



## **AÇÕES EDUCATIVAS E FORMAÇÃO ÉTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Maria Augusta Salin Gonçalves**

(Doutora do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos)

**Orene M<sup>a</sup> Piovesan**

(FAPERGS)

**Lusiana F. Prestes**

(BIC/UNISINOS)

**Andrisa Link**

(PIBIC)

Entre as muitas crises que a escola enfrenta atualmente, a crise no âmbito da interação social parece ser uma das mais graves. Violência, brigas, drogadição e furtos são acontecimentos que fazem parte do cotidiano da escola. No entanto, na maioria das vezes, o professor não se sente suficientemente preparado para lidar com esses problemas. Seguidamente, ele se faz questionamentos, buscando respostas que orientem as suas ações educativas: “Como devo agir em situações de conflito? Por que as crianças em geral não respondem aos conselhos, ponderações e advertências dos seus professores? Como posso auxiliá-las no sentido de possibilitar a emergência de

interação social construtiva? Deve haver proibições na escola? O que deve ser proibido e o que deve ser permitido?”.

Questionamentos como esses são vivenciados pelo professor no cotidiano da escola, e envolvem decisões e ações, cujas conseqüências atingem alunos, professores, pais e a comunidade onde a escola se insere. São problemas prático-morais, que variam conforme a época e a cultura, mas são inerentes ao homem como ser social, e estão diretamente vinculados à formação da identidade pessoal e social dos indivíduos de uma determinada cultura.

A escola é uma das instituições responsáveis pela formação dos indivíduos e sua existência fundamenta-se, sobretudo, na necessidade de transmitir às gerações mais novas conhecimentos, crenças e valores, abrindo-lhes possibilidades para novas realizações. Embora ela não seja o único espaço que atua significativamente na formação do indivíduo, não há dúvidas de que a escola é o espaço por excelência onde ele teria possibilidades de vivenciar de modo intencional e sistemático formas construtivas de interação social, adquirindo saberes éticos que lhe propiciem as condições para o exercício da cidadania.

A formação de indivíduos críticos e participativos, que se constitui em um dos objetivos primordiais de uma educação transformadora, passa por uma formação ética que capacite o aluno a interagir com base no respeito mútuo e no reconhecimento do outro como um ser social, com direitos e deveres. Passa pela formação de uma consciência moral autônoma, capaz de incorporar, criticar e transformar as normas sociais, fundamentando-se no diálogo para a solução dos conflitos inevitáveis que surgem na convivência humana.

O objetivo deste trabalho é trazer reflexões que assinalem as possibilidades de introduzir, no currículo de Escola de Ensino Fundamental, ações educativas que visam a favorecer a formação ética, possibilitando a construção de uma consciência moral autônoma, baseada na capacidade de comunicação, cooperação, reciprocidade, respeito mútuo e responsabilidade.

Inicialmente trazemos algumas reflexões sobre ética e moral, buscando explicitar o sentido desses termos na tradição filosófica. A seguir, explicitamos o conceito de consciência moral e procuramos definir as suas dimensões, que poderão se constituir em metas de ações educativas. Partindo do princípio de que os discursos morais são pouco efetivos ou nulos no desenvolvimento dessas dimensões, propomos, a seguir, ações educativas – dramatização, dilemas morais e dinâmicos de grupo – que

poderão ser trabalhadas em situações existenciais concretas, vividas pela criança, ainda que em forma de dramatização. Finalizando, relatamos algumas experiências que realizamos com professores de Ensino Fundamental.

## FORMAÇÃO ÉTICA E MORAL

Não somente o homem age moralmente, como também é capaz de refletir sobre as suas ações, passando do plano da ação moral, para o plano da teoria moral, que abrange a esfera dos problemas teórico-morais ou éticos. Enquanto a ação moral já está presente nas formas mais primitivas de comunidade humana, a reflexão sobre a ação moral teve o seu início com o surgimento do pensamento filosófico, quando o homem passa a pensar a sua própria realidade, constituindo o campo da Ética.

O objeto da Ética é o ato humano e toda a atividade humana em seu aspecto moral. O campo da Ética pode ser assim resumido: a Ética procura determinar princípios, valores e normas, buscando definir o bem e o mal moral, orientando os indivíduos no cumprimento de seus deveres e avaliando seus atos.

