



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL, ÉTICA PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
AO LONGO DO CICLO DE VIDA

Maria José D. Martins
Escola Superior de Educação de Portalegre

RESUMO

A educação para a cidadania ao longo do ciclo de vida constitui uma preocupação da sociedade contemporânea, estando mesmo consagrada nas recomendações do Conselho da Europa. O objectivo desta comunicação é demonstrar que a operacionalização desta recomendação deverá privilegiar estratégias de promoção do desenvolvimento sociomoral, comparativamente a estratégias de mera doutrinação ou de clarificação de valores. A utilização dessa abordagem deverá ser privilegiada em qualquer etapa do ciclo de vida, uma vez que se considera não existir uma ruptura conceptual entre as estratégias utilizadas com crianças e adolescentes e as estratégias utilizadas com adultos, deverão efectuar-se apenas algumas adaptações de conteúdo, relacionadas com as experiências pessoais e profissionais próprias da vida adulta. Assim, revêem-se algumas das principais teorias do desenvolvimento sociomoral, integrando os contributos quer das teorias que enfatizam aspectos cognitivos, quer das teorias que salientam aspectos afectivos e emocionais, com vista a delinear as estratégias pedagógicas mais adequadas para se efectuar uma educação para a cidadania ao longo de todo o ciclo de vida. Apresentam-se alguns dados exploratórios relativos a dilemas morais relatados por estudantes do 1º ano de Serviço Social, diferenciando-se os relatos dos estudantes com e sem experiência profissional. Os relatos dos estudantes com experiência profissional parecem indicar que a experiência profissional constitui um importante contexto de resolução de conflitos e exercício de cidadania. As estratégias pedagógicas baseadas na promoção do desenvolvimento sociomoral são discutidas como as mais adequadas para a promoção de uma cidadania democrática e participativa.

Palavras-chave: Cidadania no ciclo de vida; promoção do desenvolvimento sociomoral.

ABSTRACT

Education for citizenship across life span is a concern of contemporaneous society and it is contemplated even in the recommendations of European Council. The purpose of this communication

DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL, ÉTICA PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
AO LONGO DO CICLO DE VIDA

is to discuss that the concretisation of that recommendation should privilege strategies of sociomoral promotion compared with strategies of mere in doctrine or value clarification. The choice of that approach should be made in any phase of life span because there shouldn't exist a rupture between children and adult education; just some adjustment related with the different experiences lived by each one. We review some of the principal sociomoral theories, both cognitive and affective ones in view to delineate strategies of citizenship education along life-span. We present some exploratory qualitative data about moral dilemmas referred by students attending the 1st year in a course of Social Work, with and without professional experience. The narratives by the students with professional experience seem to indicate that professional experience is a rich context of conflict resolution and an exercise of citizenship. We discuss the promotion of sociomoral development as the best one for democratic and participate citizenship.

Key words: Citizenship along life span; promotion of sociomoral development.

INTRODUÇÃO

A crescente complexidade das sociedades humanas; o incremento das exigências de qualificação profissional; o aumento da quantidade de informação disponível, associado à aparente dificuldade para o seu processamento; e por último, mas não menos importante, a necessidade de dispositivos de formação que contribuam para uma utilização responsável das tecnologias e para tomadas de decisão éticas no exercício das profissões, tornam a educação para a cidadania ao longo da vida uma necessidade e uma obrigatoriedade no século XXI.

Em particular, no que respeita à educação para a cidadania, o Conselho da Europa, na sua Declaração de Budapeste de 1999 (citada por Monteiro, 2001, p.92), afirma que:

«(...) a educação para a cidadania democrática fundada nos direitos e responsabilidade dos cidadãos constitui uma experiência de aprendizagem ao longo da vida e um processo participativo desenvolvido em contextos variados: no seio da família, das instituições educacionais, nos locais de trabalho, no quadro de organizações profissionais, políticas e não governamentais, nas colectividades locais, através das actividades recreativas e culturais e dos meios de comunicação social, assim como das actividades de protecção e de melhoria do ambiente natural e construído».

