e promovendo o sentido de comunidade e o respeito pela vida colectiva, em articulação com o respeito pelos direitos e deveres do indivíduo no seio dessa comunidade. A criação de oportunidades de participação na vida da comunidade e o envolvimento em actividades de voluntariado insere-se também neste âmbito (Kohlberg, 1987; Lourenço, 2005; Menezes, 2005).

A investigação aponta no sentido da possibilidade, desejabilidade e eficácia destas estratégias na promoção do desenvolvimento sociomoral de crianças, adolescentes e adultos, nomeadamente de professores, e outros profissionais qualificados, e do conseqüente aumento da sua responsabilidade e orientação ética na tomada de decisões profissionais e pessoais (Cummings, Harlow, & Maddux, 2007;

Oser & Althof, 1993). A utilização simultânea destas estratégias permite actuar ao nível do desenvolvimento global dos indivíduos, isto é, das componentes cognitiva, afectiva e comportamental, e embora se situe numa perspectiva construtivista não ignora os diferentes contextos de vida dos indivíduos e o papel que estratégias oriundas de outros modelos podem ter quando combinadas ou inseridas num modelo desenvolvimentista e construtivista. A educação para a cidadania é sem dúvida uma forma de prevenir a violência e promover uma convivência social positiva, promotora de ambientes favoráveis às aprendizagens académicas e ao bem-estar geral.

Referências bibliográficas

- Berkowitz, M. (1985). The role of discussion in moral education. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blair, R. J. R. (1997). Affect and the moral- conventional distinction. *Journal of Moral Education*, 26, 187-196.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom discussion upon children’s level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Cummings, R.; Harlow, S. Maddux, C, (2007). Moral reasoning of in-service and pre-service teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, 36, 67-78.
- Day, J. & Tappan, M. (1996). The narrative approach to moral development: from the epistemic subject to dialogical selves. *Human Development*, 39, 67-82.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). In Diário da República Electrónico.(On-Line). Disponível em <http://dre.pt/comum/html/dudh.html>. Extraído a 27 de Setembro de 2007.
- Diaz-Aguado, M. & Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- Diaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Gibbs, J. (1987). Social processes in delinquency: The need to facilitate empathy as well as sociomoral reasoning. In W. Kurtines & Gewirtz (Eds.) *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley & sons.
- Gibbs, J. (1991). Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: Implications for treatment of anti-social youth. In W. M. Kurtines (Ed.), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol.3. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erbaum.
- Gibbs, J. (1995). Sociomoral development: research suggestions from a twenty-year perspective. *Moral Education Forum*, 20,3, 10-15.
- Gibbs, J., Potter, G., & Goldstein, A. (1995). *The Equip program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Gilligan, C. (1997/82). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoffman, M. (1991). Empathy, social cognition, moral action. In W. Kurtines & Gewirtz (Eds), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol.1 Hillsdale New Jersey: Lawrence Erbaum Ass.Pub.
- Kohlberg, L. (1984). *The philosophy of moral development*. Vol I e Vol. II. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia*, V, 335-341.
- Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L. (Eds.). (1991). *Handbook of moral behaviour and development*. Vol.1, 2 e 3 Hillsdale New Jersey: Lawrence Erbaum.
- Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L. (Eds.). (1995). *Moral development An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

- Lourenço, O. (2005). Desenvolvimento sociomoral: Do raciocínio moral à educação para a justiça. In G. Miranda & Bahia, S. (Orgs.) *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Maccallum, J. (1993). Teacher reasoning and moral judgement in the context of student discipline situations. *Journal of Moral Education*, 22, 3-17.
- Martins, M. J. D. (1995). Desenvolvimento moral e educação para os valores. *Psychologica*, 14, 101-113.
- Martins, M. J. D. (1998). Como promover o desenvolvimento moral? *Aprender*, 21, 108-110.
- Martins, M. J. D. (2004). Desenvolvimento moral e ética na profissão docente. *Aprender*, 29, 76-79.
- Martins, M. J. D., & Alexandre, R. (2006). Promoção do desenvolvimento sociomoral em crianças, através da literatura infantil contemporânea. In J. Tavares, A Pereira, Fernandes, C. & Monteiro, S. (Orgs.), *Actas do simpósio internacional Activação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. J. D., & Vicente Castro, F. (2007). Desenvolvimento moral e conduta anti-social – Que relações? In V. Trindade; N. Trindade & A Candeias (Org.) *Actas do Congresso internacional A unicidade do conhecimento*. (on-line). Évora: Universidade de Évora. Disponível www.ciep.uevora.pt/publicacoes/uc.
- Martins, M. J. D. (2008). Desenvolvimento sociomoral, ética profissional e educação para a cidadania ao longo do ciclo de vida. In F. Vicente Castro (Dir.), *Actas do XV Congresso Internacional de Psicologia Evolutiva e Educativa de la Infancia y Adolescencia. (INFAD)*. Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva e de la Educación de la Infancia, Adolescencia y Mayores.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes*. Penafiel: Editora Novembro.
- Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (no prelo) A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*.
- Matsuba, K., & Walker, L. (2005). Young adult moral exemplars: the making of self through stories. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 3, pp. 275-297.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho; F. Sousa & J. Pintassilgo (Eds.) *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto. Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei N°6/2001 de 18 de Janeiro. *Reorganização curricular do Ensino Básico em Portugal*.
- Mogarro, M. J. & Martins M. J. D. (2008) Valores, educação e cidadania: Rupturas e continuidades em manuais escolares portugueses. In F. Sousa & C. Carvalho (Orgs.). *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education. (CD-ROM)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Monteiro, A. R. (2001).(Org.). *Educação para a cidadania. Textos internacionais fundamentais*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Navas, A. L. (2009). Tiene vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación moral? Un estudio de campo. *Campo Abierto*. 28, 137-149.
- Oser, F. (1991). Moral Judgement and action: an unresolved problem in the helping professions. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 83-92.
- Oser, F. & Althof, W. (1993). Trust in advance: on the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22, 3, 253-275.
- Piaget, J. (1932/ 85). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Reimer, J. Paolitto, D. & Hersh, R. (1983). *Promoting moral growth. From Piaget to Kohlberg*. New York: Longman.
- Tangney, J., Stuwewig, & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behaviour. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Turiel, E. (1996). Natureza e fundamentos do raciocínio moral na infância. In J. Changeux (Ed.), *Fundamentos naturais da ética*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- Walker, L., Pitts, Hennig, & Matsuba (1995). Reasoning about morality and real-life problems In M. Killen & Hart (Eds.), *Morality in every day life: Developmental perspectives*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.