



Revista Científica da Escola Superior de Educação da Guarda

ESEG Investigação

N.º 1 | 1º Semestre | 2005

ESEG INVESTIGAÇÃO

Revista Científica
da
Escola Superior de Educação da Guarda

ESEG Investigação
Revista Científica da Escola Superior de Educação da Guarda

Coordenação Editorial
Joaquim Manuel Fernandes Brigas

Coordenador Científico
Júlio Pinheiro

Comissão Científica
Professores Coordenadores e Doutores da ESEG

Coordenação Gráfica
Gabinete de Publicidade e Expressão Gráfica da ESEG
Fátima Gonçalves

Edição
Escola Superior de Educação da Guarda

Tipografia
Marques & Pereira (Guarda)

N.º de Exemplares
2000

1.ª Edição
N.º1 | 1º Semestre | 2005

ISSN
1646-1193

Depósito Legal
220917/04

Escola Superior de Educação da Guarda

Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50 * 6300-559 Guarda * Telefone: 271 220 135 * Fax: 271 222 325 * www.essegpt

Os artigos são da responsabilidade dos respectivos autores.

Este livro, no seu todo ou em parte, não pode ser reproduzido nem transmitido por qualquer forma ou processo - electrónico, mecânico ou fotográfico, incluindo fotocópia, xerocópia ou gravação - sem autorização prévia dos autores.

Índice

Nota de Abertura

Júlio Pinheiro

7

Prefácio

José Luís Lima Garcia

11

Do enigma de Rennes-Le-Château ao Priorado de Sião

História de um Mito Moderno

Bernardo Sanchez da Motta

15

Atmosfera Sócio-moral e Desenvolvimento da Criança no Jardim-de-Infância e na Escola

José Gonçalves Peres Monteiro

43

A Educação em tempo de mudança

António Pereira de Andrade Pissarra

59

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: a complexidade da problemática

Urbana Maria Bolota Cordeiro

75

A formação inicial dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na ESEG

Concepções e práticas de ensino da Matemática

Ana Fidalgo

91

Os meios e os fins na Educação para os Media - Algumas reflexões sobre o fenómeno da recepção televisiva nas sociedades contemporâneas

Victor Manuel S. Amaral

131

Abordagem crítica dos programas de análise e técnicas de composição do curso complementar de música

Rosário Santana

151

Canção de Embalar de Tradição Popular Portuguesa: Aspectos Analíticos

Elsa Maria Gonçalves de Abrantes

171

L'écriture parfumée de Jacques Réda: comment la mémoire du nez éveille des *fantasmes olfactifs*

António João Ferreira Moreira

191

O timo e a toxicidade de iões metálicos

Rosa B. Tracana, M. E. Ferreira e M. L. Pereira

205



Nota de Abertura

Júlio Pinheiro

Não há muito tempo saiu a público o número 0 da revista *ESEG Investigação*. De muitos leitores chegaram até nós vozes de aplauso, sugestões pertinentes, garantias de colaboração e mesmo incitamentos para que esta bela aventura possa continuar.

Cumprindo a promessa então feita, chega às mãos do leitor um novo número da revista. Prefacia este número o nosso estimado colega e amigo Prof. Lima Garcia que escreve com o poder de síntese e a sensibilidade poética que lhe são habituais.

Resta-me pois falar do futuro da revista, de alguns aspectos essenciais. Uma revista é ao mesmo tempo lugar de memória, análise do tempo que passa, factor de identidade futura. Mas é sobretudo agente de um tempo que permanece porque construtora de ideias e fixação de factos à beira do intemporal. Sendo assim há que visionar com esperança ofegante esse horizonte que está sempre à nossa vista e nunca ao nosso alcance, porque toda a obra já é imperfeita só por existir.

Importa também dar algumas informações sobre os próximos números.

No fim do ano corrente sairá mais um número da revista que não terá

uma problemática central. Tal facto pode diminuir a unidade da obra, embora todos os autores estejam unidos no mesmo interesse pelo homem, na sua dignidade e sucesso. Tal facto permite, no entanto, que alguns investigadores publiquem os seus trabalhos. Nesta Escola, como nas Universidades há hoje cursos muito diferenciados, professores com preparações e interesses específicos, investigações em campos determinados.

Não obstante, o número a publicar no fim do primeiro semestre de 2006 terá como centro de interesse *A problemática do regionalismo*, visto não como um limite, mas uma abertura, sabendo que um verdadeiro regionalismo é um verdadeiro universalismo. Esta questão será abordada nos seus fundamentos essenciais, nas suas características determinantes e também nas suas variedades. Deste modo poderão ser apresentadas novas visões em campos essenciais como o histórico, o geográfico, o religioso. Serão bem aceites estudos sobre modos de vida, tradições familiares, costumes sociais, heranças culturais, personagens da região, enfim tudo o que seja útil para o conhecimento das gentes e das terras das Beiras e sobretudo da Guarda e sua região.

