

11421

# EDUCARE

## EDUCERE

Ano X - Nº ESPECIAL - 2004

ISSN nº 0873-0504



# Aprendizagens e Avaliação Nas Áreas Artísticas



REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
DE CASTELO BRANCO

## DRAMA E DESENVOLVIMENTO MORAL: PERSPECTIVAS, MODALIDADES E ALGUNS EQUÍVOCOS.

*Maria Madalena Leitão\**

### Resumo

O crescente interesse por questões de ordem ética e a atribuição à Escola da responsabilidade de uma formação humana e cívica dos seus alunos, crianças e jovens, torna pertinente uma reflexão sobre a problemática da educação moral.

Neste sentido, procura-se fazer uma abordagem das visões do mundo subjacentes a alguns conceitos de moral e de educação moral, bem como situar as perspectivas psicopedagógicas behaviorista e cognitivista.

Sendo a área dramática o espaço de intervenção em estudo, confrontam-se, igualmente, as concepções de Aristóteles, baseadas no processo de empatia e de catarse, com as teses de Brecht, a fim de se esboçar uma reflexão sobre algumas modalidades de intervenção pedagógica em desenvolvimento moral através do Drama, entendido este na sua tripla dimensão de narrativa, de representação e de interacção social.

### Abstract

The growing interest around ethical issues and the attribution to School of the responsibility for the human and civic formation of its students makes it pertinent to reflect upon the problematics of moral education.

Therefore, we try to approach the several global scopes underlying some moral concepts and moral education as well as to place in context the behaviourist and cognitive psychopedagogical perspectives.

Having the drama field as the intervention setting to our study, we also confront Aristotle's conceptions based on the process of empathy and catharsis with Brecht's theses, in order to draw a reflection upon some of the possible pedagogical intervention modalities within moral development through drama, as long as we conceive drama in its triple narrative, performing and social interaction dimension.

A criação de normas e valores morais é uma necessidade de todos os grupos e sociedades humanas, que torna possível a sua sobrevivência enquanto grupo, sustenta a noção de pertença, e ainda o encontro comunicativo entre os indivíduos dentro do mesmo grupo. Os valores morais estão subjacentes às próprias leis instituídas, se bem que o domínio das normas morais seja completamente distinto do das normas jurídicas.

Muitas vezes, os jovens encontram nos gangs a protecção contra outros indivíduos que os ameaçam ou agridem, ou mesmo o apoio afectivo

\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

que lhes falta (ausência de família ou vivência em famílias destruídas). Estes grupos marginais (gangs de escola, grupos de delinquentes,...) definem códigos de conduta estrita e valores implícitos (lealdade, coragem, união do grupo,...) que não sendo cumpridos acarretam punições graves (expulsão, agressão física,...).

Todos os conceitos de moral estão, pois, dependentes de uma perspectiva mais ampla de estar em sociedade e de conceber a esfera do social, do político e do económico. Não se pode analisar o comportamento moral de um grupo social sem compreender a sua génese, sem perceber o que eles pensam acerca da distribuição da riqueza, da organização política, da estruturação social e a sua filosofia de vida e concepção religiosa. Os primeiros antropólogos caíam no erro frequente de fazer um juízo de valor moral a partir dos valores comportamentais defendidos pelas suas sociedades ocidentais, e não de um estudo mais aprofundado dos valores dessa mesma sociedade. Margaret Mead foi uma das primeiras antropólogas que se insurgiu contra esta perspectiva etnocêntrica de análise, procurando, por sua vez, viver entre os povos que queria estudar, compreendendo assim a lógica interna das suas leis e ritos. Sendo as normas morais dependentes de uma perspectiva de conceber e organizar a sociedade, deparamos com a relatividade da atribuição de valor a um comportamento ou atitude. Enquanto em algumas sociedades certos comportamentos são considerados moralmente reprováveis, noutras são altamente valorizados, como, por exemplo, a poligamia.

Este problema da relatividade leva a colocarmos a questão de saber se, efectivamente, poderão existir princípios orientadores que, sendo considerados universalizáveis, possam determinar as normas e os juízos morais de todas as sociedades humanas, apesar da relatividade de atribuição de valor a comportamentos específicos.