Nesta comunicação pretende-se explorar como as teorias do desenvolvimento moral podem contribuir para a formação de profissionais qualificados no âmbito de profissões ligadas ao serviço social. Mais especificamente, pretende-se explorar o modo como o raciocínio sobre dilemas morais vividos pelo próprio pode ajudar a reflectir sobre diferentes tipos de tomadas de decisão e sobre as consequências dessas tomadas de decisão, partindo-se do pressuposto que a responsabilização e consciência sobre as suas próprias escolhas se relacionam com o exercício da cidadania e a ética no exercício de profissões na área das ciências sociais e humanas.

Desenvolvimento moral, justiça, cuidado e ética: teorias e dados empíricos

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; 1995; Vicente Castro, 1994).

No âmbito da perspectiva construtivista destacam-se os contributos de Piaget (1932/85) e Kohlberg (1984a; 1984b) que enfatizam o papel dos aspectos cognitivos para explicar a moralidade;



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

enquanto que no âmbito da perspectiva psicanalítica destaca-se o contributo de Hoffman (1991) que salienta o papel dos aspectos de natureza afectivo-emocional na moralidade. Alguns autores têm mesmo tentado uma conciliação entre estas duas últimas perspectivas (Gibbs, 1991a; 1994; 1995b).

Os estudos empíricos conduzidos por estes autores sugerem que a compreensão e os motivos para respeitar as regras, assim como as operações de justiça que o indivíduo é capaz de realizar, parecem aperfeiçoar-se com o desenvolvimento. Considerando que o processo de desenvolvimento abrange todo o ciclo de vida, vários outros autores têm constatado que este aspecto particular do desenvolvimento parece sofrer várias alterações de natureza qualitativa na vida adulta, reflectindo-se no modo como os indivíduos exercem a cidadania, conceptualizam a ética profissional e ainda na forma como tomam vários tipos de decisões na sua vida pessoal e profissional (Cummings, Harlow, & Maddux, 2007; Gilligan, 1997; Martins, 2004; Walker, Pitts, Hennig & Matsuba 1995; Rest & Narváez, 1994).

A metodologia de Kohlberg (1976; 1984a; 1984b) para avaliar o juízo moral consistia em apresentar aos sujeitos dilemas morais, ou seja, situações hipotéticas nas quais eram descritas situações onde a obediência à autoridade e regras sociais entravam em conflito com as necessidades ou aspirações dos indivíduos. A forma como os sujeitos resolviam esses dilemas e, sobretudo, a forma como justificavam as suas opções por um determinado curso de acção, conduziu Kohlberg à identificação de uma utilização consistente de uma certa forma de raciocínio em diferentes momentos do desenvolvimento, o que, por sua vez lhe permitiu identificar seis estádios de desenvolvimento do juízo moral (Kohlberg, 1984a).

O exercício do juízo moral manifesta-se, assim, na forma de um processo cognitivo, que leva os sujeitos a reflectir nos seus valores e a colocá-los numa hierarquia lógica. Um juízo moral é tanto mais avançado (ou justo), quanto mais se basear em princípios de universalidade (a solução proposta para resolver um dilema moral pode ser adoptada em qualquer circunstância, por qualquer indivíduo) e reversibilidade (a solução proposta para resolver determinado conflito moral não se altera se os indivíduos nele envolvidos trocarem de posição ou perspectiva) (ver Colby & Kohlberg, 1987a). O autor partiu do pressuposto que, uma vez que uma pessoa tenha desenvolvido uma determinada estrutura de raciocínio, esta será por ela utilizada tanto na resolução de problemas da vida real, como na resolução de dilemas hipotéticos (ver Kohlberg, 1984b). Cada estádio reflecte uma determinada orientação moral (baseada nos motivos que levam os sujeitos a optar por determinados cursos de acção) e uma determinada capacidade de coordenar perspectivas em confronto nos conflitos morais.

Vários autores têm criticado ou mesmo complementado o modelo proposto por Kohlberg. Por exemplo, Gilligan (1997/82) crítica o facto de Kohlberg partir do pressuposto de que apenas o sentido de justiça, entendido como reconhecimento dos direitos e deveres do próprio e dos outros, está subjacente ao juízo moral. De facto, esse pode não ser o único aspecto com base no qual os indivíduos fazem juízos morais (Gilligan, 1997; Eisenberg, 1986).