Talvez deste modo possamos compreender por que motivo o beirão está sempre à beira de, nunca localizado em e por isso agarrado a utopias. Este facto faz um pouco a sua grandeza e talvez justifique o seu descontentamento.

Para finalizar algumas directivas práticas:

A revista está aberta a todos os que queiram participar, vivam dentro ou fora da Escola Superior de Educação da Guarda. Gostaríamos que nesta revista os alunos pudessem começar os seus voos literários.

Os artigos em disquete e suporte papel devem chegar ao coordenador científico até ao fim dos meses de Abril ou de Outubro conforme o número a que se destinam.

Os estudos não devem exceder quinze páginas, serão escritos a um espaço e meio com as notas inseridas em rodapé.

Com o meu sentimento de gratidão aos colaboradores e ao Director da ESEG recordo finalmente que a revista é obra de todos, que as diferenças das análises são factor de enriquecimento e que o ser é sempre melhor do que o não ser. Afinal uma revista é um testemunho da vida e uma permanente descoberta e abertura.



Prefácio

José Luís Lima Garcia

Vai a Escola de Educação da Guarda publicar mais um número da revista *ESEGI* *Investigação*, novel periódico desta comunidade escolar de Ensino Superior. Como grupo social, no qual as pessoas integradas vivem em comum de conteúdos e de temas ligados a este terceiro ciclo de Ensino/Aprendizagem, deverão os seus principais elementos, docentes e discentes, orientar a sua acção para um certo número de actividades em que esteja presente um espírito de interdependência e de reconhecimento pela partilha de experiências e de vivências que estabeleçam uma maior dinâmica e uma maior comunicação entre os diversos departamentos da Escola, e entre esta e as outras escolas similares da comunidade de Ensino Superior Politécnico e Universitário. Depois da publicação do número zero, cuja apresentação se encarregou o meu colega e amigo doutor Júlio Pinheiro, cabe-nos agora esta exigente tarefa de tornar público mais um número desta revista de investigação.

No novo contexto do ensino em Portugal após a eclosão da democracia em 1974, e com o acesso ao último nível de escolaridade de

muitas dezenas de milhares de alunos houve necessidade de criar novas instituições que colmatassem a lacuna de tantos jovens sedentos em adquirir uma formação científica e cultural mais avançada. Nessa medida e, na sequência de promover o alargamento do Ensino Superior a outras localidades do interior de Portugal para dar “vazão” à procura de novos cursos e escolas, que não as tradicionais Faculdades das Universidades “clássicas” de Lisboa, Porto e Coimbra, foi criado o Instituto Politécnico da Guarda em 1980, à semelhança aliás da criação de outros Politécnicos nas sedes administrativas dos principais distritos do Continente português. Apesar da criação do Politécnico da Guarda remontar ao início da década de oitenta, do século passado, a primeira Escola a funcionar de facto foi a Escola Superior de Educação meia dúzia de anos depois, no ano lectivo de 1986/1987, com os primeiros cursos vocacionados para a formação de professores do Ensino Básico e pré -Básico (Educação Física, Educação Musical, Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo). Só mais tarde, no início da década de noventa, surgiram os primeiros cursos de Comunicação e, em 2003 e 2004, respectivamente, os cursos de Animação Sociocultural e Treino Desportivo.

A diversidade de cursos e de formação científica e curricular reflectiu-se aliás na colaboração deste novo número da revista *ESEGI* *Investigação*, constatando-se que as Artes, a Ciência, a Comunicação e a Educação foram os principais temas de colaboração dos colegas, neste momento de vida da Escola, dezoito anos depois da sua fundação. Decidiram portanto estes docentes que, neste período de vida da sua comunidade escolar, seria importante publicitar e dar conhecimento ao Meio circundante e à Sociedade em geral do labor e do esforço científico e pedagógico na forma

das suas investigações escritas, para que o seu trabalho intelectual seja posto ao serviço da instituição que servem, da região que os acolheu e da cidade onde se integraram profissionalmente. Tal como afirmara o académico de Coimbra doutor Armando Cortesão, na 1ª metade do século XX, a propósito da aculturação das elites, quanto maior for a consciência cívica do vulgar cidadão, “tanto mais elevado será o nível social do país e tanto maiores as suas possibilidades de ser bem governado”¹.