Toda a atividade humana é necessariamente axiológica, isto é, é orientada por valores. A reflexão em torno de valores como o bem, o mal, o justo e o injusto, o correto e o incorreto, constituem o objeto da Ética. Os problemas do âmbito da Ética se caracterizam por sua generalidade, enquanto os problemas prático-morais dizem respeito a formas de agir de um indivíduo concreto em uma determinada situação existencial.

A Ética, ao refletir sobre questões referentes à atividade humana em interação social, focaliza-as com um certo grau de universalidade. Não tem assim como objetivo especificar uma forma de agir para cada situação concreta. Ao fazer objeto de reflexão princípios, valores e normas da ação humana, pode, entretanto, contribuir para fundamentar o agir prático moral da vida cotidiana. Conforme GADAMER, a essência do fenômeno ético consiste em que o agente não somente saiba tomar decisões referentes à ação, mas, que, ao mesmo tempo, ele mesmo seja capaz de saber e compreender como deve agir. *“É essencial, neste sentido, que a reflexão ética contribua a este fenômeno de clarificação e concreção da consciência”* (1993, p. 83).

Refletir sobre os fundamentos da Ética não se constitui assim em uma teorização vazia sem conseqüências concretas. Essa reflexão, ao problematizar questões

referentes ao comportamento moral, discutindo princípios e valores nele implícitos, pode dar suporte a ações concretas, individuais ou coletivas.

Nessa perspectiva, a formação ética na escola exige que ela se ocupe com questões relativas a valores humanos, à autonomia moral, ao cuidado solidário do outro e ao diálogo e não somente se limite a impor uma moral ou formas sociais de convivência (CULLEN, 1996). É necessário que o currículo da escola seja perpassado por esse objetivo.

Nesse trabalho, não pretendemos abordar a questão dos conteúdos curriculares em sua relação com a formação ética, mas, sim, sugerir e fundamentar ações educativas que favorecem a formação ética, no sentido como a entendemos, e que podem ser vinculados a qualquer conteúdo curricular referente ao conhecimento.

## CONSCIÊNCIA MORAL

Consideramos o conceito de *consciência moral* como uma das categorias fundamentais do pensamento ético. LIMA VAZ define consciência moral “*como o necessário lugar de mediação entre a existência ética como existência pessoal por definição e o universo ético como horizonte objetivo do agir, cuja realidade é proposta à pessoa sobretudo sob a forma de normas e instituições*” (1998, p.462). Nessa perspectiva, consciência moral é um componente constitutivo do agir moral: o seu aspecto reflexivo. Isso significa que a consciência moral exerce uma avaliação dos nossos atos, envolve, portanto, um ato de julgamento.

A consciência moral não é algo que o indivíduo possui desde o seu nascimento, mas é algo que vai se constituindo ao longo de sua vida, formando-se a partir de suas experiências pessoais, que se dão em um determinado contexto social e cultural. Ao longo de sua vida o homem se vê exposto a uma ordem variada de condicionamentos, que atuam sobre a sua forma de pensar e sentir a realidade que o cerca, incluindo nessa o mundo das normas e instituições sociais. Nessa perspectiva, a consciência moral implica também em uma postura afetiva, que direciona o nosso olhar para os atos morais, impregnando-os de significações, adquiridas ao longo de nossa existência pessoal e cultural. É ação reflexiva, da qual fazem partes sentimentos, que animam a luta do ser humano frente a conflitos de natureza moral.

No processo dialético do agir moral, a *consciência moral* rompe com a naturalidade do agir da vida cotidiana e passa a questionar e refletir sobre as suas ações.

Não se trata, portanto, de um hábito inato, que se constituiria em um automatismo, nem de um puro reflexo de processos culturais. Ao mesmo tempo, com o poder da reflexão, o homem, ao apreender-se como sujeito a condicionamentos de toda a ordem, apreende-se também como capaz de *razão e liberdade*, isto é, como possibilidade de pensar criticamente e realizar escolhas racionais. Não está, portanto, à mercê de condicionamentos que determinariam o seu agir, nem é liberdade pura, mas, sim, liberdade de um homem situado no mundo, vivendo uma situação concreta em um contexto cultural específico e em uma determinada época histórica. Como expressa MERLEAU-PONTY: “*Não há, nunca, pois, determinismo e, nunca, escolha absoluta, nunca sou coisa, e nunca consciência nua*” (1980, p.456).

