

Serralha, F. (2007). Desenvolvimento Sociomoral. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp 5-13.

Desenvolvimento Sociomoral

Na sociedade actual, em que os meios de comunicação social nos dão todos os dias imagens da guerra, do terrorismo, do crime, do roubo, da droga, impõe-se à escola uma necessidade crescente de revitalizar a educação moral e ética. Neste sentido, parece-nos que é urgente voltarmos aos tempos da Grécia Antiga e também à primeira metade do século XX. Isto é, a Platão, Aristóteles, Dewey, Freinet e, no nosso país, a António Sérgio, por terem sido exemplos admiráveis como construtores de uma vivência moral nascida da teia de relações que emergem da vida e do trabalho em comum.

Precisamos de uma Escola atravessada pelo mundo da cultura quotidiana, e que se confronte com o hábito de resolver problemas autênticos da vida. Uma Escola que acolha a riqueza do diverso (e do complexo) e que aprenda a construir-se nesse desafio.

Precisamos de uma Escola que pense com maleabilidade e inteligência a sua organização, para um trabalho intelectual dinâmico e desafiador daquilo que cada um traz consigo. Que possa intervir social e culturalmente como “*habitus*” da construção educativa. Que a instituição da cidadania e da educação se faça com cada aluno a produzir e partilhar saberes, para enriquecimento pessoal e das comunidades que a escola serve...

Precisamos de uma Escola, enfim, que construa o viver democrático através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício directo: o *diálogo* constante, a participação no *planeamento* e na *avaliação*, a negociação sistemática das *decisões* até à construção de consensos... (Niza, 1992, p.42 e 43).

Certamente que uma Escola assim organizada, sob a forma de comunidade cooperada de aprendizagem, para construir e completar saberes já adquiridos na família, no bairro, no grupo de amigos, proporciona aos seus membros situações autênticas e verdadeiras, onde a participação activa na construção e

partilha dos saberes lhes confere compreensão, tendo por isso, as aprendizagens, significado para as crianças, revendo-se, cada uma, nos produtos daí resultantes. Neste sentido, afirma Dewey (1959)

Aquilo que é aprendido em uma ocupação que tenha um objectivo e implicando a cooperação com outras pessoas é conhecimento moral, quer o considerem, ou não, conscientemente como tal. Pois ele cria um interesse social e confere a compreensão necessária para tornar esse interesse eficaz na vida prática (p.392).

Desta forma, a Escola adquire um sentido utilitário para as crianças e o trabalho torna-se naturalmente necessário e integrador da vida escolar e da vida em sociedade, ao articular escola e vida. Mas

Como a educação não é um meio para se viver, e sim se identifica com o acto de se viver uma vida fecunda e inerentemente significativa, o único valor que em última análise se possa estabelecer como tal é precisamente o próprio processo de viver (Dewey, 1959, p. 263).

É a participação activa das crianças e dos jovens, na construção das aprendizagens e em tudo o que estas envolve: planeamento, avaliação, manutenção e gestão do espaço e dos materiais que sustentam a organização, que lhes vai permitir fazer a aquisição das competências sociais, desenvolver a autonomia e a responsabilidade, concedendo-lhe também a oportunidade de exercício efectivo do poder. Assim, todo o acto educativo se desenvolve e vai crescendo pela cooperação. Salienta Ludojoski (1967) que só esta pode tornar o “sistema” educativo e sem a qual não poderíamos falar de educação.

Cooperar livremente significa, então, comprometer-se seriamente na observância da ordem. Vemos, pois, como esta vontade de cooperar voluntária e livremente na organização disciplinada da escola, se converte assim na alma de todo o sistema educativo, escondendo-se por trás disso todo o mistério do êxito ou do fracasso (p.140).

Esta possibilidade que é dada às crianças de poderem participar na organização, através do desempenho de tarefas, ajuda-as a tomar consciência da sua pertença ao grupo e a sentirem-se úteis perante este, pois do bom desempenho da tarefa de cada um dos elementos irá depender o bom

funcionamento do grupo. Desta forma, a organização exerce uma enorme força ao nível da responsabilidade, na medida em que implica os alunos no respeito pela ordem no grupo. A disciplina nasce então de uma necessidade colectiva e conseguida pelo esforço que cada criança faz, para que eles todos possam existir como grupo, transformando-se assim, a organização, num dispositivo de integração. E como diz Ludojoski (1967) “verdadeiramente responsável é somente aquele que segue a sua própria vontade e a dos outros” (p. 153).

