

- a promoção de experiências empáticas, em que o aluno tenha oportunidade de vivenciar a situação de outros;
- a organização do ambiente escolar de modo a propiciar a participação activa e democrática dos alunos na escola (comunidade escolar justa (6));
- a existência de uma vertente moral a explorar em muitas das matérias escolares, particularmente nas Ciências Sociais;
- a discussão de conflito de índole moral como condição facilitadora da transição para o estágio moral imediatamente superior.

Na exploração de situações conflituosas a nível moral importa essencialmente encarar o tipo de explicação que os alunos fornecem (trata-se de uma questão de forma e não tanto de conteúdo) e aproveitar situações conflituosas reais decorrentes das interacções sociais dos próprios alunos. Poder-se-á, ainda, confrontar os alunos com formas de raciocínio típicas do estágio imediatamente superior àquele em que se encontram, pois outros estudiosos na linha de Kohlberg (Rest e Turiel) concluíram que essa situação exerce uma particular atracção sobre os indivíduos.

2.9. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL DE TURIEL

Na linha de abordagem estrutural-construtivista de Piaget e Kohlberg, Turiel vem introduzir algumas alterações e aperfeiçoamentos relativamente às concepções fundamentais dos outros dois autores.

Parte do princípio de que a vida social está regulada pelo pensamento que os indivíduos construíram sobre a organização social. Este conhecimento não se construiu globalmente, mas nele se distinguem vários níveis de inter-relação com o meio social - moralidade, convenção, legislação, organização política, ...

Segundo Turiel, a compreensão das relações sociais depende da construção de, pelo menos, três categorias de conceitos (ROVIRA e MARTIN, 1989: 107): conceitos sobre o eu e a estrutura psicológica dos outros; conceitos sobre a organização social (papéis pessoais, instituições sociais, ...); conceitos morais sobre a justiça, o direito, e o bem-estar.

Face a esta variedade de categorias, Turiel tenta mostrar a diferenciação entre dois dos domínios acima referidos - convenção e moralidade (quadro 13).

	CONVENÇÃO SOCIAL	MORALIDADE
Conceito	Uniformidades de conduta que servem para coordenar as interações sociais dentro dos sistemas sociais nas suas expectativas mútuas: formas de vestir, vida familiar, diferentes papéis, etc.	O domínio moral refere-se aos juízos prescritivos de justiça, direitos e modos de as pessoas se relacionarem entre si: valor da vida, transgressões morais, etc.
Formação/Construção	Formam-se mediante a participação do indivíduo em grupos sociais (família, escola), resultando de acções definidas pela organização ou contexto social.	Não derivam dos sistemas sociais institucionais. Constroem-se através de experiências que implicam direitos e deveres, conflitos que afectam outros, etc.
Características	São arbitrarias (alteráveis, dependem da ordem social), variáveis e contextuais (específicas do contexto social).	Obrigatórios, universalmente aplicáveis (qualquer pessoa em circunstâncias similares) e impessoais.
Fundamentação/Validade	A fundamentação para a sua adesão está na prática institucionalizada, adquirindo validade por consenso ou acordo.	São independentes do contexto social. Adquirem validade por factores inerentes (méritos intrínsecos) a uma acção.
Avaliação/Categorias usadas	Baseia-se na existência de uma regra, prática institucional, e expectativas mútuas. Julga-se de acordo com o contexto (relativismo). Categorias de justificação: costume, autoridade, castigo, prudência, eleição pessoal, coordenação social...	Não implica a existência de regra ou lei positiva. Avaliam-se pelas consequências intrínsecas, tendo como critérios a obrigatoriedade, impessoalidade e generalização. Bem-estar, justiça, obrigação, igualdade, etc.

Quadro 13 - Convenção social e moralidade segundo Turiel (BOLIVAR, 1992:

148]

A convenção abarcará as uniformidades de conduta dos membros de uma sociedade. A moralidade remete-nos para a esfera dos juízos prescritivos sobre temas como justiça, direitos, bem-estar e para

juízos e condutas que se reportam à forma como nos devemos relacionar com os demais. Por exemplo, uma pessoa que não cumprimenta uma colega estará a contrariar uma convenção social, enquanto que aquela que prejudica deliberadamente uma colega estará a agir no domínio da "moralidade".

Turiel, ao contrário de Piaget e Kohlberg, chega à conclusão que estes dois domínios são nitidamente distintos, que cada um apresenta alterações evolutivas diferenciadas se bem que haja coordenação entre eles. Afirma também que o início de juízos morais autónomos não se dá em idade tão avançada como Kohlberg admitia, e que a moralidade heterónoma a que se referia Piaget não será mais do que o pensamento convencional.