### Relatividade Ética versus Princípios Universalizáveis

Alguns autores, para além de defenderem um relativismo cultural, afirmam também um relativismo ético, quando pensam não haver

legitimidade para se considerarem certos sistemas de valor superiores a outros. É certo que grande parte da aculturação efectuada depois da conquista de outros povos se faz, geralmente, pela inculcação forçada de novos valores em nome de uma civilização mais evoluída. Os regimes colonialistas, quer no continente americano, quer no africano, provaram exactamente essa realidade, de invocarem os valores de uma cultura ocidental dita superior para dismantelar as estruturas políticas e religiosas e os valores tradicionais de muitos povos autóctones.

Apesar de considerar que as normas sociais e morais não podem de per si ascender à universalidade, e que mesmo certos valores específicos não podem constituir-se como critérios válidos para a moralidade, creio, todavia, que o ser humano necessita de se apoiar em princípios gerais éticos que sejam orientadores da sua acção moral e do seu julgamento sobre as acções, de forma a compreender se estas serão moralmente aceitáveis ou inaceitáveis.

No que diz respeito à definição dos princípios gerais éticos, definidos por Bentham; Campbell e Christopher; Enright; Kohlberg, farei referência dominante a Orlando Lourenço (1999; 2002), apenas acrescentando a minha reflexão pessoal e a perspectiva de Habermas sobre esta problemática.

Para Jeremy Bentham(Lourenço,2002) propondo o princípio da *utilidade social*, será boa toda a acção que contribua para o bem comum e será mau tudo o que prejudica o maior número. Como critério de aferição da qualidade moral de um comportamento, evidencia a impossibilidade de encontrar um valor universal ou universalizável, apenas fazendo a constatação de que todos os valores morais são igualmente válidos desde que não constituam impedimento ao bem comum de cada sociedade. Esta concepção, se bem que acentue a importância da sobrevivência do grupo como elemento essencial na organização das comunidades humanas e até de algumas sociedades de animais, não explica a evolução moral de uma mesma sociedade senão por razões de auto-defesa do grupo (o incesto ou o antropofagia, por exemplo, deixariam de ser moralmente aceitáveis porque ameaçariam a própria saúde e sobrevivência da comunidade), o que não é um factor de distinção em relação à maioria das outras espécies

animais, parecendo-me muito pobre em termos de perspectiva moral. Por outro lado, quem define o bem da maioria? Normalmente o bem comum é definido por sectores económico/políticos mais influentes. Mesmo nas democracias ocidentais, o bem comum é definido por quem detém o poder, que o exerce por escolha de uma maioria, é certo, mas com efectiva influência de certos grupos sociais e económicos. A consulta popular é apenas feita através do voto que os cidadãos atribuem a um ou outro candidato deste ou daquele partido, muitas vezes desconhecendo os próprios candidatos e os ideários políticos que eles defendem, transformando as eleições num mero jogo de marketing e de expectativas entre o que ganha e os que perdem. Raramente, os cidadãos são convidados a pronunciar-se acerca de questões importantes que lhes dizem respeito e ao seu País, sendo que, muitas vezes, a única forma de se pronunciarem seja através de formas de luta tais como manifestações, greves ou outras acções de protesto. Face a interesses, frequentemente, tão antagónicos, como definir o que será o bem comum ou o bem da maioria? Por outro lado, o bem estar da maioria não pode ser justificativo para a utilização de meios moralmente discutíveis ou impeditivo da manifestação livre de algumas minorias?

Noutra direcção apontam Campbell e Christopher (Lourenço, 2002), assinalando o princípio do *eudaimonismo* - é moral toda a acção que contribua para a realização do eu, que mais lhe traga felicidade. Na senda daquilo que Maslow (1989) denomina como a *auto-realização* de cada pessoa e que considera ser essencial para a nossa saúde mental. Este princípio de certa forma corresponde a uma procura intrínseca fundamental de todos os seres humanos mas, no meu ponto de vista, não pode ser tomado como princípio regulador do critério moral, na medida em que a realização pessoal é um processo complexo e difícil de discernir, podendo, se fosse erigido como princípio, colidir com a realização de outros ou mesmo com o bem estar do grupo.