### **DIMENSÕES DA CONSCIÊNCIA MORAL**

Com base nas reflexões acima, buscamos, neste item, definir e fundamentar dimensões da consciência moral. Convém destacar aqui, que essas dimensões estão profundamente imbricadas umas com as outras, formando uma totalidade. As distinguimos a fim de facilitar a organização de experiências educativas que visam a favorecer a formação ética no âmbito da escola.

Identificamos como dimensões da consciência moral: o autoconhecimento e reconhecimento da identidade do outro, respeito mútuo e solidariedade, cooperação e responsabilidade, capacidade de diálogo e capacidade de argumentação em nível pós-convencional.

#### **Autoconhecimento e reconhecimento da identidade do outro**

A idéia do reconhecimento do Outro em sua dignidade como fundamento das determinações morais está presente na filosofia moderna, sobretudo em Kant, Fichte e Hegel (OLIVEIRA, 1993). Essa atitude ética fundamental tem em seu cerne uma concepção do Outro não como um objeto, a mercê do próprio eu, das suas fantasias e objetivos particulares, mas como também um eu, centro do seu próprio mundo, que possui suas próprias aspirações, sentimentos, e uma história pessoal que constitui a sua maneira peculiar de ser-no-mundo.

No plano existencial das relações interpessoais, o *reconhecimento da própria identidade* envolve uma capacidade reflexiva que permite o conhecimento das próprias capacidades, interesses, habilidades, preferências, limitações, aspirações, possibilidades,

valores, etc. O reconhecimento da identidade do outro significa a capacidade de ver o outro como portador de uma identidade própria, historicamente construída, com a qual nos assemelhamos em alguns aspectos e diferimos em outros.

O *reconhecimento do outro* tem como princípio fundamental a igualdade básica dos seres humanos. Igualdade, nesse sentido, significa que somos iguais em nosso direito de sermos diferentes e únicos.

### **Respeito mútuo e solidariedade**

O respeito mútuo é uma atitude frente ao outro que tem em seu cerne o reconhecimento do outro. Para respeitar é preciso reconhecer o outro em sua alteridade. Estreitamente vinculada à dimensão descrita anteriormente, *respeito e solidariedade* significam, neste contexto, os sentimentos básicos que integram o processo de compreensão e aceitação do outro com as suas possibilidades e limitações.

Enquanto a idéia de justiça se vincula à idéia de igualdade, a solidariedade se refere à felicidade e ao bem-estar dos membros de um grupo social, e se origina da compreensão de que partilhamos um mundo comum, um mundo de necessidades, valores, crenças, formas de agir, pensar e sentir que nos identificam uns com os outros.

A solidariedade, como expressa HABERMAS, “*tem a sua raiz na experiência de que cada um tem de fazer-se responsável pelo outro, porque todos devem estar igualmente interessados na integridade do contexto vital comum do qual são membros*” (1991, p.198). A identidade de um grupo cultural se mantém e se reproduz através das relações recíprocas de reconhecimento de seus membros, em que cada um se preocupa com o bem do próximo, porque esse é fundamental para a integridade do próprio grupo.

### **Responsabilidade e cooperação**

A responsabilidade implica na existência de um sentimento de cuidado para com os outros e pressupõe uma atuação consciente no processo de interação. O equilíbrio do cuidado consigo próprio e do cuidado com o Outro, nas decisões e ações morais, GILLIGAN (1994) aponta como característica de maturidade emocional. Responsabilidade envolve também a capacidade de assumir tarefas e concentrar esforços para cumpri-las adequadamente. Vincula-se, portanto, à capacidade de cooperação. A cooperação, neste contexto, significa a capacidade de atuar em grupo, coordenando as suas ações com os demais, tendo em vista um objetivo comum.

A coordenação dos planos de ação exige, além da reciprocidade das perspectivas, um entrelaçamento das perspectivas de ação. A criança, no período anterior à adolescência, atinge gradualmente um desenvolvimento que lhe permite sair de seu egocentrismo, tornando-se capaz de cooperar em tarefas do grupo. Na adolescência, o indivíduo tornando-se capaz de adotar a perspectiva de terceira pessoa, o que lhe permite sair fora abstratamente de uma interação interpessoal e considerar as suas próprias perspectivas e as dos outros, é capaz de engajar-se cooperativamente em projetos grupais.