A actualidade e a pertinência das palavras deste universitário, num período de reflexão e de crise material e espiritual da Humanidade, são o desafio e o incentivo para que a *ESEGI* continue a ser a referência pedagógica e científica desta comunidade escolar guardense e, nas suas páginas, possa e deva prosseguir no afã de propiciar a discussão livre e aberta de ideias, argumentos e outras pesquisas e experiências inovadoras do âmbito pedagógico e científico.

¹ Armando Cortesão, “Opinião Pública” in *Cartas de Londres-1941-1949*, Coimbra, Edição da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, 1974, pp.339-348, especialmente p.343.

Atmosfera Sócio-moral e Desenvolvimento da Criança no Jardim-de-Infância e na Escola

José Gonçalves Peres Monteiro

Introdução

O desenvolvimento integral da criança, nos planos físico, afectivo e sócio-moral, constitui um objectivo fundamental a conseguir no Jardim-de-Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Situando-nos no quadro teórico da concepção de Jean Piaget de psicologia do desenvolvimento moral e numa pedagogia de inspiração construtivista, reflectiremos neste artigo sobre a importância da construção de uma *atmosfera sócio-moral cooperativa*, enquanto factor favorável ao desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade¹. A existência de um bom clima sócio-moral, resultante duma rede de relações interpessoais da criança com os adultos e os seus pares no Jardim-de-Infância e na Escola, constitui uma via fecunda para o desenvolvimento integral e especialmente para a aquisição e o consequente desenvolvimento de valores na criança, domínio que nos interessa particularmente analisar. Decerto que as actividades os materiais e a organização da classe constituem factores importantes a ter em conta quando falamos de contexto educacional, mas fundamental será, como escreveu DeVries (1997), a «cultura duma atmosfera sócio-moral na qual se trata de praticar continuamente o respeito pelos outros, o que permite aos professores e às crianças apreciar a justiça e a cooperação para resolver os conflitos sociais e morais no seio duma comunidade baseada na afeição.» (p.56).

I – Aspectos teóricos

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget explica as mudanças cognitivas, especialmente no que respeita à sua génese e modo de ocorrência, de acordo com uma posição manifestamente construtivista. Na verdade, encontramos na sua obra diferentes dimensões construtivistas, sendo de salientar como fundamental, o facto do autor: enraizar a cognição na actividade sensório-motora dos primeiros anos de vida; considerar a actividade mental ou sensorial do sujeito como o principal motor do desenvolvimento; apresentar um carácter desenvolvimentista, afirmando a ideia da construção e transformação contínua das competências cognitivas e finalmente devido na evolução da teoria, se ter acentuado a ideia de construção e dialéctica em detrimento do papel da estrutura e do equilíbrio (Lourenço, 1997). Ora, a dimensão construtivista da teoria de Piaget encontra-se também subjacente a muitos modelos de desenvolvimento em educação e particularmente no que respeita à educação sócio-moral da criança, domínio sobre o qual nos interessa presentemente reflectir. É ainda de salientar que de entre os factores de desenvolvimento cognitivo, Piaget considera relevantes as interações e as transmissões sociais, aspectos que foram particularmente explorados no estudo do juízo moral.

Na sua obra intitulada “*Le jugement moral chez l'enfant*”, Piaget (1932/1969) apresenta-nos um estudo acerca da evolução do juízo moral na criança, em que investiga, por um lado, as atitudes da criança face às regras do jogo, considerando problemas como por exemplo, o da origem, legitimidade, alteração das regras e por outro, a noção de justiça.

A moralidade está naturalmente relacionada com o respeito pelas normas e regras. O autor considera que, «Toda a moral consiste num sistema de regras e a essência da moralidade há que procurá-la, no respeito que o

indivíduo nutre por essas regras.» (Piaget, 1932/1969, p.1). No estudo das regras do jogo, dois fenómenos constituíram objecto de análise: a *prática dos jogos*², questão que respeita à aplicação efectiva das regras e a *consciência da regra*³, questão relativa à representação das características das regras pelas crianças de diferentes idades.

No que respeita a esta última questão, observou-se que a criança pequena adopta face à regra uma posição acrítica e não racional, já que a considera sagrada e intocável, enquanto a mais velha (depois dos sete anos) perfilha uma posição oposta, ou seja, crítica e racional. O mesmo contraste se verifica, aliás, no domínio da aplicação da regra na medida em que a criança pequena desenvolve o 'seu' jogo independentemente do conteúdo da regra, ao contrário das crianças mais velhas que são muito rigorosas na aplicação efectiva e no respeito prático das regras previamente acordadas. Por outras palavras, na criança pequena há respeito místico mas aplicação rudimentar do conteúdo da regra, enquanto nas outras (depois dos sete anos) há respeito racional e observação efectiva. Inicialmente a regra é vista como sendo exterior ao sujeito e posteriormente interiorizada. Estas atitudes são reveladoras da existência na infância de dois tipos de moral: a moral heterónoma e a moral autónoma⁴. A primeira é fundamentada no respeito unilateral da criança pela pessoa do adulto⁵ e a segunda é alicerçada no respeito mútuo.