Robert Enright (Lourenço, 2002), por sua vez, defende o princípio da *benevolência* que releva o perdão e o amor como ideais morais. No mesmo sentido, Carol Gilligan propõe "*a ética do cuidado, uma ética de generosidade e de preocupação com os outros*" (Gilligan 97: 257) que se

orienta para a interdependência, a intimidade e a relação, procurando resolver os conflitos interpessoais sem dar sofrimento a nenhuma das partes e tendo em conta o contexto. Este princípio recorda que não será apenas o interesse social ou o interesse individualizado que deverá estar na origem da moralidade mas a consciência do interesse do outro, que em certos momentos precisa da nossa ajuda, perdão ou tolerância e a importância do contexto na apreciação moral. Todavia, a resolução de conflitos raramente se efectiva de forma a agradar a todos os intervenientes, habitualmente, as soluções encontradas não satisfazem nenhuma das partes em conflito. Por outro lado, há situações tão graves na vida de certas pessoas que exigir-lhes o perdão, não só seria pedir-lhes demasiado como até, nalguns casos, problemático em termos da defesa dos próprios direitos humanos e, eventualmente, convidativo à repetição dos mesmos actos.

Laurence Kohlberg na sua obra *Essays on moral development* vol. I e II apresenta, na esteira de Piaget (1973) e de Kant (1960), segundo Lourenço (2002), o princípio da justiça como princípio universalizável, com possibilidade de se estender a todas as sociedades humanas, baseando-o nas noções de equidade, de responsabilidade e de respeito pela dignidade humana. Se o princípio da utilidade social reforça os valores ditados pelo Grupo, enquanto sociedade auto-sobrevivente, justificando, assim, qualquer sociedade e os seus valores sem perspectiva de transformação, o princípio do eudaimonismo, pelo contrário, acentua a realização individual do eu, escamoteando a importância do social na estruturação das normas morais, o princípio da benevolência dá relevo à dimensão da responsabilidade individual na criação de soluções de consenso para os conflitos de interesses, individuais e sociais, esquecendo todavia que nem toda a gente está no mesmo nível de desenvolvimento moral para que isso seja possível. No meu ponto de vista, o princípio da justiça vai mais longe valorizando aspectos relacionados com a comunidade, a de todos os cidadãos poderem usufruir de iguais direitos e de iguais deveres, e ao mesmo tempo a responsabilidade individual em relação à comunidade e a cada pessoa, no respeito pela dignidade do ser humano. O conceito de justiça, com as múltiplas conotações em que se pode apresentar, é

certamente uma procura ideal de todos os tempos e povos, mas que permite pressupor uma progressiva concretização e evolução, sem renúncia aos direitos individuais, à perspectiva do grupo, à solidariedade e responsabilidade perante a humanidade. Contudo, podemos argumentar que esta visão é demasiado antropocêntrica e que se deverá alargar o conceito de dignidade humana à dignidade ambiental, concebida no sentido de protecção e gestão dos recursos da natureza, não só em defesa dos humanos presentes ou futuros mas também em função da diversidade e importância de todos os seres da natureza. Foi o que propôs Peter Kahn em *The human relationship with nature: development and culture*, desenvolvendo investigação no campo do raciocínio ecológico-moral na perspectiva Kohlberguiana, com o qual Lourenço tem colaborado (Lourenço & Kahn 2000).

Jürgen Habermas (1999) releva outro princípio além do da *justiça*, o da *solidariedade*, contrapondo-o à noção de benevolência, o que, segundo Maria de Sousa Pereira Coutinho (2002), se torna essencial na sua *ética do discurso* como complemento fundamental de uma justiça concebida de maneira deontológica: "*Este princípio (da solidariedade) radica na experiência da necessária responsabilidade pelo outro, visto que todos têm de estar de igual forma interessados, enquanto companheiros da mesma causa, na integridade do seu universo comum. A justiça entendida como perspectiva deontológica exige como contrapartida a solidariedade. Não se trata de dois momentos que se completam, mas antes de dois aspectos da mesma realidade.*" (Habermas, 1999:70). Deste modo, as normas morais defendem, simultaneamente, a igualdade de direitos e liberdades do indivíduo e o bem-estar do próximo e da comunidade a que pertencem.

#### PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO MORAL

É certo que o meio em que a criança/jovem se insere afecta as suas escolhas valorativas, a sua capacidade de julgar, de se sentir responsável e a sua capacidade de acção moral. Esta 'formação' foi adquirida desde a infância, quer através das suas experiências e dos

conflitos que viveu na sua vida real, quer das relações mais próximas que estabeleceu com os familiares e amigos, quer das concepções veiculadas pelo meio social mais amplo, quer ainda das influências dos *mass media* e dos produtos artísticos e culturais a que tem acesso. No entanto, isso não invalida um trabalho de educação moral no plano educativo escolar, pelo contrário, quer o objectivo seja o de adequar o indivíduo às normas instituídas, quer seja a tomada de consciência pelo indivíduo da influência que sobre ele exerce o meio, de forma a tornar-se sujeito autónomo e moralmente responsável pelas suas opções e acções e até a pôr em causa certas normas socialmente aceites pelo grupo, para ambos os casos será necessária essa educação.

Ela só não é defendida por quem crê que essa função deve pertencer apenas à família e ao meio em que a criança e jovem vivem, por quem, por outro lado, a considera completamente inglória, em virtude de ter muito pouco peso, em relação a toda uma influência continuada do meio, ou até por quem entenda como perniciosa toda a actividade de educação moral na escola, porquanto esta seja fundada em valores sempre relativos a um dado contexto socio-cultural. Todavia, todos os professores, sem excepção, pautam-se por determinados valores que, consciente ou inconscientemente, transmitem aos seus alunos. Ana Paula Pedro (2002: 59 e segs.) desenvolve uma ampla crítica à neutralidade ética no domínio educativo.

O problema que se coloca a qualquer professor será o da tomada de consciência desses mesmos valores que se reflectem, necessariamente, na escolha das estratégias de trabalho, das metodologias de ensino-aprendizagem, nos critérios de avaliação e na resolução dos conflitos. Na minha opinião, seria necessário que a maioria dos professores assumisse essa tarefa de educação moral, pois muitos dos pais não estão em condições de o fazer e o colectivo escolar pode encontrar soluções participadas e adequadas para atribuir auto-estima ao alunos, para os entusiasmar pelas actividades escolares, para lhes permitir criar as regras necessárias ao bom desenvolvimento das relações humanas e a um melhor funcionamento da Escola.

No que diz respeito ao problema da educação moral,

especificamente, destacarei das diferentes concepções existentes as seguintes: *a educação do carácter, a educação para os valores e a educação do juízo moral.*

Na primeira, a educação moral visa a formação dos indivíduos de modo a adquirirem um bom carácter moral. A inculcação e a doutrinação são os meios mais utilizados por esta concepção.

Na segunda, educar para os valores tanto pode corresponder a uma perspectiva relativista de clarificação de valores, que consiste em encorajar as crianças a escolherem livremente os valores, sem que estes lhes sejam transmitidos pelos professores, levando os alunos a reflectir sobre as consequências das suas escolhas, como a uma perspectiva ingénua de modelação moralizante na defesa dos valores considerados positivos e no evitar dos valores entendidos como negativos.

Por último, a educação do juízo moral é um processo que procura desenvolver na criança a sua capacidade de julgar os comportamentos em situação, geralmente dilemática, levando-os a colocarem-se em pontos de vista diferentes dos seus, tentando perceber quais os comportamentos mais justos e os menos justos, acompanhando sempre esses juízos de razões justificativas. Esta perspectiva de educação do raciocínio moral coloca o enfoque no desenvolvimento cognitivo, na capacidade da criança e do jovem poder evoluir no discernimento e problematização dos valores em presença numa dada situação, aspecto que não se verifica nas concepções anteriores. Por outro lado, dá à criança ou jovem a oportunidade de descentração social, ajudando-o a perceber ou mesmo a compreender vários pontos de vista sobre o mesmo problema, o que lhe permite um alargar da sua experiência, uma maior abertura aos outros, uma visão da realidade menos egocêntrica e menos etnocêntrica.

