

# Educação moral e transmissão de valores nas escolas profissionais

**Sigrid Lüdecke-Plümer**

Professora na Escola de Economia Gustav-Stresemann (Mainz) e encarregada de curso na faculdade de Pedagogia da Economia da Universidade Johannes-Gutenberg de Mainz

## RESUMO

Tomando como ponto de partida a necessidade de uma educação moral e de transmissão de valores também no ensino profissionalizante, a competência (de julgamento) moral e mais precisamente a estrutura e o desenvolvimento da capacidade de julgamento moral não devem ser descurados. Como fundamento é apresentada a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg nas suas linhas gerais, antes que resultados empíricos permitam formular enunciados sobre o estado da capacidade de julgamento moral dos formandos do ensino comercial. Ao fomentar a capacidade de julgamento moral, a atenção deve ser especialmente dirigida para determinadas condições de desenvolvimento: apreço experimentado, conflitos detectados, possibilidades de comunicação, experiência de cooperação, responsabilidade e oportunidades de acção. Dos resultados empíricos disponíveis acerca do ambiente moral em campos de acção privados e profissionais decorrem indicações que possibilitam uma definição favorável de condições em escolas de formação profissional, condições estas propícias ao desenvolvimento de orientações por valores e da capacidade de reflexão moral.

## Palavras-chave

Education, moral judgment, moral education, moral development, values, developmental conditions

Educação, julgamento moral, educação moral, desenvolvimento moral, transmissão de valores, condições de desenvolvimento

## Acerca da necessidade de uma educação moral e de transmissão de valores

O chefe do formando Valentin oferece-lhe um prémio de 150 EUR caso ele venda a um cliente uma determinada máquina de lavar roupa que na realidade se trata de um mono. O formando sabe que, do ponto de vista ecológico, a mesma já não deveria ser vendida, uma vez que consome muita electricidade e muita água. Por outro lado, o prémio alicia-o muito, pois anda a poupar há muito tempo para uma viagem à América, a casa de amigos, que ele poderia assim finalmente realizar. O que deve fazer o Valentin?

Perante tal dilema, ou outro semelhante, o que interessa não é somente a decisão de fazer ou deixar de fazer algo, mas acima de tudo a justificação dessa decisão, aquando da qual as orientações por valores e as atitudes morais fundamentais adquirem um grande significado. Marcam o convívio humano e a vivência social conjunta em todos os aspectos da vida quotidiana. No contexto da acção privada e político-social, assim como da acção escolar e profissional, a competência (de julgamento) moral constitui uma componente significativa para a génese e controlo dos comportamentos. Deste modo, também no contexto do ensino profissionalizante deve ser dedicada uma atenção especial aos valores e à sua transformação, assim como à estrutura, estado e desenvolvimento da capacidade de julgamento moral. Valores internalizados são tendências adquiridas relativamente estáveis, funcionam como parâmetros de controlo internos que determinam e regulam o comportamento, levam a percepções selectivas e influenciam processos de tomada de decisão (a nível profissional). No entanto, os objectivos, valores e motivos também estão sujeitos a alterações ao longo do tempo. A reflexão crítica sobre a manutenção de valores transmitidos por gerações anteriores numa era de tecnicismo e especialização crescentes, assim como as condições ambientais e de socialização alteradas, exprimem-se em estruturas de valores e atitudes em mudança, especialmente entre os jovens. Uma tal transformação geral e social de valores e de comportamentos pode ocorrer, passando-se por exemplo de valores de dever e aceitação para o individualismo, o hedonismo ou valores de desenvolvimento pessoal (Inglehart, 1977). Neste caso, as chamadas virtudes secundárias tais como a ordem, o zelo, a pontualidade e a limpeza perdem importância, enquanto valores como a liberdade, a realização pessoal e a independência ganham relevância. Valores em mutação não só suscitam conflitos de gerações, como podem também conduzir a uma segurança de comportamento em declínio e a uma crescente insegurança de orientação.