A heteronomia leva ao *realismo moral*, caracterizado pela «...tendência da criança para considerar os deveres e os valores correspondentes como subsistindo em si, independentemente da consciência e como impondo-se obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias em que o indivíduo se encontre» (Piaget, 1932/19669, p.82). Na moral realista, a conformidade ou inconformidade com as normas prescritas pelos adultos, constitui o critério que permite à criança julgar suas próprias acções. Estas são

consideradas boas se estão em conformidade com a vontade do adulto e más na situação contrária. «A regra não é uma realidade elaborada, julgada ou interpretada pela consciência, é ao contrário concebida como revelada pelo adulto e por ele imposta. O bem define-se portanto rigorosamente pela obediência.» (*Idem* p.83). Defende-se também a ideia de que a regra é para observar à letra e não em espírito. Enfim, no campo da avaliação das responsabilidades, adopta-se o princípio da responsabilidade objectiva que consiste em avaliar os actos não em função das intenções que estão na sua base, mas antes em função da sua conformidade material com as regras. Neste domínio, a evolução moral vai no sentido da responsabilidade objectiva para uma responsabilidade subjectiva, tendo aquela origem na heteronomia e esta na cooperação social e respeito mútuo. O realismo moral, de acordo com a concepção de Piaget, surge como um produto natural e espontâneo do pensamento da criança e ainda do constrangimento que o adulto sobre ela exerce, desde uma idade muito precoce.

Os progressos verificados quer no plano da cooperação social entre as crianças, quer no plano operatório conduzirão a criança ao estabelecimento de relações morais novas, fundamentadas agora no respeito mútuo, abrindo-se assim o caminho para a autonomia.

O estudo relativo à noção de justiça, de modo análogo ao verificado na análise do jogo, permitiu também concluir pela existência de duas morais: «A moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, que conduz no domínio da justiça, à confusão do que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e ao reconhecimento da sanção expiatória. E a moral do respeito mútuo que é a do bem (por oposição à do dever) e da autonomia que conduz no domínio da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade.» (Piaget, 1969, p.259).

Enquanto na heteronomia se observa uma regulação do

comportamento da criança pelo outro, na autonomia é conseguida uma auto-regulação, ou seja, o sujeito tem tendência a julgar as acções em função de regras morais pessoais.

No desenvolvimento dos sentimentos morais desempenham papel importante as relações sociais e afectivas estabelecidas em dois campos: o das relações entre a criança e o adulto e o das relações sociais entre as crianças.

O adulto é «fonte de transmissões educativas e linguísticas das contribuições culturais, do ponto de vista cognitivo e fonte de sentimentos específicos e, em particular, dos sentimentos morais, do ponto de vista afectivo.» (Piaget e Inhelder, 1966/1973, p.99). No que respeita à interacção social da criança com o adulto, o autor considera a existência de dois tipos de relação fundamentais, um baseado na heteronomia e o outro na autonomia. A relação heterónoma assenta no respeito unilateral da criança pela pessoa do adulto e a relação autónoma baseia-se na cooperação social.

A relação fundamentada na heteronomia, é uma relação de sentido único, em que a criança obedece aos ditames do adulto que através da sua autoridade a procura socializar e instruir. Nesta situação a criança desconhece e não compreende, todavia, a razão de ser do comportamento, porque ditado do exterior, permanecendo por isso estranho ao seu raciocínio, interesses e valores pessoais. Segundo a perspectiva piagetiana, como salientou DeVries (1997), «(...) seguir as regras do outro através de uma moral da obediência não conduz jamais à reflexão necessária à elaboração de um conjunto de princípios internos ou autónomos de juízo moral.» (p.59).

Em oposição a este tipo de relação, Piaget contrapõe a relação autónoma, baseada no respeito mútuo e na cooperação, sendo esta sinónima de coordenação dos sentimentos e pontos de vista próprios com os dos outros. Na verdade o adulto, ao abster-se de exercer a sua autoridade,

permite à criança desenvolver um espírito capaz de pensamento criativo e independente e uma personalidade descentrada.