### **Capacidade de diálogo**

O mundo social com as suas regras e normas é resultado das relações intersubjetivas mediadas pela linguagem. O mundo social não está, portanto, sujeito a leis objetivas, mas é fruto da organização intersubjetiva dos homens, que agem e interagem com base em regras, normas e valores, inerentes a uma determinada cultura. Esses não são fixos nem imutáveis, mas estão sujeitos ao devir histórico, e, portanto, são susceptíveis à revisão e à crítica.

A crítica envolve capacidade de diálogo. Envolve a possibilidade de ouvir as idéias do outro, emitir as suas, com vistas a atingir o entendimento. A atitude dos participantes de um diálogo não diz respeito somente ao saber ouvir e responder adequadamente ao que o outro diz, mas, sim, em reconhecê-lo como parceiro de diálogo. Isto significa que, no diálogo autêntico, está ausente qualquer forma de dominação, sendo o seu resultado sempre algo novo. A inter-relação de sujeitos na qual não há dominação, mas, sim, que ocorre de forma cooperativa com base no diálogo, prepara o caminho para a aquisição da autonomia.

### **Capacidade de argumentar em um nível pós-convencional**

O processo de construção da *consciência moral* envolve a aquisição de autonomia nos julgamentos e ações morais. Isso significa ter como base de julgamento e ação valores que transcendem perspectivas individualistas e oferecem pontos de referência para a avaliação da situação concreta como um todo, possuindo, portanto, um certo grau de abstração e universalidade.

Isso envolve a possibilidade de argumentação em nível pós-convencional, em que as ações morais são justificadas com base em valores como justiça, verdade e respeito à vida e liberdade (KOLHBERG, 1984). A argumentação em nível pós-

convencional supõe a capacidade de reorganizar e construir julgamentos e decisões morais e de fundamentá-los através de argumentos, tendo como base uma visão crítica da situação concreta como uma totalidade de relações, que envolve o eu, os outros e os valores vigentes na cultura, visualizando-os na perspectiva de valores e princípios que transcendem condicionamentos sociais e culturais.

A formação ética deve ter presente que, na participação dialógica, as capacidades argumentativas precisam estar ancoradas em pressupostos valorativos e sentimentos de solidariedade. Por sua vez, ser capaz de argumentar em função de valores e critérios reflexivos, levando em conta a universalidade que está na base de sentimentos solidários, requer capacidades cognitivas em nível que possibilite o estabelecimento de relações mais complexas de formalização e abstração. Exige a capacidade de libertar-se da perspectiva egocêntrica e ser capaz de colocar-se na perspectiva dos outros e ver esses componentes na perspectiva mais ampla do bem coletivo.

### **AÇÕES EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO ÉTICA**

Explicitadas as dimensões da consciência moral, discutiremos, a seguir, ações educativas, que podem ser introduzidas no currículo do Ensino Fundamental, com o objetivo de possibilitar a formação ética do educando.

Partimos do pressuposto que a ação educativa que tem como objetivo favorecer a emergência de interação social construtiva deve estar integrada no cotidiano escolar, de tal forma que o professor seja capaz de aproveitar os momentos de conflito que surgem na realidade concreta da escola, para orientar o aluno nesse sentido. Por outro lado, pensamos que cabe ao professor intencional e sistematicamente realizar ações educativas que permitam ao aluno a internalização de normas sociais construtivas, baseadas no reconhecimento do outro, no respeito mútuo e na cooperação. Nessas ações educativas, a partir de situações existenciais concretas vividas pela criança, são solicitadas tomadas de decisão, justificativas dessas decisões, determinados comportamentos e atitudes, sendo também favorecida a emergência de sentimentos que expressem a subjetividade dos alunos.

Definimos e explicitamos, neste trabalho, três tipos de ações educativas - dramatização, discussão em torno de dilemas e dinâmicas de grupo – que, vinculadas às dimensões da consciência moral, podem ser recriadas e adaptadas aos objetivos pedagógicos do professor.