A autora propôs-se assim analisar os dilemas reais vividos pelas mulheres, nomeadamente o dilema de fazer ou não um aborto, seguindo o método da entrevista clínica. Nestas investigações, Gilligan (1997/82) deu oportunidades às mulheres de falarem dos dilemas morais que surgem naturalmente nas suas vidas. Estes estudos levaram a autora à conclusão de que o que estava subjacente aos juízos morais do sexo feminino, não era apenas o sentido de justiça, mas o sentir-se responsável pelos outros e o sentir-se na obrigação de cuidar dos outros por contraposição a tomar conta de si própria ("responsability and caring"). (Gilligan, 1997/82).

Gilligan (1997/82) concluiu assim que no desenvolvimento do juízo moral há duas dimensões a considerar - a da justiça e a da responsabilidade e cuidado ("responsability and caring"), defendendo, inicialmente, que a primeira era mais saliente para os homens e a segunda para as mulheres. Contudo,

DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL, ÉTICA PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
AO LONGO DO CICLO DE VIDA

a questão das diferenças entre géneros tem sido uma questão controversa no domínio do desenvolvimento moral, porque muitos outros autores não têm encontrado diferenças significativas entre sexos (e.g., Kohlberg, 1984b; Lourenço, 1992; Gibbs, Basinger & Fuller 1992; Walker, 1995; Walker et al., 1995).

De qualquer modo, o contributo de Gilligan foi importante para clarificar que subjacente ao desenvolvimento sociomoral está presente não apenas uma ética de justiça, mas também uma ética do cuidado, aspecto que viria a ser estudado sobretudo pelos autores que se têm dedicado a estudar a conduta pró-social (e.g. Eisenberg, 1986; Martins, 1993; 1995b). Consideram-se pró-sociais todos os actos positivos (tais como dar, partilhar, ajudar e confortar) que visam beneficiar alguém, envolvendo custos pessoais, mas nos quais o papel de normas, proibições e obrigações não são salientes. Neste tipo de conflito ou dilema o papel das componentes afectivo-emocionais parece ser mais saliente do que nos dilemas morais de tipo kohlbergiano (Eisenberg, 1986, 1989, 2000; Martins, 1995a).

A abordagem com dilemas da vida real tem orientado várias investigações (e.g. Diaz-Aguado e Medrano, 1994; Walker et al. 1995) e tem revelado facetas do desenvolvimento moral menos salientes na abordagem Kohlbergiana.

Assim, numa investigação em Espanha, com sujeitos com idades compreendidas entre os 9 e os 22 anos, Diaz-Aguado e Medrano (1994, p.42) utilizaram «os três dilemas hipotéticos da forma A de Kohlberg e Colby (1987b) e posteriormente solicitaram a cada sujeito que relatasse um dilema real que ele próprio tivesse experimentado. Desta maneira foi possível avançar na compreensão das relações entre a estrutura (estádio de raciocínio) e o conteúdo (os valores de cada dilema). O conteúdo representa o que o indivíduo julga numa situação real que, por sua vez, influi no estágio de raciocínio moral utilizado».

O estudo de Diaz-Aguado e Medrano (1994) permitiu-lhes estabelecer um paralelismo entre os estádios do desenvolvimento moral tal como avaliados com dilemas hipotéticos, segundo a metodologia proposta por Kohlberg, e as respostas e soluções propostas para resolver dilemas reais estruturados pelos próprios sujeitos, representativos dos conflitos e valores que eles estavam a viver no seu quotidiano.

Os resultados permitem concluir que há um isomorfismo entre os dois tipos de raciocínio (activado por dilemas hipotéticos ou da vida real) e apontam não apenas no sentido da validação da teoria de Kohlberg, mas também no sentido do seu aperfeiçoamento e aprofundamento. Assim, após uma análise às respostas aos dilemas de vida real, verifica-se que há algumas diferenças entre géneros, que remetem sobretudo para o conteúdo das temáticas. Verifica-se ainda que o grau de envolvimento dos sujeitos nos dilemas reflecte-se, de algum modo, na capacidade de emitir juízos morais mais ou menos avançados, aspecto curioso que parece apontar para a actuação de processos de natureza predominantemente afectiva e não necessariamente estrutural a influenciar o raciocínio moral dos sujeitos.