Turiel estabelece sete níveis de desenvolvimento do pensamento sócio-convencional (quadro 14):

1. A convenção como descrição da uniformidade social (6-7 anos)
(a convenção mantém-se para evitar a violação das uniformidades empíricas)
2. Negação da convenção como descrição da uniformidade social (8-9 anos)
(os actos convencionais são arbitrários; convenção não como função da interacção social)
3. A convenção como afirmação do sistema de regras; concepção concreta primitiva do sistema social (10-11 anos)
(convenção é arbitrária e alterável; a adesão à convenção baseia-se em regras e expectativas de autoridade)
4. Negação da convenção como parte do sistema de regras (12-13 anos)
(convenção como expectativa social)
5. A convenção como elemento em que intervem o sistema social (14-16 anos)
(convenção como regulação normativa num sistema com uniformidade, papéis e organização hierárquica estática)
6. Negação da convenção como norma da sociedade (17-18 anos)
(convenção como normas sociais que existem graças ao seu uso habitual)
7. As convenções como coordenação das interacções sociais (18-25 anos)

(convenção como uniformidades que servem para coordenar as intervenções sociais)

Quadro 14- Principais alterações nos conceitos sócio-convencionais

(as idades que figuram no quadro são idades aproximadas) (adaptado de ROVIRA e MARTIN, 1989: 119)

A relação entre pensamento e acção é particularmente pertinente, tanto mais que pretendemos encontrar marcos teóricos que forneçam enquadramento a uma educação em atitudes. ROVIRA e MARTIN (o. cit.) fornecem uma apreciação a esta problemática com base na obra de Turiel:

"Los estudios realizados hasta el momento sobre la relación entre el juicio y la acción muestran altos niveles de coherencia y de incoherencia entre ambos factores. En opinión de Turiel, los resultados son tan dispares porque muchas situaciones que exigen juicios y decisiones morales a la vez requieren juicios y decisiones convencionales, y a menudo también juicios y decisiones pragmáticas sócio-organizativas y quizás de otro tipo. Cuando se analizan situaciones exclusivamente morales la correlación entre juicio y acción puede ser alta. Sin embargo, cuando la situación envuelve dominios distintos, la mera consideración de lo moral se muestra engañosa. En estos casos, tan solo al análisis de la coordinación de los distintos

dominios de pensamiento implicados puede ayudarnos a encontrar mayor coherencia entre los juicios sociales y el comportamiento. Esta explicación supone también advertir que la conducta depende de factores situacionales, y no tanto en la medida que éstos puedan determinar la conducta, sino en la interpretación que realiza el sujeto del contexto situacional en que ha de moverse." (p. 124-125)

Quanto às implicações pedagógicas do pensamento de Turiel, a vivência de experiências e a conceptualização de situações convencionais e morais poderá encabeçar as recomendações. Nesta linha BOLÍVAR (1992: 149) sugere:

- trabalhar diferenciadamente a convenção social (civismo e conhecimento social) e a educação moral;
- proporcionar experiências e actividades que estimulem o desenvolvimento sócio-moral em ambos os campos;
- distinguir, no currículo, as "atitudes" convencionais das morais, pois o ensino de umas e de outras será diferenciado.

2.10. TEORIAS ECOLÓGICAS

Na 2ª metade da década de 70 surgiu um conjunto de estudos que veio reforçar a perspectiva interaccionista Homem-Meio Ambiente. Com eles se ressaltou a componente globalizadora e sistémica dos intercâmbios sócio-culturais no âmbito educativo e desenvolvimentista.

" En la institución escolar, y en la vida del aula, el profesor y el alumno son, efectivamente, procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos, pero no como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal e colectivo." (PÉREZ GOMÉZ, 1985: 125)

É precisamente nestes intercâmbios que muitas vezes surgem situações conflitivas susceptíveis de potenciar o desenvolvimento cognitivo e sócio-moral dos alunos.

O paradigma ecológico " ha puesto de manifiesto no sólo la complejidad psicosocial de la vida escolar y los determinantes que en realidad afectan la estructura de tareas académicas y el comportamiento del alumno, sino también la distorsión educativa que en la práctica sufren los contenidos y experiencias de aprendizaje cuando, vacíos de significación para el alumno, se convierten en simples mercancías o valores de cambio en la transacción de adquisiciones por calificaciones y títulos académicos." (PÉREZ GOMÉZ, o. cit.: 135)

Um dos representantes da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano é Urie Bronfenbrenner.