### **Dramatização**

A dramatização possibilita que os participantes vivenciem os seus conflitos, liberem tensões e elaborem criativamente novas formas de solução. Na dramatização, a situação é vivenciada como se fosse real, deixando que aflorem emoções, que apareçam conflitos reprimidos e que os participantes se sensibilizem nas relações interpessoais.

Ao trabalhar com tipos de dramatização, nos apoiamos no *Psicodrama* de Moreno e no *Teatro do Oprimido* de Boal.

O psicodrama foi criado pelo psiquiatra vienense Jacob Moreno (1889-1974) e visa a libertar os potenciais criativos do homem, possibilitando-lhe a experiência de novas formas de lidar com conflitos. Essa abordagem tem em sua base uma visão de homem e de mundo em permanente interação, sendo que, na trama das relações concretas que perpassam o seu cotidiano, o homem tem condições de recriar-se, transformando a si mesmo e ao seu ambiente. O psicodrama tem como objetivo liberar a espontaneidade, que, para Moreno, “*é a nossa capacidade de dar resposta adequada a cada situação, em cada momento em que nos encontramos, em função de todas as variáveis de uma situação* (WEIL, 1967, p.23)”.

A técnica do psicodrama, o *role-playing*, propõe a dramatização em que o indivíduo assume papéis específicos, com o objetivo de, utilizando o seu potencial criativo, rever normas sociais, valores, conceitos e papéis, que, em geral, são assumidos de forma acrítica. A técnica do *role-playing* propicia um contato mais profundo do indivíduo consigo mesmo, com seus valores e seus sentimentos, facilitando a identificação e elaboração de conflitos. O participante recria o papel dentro de si, enriquece-se e enriquece o papel.

As técnicas do *role-playing*, que se apresentam em três níveis:

- *Role-taking*: a pessoa adota um papel e segue a linha do script (duplo, solilóquio espelho).
- *Role-playing*: a pessoa treina o papel assumido (imagem, espelho, concretização, inversão de papéis).

- *Role-creating*: a pessoa cria um personagem e a respectiva ação (teatro espontâneo, inversão de papéis).

O *Teatro do Oprimido* é uma forma de psicodrama, trabalhada por Augusto Boal (2000) com modelos teatrais específicos, com as próprias regras, que o autor foi desenvolvendo em suas experiências com diferentes grupos étnicos. O seu objetivo maior é permitir vivências de reconhecimento das raízes dos problemas pessoais e sociais, estimulando reflexões que abram caminhos para a busca de soluções criativas, denunciando e recriando relações de poder, liberando da opressão. Seu valor pedagógico, assim como do psicodrama de Moreno, reside no fato de que na imagem conjugada com a ação há um envolvimento da emoção, atingindo o ser humano de forma radical. Como expressa Boal: *uma imagem não precisa ser entendida, e sim sentida* (2000, p.233). As imagens são construídas coletivamente a partir dos problemas típicos de um grupo social. Os espectadores participam ativamente, conforme a técnica utilizada, constituindo-se em um diálogo coletivo que envolve atores e platéia, que seguidamente invertem seus papéis. Como expressa BOAL: *Descobrir o teatro, o ser se descobre humano. O teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo!* (2000, p. XX).

A seguir, descrevemos algumas formas do Teatro do Oprimido que os professores podem realizar em suas aulas, escolhendo aquelas que mais se adaptam ao ambiente escolar e à situação pedagógica específica:

- O *Teatro Imagem* designa um conjunto de técnicas que utiliza principalmente a imagem concreta para expressar emoções. A linguagem é o gesto que se utiliza do próprio corpo ou o corpo do outro, para a expressão de sentimentos e idéias.

- O *Teatro Fórum* é usado em casos de situações sociais em que há conflitos a serem resolvidos: relações familiares, brigas, desemprego, violência, drogadição, roubo, entre outras. Os participantes têm um papel bem definido e previamente combinado, podendo ser até brevemente ensaiado. Um ator que fica fora da cena e narra os acontecimentos (o “*Curinga*”). A platéia é convidada a discutir sobre a ação dos protagonistas, justificando-a ou sugerindo uma forma melhor de agir. Após ouvir alguns posicionamentos, o narrador pode solicitar que expectadores representem os papéis.

- O *Teatro Jornal* reúne um conjunto de técnicas em que notícias de jornal são dramatizadas, com diferentes formas de interpretação.