Esta participação activa do grupo no desenvolvimento de um projecto comum (aprendizagem) vai dando origem, inevitavelmente, a interacções sistemáticas, que proporcionam vivências que desencadeiam ocorrências positivas e negativas. Todos os que trabalham na educação sabem que ocorrem no dia a dia de uma escola muitos incidentes críticos. Estes constituem a matéria prima por excelência para fazer progredir as crianças a nível sociomoral. O processo de regulação desses incidentes não deverá resumir-se a um simples acto de resolver problemas de convivência ali ao lado. Poderá ir muito mais longe, se tiver lugar no interior do grupo, tornando-se então em motor de desenvolvimento, pelo confronto de pontos de vista diferentes que surgem no diálogo que conduz a negociação até encontrar um consenso que lhes permita uma tomada de decisão colegial. Neste sentido, afirmava Dewey (1959) “Moral é toda a educação que desenvolve a capacidade de participar eficazmente da vida social” (p. 396).

Graças à investigação sobre desenvolvimento humano que tem vindo a ser prosseguida, principalmente por Bronfenbrenner (1987) sabemos hoje que o

Desenvolvimento humano é produto da interacção do organismo humano em desenvolvimento com o seu ambiente... não se produz nunca no vazio, sempre está incluído e expressa-se através da conduta num determinado contexto ambiental (pp. 35 e 36).

Campos (1991) e Menezes (1993) defendem também uma posição de intervenção “essencialmente, ao nível do clima e da organização da escola como contexto primordial de desenvolvimento dos alunos” (Menezes, p. 325).

A afirmação da saliência formativa do próprio contexto e organização escolar assenta no pressuposto de que “[a] moral é como a gramática. Podemos conhecer perfeitamente as regras mas sermos incapazes de as aplicar na vida diária”. (Freinet, 1960/1979, p. 15).

1. - Como Explicar o Desenvolvimento Moral

Embora sofrendo algumas transformações, é na primeira metade do século XX que surgem as principais teorias (socialização de Durkheim, psicanálise de Freud, teoria da aprendizagem social de Bandura e Walters e desenvolvimento cognitivo de Piaget), que têm servido de apoio até hoje, tanto para promover o desenvolvimento sociomoral das crianças e dos jovens como para conduzir e guiar investigadores nos estudos que têm desenvolvido. Assim sendo, o desenvolvimento moral pode ser explicado de diversas maneiras, dependendo do marco teórico adoptado.

Entre nós, Orlando Lourenço (1992) destaca três perspectivas de abordagem: a perspectiva psicanalítica, a teoria da aprendizagem social e a abordagem estrutural – construtivista. Na medida em que estas perspectivas privilegiam dimensões diferentes da moralidade - “emocionais, comportamentais e cognitivos” (p. 27) - as explicações acerca do desenvolvimento moral resultam, inevitavelmente, diferentes em cada uma delas. A este propósito, salienta o autor:

O desenvolvimento moral ora é considerado como a maior ou menor *identificação* da criança e do jovem com os valores e padrões morais da sociedade, em geral, e dos pais, em particular (perspectiva psicanalítica), ora considerado como a maior ou menor *interiorização* de regras e normas morais aprovadas socialmente (perspectiva da aprendizagem social), ora considerado como a *construção* de princípios morais e de justiça que estão muito além das normas morais e sociais vigentes (perspectiva estrutural – construtivista) (p. 29).

Porém, há autores que consideram apenas duas abordagens, como é o caso de Concepcion Medrano, no prólogo à edição castelhana de uma obra de

Kohlberg (1992). Às concepções normativas, para quem a moralidade consiste, fundamentalmente, numa preservação das normas e valores existentes numa determinada sociedade, obrigando os membros mais novos a interiorizá-los, contrapõe as correntes cognitivas, que entendem a moralidade como uma construção autónoma de princípios morais.

Do mesmo modo, Bolívar (2000) contrapõe “socialização heterónoma a desenvolvimento construtivo autónomo” (p.48). Neste sentido, refere o autor que dos dois modelos: *socializador* e *cognitivo-construtivista* resultam concepções diferentes, tanto de indivíduo como de educação. O primeiro apoia-se na psicanálise de Freud, no sociologismo de Durkheim e nas teorias da aprendizagem social da Bandura e Walters. As normas e valores morais são transmitidas aos membros mais novos da sociedade pelos pais e professores. A sua interiorização ocorre por identificação, nalguns casos acompanhada de sanções e reforços impostos pelos adultos. É, portanto, uma moral heterónoma, que concebe o indivíduo como um ser passivo, isto é, a moral tradicional “onde os costumes querem que se confunda educação com moralização” (Oury, 1977, p. 116). No entanto, parece-nos que as crianças e os jovens não aceitam como sua uma lei que lhes é imposta do exterior sem que, eles próprios, tenham podido participar na sua construção ou se não foram, pelo menos, apoiados na reelaboração do seu significado pessoal e social. Ser sua implica um processo cooperado de descoberta, experimentação e aproximação intersubjectiva. A este propósito salienta Oury (1977) “Não vemos muito bem a necessidade de continuar a ensinar uma moral que ‘normalmente’ só influi no comportamento no sentido inverso” (p. 116).