Enquanto a heteronomia se caracteriza por ser uma relação baseada na desigualdade, já que um dos elementos da relação, o adulto, possui o poder total, no outro tipo de relação, fundamentada na cooperação, o poder é partilhado. É de referir, no entanto, que «Piaget não recomendava a liberdade total. A ideia consistia antes em reduzir a coacção tanto, quanto possível e de procurar progressivamente um compromisso em favor da auto-regulação da conduta pela criança.» (*idem*, p.60). Enfim, como realça DeVries (1997), «A coacção do adulto abafa o espírito, a personalidade e os sentimentos das crianças. A cooperação liberta as suas capacidades para construir a sua inteligência, a sua personalidade e os seus sentimentos morais e sociais.» (p.60).

A interacção social entre pares, segundo a perspectiva piagetiana, desempenha igualmente um papel essencial no desenvolvimento social, moral e cognitivo da criança. Na verdade é no decurso da interacção social com as outras crianças, que cada sujeito tem naturalmente a oportunidade de construir os seus esquemas cognitivos, valores, sentimentos sociais e morais⁶.

A interacção social com os pares leva à reciprocidade, que por sua vez fornece a base psicológica para a descentração e tomada de perspectiva. Descentração e reciprocidade são processos simultaneamente cognitivos e emocionais que dependem da afeição e confiança mútuas que se transformam em simpatia e consciência das intenções do outro. A criança, ao interagir socialmente com as outras crianças, vai progredindo paulatinamente rumo à autonomia, isto é, tem a possibilidade de construir «... uma consciência e uma diferenciação de si própria e dos outros, esquemas sociais e uma cooperação em pensamento e na acção» (*Idem*,

p.60). Na realidade, é-lhe mais fácil pensar e agir de maneira autónoma entre iguais, do que propriamente com a maioria dos adultos. É de notar ainda, que são as situações de conflito, frequentes no decurso da interacção social que fornecem um contexto propício ao desenvolvimento da consciência moral, aspecto que mais adiante retomamos.

II – Aspectos educacionais

A promoção do desenvolvimento moral

Colocamos agora o problema de saber como podem os educadores e os professores proceder à promoção do desenvolvimento social e moral no jardim-de-infância e na escola. O pensar sobre a questão da promoção do desenvolvimento moral implica, como salientou Lourenço (1992, 1996), a identificação dos factores de desenvolvimento moral. Ora, quando analisamos diferentes perspectivas psicológicas sobre moralidade, concluímos que a questão da promoção é entendida de modo diverso, quer dizer, elas acentuam diferentes factores de desenvolvimento moral.

Assim, de acordo com a perspectiva psicanalítica freudiana, o nível de desenvolvimento moral da pessoa relaciona-se com o grau de identificação com os valores e padrões morais paternos: «Quanto mais forte essa *identificação*, mais *interiorizados* esses valores e, portanto, maior *força do eu* para resistir ao princípio do prazer e sujeitar-se ao princípio da realidade.» (Lourenço, 1992, p160).

Por sua vez, na perspectiva comportamental e da aprendizagem social valorizam-se as *contingências de reforço*, considerado o principal factor que desencadeia a aquisição e a modificação do pensamento e da acção moral. De acordo com esta perspectiva, então, como afirma Lourenço (1992),

«(...) O nível moral de um indivíduo acaba por reflectir os padrões morais que são valorizados por determinada sociedade, a influência de modelos poderosos como pais e companheiros, ou a influência de práticas educativas e de socialização.» (p.61). Trata-se, como o autor que acabamos de citar comentou, de um *modelo de educação do carácter e de doutrinação* em que se apela para o ensino directo da moral, para o exemplo de determinado tipo de pessoas, consideradas moralmente bem-educadas, procurando inculcar-se nos jovens um conjunto de valores e regras de comportamento.

A concepção construtivista de educação moral, na linha de Piaget e de outros autores como Kohlberg, afasta-se muito claramente das duas perspectivas que acabamos de referir. Na verdade, para Kohlberg (1980), a educação moral, somente pode ser uma educação para a justiça, conseguida pela educação e desenvolvimento do raciocínio moral. No ponto seguinte analisamos mais em detalhe esta perspectiva, apresentando uma proposta de inspiração construtivista, que contem algumas sugestões ou pistas, para o desenvolvimento sócio moral da criança, no Jardim-de-Infância e na Escola do Ensino Básico.

Atmosfera sócio-moral e a educação para o desenvolvimento

Como se constrói uma atmosfera sócio-moral, numa classe de inspiração construtivista? Na resposta a esta questão, vamos analisar uma proposta defendida por DeVries e Zan (1994) e DeVries (1997).

Os educadores e os professores, segundo DeVries (1997), poderão ajudar o desenvolvimento das crianças, possibilitando-lhes um contexto humano onde floresça o respeito mútuo. Como métodos a utilizar poderão recorrer: «...à resolução de conflitos, à elaboração de regras e tomada de decisão; ao voto; à discussão de problemas sociais e morais; à disciplina

fundamentada na cooperação; às aprendizagens escolares.» (op.cit.p.61).
Analisemos mais em pormenor cada um destes métodos.