Walker e colaboradores (1995), nas suas investigações sobre dilemas da vida real, verificaram que os aspectos afectivos e relacionais se tornam mais salientes nas respostas dadas pelos sujeitos face a esse tipo de situações, comparativamente às situações hipotéticas propostas por Kohlberg. Assim, Walker e colaboradores (1995) conduziram investigação empírica com base em entrevistas efectuadas a sujeitos de diferentes idades, cujos resultados os levaram a defender que, para muitas pessoas, a moralidade está de algum modo relacionada com a sua própria fé e religião. Este dado faz supor que a diferenciação entre conteúdo e estrutura morais não são tão claras como Kohlberg fazia parecer. Além disso, os aspectos afectivos parecem tornar-se mais salientes quando se estuda o desenvolvimento do



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

juízo moral face a situações de conflito da vida real, relatadas pelos próprios sujeitos (Walker et al., 1995, pp.403-404).

Estudos recentes, de vários autores (Eisenberg, 2000; Tangney, Stuwewig & Mashek, 2007) são unânimes em considerar a empatia e a culpa como importantes mediadores entre a cognição moral (raciocínio de acordo com elevados padrões morais) e o comportamento moral e/ou pró-social. A culpa parece ser activada sobretudo em situação de transgressão moral enquanto que a vergonha e o embaraço parecem ser as emoções que são activadas em situação de transgressão das convenções sociais (Tangney, Stuwewig & Mashek, 2007).

Desenvolvimento moral, educação para a cidadania e ética nas profissões

A maioria das profissões qualificadas, quer na área das ciências sociais e humanas, quer nas restantes ciências, implica processos de tomada de decisão que têm consequências na vida das pessoas implicadas. Por exemplo, ensinar, avaliar e disciplinar crianças no caso de professores; avaliar, distribuir tarefas, espaços e recursos pelos subordinados, no caso de directores e gestores; informar, diagnosticar e cuidar de doentes no caso de médicos; decidir como apoiar e/ou denunciar famílias no caso dos técnicos de serviço social; publicar ou não imagens e notícias que revelam aspectos da vida privada dos outros, no caso dos jornalistas...

Muitas das decisões que os profissionais qualificados tomam envolvem escolhas entre valores em conflito, nas quais cada valor representa algo de intrinsecamente positivo. A questão não é apenas fazer o que está bem, mas saber discernir o que pode ser melhor e mais justo para todos. Preparar profissionais qualificados para discernir e escolher os cursos de acção mais eficazes, justos e responsáveis, não é tarefa simples, nem um processo de socialização rudimentar. A moralidade nas profissões não se deve reduzir à procura do bem e do bom, mas antes enfatizar a capacidade para tomar decisões mais justas, mais responsáveis, e mais orientadas pelo cuidado pelos outros, em situações de conflito intrapessoal e interpessoal (Rest & Narváez, 1994; Lourenço, 2005).

Assim, pode mesmo acontecer que as duas fontes de motivação moral entrem em conflito, isto é, a ética da justiça e a ética do cuidado (com os consequentes sentimentos de empatia) podem impelir a comportamentos opostos em situações de conflito de justiça distributiva. Por exemplo, um indivíduo merece mais e um outro indivíduo, embora menos merecedor, está em situação de maior necessidade. Para obviar a este tipo de problema, Frankena (citado por Gibbs, 1991a, p. 208) propôs mesmo que a «justiça deva ser temperada pela beneficência quando uma decisão justa resulte num sofrimento grave, tal como a beneficência deve ser temperada com a justiça quando o acto beneficente resulte em grande desigualdade moral».

O estabelecimento de códigos de ética nas profissões pode ajudar os adultos a tomar decisões morais mais justas e adequadas. Contudo, devido à natureza prescritiva destes códigos, eles podem revelar-se insuficientes para a resolução de situações mais complexas e ambíguas. A educação para a cidadania deveria incluir conteúdos e metodologias relativos ao domínio do desenvolvimento moral, bem como aspectos relativos aos processos de tomada de decisões em situações de conflito ou de dilema moral no exercício das profissões.