A missão da formação e da educação está ancorada nas leis escolares alemãs, sendo considerados como necessários não só a qualificação e o conhecimento técnico, como também a capacidade de orientação, a descoberta da identidade e o desenvolvimento de um sistema de valores exigente. Esta missão de formação e educação abarca consequentemente funções de educação moral (por exemplo, a assunção de responsabilidade para com os seus pares, o desenvolvimento de uma elevada sensibilidade moral, a melhoria da capacidade de reflexão e argumentação moral), que deveriam ser todavia rigorosamente delimitadas e cujos objectivos deveriam ser formulados de forma precisa. Face a um encontro constante com valores e temas/situações morais (por exemplo, na área social, a poluição, a criminalidade económica, a fraude fiscal, o comportamento de personalidades públicas, etc.), a competência de julgamento moral ou, mais concretamente, a estrutura e o desenvolvimento da capacidade de julgamento moral deve também ser trazida para o cerne do trabalho escolar (profissionalizante). Para tal, a teoria do desenvolvimento moral de

Lawrence Kohlberg, que será no próximo capítulo, pode ser considerada como um fundamento.

## A teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg

O modelo de desenvolvimento da competência de julgamento moral proposto por Kohlberg parte dos seguintes pressupostos: todos os indivíduos dispõem de uma entidade cognitiva “reflexão moral”. Esta está sujeita a uma transformação que ocorre por estágios ou impulsos.

- Estes estágios, segundo Kohlberg (1978, p. 110; ver também Piaget, Inhelder, 1979, p. 113f), são “unidades estruturadas”, isto é, o indivíduo emite julgamentos moralmente relevantes e consistentes acerca de todas as situações, correspondentes aos estágios que vai atingindo de cada vez. Estes estágios distinguem-se estruturalmente; quanto mais elevado for o estágio, mais diferenciado será o padrão de pensamento.
- Decorrem numa “sequência invariante” ascendente. O desenvolvimento é irreversível. Não há regressões nem se passa por cima de um estágio.
- Os estágios são “integrações hierárquicas”, isto é, os elementos de pensamento de um estágio inferior são integrados no estágio superior seguinte, reformulados e diferenciados. Argumentos de um estágio inferior àquele já atingido são ainda compreendidos, mas em princípio recusados.
- A transição para o estágio seguinte é desencadeada por dissonâncias cognitivas. Estas são suscitadas por conflitos morais. Experimenta-se que o problema já não pode ser solucionado de forma conveniente ou satisfatória com base nos julgamentos até então utilizados.
- Por fim, Kohlberg reivindica a uniformidade intercultural do desenvolvimento moral. Assim, o desenvolvimento da capacidade de julgamento moral decorre em todos os indivíduos da mesma forma – independentemente da nacionalidade, cultura ou género.

Kohlberg diferencia 3 níveis do julgamento moral, cada um dos quais com 2 estágios. Estes seis estágios não são categorias relativas ao carácter de uma pessoa, mas antes a expressão de uma compreensão da justiça (ver uma curta caracterização dos estágios na figura 1).

O estágio 1 é o estágio da moral heterónoma, que é atingido aproximadamente entre os 3 e os 5 anos de idade e no qual o bem-estar individual é o mais importante. Os critérios de orientação são a punição e a obediência. O que está certo, é o que dá prazer e evita a dor, ou seja, o que traz recompensa e afasta o castigo. As crianças reconhecem as pretensões de autoridade dos pais como legítimas e submetem-se ao julgamen-

**Figura 1:** Descrição sumária dos estágios do julgamento moral (segundo Kohlberg, 1978, p. 107 ff; ver também Oser, Althof, 1992)

Nível Pré-convencional	Estágio 1	Julgamento com base nas perspectivas de recompensa e castigo e sob o aspecto da ameaça física
	Estágio 2	Julgamento com base no mote “O seu a seu dono”, “Olho por olho, dente por dente.” Perspectiva de troca
Nível convencional	Estágio 3	Julgamento com base no princípio da regra de ouro: “Não faças aos outros o que não gostarias que te fizessem a ti.”
	Estágio 4	Julgamento com base nos princípios da lei e ordem: manutenção dos direitos e deveres sociais; princípio da igualdade.
Nível Pós-convencional	Estágio 5	Estágio do pensamento baseado no contrato social, preservação de direitos fundamentais
	Estágio 6	Estágio dos princípios éticos universais, imperativo categórico

to dos adultos. Por volta dos 7, 8 anos é atingido o estágio 2. Aqui imperam o individualismo e um pensamento instrumental, marcado pela justiça de troca. É uma moral do pensamento interesseiro: o que resulta daí para mim? Os interesses dos outros não deixam de ser reconhecidos, mas é sempre o proveito próprio que prevalece. A reciprocidade e o fair-play fazem parte dos critérios daquilo que é moralmente correcto. Isto também se encontra em diferentes expressões idiomáticas: “Uma mão lava a outra.”, “Olho por olho, dente por dente!”.