Os conflitos facilmente ocorrem durante a interação social na aula. Ora, a *resolução de conflitos* pode constituir um factor de desenvolvimento e progresso nos planos cognitivo, social e moral. Na sua teoria sobre o desenvolvimento da inteligência, Piaget (1975) mostrou bem a importância do conflito cognitivo no progresso do conhecimento, pois quando adequadamente resolvido e superado leva à reorganização do conhecimento e a novas formas de equilíbrio superior. Em consonância com Piaget, mas no âmbito de uma abordagem psicossociológica, Doise e Mugny (1981), Perret-Clermont (1979), Perret-Clermont, Mugny e Doise (1976) salientaram também a importância do conflito sócio-cognitivo (suscitado na sequência da discussão entre pares, confrontando e coordenando diferentes pontos de vista) enquanto factor de progresso cognitivo. Para assegurar, os autores consideraram que, não é suficiente a existência de um simples conflito de comunicação entre os intervenientes na interação, pois é necessário que a modalidade de resolução desse conflito assegure uma nova elaboração cognitiva. Comentando a tese dos autores acabados de citar, Morgado (1997) refere igualmente que para a reorganização dos esquemas e o conseqüente progresso cognitivo se tornarem efectivos é «...indispensável que o desnível cognitivo entre as crianças não seja nem demasiado grande, o que impossibilitaria o diálogo interactivo entre elas, nem inexistente pois, neste caso, a discussão não teria lugar. Há pois necessidade de encontrar um justo desequilíbrio entre os sujeitos quando se pretende fomentar uma aprendizagem por conflito sócio-cognitivo.» (p.26). Ao professor compete ajudar as crianças a encontrar soluções satisfatórias para a resolução de conflitos, criando contextos educativos onde as mesmas se sintam encorajadas: a pensar, a confrontar, a coordenar ideias, enfim, a

cooperarem socialmente.

Uma outra característica importante numa educação construtivista é a *elaboração de regras e tomada de decisões*, tarefa cuja responsabilidade de efectivação, deverá caber a todos e a cada um dos elementos da turma. Neste domínio, compete ao professor ou educador, proporcionar contextos de vida onde as crianças se sintam encorajadas a estabelecer regras e a tomar decisões. Naturalmente que esta é uma via que contribui para o declínio da heteronomia e em contra partida favorece a conquista da autonomia⁷.

O voto pode ser um processo que muito contribui para que os sujeitos consigam alcançar níveis de auto-regulação elevados. A este propósito, o autor da proposta que vimos apresentando argumenta: «Quando as crianças têm a iniciativa da tomada de decisão, sentem-se responsáveis pelo que se passa na classe. Estão motivadas para formular e exprimir suas opiniões. Ao mudarem seus pontos de vista, podem ser convencidas ou fazer novas tentativas para convencer as outras.» (Idem, p.63). O processo do recurso ao voto pode ainda contribuir para a descoberta das finalidades perseguidas por um grupo cooperativo, que de um modo geral transcendem as necessidades e os desejos individuais. As crianças começam assim a aceitar a ideia numa regra da maioria, sendo todavia sensíveis às posições da minoria. Enfim, o acto de votar constitui um bom momento para uma reflexão, recorrendo à escrita, mediante a qual se podem conceptualizar e registar as questões que foram objecto de decisão e ao número, analisando os resultados alcançados.

A discussão sobre os problemas morais e sociais, especialmente com os sujeitos mais velhos da classe, ocupa também neste contexto, um lugar importante. O professor poderá propor o debate sobre dilemas morais hipotéticos e reais, promovendo assim o desenvolvimento da consciência moral nos seus alunos. Os dilemas morais consistem fundamentalmente em

situações, envolvendo reivindicações, direitos ou pontos de vista opostos e que não apresentam à partida uma solução, manifestamente justa ou falsa. Ora, como salientaram DeVries e Zan (1994), o que se pretende com a discussão dos dilemas morais, é ajudar a criança a reconhecer os pontos de vista opostos e a reflectir sobre os meios de resolver os problemas de modo equitativo para todos.

O objectivo da discussão sobre problemas morais e sociais é igualmente suscitar nos intervenientes o conflito cognitivo que poderá resultar de interacções onde se verifica diálogo do sujeito consigo próprio, com os outros ou com o professor. Na reflexão sobre problemas morais, o sujeito tem de ponderar razões antes de emitir um juízo e de encontrar uma solução para esses problemas. Na interacção entre companheiros e também com o professor, poderá verificar-se confronto entre diferentes modos de pensar, acerca das questões morais, pois os intervenientes no diálogo poderão apresentar níveis morais diferentes. As situações referidas poderão, assim, suscitar conflito cognitivo, cuja superação, conduz a um progresso no desenvolvimento do raciocínio moral. Na verdade os alunos, em geral, beneficiam dessas interacções, sendo incentivados a progredir para estádios superiores aquele em que se encontram.