- O *Teatro Invisível* refere-se à representação de cenas cotidianas, onde os espectadores são reais participantes do fato ocorrido, reagindo espontaneamente na discussão provocada pela encenação.

A participação ativa na representação dramática, que envolve emoções e sentimentos, decisões, permite que conflitos, frustrações, preconceitos sejam elaborados de forma dinâmica, possuindo, além de um valor pedagógico, um valor terapêutico. Como assinala DINIZ (1995), mesmo não aprofundando problemas pessoais e permanecendo somente no âmbito pedagógico, o psicodrama traz, sem dúvida, também efeitos terapêuticos.

### **Dilemas morais**

Os dilemas morais se constituem em narrativas breves de situações que envolvem conflitos de natureza moral. No final da narrativa, o aluno é solicitado a assumir e a justificar, através de argumentos, um posicionamento sobre a forma que lhe parece mais justa para resolver a situação conflituosa. Os dilemas morais não oferecem nenhuma resposta certa, mas incentivam o exame de diferentes opções com seus respectivos argumentos.

A aplicação de dilemas morais se apóia nas teorias de Piaget e Kohlberg, que interpretam a passagem de um estágio de julgamento moral a outro superior como o resultado de um processo construtivo, em que as estruturas cognitivas presentes nos julgamentos morais correspondentes a cada estágio se constroem por um processo de reorganização criativa das aquisições cognitivas dos estágios anteriores. Com base nessas teorias, PUIG (1999) sistematizou as seguintes condições para a aplicação de dilemas morais:

- *Definição clara do âmbito do dilema.* Esse deve ser suficientemente conhecido pelos alunos, podendo referir-se a fatos reais ou imaginários, não contendo informações desnecessárias.

- *Definição de um protagonista.* Os dilemas devem ter sempre protagonistas que experimentam conflito de valores. Esses devem decidir o que fazer e justificar com argumentos a sua decisão.

- *Exigência de uma escolha.* O dilema deve propor a escolha entre alternativas, que encerram valores em si defensáveis.

- *Proposição de temáticas morais.* As temáticas devem possuir conteúdo moral, e ter em sua base conflitos de interesses individuais e sociais.

- *Formulação de questões.* Deve ser perguntado ao final da narrativa do dilema “o que deveria fazer o protagonista?” e “por que deveria fazer?”, centrando-se a discussão na justificativa da decisão considerada correta pelo protagonista.

- *Formulação de questões e dilemas alternativos.* Dilemas alternativos relacionados com o dilema central podem convidar à reflexão e à discussão, incentivando a visualizá-lo a partir de outras perspectivas.

Na atuação pedagógica do professor, os dilemas podem ser criados pelo professor ou pelos alunos, e dramatizados, misturando diferentes técnicas..

### **Dinâmicas de grupo**

*Dinâmica de grupo* é expressão utilizada pela primeira vez por Kurt Lewin em seus estudos sobre democracia, que visavam a obter conhecimentos sobre a natureza, origem e evolução dos grupos e sobre relações entre indivíduos e grupos (WEIL, 1967). Neste trabalho, as *dinâmicas de grupo* podem ser entendidas como procedimentos que envolvem ações educativas realizadas em grupo, visando a favorecer a emergência de interação social construtiva. Mediante experiências de grupo, a criança aprende a colocar-se no lugar do outros, a compreender diferentes pontos de vista e a cooperar na busca de realização de um objetivo comum.

As dinâmicas de grupo que selecionamos para trabalhar com as professoras em nossas experiências na escola foram traduzidas e adaptadas da obra “*Konflikte selber lösen – ein Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit*” (*Resolver conflitos por si mesmos – um programa de treinamento para mediação e manejo de conflito na escola e no trabalho com jovens*) de FALTER, KERNTKE E WACKMANN (1996). O objetivo desse programa é apontar possibilidades de estimular adolescentes a comportar-se construtivamente em momentos de conflito, ajudando-os a renunciar à violência, desenvolvendo a capacidade de diálogo e a busca conjunta na solução dos problemas.