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



DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL, ÉTICA PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA AO LONGO DO CICLO DE VIDA

espírito crítico, justos, responsáveis e capazes de tomadas de decisão conscientes, eficazes e éticas (Martins, 1995a; Martins & Alexandre, 2006).

O objectivo deste estudo era explorar em que medida os alunos do primeiro ano do curso de Serviço Social viveram ou não dilemas morais no decurso do seu ciclo de vida; e, no caso de terem vivido dilemas morais, que tipo de dilemas morais relatavam (relacionados com a vida pessoal ou com a vida profissional). Pretendia-se ainda verificar se as emoções e os sentimentos experimentados nessas situações surgiam associados aos relatos e qual a dimensão ética mais enfatizada, a ética da justiça ou a ética do cuidado. A análise dos relatos contribuirá para o aperfeiçoamento e delineamento de dispositivos formativos baseados nas estratégias de debate e resolução de problemas a partir dos conflitos morais reais relatados pelos alunos.

METODOLOGIA

Participantes

40 alunos do 1º ano do curso de Serviço Social, dos quais 18 tinham experiência profissional. Destes 40 alunos 15 frequentavam uma turma em regime diurno, sem estudantes-trabalhadores e com idades situadas abaixo dos 23 anos. 25 alunos frequentavam uma turma em regime pós-laboral, na qual 18 alunos já tinham tido algum tipo experiência profissional e, na altura 17 eram estudantes-trabalhadores, com idades situadas acima dos 23 anos.

Instrumento

Os alunos deveriam redigir uma narrativa pessoal na forma de conflito ou dilema moral vivido no âmbito da sua vida pessoal ou profissional. Apenas no caso de não conseguirem identificar um dilema moral nas suas vidas deveriam escrever sobre dilemas pessoais não morais.

Procedimento

A redacção da narrativa pessoal estava incluída no âmbito da formação dos alunos numa unidade curricular sobre Psicologia do Desenvolvimento e Ciclo de Vida, era antecedida de um debate sobre o dilema de Heinz (um dos dilemas de Kohlberg mais conhecidos); uma exposição teórica sobre o modelo de Kohlberg; um trabalho de grupo com vista à atribuição de estádio moral a diferentes respostas a dilemas morais. Esta sequência de actividades formativas culminava com a solicitação aos alunos do relato escrito de um dilema moral real, que tivesse sido experimentado nas suas próprias vidas. Estes dilemas seriam ainda debatidos numa das aulas, apenas mediante o consentimento informado de cada aluno, de modo que alguns alunos entregaram o seu dilema mas não autorizaram a divulgação na turma. Para os alunos que considerassem que nunca tinham vivido dilemas morais encorajava-se o relato de um dilema pessoal, não moral.

RESULTADOS



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

No quadro 1 apresentam-se os tipos de dilemas relatados pelos alunos em função da sua dimensão moral, ou não e, no caso dos dilemas morais, em função da sua natureza profissional ou pessoal.

Quadro 1: Tipo de dilemas relatados pelos alunos com e sem experiência profissional

Tipo de dilema relatado	Alunos com experiência profissional	Alunos sem experiência profissional
Dilemas morais vividos no exercício das profissões	8 (44,4%)	0 (0%)
Dilemas morais vividos no âmbito da vida pessoal	4 (22,2%)	4 (18,2%)
Dilemas pessoais não morais	5 (27,8%)	18 (81,8%)
Não conseguiu equacionar um dilema, apenas uma experiência marcante	1 (5,6%)	0 (0%)
Totais	18 (100%)	22 (100%)

A leitura do quadro 1 indica-nos que são os alunos com experiência profissional, e também os mais velhos, que relatam mais dilemas morais, optando maioritariamente por dilemas morais vividos em contexto profissional. Os alunos sem experiência profissional, mais novos embora no início da idade adulta, relatam sobretudo conflitos intra-pessoais não morais. Apenas 4 alunos relataram dilemas morais ou pró-sociais.