Importantes são também as *experiências de cooperação social*. O objectivo fundamental numa educação construtivista é a auto-regulação autónoma e não propriamente a mera obediência à autoridade. O professor auxilia a criança a conseguir auto-regulação num ambiente de cooperação que lhe permite construir as suas próprias convicções e as suas próprias regras sociais e morais independentemente da coacção adulta.

Finalmente no que respeita às aprendizagens escolares, é de salientar que pelo facto da educação construtivista apelar para o jogo, tal não significa que aquelas sejam negligenciadas. Pelo contrário, o educador atribui muita

importância à leitura, à aritmética, às ciências e artes. Todavia, há que reconhecer que a atmosfera sócio-moral desempenha um papel essencial na aprendizagem óptima destas matérias.

Enfim, o professor no âmbito duma educação activa procura suscitar o interesse da criança, favorecer a experimentação e reforçar a cooperação entre adultos e criança e as crianças entre si. Ao contrário da abordagem tradicional, especialmente focalizada nas diferentes matérias a ensinar, a abordagem construtivista está centrada na criança. Daí que no plano pedagógico se procurem criar situações ligadas aos projectos das crianças, se valorize a interacção social como meio para a realização das aprendizagens escolares e se procure encorajar o raciocínio da criança.

Conclusão

Na sequência da reflexão efectuada podemos concluir que uma tarefa central a realizar na educação da criança consiste em possibilitar-lhe um contexto favorável à construção pessoal de uma consciência moral autónoma, ajudando-a a caminhar no sentido da auto-regulação. Tal pressupõe, da parte da criança, a capacidade de reflexão para a elaboração progressiva de um conjunto de princípios internos ou autónomos de juízo moral. Este objectivo é facilmente conseguido na relação com o adulto, sempre que esta se baseia na reciprocidade, no respeito mútuo e na cooperação, e também naturalmente alcançado na interacção social com os pares.

A criação de uma atmosfera sócio-moral no Jardim-de-Infância e na Escola e o apelo a uma educação para o desenvolvimento, em que se recorra a métodos como os preconizados por DeVries (1997), ou seja, à resolução de conflitos, à elaboração de regras e tomada de decisão, ao voto,

à discussão de problemas sociais e morais, à disciplina fundamentada na cooperação e a uma pedagogia em que se apela para o lúdico na realização das aprendizagens escolares, constituem vias fecundas e naturais para o desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança.

Bibliografia

DeVries, R. (1997). L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 57-72.

DeVries, R & Zan, B.(1994). *Moral classrooms, moral children: creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Éditions.

Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: a first generation of research*. New York: Praeger.

Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral, teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lourenço, O. M. (1996). Psicologia do desenvolvimento e educação para os valores: que valores, que educação? *Inovação*, 9, 333-347.

Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo teoria dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Morgado, L. M. de A. (1997). Construtivismo, aprendizagem operatória e diversificação curricular: pistas para um debate. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32, 21-33.

Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset: Editions Delval.

Perret-Clermont, A. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Perret-Clermont, A., Mugny, G. & Doise, W. (1976). Une approche psychosociologique du développement cognitif. *Archives Psychologie*, 44 (171), 135-143.

Piaget, J. (1932/1969). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris : P.U.F.

Piaget, J. e Inhelder B. (1966/1971). *La Psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

¹ Devries (1997) define atmosfera de desenvolvimento moral nestes termos «Par “atmosphère socio-morale”, j’entends la totalité du réseau des relations interpersonnelles dans la classe. Elles influent sur tous les aspects de l’expérience des enfants à l’école. Les adultes, par leurs interactions quotidiennes, déterminent la nature de l’atmosphère socio-morale dans laquelle vit l’enfant. Elle est en grande partie modelée par ces interactions qui forment la relation adulte-enfant. Les relations entre pairs jouent aussi un rôle, mais

l'adulte en établit les limites et les possibilités.» (p.57).

² Os resultados obtidos na investigação realizada, permitiram estabelecer, quanto à *prática efectiva das regras dos jogos* os quatro estádios seguintes: 1º- Estádio puramente motor e individual, em que o jogo é individual e sobretudo manipulação motora, falando-se aqui em regras motoras e não em regras colectivas; 2º- Estádio egocêntrico que ocorre habitualmente entre os 2 e os 5 anos de idade, em que as crianças, mesmo quando brincam em grupo, jogam cada uma para si e sem a preocupação com as regras, recebidas do exterior já totalmente elaboradas; 3º- Estádio da cooperação (7 ou 8 anos), onde se verifica a competição com os companheiros, a preocupação pelo mútuo controlo e a unificação de regras e finalmente o 4º estádio em que se constata a codificação de regras, pelos 11-12 anos (Piaget, 1932/1969).