Esse programa traz muitas sugestões interessantes para serem trabalhadas em sala de aula. A seguir, trazemos resumidamente um exemplo de dinâmica que incentiva o reconhecimento do outro, a tomada de consciência das conseqüências e implicações de suas ações e a cooperação:

1. Cada elemento de um grupo de quatro a cinco membros traz exemplos de quando se sentiu fora de um grupo e da possibilidade de cooperar, quando se sentiu chateado, desanimado, injustiçado, etc. Os exemplos são escritos e pendurados.
2. Cada grupo escolhe um dos exemplos e dramatiza a cena.

3. Forma-se o “*catálogo dos comportamentos a serem evitados*”, com os resultados do grande grupo.

Pode-se desenvolver a mesma dinâmica com comportamentos desejáveis ou com os dois ao mesmo tempo. Da mesma forma que os *dilemas morais*, as dinâmicas podem ser recriadas e adaptadas às necessidades e objetivos pedagógicos.

## **DRAMATIZANDO CONFLITOS E RESOLVENDO DILEMAS**

Durante dois semestres desenvolvemos, em reuniões periódicas, com um grupo de professores de sextas e sétimas séries do Ensino Fundamental, de bairro periférico com inúmeros problemas sociais, uma experiência de diálogo e reflexão a partir dos conflitos de interação social vivenciados no contexto da escola. Nessa experiência, trabalhamos com os professores teorias que tratam da formação ética e desenvolvimento moral, com base em autores como PIAGET (1994), KOHLBERG (1984) e HABERMAS (1989) e educadores como PAULO FREIRE (1985, 1994, 1997). Ao mesmo tempo, trabalhamos as ações educativas, acima descritas, com esses professores. A seguir, fazemos um breve relato dessas experiências, trazendo a avaliação dos professores que as realizaram em sala de aula.

Em uma das reuniões, um dos professores trouxe dois grupos de alunos para apresentarem à nossa equipe de pesquisa e aos outros professores do grupo uma cena de teatro criada por eles. A escolha dos grupos que iriam apresentar foi feita por todos os alunos de forma democrática, constituindo-se também em um momento pedagógico significativo.

Na primeira dramatização, a cena apresenta a história de uma menina que quer sair com as amigas, mas é proibida pela mãe. A mãe, ao regressar de viagem, descobre que a filha foi embora, por não suportar o modo como é tratada. Anos mais tarde, a filha retorna a casa, casada e com um filho. Ela diz à mãe que não está educando sua filha como foi educada. A mãe pede desculpas e a filha a perdoa.

Na segunda cena dramatizada, o grupo representou duas famílias que se encontram para resolver o problema de uma menina de treze anos grávida, filha de uma das famílias, e do menino que é o pai da criança, filho do outro casal.

Tanto na primeira dramatização como na segunda, no final da apresentação, foi solicitada a participação dos expectadores na discussão, como se procede no *Teatro-Fórum do Teatro do Oprimido* de Boal.

A discussão posterior à primeira cena dramatizada, incentivada pelo professor, abordou questões como relacionamento familiar, educação dos filhos e cuidado com o outro, abordando valores como amor, cooperação, responsabilidade e autonomia. A segunda cena gerou uma discussão sobre comportamentos sexuais, gravidez na adolescência, abrangendo valores como responsabilidade consigo próprio e com o outro e respeito mútuo.

Um dos professores relatou uma ação educativa referente a dilemas, realizada em sala de aula. Nessa experiência, um dos grupos criou o seguinte dilema: “Uma menina por volta dos treze anos namora um rapaz mais velho. Os pais não aceitam o namoro. No final, ela engravida. Segundo depoimento do professor sobre a experiência, *“houve reflexão, discussão, questionamentos. Elaborei também umas questões e eles responderam. Foi bom, eles se envolveram bastante, se posicionaram. Também sugeri que dramatizassem o dilema. Formaram grupos, onde cada grupo dramatizou a seu modo. Eles foram bem criativos. Penso que ficou alguma coisa... Ainda trabalhei o Português. Vale a pena deixar de dar uma aula com conteúdos curriculares, para se fazer um trabalho diferente. (...) Falei que eles eram muito bons como juízes e atores também. Eles ficaram muito contentes. Isso levanta a auto-estima deles”*.