Descrevem-se em seguida alguns excertos dos dilemas profissionais relatados.

Um dos alunos trabalha num centro de dia que acolhe idosos das 9h às 18h, um dia, um idoso «o senhor J. expressa o seu medo de ficar em casa sozinho e pede para ficar a dormir na instituição, num sofá, dado que a instituição tem um vigilante durante a noite (...) se aceder ao pedido e acolher o idoso não estou a cumprir o regulamento interno da instituição. Não acolhendo, temo que aconteça o pior».

Outro aluno, como técnico de reinserção social, relata «(...) sendo responsável pela liberdade condicional de um antigo amigo de infância, tomo conhecimento de um novo crime do indivíduo a 3 dias do final da liberdade condicional (...) não tomo conhecimento por via oficial mas sim por via informal. Dilema: faço seguir de imediato a informação para o tribunal, o que conduzirá à revogação da liberdade condicional do indivíduo, ou fico à espera da informação oficial?»

Uma outra aluna trabalhou, inicialmente como voluntária e depois como profissional, numa certa instituição privada ligada à emergência médica e ao transporte de doentes, relata: «Um dia eu estava de serviço na central e um mendigo procurou-nos porque se sentia mal. Eu achei que havia necessidade de o encaminhar para o hospital e chamei um colega para fazer o transporte comigo (...) o meu colega não queria porque o mendigo não poderia pagar o transporte (...), lembrei-lhe de determinados princípios e valores, afinal a vida daquele homem valeria menos de 35 Euros?».

Praticamente todos os relatos relativos a dilemas profissionais enfatizam conflitos entre a ética da justiça (cumprir o regulamento, seguir determinados princípios) e a ética do cuidado (não deixar alguém em necessidade). Os sentimentos e emoções associados não apareceram relatados de forma clara, talvez por essa instrução não ter sido explicitada. Apenas um aluno escreveu «temo que aconteça o pior».

Os alunos sem experiência profissional, e com menos de 23 anos, relataram dilemas morais do tipo:



DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL, ÉTICA PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA AO LONGO DO CICLO DE VIDA

«Gostava de continuar a estudar, mas os meus pais não tinham dinheiro, então teria o direito de os sacrificar ou deveria ir trabalhar para os ajudar?» Um dilema pró-social mais do que um dilema moral.

«Um dia uma amiga conduziu sem carta e bateu no carro de um vizinho, depois não queria dizer que tinha sido ela, deveria eu denunciá-la ou não?»

«Uma amiga minha estava grávida e era muito nova, deveria aconselhá-la a fazer um aborto ou não?»

«Vi as minhas irmãs mais novas numa discoteca, numa hora em que era suposto estarem em casa de umas amigas, devo contar aos meus pais ou não?»

Os alunos que não relataram nem dilemas morais, nem dilemas pró-sociais, relataram dilemas ou conflitos intrapessoais do tipo: «Não sabia se devia continuar a estudar ou se preferia ir trabalhar»; «Estava indecisa entre ir para o curso de Enfermagem ou de Serviço Social»; «Não sabia se era melhor escolher um curso que me permitisse ficar perto de casa dos pais ou um curso mais do meu agrado mas que implicava um afastamento da família».

O primeiro relato, relativo a um dilema profissional, foi debatido na turma e os alunos sugeriram algumas soluções pouco realistas (por exemplo: levar o idoso para a sua própria casa). No final o relator apresentou a solução e as medidas que acabou por tomar (levou o idoso a casa e no dia seguinte encaminhou o caso para uma consulta médica), revelando assim uma tentativa de conciliação entre a ética da justiça e a ética do cuidado.

CONCLUSÕES

Os alunos mais jovens e sem experiência profissional têm dificuldade em relatar dilemas morais no âmbito da seu ciclo de vida, provavelmente porque ainda não os viveram. Cerca de 45% dos alunos com experiência profissional, com mais de 23 anos, relatam dilemas vividos no âmbito da sua experiência profissional. Estes alunos relatam também bastante mais dilemas morais (quer da vida pessoal, quer profissional) do que os alunos mais novos e sem experiência profissional. A dimensão moral associada ao cuidado surge na maioria dos dilemas morais relatados e, na maioria das vezes, aparece em conflito com a ética da justiça. As emoções e sentimentos não são claramente explicitados, talvez por não ter havido uma instrução clara que conduzisse os alunos a referi-los.