³ Em relação à *consciência da regra*, Piaget considera a existência de apenas três estádios e consequentemente três tipos de regras a saber: a motora ou não coerciva, a coerciva que tem a sua origem no respeito unilateral e a regra racional, baseada no respeito mútuo. No 1º estádio a regra é não coerciva, carecendo do carácter de obrigatoriedade; no 2º estádio, que corresponde «ao apogeu do estádio do egocentrismo e a primeira metade do estádio da cooperação, a regra é considerada como sagrada e intocável, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta aparece à criança como uma transgressão» (Piaget, 1932/1969, p.14) e finalmente no 3º estádio considera-se a regra como lei que é obrigatório respeitar, mas que é susceptível de ser transformada quando existe consenso de vontades.

⁴ Na moralidade heterónoma (dominante nas crianças até aos 8/9 anos em média) o valor das acções morais é julgado com base em critérios alheios à ética e à justiça, como por exemplo, o medo do castigo ou obediência cega à autoridade, ou satisfação de necessidades, desejos e interesses concretos, imediatos e individualistas. Por sua vez, a expressão autonomia moral (característica das crianças a partir dos 10/11 anos, aproximadamente) designa as acções morais praticadas por respeito, pelo dever e pela justiça, não por razões alheias à própria moralidade, tal como interesses pessoais ou outros (Lourenço, 1992).

⁵ Os sentimentos morais específicos da obrigação de consciência, para Piaget e Inhelder (1966/1971), resultam das relações afectivas entre a criança e os pais ou com os adultos que os representam. Os autores, explicando o processo de génese do dever, referem a concepção de P. Bover (1912) que defende a ideia de que o sentimento de obrigação tem origem na conjugação de duas condições: a intervenção de instruções ou ordens dadas a partir do exterior e a respectiva aceitação, pressupondo esta última o sentimento de respeito que apresenta como constituintes fundamentais, a afeição e o temor. Piaget considera esta modalidade de respeito como sendo de natureza “unilateral” já que “liga um inferior a um superior” à qual contrapõe um outro tipo, “o respeito mútuo” baseado na reciprocidade da estimulação.

⁶ O estudo aprofundado da importância dos factores sociais no desenvolvimento psicogenético é particularmente levado a cabo por alguns colaboradores de Piaget. Assim, autores como Mugny e Carugati (1985) falam mesmo no desenvolvimento duma disciplina de “psicologia social genética”, em que se procurou passar duma psicologia bipolar (sujeito-objecto) para uma psicologia tripolar (sujeito-outro-objecto), tendo-se adoptado uma abordagem psicossociológica do desenvolvimento cognitivo. Deste modo, «A criança que esta disciplina tem como objecto e que procura compreender no seu desenvolvimento não é portanto mais o sujeito epistémico idealizado da corrente piagetiana: é uma criança socialmente inserida, que elabora os seus instrumentos cognitivos na e pela sua inserção nas relações sociais múltiplas, ao nível da família, dos grupos de pares, e de suas experiências escolares.» (Mugny & Carugati, 1985, p.19).

A abordagem psicossociológica do desenvolvimento cognitivo fundamentou-se em numerosas investigações experimentais (*Cfr.* Doise & Mugny, 1981; Perret Clermont, 1979; Perret-Clermont, Mugny & Doise, 1976). A tese fundamental, defendida por Doise e Mugny (1981), foi a de que as coordenações cognitivas emergem de coordenações sociais, através da existência de uma relação causal entre elas. Além disso, os instrumentos cognitivos da criança são por esta, de modo construtivo, progressivamente elaborados durante as interacções sociais entre pares e com o adulto. As potencialidades estruturantes da interacção social não resultam da observação e imitação de modelos correctos nem de reforço, antes estão relacionadas com o conflito sócio-cognitivo.

⁷ DeVries (1997) exemplifica nestes termos: «As regras estabelecidas pelas crianças devem tornar-se uma parte familiar da cultura da classe. Por exemplo, as regras podem ser escritas e afixadas na parede, ou consignadas num livro ilustrado pelas crianças. Este livro pode ser colocado na biblioteca e páginas suplementares podem ser acrescentadas sempre que novas regras se tornam necessárias. Quando as crianças foram os autores das regras da turma, são sensíveis à sua transgressão e mutuamente se controlam.» (p.62).