Na mesma linha de pensamento situa-se Hersh et al (1998), referindo que a inculcação de valores, também designada por “pregação ou moralização” tem vindo a ser fortemente criticada, por endoutrinar as crianças e os jovens, investindo no sentido inverso ao da promoção de uma cidadania democrática.

Contrariamente à primeira corrente, contrapõe Bolívar (2000) o modelo *cognitivo-construtivista*, que se apoia, sobretudo, nas teorias de Piaget e Kohlberg. As normas e valores morais são uma construção do sujeito, através

de uma participação activa no meio social. A sua interiorização resulta da própria consciência moral da criança. Quer dizer, quando os alunos se tornam conscientes de que são parte integrante de uma comunidade humana. Isto faz com que livre e voluntariamente se sujeitem ao respeito pelos normativos que regem essa comunidade. É revendo-se nas regras que se submetem a elas, respeitando-as, isto é, que as interiorizam.

Nada sujeita tanto o homem à ordem ética como o facto de sentir-se obrigado a defendê-la... E quando este sujeitar-se é activo, quer dizer, quando o homem se sente mesmo responsável da ordem, então não haverá força alguma capaz de torcer o seu caminho até ao bem (Ludojoski, 1967, p. 175).

Não se trata, deste modo, de uma moral imposta, mas uma moral que resulta do próprio processo de construção do conhecimento. É uma moral autónoma, que concebe o sujeito como um ser activo, integrando as metodologias activas de educação.

Entendemos, tal como Kohlberg (1992) que

A importância da educação moral para os estudiosos não está tanto naquilo que é o campo de aplicação da teoria para instruir os ignorantes, mas sim naquilo que é o cenário da prática em que a teoria moral deveria fazer-se (p.30).

Partindo nós do pressuposto de que é a organização autogerida que promove o desenvolvimento, pareceu-nos ser a abordagem socioconstrutivista e interactiva a que melhor nos poderia ajudar a fundamentar uma moral que nasce e se alimenta da construção dialógica da convivência e do trabalho pela cooperação educativa. Partilhamos com Hersh et al. (1998) a ideia de que “[q]ualquer discussão sobre o papel da escola nos valores e a educação moral deve começar pelo pressuposto de que a educação deve ter lugar em um contexto social e político chamado ‘democracia’ (p. 19)”. Por isso, escolhemos, para realizar o nosso trabalho, um modelo democrático de socialização.

A perspectiva socioconstrutivista e interactiva de construção do conhecimento em contexto escolar apoia-se, sobretudo, na teoria de Vygotsky (1996) acerca do conceito de “zona de desenvolvimento próxima ou proximal”,

na qual o autor defende dois níveis de desenvolvimento: o actual e o potencial. Permitem estes, que a criança possa resolver sozinha aquilo que já é capaz e também, com a ajuda dos companheiros ou da professora ir mais além e resolver o que ainda está em estado da maturação. A aprendizagem neste segundo nível dá-se no interior das relações, a partir de estruturas de participação e cooperação. Além das aprendizagens curriculares, as crianças através do diálogo e da negociação vão também construindo a significação moral, graças à pilotagem interactiva em que se apoia o nível potencial.

O trabalho de enriquecimento desta teoria desenvolvido por Bruner (1996), e incidindo nas interacções de pilotagem – “processo de consolidação” veio trazer grandes contributos a esta abordagem. Trata-se, pois, de uma perspectiva tridimensional da aprendizagem:

- a dimensão construtiva refere-se ao sujeito que aprende: o aluno;
- a dimensão sócio refere-se aos parceiros em questão: os outros alunos e o professor;
- a dimensão interactiva refere-se ao meio: as situações e o objecto de aprendizagem organizados no interior dessas situações (Jonnaert & Borght, 2002, p. 204).

Estas três dimensões funcionam em interacção e são indissociáveis. A aprendizagem decorre da interacção que geram entre si, sendo então uma actividade cooperada, um processo interactivo de construção de saberes partilhados, que decorrem da reelaboração da experiência pessoal e social vivida pelos alunos. O mais importante neste processo não é tanto aquilo que os alunos fazem, mas sim a análise e compreensão daquilo que se faz ou pensa, ou seja, a elaboração de significados partilhados. O desenvolvimento dá-se então do social para o individual:

um processo interpessoal se transforma em um processo intrapessoal. Toda a função aparece duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro ao nível social e depois ao nível pessoal; primeiro entre os indivíduos (interpsicológico) e depois na criança (intrapicológico) (Vygotsky, 1978, p. 57).

Nesta abordagem as estruturas de participação são essenciais para a construção da significação moral, que resulta da discussão argumentada das ocorrências negativas que se vão engendrando nesse estar juntos a construir e partilhar saberes.

Este processo interactivo vai assim, dando lugar a alguns incidentes críticos que possibilitam a procura sistemática da melhor maneira de convivência em sociedade. Esta elaboração de significações partilhadas é o cerne da reflexão ética nesta perspectiva, a máquina que transforma, isto é, que socializa.