Há assim, grosso modo, três perspectivas educativas dominantes. Uma herdeira do behaviorismo de Skinner defende que os comportamentos podem ser modeláveis por processos de transmissão de valores e de normas sociais, de imitação de modelos, de condicionamento ou de reforço, sendo o seu principal objectivo alcançar os comportamentos morais considerados correctos. Outra fundamentada numa concepção extrema de relativismo,

opta, em termos educativos, por uma ausência de referências valorativas, eximindo-se o educador a participar com os alunos na reflexão sobre os valores, como se a sua não consciente intencionalidade não veiculasse, ela também, determinados valores. Finalmente, uma outra, baseada na concepção cognitiva-desenvolvimentista de Dewey e Piaget, defende uma perspectiva educativa construtivista, que acentua o papel activo do sujeito criança, jovem ou adulto no seu próprio desenvolvimento moral em confronto com o meio, apontando certos princípios morais como critérios de moralidade e propondo a criação de contextos educativos favoráveis à construção autónoma de valores pelos alunos.

#### NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL (PIAGET E KOHLBERG)

Mas será possível estabelecer níveis de desenvolvimento do raciocínio moral, à semelhança dos níveis de desenvolvimento cognitivo?

Piaget e Kohlberg entendem que sim. Alicerçados no conceito de justiça, exploraram a vertente do julgamento moral como critério de aferição dos níveis de desenvolvimento moral dos indivíduos e até, segundo Kohlberg, das sociedades.

Assim, Piaget (1973) apresenta dois níveis de desenvolvimento moral: o da *heteronomia*, em que se situam, segundo o investigador, as crianças até aos dez anos, e o da *autonomia moral* que será atingido a partir dos dez/onze anos de idade. No 1º nível o dever é heterónimo, quer dizer que o bem e o mal são ditados por normas e regras exteriores. Será mau tudo o que infringe as directivas dos adultos. Na 1ª fase deste nível, até cerca dos seis anos, o comportamento é considerado mau somente quando é objecto de castigo, pois as regras não possuem qualquer carácter de obrigatoriedade. Na segunda fase, dos seis aos dez anos, o comportamento é mau porque desobedece às regras instituídas, independentemente do castigo ter sido aplicado ou não, pois as regras são sagradas e imutáveis porque carregadas de autoridade. Ao nível da autonomia, as regras passam a ser vistas como resultado de acordos recíprocos entre pessoas que as usam. Os comportamentos são maus quando

quebram a confiança estabelecida e a lealdade para com os outros. As regras são alteráveis, pois resultam da procura de um entendimento entre as diversas pessoas em presença. A moralidade autónoma é orientada para a justiça, tendo em conta os motivos e as intenções subjacentes aos actos praticados nas diferentes situações; as crianças deste nível percebem a justiça como produto das relações de cooperação e de respeito mútuo.

Estudando a questão da justiça, Piaget analisa duas acepções: a *justiça retributiva* e a *justiça distributiva*. A justiça retributiva revela-se na aplicação de sanções, verificando nas crianças heterónomas propostas de sanções expiatórias, nas quais a natureza do castigo não é determinada pela natureza da falta, enquanto as crianças autónomas defendem sanções por reciprocidade, em que existe a procura de adequação do castigo à maior ou menor gravidade da falta. A justiça distributiva pressupõe a ideia de equidade como constitutiva da noção de justiça. As crianças heterónomas não a detêm ainda, sendo para elas a justiça apenas a obediência às normas e à autoridade. Para as crianças autónomas a equidade é essencial à noção de justiça e mais relevante que o simples cumprimento das regras e leis.

Por sua vez, para Kohlberg, de acordo com Lourenço (2002), o desenvolvimento do raciocínio moral está dependente do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento da compreensão interpessoal exposta por Selman, embora estes se apresentem como condições necessárias mas não suficientes. Kohlberg propõe, assim, três estádios de desenvolvimento do raciocínio moral: o *estádio Pré-convencional*, em que o bem e o mal, o justo e o injusto não têm em conta as convenções e normas sociais, mas são ditados pelos interesses individuais ou pela existência de castigos; o *estádio Convencional*, em que o respeito pela lei e pelas convenções é determinante, quer pela necessidade de aprovação social, quer pelo estrito cumprimento do dever; o *estádio Pós-convencional*, em que o juízo moral se faz em função de princípios éticos, universalizáveis e reversíveis. Moralidade do bem comum e do contrato social, do relativismo da lei mas não dos princípios.