Uma das professoras trabalhou com dilemas relacionados a sexo e a uso de drogas. Inicialmente, ela solicitou aos alunos que elaborassem por escrito dilemas com essas temáticas. Em uma das reuniões (12/08), ela leu para nós um dilema criado por uma adolescente: *“Ela tinha somente trezes anos, sua vida não era boa, sua mãe não deixava ela fazer nada que ela gostasse mesmo. Certo dia, ela foi convidada para ir a uma festa. Sua mãe a deixou ir somente com a condição de que levasse seu irmão mais novo, de apenas três anos. Na festa, a menina ficou com um rapaz de quinze anos. Já era sete horas da noite e o irmão começou a chorar, pois sabia que seu padrasto ia bater nele. O adolescente falou que se ela quisesse poderia ir morar com ele. A menina apavorada aceitou. Levou seu irmão até um pedaço do caminho e pediu a uma amiga para levá-lo em casa. A menina sofreu muito, se drogou e prostituiu. Hoje com dezesseis anos está criando duas filhas sozinha, pois o menino que a convidou para ir morar junto com ele a deixou.* Conforme o depoimento da professora, o dilema criado pela aluna serviu como ponto de partida para a discussão em torno de relações familiares, papéis sociais de pai e mãe, castigo físico, drogas e prostituição, envolvendo valores como respeito mútuo, responsabilidade e cuidado com o outro e consigo

próprio. Ao mesmo tempo, possibilitou que o professor trabalhasse conteúdos de Comunicação e Expressão.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo das ações educativas que apresentamos neste trabalho é estimular em crianças e adolescentes a capacidade para resolver problemas morais de forma competente, isto é, a comportar-se construtivamente em momentos de conflito, ajudando-os a renunciar à violência, desenvolvendo a capacidade de diálogo e a busca conjunta na solução dos problemas, possibilitando a sua formação ética. Orientar os alunos, nesse sentido é um grande desafio para os professores.

Acreditamos que as ações educativas que propusemos podem auxiliar o professor nessa tarefa, na medida em que possibilitam ao aluno o alívio de tensões de uma forma socialmente aceitável, permitem o exercício de outros papéis sociais colocando-se no lugar do outro, abrem um espaço para a tomada de consciência das implicações e conseqüências das suas ações e dos outros, oportunizando a reflexão sobre questões éticas. Acreditamos que essas ações, que envolvem um sujeito ativo em interação com os outros, possibilitam a vivência de sentimentos, emoções e a emergência de idéias, que podem ser orientados pelo professor para favorecer a internalização de valores que propiciem o reconhecimento do outro, a solidariedade, a cooperação, a responsabilidade e o juízo moral autônomo, valores esses que estão na base de um currículo que visa à formação ética.

As diferentes técnicas de dramatização, dilemas e dinâmicas de grupo são apenas sugestões de ações educativas, que podem ser transformadas para se adequarem às situações específicas que ocorrem no cotidiano da escola. Levando em conta o contexto cultural da escola e os conflitos existentes em um determinado momento, o professor, a partir das idéias dos autores, pode recriar essas técnicas, conforme os objetivos que pretende atingir em determinado momento, dinamizando e enriquecendo a sua atuação pedagógica.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

- CULLEN, Carlos A. *Autonomia moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- DINIZ, Gleidemar J.R. *Psicodrama pedagógico e teatro/educação*. São Paulo: Ícone, 1995.
- FALLER. K., KERNTKE. W., WACKMANN. M. *Konflikte selber lösen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1996.
- FREIRE Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança - um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GADAMER, Hans-Georg. *El problema de la consciencia histórica*. Madrid: Tecnos, 1993.
- GILLIGAN, Carol., (1994). *La moral y la teoría - Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen., (1991). *Justicia y solidaridad* (Uma toma de posición en la discusión sobre a etapa 6 de la teoria de la evolución del juicio moral de Kohlberg). In: APEL, K.-O., CORTINA, A. DE ZAN, J. MICHELINI, D. (org.) *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- KOHLBERG, Lawrence. *Essays on moral development: The psychology of moral development*. Vol. 2. São Francisco: Harper and Harper, 1984.
- LIMA VAZ, Henrique C. Crise e verdade da consciência moral. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 25, n. 83, 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.
- OLIVEIRA, Manfredo. *“Ética e racionalidade moderna”*. São Paulo: Loyola, 1993.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.
- PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- PUIG, Josep Maria. *Ética e valores: Métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- WEIL, Pierre. *Psicodrama*, Rio de Janeiro: Edições CEPA, 1967.