Deste modo, os relatos sugerem que a pertinência da estratégia de promoção do desenvolvimento sociomoral, enquanto estratégia de educação para a cidadania, e de capacitação para tomadas de decisão responsáveis, poderá ser mais eficaz na formação contínua do que na formação inicial. No entanto, o confronto de diferentes perspectivas, no que se refere aos dilemas profissionais reais vividos por alguns alunos afigura-se promissora como estratégia de educação para a cidadania, tanto mais que muitos desses dilemas conduziram a tomadas de decisão, por parte dos relatores.

A investigação aponta no sentido da possibilidade, desejabilidade e eficácia destas estratégias na promoção do desenvolvimento sociomoral de professores, e de outros profissionais qualificados, e ainda do conseqüente aumento da sua responsabilidade e orientação ética na tomada de decisões profissionais (Oser & Althof, 1993).

Em última análise, a promoção do desenvolvimento sociomoral no adulto visa conduzi-lo a raciocinar e agir em níveis avançados do desenvolvimento moral, em particular no nível pós-convencional, que é aquele que se aproxima mais de um raciocínio e práticas consentâneos com os princípios explicitados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Díaz-Aguado et al., 2004).



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Em conclusão a educação/formação de adultos qualificados deverá incluir componentes ou aspectos que visem o exercício de práticas profissionais éticas e responsáveis, pois a ética no exercício das profissões é uma forma de expressão da cidadania democrática e é também uma forma de prevenção primária da violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chang, F. (1994). School teacher's moral reasoning. In J. Rest & D. Narváez (1994). *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987a). *The measurement of moral judgement*. Cambridge: Univ. Press. Vol.1
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987b). *The measurement of moral judgement*. Cambridge: Univ. Press. Vol.2
- 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, 1, pp. 67-78.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). In *Diário da República Eletrónico*.(On-Line). Disponível em <http://dre.pt/comum/html/dudh.html>. Extraído a 27 de Setembro de 2007.
- Díaz-Aguado, M. & Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- Díaz-Aguado, M. Arias, R. & Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela*. 3 volúmenes e un vídeo. Madrid: Instituto de Juventud.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behaviour*. Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Gibbs, J. (1991a). Toward An integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. In W. M Kurtines (Ed.), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol.1.Hillsdale New Jersey: Lawrence Erbaum Ass. Pubblishers.
- Gibbs, J. (1991b). 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 Ass. Publishers.
- Gibbs, J. (1994). Fair and empathy as the foundation for universal moral education. *Comenius*, 14,12-23.
- 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. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Kohlberg, L. (1984a). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice vol I*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Kohlberg, L. (1984b). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. vol II*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Kohlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia*, V, 335-341.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL, ÉTICA PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
AO LONGO DO CICLO DE VIDA

- 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, 1, 3-17.
- Martins, M. J. D. (1993). Percepção de custos, construção de ganhos e promoção da conduta pró-social em crianças pré-escolares: um estudo exploratório. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra.
- Martins, M. J. D. (1995a). Desenvolvimento moral e educação para os valores. *Psychologica*, 14, 101-113.
- Martins, M. J. D. (1995b). Conduta Pró-social: O que é ? Como e Porquê Promovê-la nas crianças? *Aprender*, 18, 44-52.
- 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: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- 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.
- 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.
- 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.
- Rest, J. & Narváez, D. (1994). *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Tangney, J.; Stuewig & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behaviour. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Walker, L. (1995). Whither moral psychology? *Moral Education Forum*, 20,1,1-8.
- 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.
- Vicente Castro, F. (1994). Ideología y valores en la adolescencia. In A. A. Baztán (Ed.), *Psicología de la Adolescencia*. Barcelona: Marcombo, S. A.

Fecha de recepción: 28 febrero 2008

Fecha de admisión: 7 marzo 2008