Por oposição ao nível pré-convencional com o seu pensamento egocêntrico (estágios 1 e 2), a perspectiva da sociedade é assumida no nível seguinte, o nível convencional, perspectiva esta que coloca no centro das reflexões a integração em grupos de referência ou o sistema social concreto no qual se vive. No estágio 3, o indivíduo orienta-se para a concordância interpessoal, tratando-se neste caso de expectativas (relativamente a papéis sociais) e relações mútuas. O pensamento do estágio 3 é antes de mais um pensamento de grupo. O indivíduo orienta-se pelos pontos de vista dos seus grupos de referência concretos (por exemplo, a família, os amigos, os colegas). O sistema social concreto em que se vive passa para o centro do pensamento no estágio 4. A manutenção da ordem social é encarada como um dever moral. O indivíduo orienta-se pela lei, pelo direito e pela ordem. Os modos de comportamento concretos são julgados através da pergunta: “O que aconteceria se todos fizessem isto?”. Aqui é tomada uma perspectiva social, na medida em que a responsabilidade para com a sociedade é sempre tida em conta.

No nível pós-convencional subsequente, a orientação sociocêntrica dos estágios 3 e 4 é superada. Já não se trata da integração em grupos de referência ou do sistema social concreto, mas sim da orientação por valores e princípios reconhecidos e universalmente válidos. O estágio 5 é o estágio do pensamento moral pautado por princípios. Implica preceitos uni-

versais, que são utilizados nas decisões morais para benefício da totalidade da sociedade. A argumentação no estágio 6 refere-se globalmente à humanidade e à condição humana. Existe uma orientação para princípios éticos universais, como por exemplo o imperativo categórico.

Em que estágio de julgamento pensam, argumentam e, caso se aplique, agem os comerciais inquiridos, é o que será apresentado no capítulo seguinte.

## Acerca do estado de competência de julgamento moral nos formandos de escolas comerciais

Os estudos acerca do estado de competência de julgamento moral <sup>(1)</sup> foram realizados junto de formandos do ramo dos seguros <sup>(2)</sup> numa escola comercial em Mainz (ver Beck et al., 1996). Estes estudos foram realizados com recurso a questionários sobre problemas sociais nas áreas da família, do círculo de amigos e da profissão <sup>(3)</sup>.

Uma história de conflito criada por Kohlberg, o chamado dilema de Heinz, foi utilizada para servir de instrumento de medida para a área familiar e serviu, por um lado, para a comparação com outros estudos sobre a moral e por outro lado, para a comparação com os dilemas nas outras áreas de vivência: para salvar a vida da sua mulher que padece de uma doença mortal, deverá Heinz assaltar uma farmácia e roubar um medicamento recentemente desenvolvido, que ele não pode adquirir devido ao seu preço elevado? O inquirido deveria antes de mais decidir o que Heinz deverá fazer e justificar consequentemente a sua decisão. Tal era igualmente válido para as variações do caso que eram apresentadas posteriormente, segundo as quais Heinz já não amava a sua mulher ou se tratava de um estranho no lugar dela.

Foram concebidos mais dilemas para o círculo de amigos e a vida pro-

---

(1) Financiados pela Agência Central Alemã de Financiamento Público da Investigação Universitária (Deutsche Forschungsgemeinschaft) no quadro do programa prioritário "Processos de ensino e aprendizagem na formação comercial inicial" (ref<sup>o</sup> dossier: Be 1077/5).

(2) Na Alemanha, os mediadores de seguros são formados no sistema dual da formação profissional, isto é, frequentam a empresa 3 dias e meio por semana e a escola profissional, 1 dia e meio. As empresas apresentam dimensões diferentes, desde agências de seguros mais pequenas até grandes multinacionais. Consoante a formação anterior dos alunos, a duração da formação mediará entre dois a três anos. Acaba com uma prova final perante a Câmara da Indústria e do Comércio.