Lourenço considera que a teoria kohlberguiana diz apenas respeito aos *juízos deônticos*, juízos do dever ser sem a presença da responsabilidade, defendendo a necessidade de ser, também, introduzida

a perspectiva aretaica, "juízos de responsabilidade, do dever ser com compromisso interior, juízos relativos à virtude, mérito ou valor moral que cada um atribui a determinada escolha ou acção moral" (Lourenço, 2002, 239 e segs.), estando a fazer estudos neste campo .

### DRAMA E APRENDIZAGEM

O Drama é na sua essência um espaço de representação de papéis, onde se vivem diferentes experiências de relação humana e múltiplas situações de confronto de interesses e de opiniões. Por outro lado, o seu carácter ficcional leva o participante em actividades dramáticas a construir mundos imaginários que, todavia, dão conta, em maior ou menor grau, de uma certa realidade e a revelam ou analisam de forma mais metafórica ou mais directa.

Malika Henry (2000) estuda precisamente o papel do Drama na aprendizagem, referindo-se ao Drama como um processo de criação de mundos imaginários, cujas perspectivas que esses mesmos mundos conferem são as bases para a aprendizagem através do Drama. A partir da concepção de Richard Courtney sobre a aprendizagem através da experiência do participante em actividades dramáticas, a autora defende que o trabalho do 'actor' é o de criar mundos próprios e imaginários, que servem como instrumento de aprendizagem: "*Creating personal worlds is a learning process that moves in a direction opposite to many kinds of learning, in that it begins with an idea, an analytic or abstract form of knowledge, and shapes it into contextualised knowledge.(...)A child's experience of world-creation renders the world tolerable and accessible - the child creates an imaginary world as a bridge to experiencing the actual world. Similarly the adult's experience of world-creation invokes the tacit resources for recreating one's world, and for transformation - learning.* (Henry, 2000: 53). E ainda: " *According to my construction, the mind's cognitive apprehension is a process of metaphoric thinking. Informed by feelings and imagination, the actor generates metaphors to understand and know the world.*" (idem:55).

Por sua vez, Eberhard Scheffele (2001) defende que a actividade do 'actor' (na representação teatral, na terapia ou mesmo na sala de aula) provoca um outro estado de consciência, que se revela através das catorze dimensões da experiência de mudança subjectiva, definidas por G. H. Farthing em 1992 na sua obra *Psychology of Consciousness: "Attention; Perception; Imagery and Fantasy; Inner Speech; Memory; Higher-Level Thought Processes; Meaning or Significance of Experiences; Time Experience; Emotional Feeling and Expression; Self-Control; Suggestibility; Body Image; Sense of Personal Identity."*

A importância atribuída às actividades dramáticas no domínio da psicoterapia de grupo iniciada na primeira metade do Séc.xx (Moreno, 1987) realça, igualmente, a influência que o Drama exerce sobre o sujeito, na aprendizagem do Ser, o que pressupõe a sua extensão a outros domínios que não só o da ajuda terapêutica. É o que acontece, por exemplo, quando se utilizam as actividades dramáticas com estudantes que têm dificuldades emocionais e comportamentais (Widdows, 1996).

Também neste sentido, alguns professores de Drama se têm interessado pelo problema da educação moral das crianças e adolescentes e reflectido sobre as suas concepções e práticas dramáticas.

#### PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO MORAL ATRAVÉS DO DRAMA

Será que os processos dramáticos poderão oferecer uma contribuição significativa ao desenvolvimento moral?

Joe Winston (1998) apresenta uma proposta de educação moral através do Drama que, reabilitando o conceito aristotélico de *catarse* pretende, através de um trabalho dramático incidindo sobre narrativas tradicionais, estimular os alunos a clarificarem a razão dos outros agirem como agem, a perceberem o efeito dessas acções e a reflectirem sobre as alternativas que se abrem em termos de decisão sobre histórias que não são as suas, mas que de certa forma podem ter alguma correspondência com a sua esfera vivencial. Enquanto professor, Winston intervém na acção

dramática representando os papéis mais relevantes a fim de poder colocar questões às crianças, no sentido de estas se aperceberem do que pode estar em jogo nas decisões morais, se os comportamentos serão certos ou errados, atendendo às motivações das personagens e ao contexto em que estas se inscrevem.