(3) A amostra abrange uma totalidade de 140 formandos do ramo dos seguros que iniciaram a sua formação entre 1992 e 1997 e que apresentam, na sua maioria, idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos. Estes formandos foram inquiridos relativamente à capacidade de julgamento moral e às condições relevantes para o desenvolvimento moral parcialmente durante a pausa lectiva. Os números totais oscilam no que respeita aos dilemas, pois nem todos os inquiridos trabalharam todos os dilemas ou deram respostas suficientes ou passíveis de serem utilizadas.

fissional – e aqui fez-se a distinção entre as relações dentro da empresa e as relações da empresa com o exterior. Para o círculo de amigos, o conflito a analisar consistia no seguinte: deverá Eberhard ajudar Florian, ambos com 17 anos, a roubar dinheiro da caixa da administração do seu orfanato para que consiga escapar à severidade e à submissão que aí imperam e decidir ele mesmo a sua vida a partir daí?

Na área das relações dentro da empresa, o colaborador Holm foi colocado perante o seguinte problema: será que deve, a pedido do seu chefe, falsear a estatística de vendas, a título excepcional, de modo a poder ajudá-lo a sair da situação de miséria financeira em que se encontra, graças ao aumento das comissões daí resultante? Por fim, no que respeita às relações da empresa com o exterior, o agente de seguros Weber soube por acaso que um tomador de seguro, que morrera de enfarte, já era doente cardíaco antes de subscrever a apólice: deverá Weber ocultar esta informação e pagar o montante da apólice ou não?

Perante as respostas dos inquiridos, não são tanto as decisões a favor ou contra uma acção que importam para o diagnóstico do julgamento, mas sim as justificações que na perspectiva dos inquiridos legitimam a respectiva decisão. Os elementos de conteúdo e a perspectiva social a partir da qual se produz o julgamento são importantes para a classificação das argumentações em estágios. O estado avaliado da competência de julgamento moral para as diferentes áreas de vivência pode ser consultado na figura 2.

Um relance pelas classificações por estágios mostra que, no que respeita aos conflitos no círculo da família e dos amigos, as decisões são justificadas sobretudo ao nível sociocêntrico do estágio 3. Este resultado conforme à teoria de Kohlberg (ver Colby, Kohlberg, 1987, p. 101) inclui enunciados acerca das expectativas de familiares e amigos, assim como considerações de compromisso e dever para com os mesmos, tidas como decisivas pelos inquiridos. Cinco inquiridos argumentam inclusivamente já no estágio 5 acerca do problema familiar; reflectem sobre

**Figura 2:** Distribuição da frequência de respostas dos inquiridos pelos estágios de julgamento moral, na área privada e profissional

Área de conflito		Estágio de julgamento moral (segundo Kohlberg; ver figura 1)					
		Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Estágio 6
área privada	família	17		136	1	5	-
	amigos	23	49	56	2	-	-
área profissional	dentro da empresa	71	48 92	56	-	-	-
	da empresa para o exterior	34	73	94	4	-	-

o significado das leis ou colocam os direitos humanos no centro das suas reflexões.

No que se refere às relações conflituais dentro da empresa, as justificações de julgamento dos inquiridos incluem-se maioritariamente no estágio 2. Aqui impera o pensamento concreto e individualista característico deste estágio, cioso da justiça de troca; pesam-se as vantagens e desvantagens pessoais; a acomodação a uma consequência negativa é recusada. Um quarto das respostas pode ser incluído no estágio 3, sendo que, por exemplo, as expectativas dos colegas ou os sentimentos de compromisso em relação a eles ou em relação à empresa desempenham um papel importante. É também neste estágio que quase metade dos inquiridos argumenta sobre o dilema relacionado com as relações da empresa com o exterior (trabalhador especializado – cliente); aqui dominam as relações sociais e o desejo de ajudar.

Ao comparar os resultados da área privada com os da área profissional, é possível constatar a existência de classificações por estágios, em média, superiores no domínio do privado. No meio privado recorre-se sobretudo a justificações de julgamento sociocêntricas; o meio social e as expectativas dos outros membros do grupo desempenham na argumentação um papel central. Pelo contrário, a maioria dos inquiridos reflecte sobre as decisões que tomaria face a problemas na esfera do trabalho sob pontos de vista egoístas; as eventuais consequências das suas acções sobre as suas próprias necessidades são aqui determinantes para o julgamento moral.

Que possibilidades existem para fomentar o desenvolvimento moral, é o que irá ser abordado no próximo capítulo.

## Promoção do desenvolvimento da competência moral

Embora até ao momento pouco se saiba a respeito da transição exacta de um estágio para o estágio superior seguinte, coloca-se a questão acerca de como um docente poderá impulsionar o desenvolvimento moral. Sem dúvida, este pode ser estimulado ou inibido por factores externos. Enquanto que para Kohlberg (1976) são sobretudo as oportunidades para a assunção de papéis e perspectivas assim como a defrontação de conflitos sócio-morais que assumem importância, as condições da vida quotidiana, para além de acções educativas intencionais, determinam particularmente o processo de desenvolvimento da competência de julgamento moral. As condições de desenvolvimento identificadas por Lempert como relevantes para o desenvolvimento moral (ver Hoff, Lempert, Lappe, 1991) são explicadas a seguir (ver um breve resumo na figura 3).

Através do apreço, que é manifestado ou retirado a alguém, é possí-

**Figura 3:** Condições sócio-biográficas de desenvolvimento da competência de julgamento moral (segundo Lempert)

Condición	Explicación	Subcondición	Manifestación
apreço experimentado	qualidade das relações interpessoais, entrega emocional e reconhecimento social	como personalidade; como indivíduo desempenhando um papel	experimentado – retirado
conflitos percebidos	confrontação com orientações contrárias de pessoas (grupos de pessoas) em interação	interesse vs. interesse ou interesse vs. valor ou valor vs. valor	aberto – encoberto manifesto – latente
Posibilidades de comunicação	troca de opiniões, afirmações, argumentos		sem restrições – restrito
experiência de cooperação	forma do padrão de relacionamento nas decisões		participativo - directivo
responsabilidade	atribuição e imputação de responsabilidade percebidas	adequado	
		inadequado	demasiado exigente ou pouco exigente
oportunidades de acção	espaços de manobra ou restrições percebidos	adequado	
		inadequado	demasiado exigente ou pouco exigente

vel avaliar a qualidade das relações interpessoais. Aqui inscrevem-se a consideração, a afabilidade, o respeito versus o desprezo, a frieza, a severidade, influenciando todos eles o desenvolvimento do amor-próprio e da autoconfiança. Assim, um elevado grau de confiança é especialmente determinante para um progresso moral (Lempert, 1993, p. 10-13). Neste contexto, parece importante distinguir se se é aceite como indivíduo na sua totalidade (“estimado enquanto personalidade”) ou somente em virtude de determinadas prestações (“estimado enquanto profissional ou indivíduo que desempenha um papel”); o primeiro postulado é significativo para a transição para o nível pós-convencional, o último para a transição para o nível convencional (ibidem, p. 4).

A resolução de um conflito passa pelo confronto aberto de orientações opostas de pessoas em interação. Podem surgir interesses, normas e/ou ideais contraditórios. Para o desenvolvimento da consciência de um problema moral, a frequência de ocorrência e a forma como o conflito é solucionado (de forma aberta ou encoberta) e o grau de verbalização (de manifesto a latente) são importantes.

As possibilidades de comunicação consistem na troca de informações, opiniões, afirmações, argumentos, etc., moralmente relevantes. A competência comunicativa pode ser adquirida numa atmosfera tendencialmente isenta de restrições, na qual basicamente todos os temas podem ser abordados de modo aberto e sem sanções. Inversamente, uma comunicação limitada apenas permite um campo reduzido de opiniões (geral-

mente esperadas socialmente) e é por isso pouco propícia ao desenvolvimento.

Em estreita relação com a forma de participação na comunicação está o modo de cooperação. Do ponto de vista socializador e moral, importa aqui saber se a colaboração entre indivíduos é de natureza participativa ou directiva. A participação significa trabalho de equipa e integração nos processos de decisão de forma equalitária. Em padrões de relacionamento directivos e subordinativos, pelo contrário, não é possível influenciar as decisões; há que ser submisso e cumprir ordens.

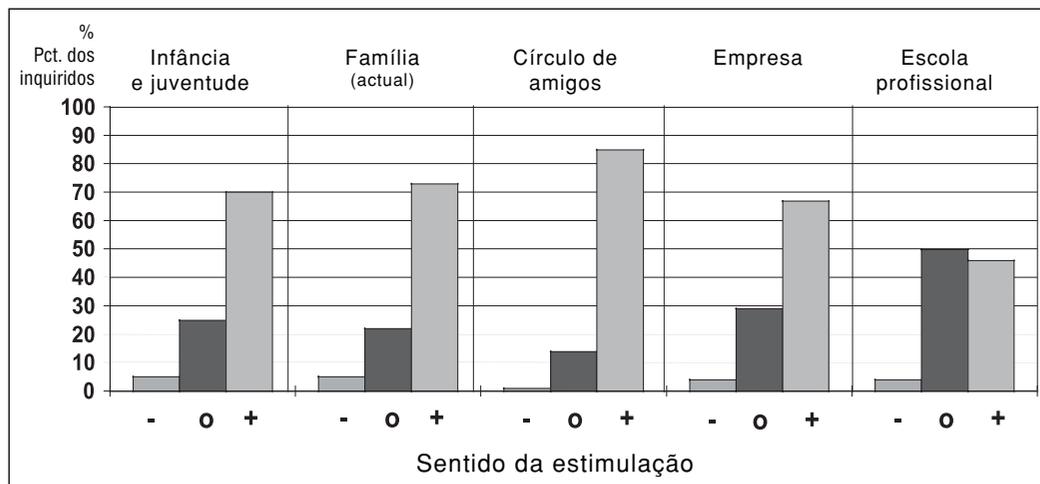
Por assunção de responsabilidade entende-se a atribuição e imputação de responsabilidade, percebida como adequada ou inadequada, que influencia o sentimento de responsabilidade e, conseqüentemente, a competência moral. Exigências adequadas às capacidades são consideradas favoráveis, enquanto que um grau de exigência exagerado ou reduzido e a confusão relativamente às exigências colocadas são consideradas um entrave ao desenvolvimento moral.

As oportunidades de acção estão em estreita relação com a cooperação e a atribuição de responsabilidade. Os espaços de manobra permitem a concretização dos conceitos e desejos próprios; é possível transformar criativamente ideias próprias. Em oposição a esta configuração existem restrições, às quais a acção privada ou profissional está sujeita.

Nos questionários utilizados igualmente junto dos mediadores de seguros inquiridos e nas entrevistas realizadas (ver Beck et al., 1998), procedeu-se essencialmente ao levantamento de duas informações por cada condição de desenvolvimento em cada área de vivência (família, círculo de amigos, empresa e escola profissional) para cada inquirido: 1) a sensação pessoal acerca do carácter da condição e 2) a respectiva avaliação pessoal da sua importância. Através da combinação desses dados, é possível calcular para cada condição um valor medido (probabilidade de alteração da competência de julgamento moral), que vai de -1 (fortemente prejudicial, tendências regressivas) até +1 (muito favorável), passando pelo 0 (estabilizador); para simplificar, a figura 4 faz somente a distinção entre "-" (desfavorável), "0" (estabilizador) e "+" (favorável). Em primeiro lugar, averigua-se se nas diferentes áreas de vivência dos formandos existem condições diversas que possam explicar e prognosticar diferentes processos de desenvolvimento da competência de julgamento moral. Para esta visão de conjunto foram calculadas para cada inquirido pontuações recapitulativas que pretendem fornecer uma ideia geral do potencial estimulador das diferentes áreas de vivência, de modo a que se possa ter uma primeira noção acerca dos meios em que se movem os formandos.

Na área privada (infância e juventude, comunidade de vida actual e círculo de amigos) são notórias premissas muito boas para o desenvolvimento moral. O melhor resultado diz respeito ao círculo de amigos, o que não é surpreendente, uma vez que se trata do único grupo de referência com carácter voluntário. As condições que se podem encontrar na empresa, em

**Figura 4:** Atmosfera moral nos campos de acção privado e profissional



média, não apresentam um resultado tão bom – mas não deixam de ser positivas, na sua maioria.

O que mais se destaca é o perfil da escola profissional, que de todas as áreas de vivência analisadas é a menos percebida como estimuladora do desenvolvimento moral. Ao observar as condições de desenvolvimento em separado, torna-se visível que não é manifestado aos alunos apreço pelos seus desempenhos numa escala que possa ser considerada como estimuladora do desenvolvimento. Todavia, sentem-se reconhecidos enquanto indivíduos, num grau que poderá ter um efeito favorável. No total, existem, em termos percentuais, menos avaliações positivas desta condição na escola do que nas outras áreas de vivência. As dimensões “conflitos” e “cooperação” são maioritariamente consideradas como estabilizadoras ou prejudiciais. A situação parece melhorar ligeiramente no que respeita às oportunidades de acção. Somente a comunicação e a responsabilidade poderiam dar azo a um efeito propício ao desenvolvimento moral.

Em termos gerais, a escola parece assumir uma função tendencialmente estabilizadora. Todavia, é precisamente aqui que se encontram também mais vinculadas as situações causadoras de regressão – um resultado que pode parecer bastante preocupante e cujas possíveis causas (por exemplo, a configuração rígida dos programas escolares, a organização pouco flexível das aulas, a escassez de tempo, mas também o elevado grau de confiança, o respeito, a integração social e o reconhecimento) devem ser analisadas com mais rigor.

No que diz respeito às possibilidades de promoção da competência de julgamento moral na escola, devem, em primeiro lugar, ser referidas as discussões de problemas/ dilemas. Aqui são adequados, por um lado, os conflitos morais independentes das disciplinas de estudo e os proble-

mas morais actuais mas, por outro lado, também os problemas morais justamente relacionados com as disciplinas de estudo e conflitos que reflectam conteúdos dos programas escolares. Uma limitação de tais abordagens às aulas de religião ou de ética não é portanto nem sugerida, nem proveitosa. Enquanto no passado se optava pelo método denominado de “convenção mais um”, segundo o qual um desenvolvimento moral é impulsionado por argumentos do estágio superior àquele em que um indivíduo se encontra, parte-se hoje do princípio que uma confrontação do indivíduo com argumentos opostos, pertencentes ao mesmo estágio em que ele se encontra moralmente, é igualmente profícuo (ver Oser, Althof, 1992, p. 107). Para o professor, o problema consiste, para além do conhecimento e da assimilação dos fundamentos teóricos, em diagnosticar o estado da competência de julgamento moral de cada aluno, em ter fases de transição de estágio em atenção, em detectar qual o estágio respectivo e em formular espontaneamente argumentos contrários adequados com o objectivo de desencadear dissonâncias cognitivas. Sem abordar aqui o decurso concreto de discussões de dilemas morais (ver a esse respeito, por exemplo, Oser, Althof, 1992, p. 105, 108, ou Lind, 2003, p. 83-85), são indicados diferentes factores que se repercutem favoravelmente sobre o desenvolvimento moral: tipo de conflito cognitivo, frequência de tais discussões, boa formação do professor, boa preparação da aula, regularidade destas discussões na aula, abertura a problemas reais, modo como o professor estimula o debate de ideias, etc.

A abordagem *Just Community* (comunidade justa) pode ser considerada como um outro procedimento destinado a fomentar o desenvolvimento moral (ver Oser, Althof, 1992, p. 337ff). Características desta “comunidade (escolar) justa” são diferentes comissões de alunos, assim como reuniões plenárias de professores e alunos, nas quais são exercitados os princípios da definição de regras e da resolução de problemas de forma democrática e equalitária, aplicando-os também a situações de vivência prática como a assunção de responsabilidade e o contacto social respeitoso.

## Conclusão

Tomando como ponto de partida a necessidade e obrigação de uma educação moral e de transmissão de valores, foram apresentados, em primeiro lugar, fundamentos teóricos para o desenvolvimento da competência de julgamento moral. Um olhar sobre o estado desta competência e sobre as condições favoráveis ao desenvolvimento moral mostrou que se podem considerar como factores de influência para a estimulação de um progresso moral a tolerância, a abertura de espírito, a sensibilidade perante o conflito, a sensibilidade moral e, em geral, um bom clima social (Oser, Althof, 1992, p. 156-159). Por sua vez, daqui poder-se-ão inferir indicações para uma configuração favorável da própria atmosfera escolar, sustentan-

do o desenvolvimento de orientações por valores, a competência de julgamento e a capacidade de reflexão moral.

Os problemas na área da educação moral são a necessidade de incentivo a longo prazo, a segmentação entre as áreas de vivência, a autenticidade e relevância quotidiana do material, a discrepância entre o pensamento e a acção, frequentemente uma hipocrisia moral e valores escondidos (programas escolares subliminares), que, paralelamente às actividades pedagógicas planeadas para a aula, exercem alguma influência desfavorável. Colocam-se as perguntas de saber se é possível ensinar moral e quais as possibilidades específicas existentes no contexto escolar para a promoção da competência de julgamento moral. Lind (2003, p. 24ff) e especialmente Lempert (2004) consideram sobretudo como métodos de promoção da moralidade a discussão de dilemas e a abordagem *Just Community*.

A transmissão de valores começa logo em casa dos pais e prossegue no jardim de infância, na escola e na formação profissional ou nos estudos que se sucedem. Aqui, os pais, educadores, professores e formadores têm um papel de exemplo de alta responsabilidade para o desenvolvimento da personalidade das crianças e dos jovens. Esta função de exemplo não é válida apenas no que respeita ao comportamento, às atitudes, ao aspecto exterior e à motivação, mas também no que respeita ao modo como se argumenta em conflitos sociais. As exigências e expectativas das empresas formadoras estão relacionadas com aspectos como um comportamento adequado, a disposição para desempenhar tarefas, a capacidade de comunicação e de trabalho em equipa, a tomada de iniciativa, os conhecimentos gerais e técnicos, a aptidão para resolver problemas, entre outros, aspectos esses cuja insuficiência ou ausência é cada vez mais lamentada. Os próprios docentes das escolas profissionais, enquanto gestores profissionais dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, sentem-se muitas vezes como num dilema ao desempenhar as funções de formação e educação: tendo em conta a indústria formadora em decréscimo, têm de dar um grande relevo aos conteúdos profissionais, relevantes para os exames finais, mas simultaneamente devem também incentivar o desenvolvimento global da personalidade, o que não parece ter muita aplicação ou utilidade a nível profissional. Mas na verdade, não existe aqui qualquer contradição nem competição de objectivos: o desenvolvimento moral e a transmissão de valores ocorrem no meio que é a aula técnica. Não se trata portanto de saber onde se irá encontrar tempo para dar atenção a estes objectivos, mas sim de como se poderá conceber o ensino quotidiano, de modo a que favoreça simultaneamente a qualificação e o desenvolvimento da personalidade.

Gostaria de concluir estas considerações com um comentário bastante pessoal: certamente, não é por estudarmos moral que nos vamos tornar automaticamente uma pessoa “melhor” – mas uma coisa é certa, ela pode facilitar-nos o entendimento do que deveríamos fazer (ou também dei-

nar fazer) para o ser. Relativamente ao dilema de abertura do formando Valentin, cada um pode determinar por si com que razões ele opta por que possibilidade. Para concluir, a seguinte afirmação de George Bernhard Shaw pode valer de convite, não só para os professores com a sua função de exemplo, mas para todos:

***Os melhores reformadores que o mundo já viu  
são aqueles que começam por si próprios.***

## Bibliografia

- Beck, Klaus; Brütting, Bernhard; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Schirmer, Uta; Schmid, Sabine N. Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Empirische Befunde und praktische Probleme. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1996, Beiheft 13, p. 187-206.
- Beck, Klaus; Bienengraber, Thomas; Heinrichs, Karin; Lang, Bärbel; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Parche-Kawik, Kirsten; Zirkel, Andrea. Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1998, Beiheft 14, p. 188-210.
- BDA. *Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln*. Berlin, August 2002.
- Colby, Anne; Kohlberg, Lawrence. *The measurement of moral judgement. Vol. I: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- Hoff, Ernst-H.; Lempert, Wolfgang; Lappe, Lothar. *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 1991.
- Inglehart, Ronald. *The Silent Revolution*. Princeton: University Press, 1977.
- Kohlberg, Lawrence. Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. Em: Lickona, Thomas (ed.). *Moral development and behaviour*. In: *Theory, research, and social issues*. New York: Rinehart & Winston, 1976, p. 31-53.
- Kohlberg, Lawrence. Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Mauermann, Lutz; Weber, Erich (eds.). *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth: Auer, 1978, p. 107-117.
- Lempert, Wolfgang. Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1993 (13), p. 2-35.
- Lempert, Wolfgang. *Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspekti-*

*ven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2004.

Lind, Georg. *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung.* München: Oldenbourg, 2003.

Oser, Fritz; Althof, Wolfgang. *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1992.

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel. *Die Psychologie des Kindes.* Frankfurt/M.: Fischer, 1979.

Este ensaio já foi publicado em:

*Wirtschaft und Erziehung*, editado pela Associação Federal dos Professores de Escolas Comerciais (VLW – Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen), caderno 12/2005, p. 404-409.