Opondo-se à concepção mais aceite de catarse, que no campo teatral foi fortemente difundida e atacada por Bertolt Brecht e mais tarde por Augusto Boal, e que corresponde à ideia de "*a purgative process intended to maintain the emotional balance of the individual. Thus, while Brecht emphasis its obfuscatory qualities, Boal stresses the oppressive function of the feelings it arouses.*" (Winston, 2000:193), socorre-se antes da interpretação proposta por Martha Nussbaum de atribuir à catarse não um sentido de obscuridade mas antes de clarificação, de aprendizagem através das emoções, desenvolvendo um conhecimento emocional que segundo Winston pode conduzir ao conhecimento moral.

Se, num certo sentido, Brecht (1963) e Boal (1977) podem ter reduzido o conceito aristotélico de catarse e atribuído à noção de *identificação* e às emoções um papel negativo demasiado redutor, em nome de uma racionalidade crítica e de uma consciência política, esta sua reflexão foi, contudo, essencial para o reequacionar da função do Teatro e para questionar os processos dramáticos e de interpretação.

Existem, deste modo, duas perspectivas de conceber a experiência teatral do espectador de teatro. Uma baseada na noção de *empatia*, proposta por Aristóteles, crê que quanto mais forte for a emoção que liga o espectador ao que é representado, mais facilmente se produz o processo de identificação que, através das emoções (a Piedade e o Terror, segundo Aristóteles), provocará a catarse, podendo significar esta, quer um apaziguamento das paixões extremas agindo na transformação do sujeito, quer um conhecimento, esclarecimento acerca das suas emoções.

Outra perspectiva, protagonizada por Brecht, opõe-se ao que considera ser manipulação emotiva e ausência de reflexão crítica da perspectiva anterior, apresentando como alternativa à noção de identificação, a de *distanciamento crítico*, de forma a permitir a reflexão

por parte do espectador. Brecht não exclui a emoção, pelo contrário, para ele a emoção faz parte de todo o conhecimento, o que afirma é a necessidade de o espectador não se deixar levar pela simples emoção que exclui a reflexão sobre o que se observa. Criando alguns efeitos de distanciamento, de forma a impedir o processo de identificação do espectador à personagem e à ficção, favorece a distância necessária para que aquele melhor possa discernir os mecanismos sociais presentes e a sua possibilidade de mudança. Bernard Dort (1967) ao analisar o realismo épico de Brecht apresenta-nos diferentes técnicas de distanciamento por ele utilizadas. Para a criação de um espaço que não pretende ser ilusionista e imitar a realidade, mas antes lembrar o seu carácter fabricado, convencional de teatro, apresenta um cenário esquemático que serve somente para situar a acção, coloca os projectores de iluminação à vista do público, utiliza placardes informativos para anunciar a acção ou o local e o momento em que ela decorre, entre outras soluções. Para impedir a identificação com as personagens, organiza o texto dramático em unidades de significação sem continuidade temporal (quadros) e não em unidades marcadas por um continuum temporal (cenas e actos), utiliza diferentes planos de linguagem e cria, também, descontinuidade no jogo dos actores (representação da personagem da narrativa, comentário enquanto actor dirigido directamente ao espectador, interpretação que dê a ver a personagem mas também o actor por detrás dela,...).

De que forma é que esta discussão sobre a identificação/distanciamento no teatro interessa a esta problemática da educação moral? Também neste campo se digladiam duas principais correntes: as que entendem acentuar o papel das emoções na educação moral e por consequência na transformação dos comportamentos morais de forma a adequá-los a uma determinada sociedade; e as que defendem uma reflexão sobre os discursos veiculados pelos diferentes intervenientes, de maneira que os alunos possam estar mais atentos às concepções implícitas, aos preconceitos, aos mecanismos sociais e económicos que levam os sujeitos a reagir de certa maneira, tornando-os mais conscientes do que será necessário mudar na sociedade e não apenas mais adaptados a ela.

A perspectiva de Winston reflecte a importância do aspecto

emocional nas decisões morais não só das crianças como dos adultos, referindo a necessidade de um conceito de emoção que não seja confundido com ausência de razão, como é amplamente explicado por David Best (1996); e por outro, acentua a necessidade de contextualização dos comportamentos e de percepção das motivações intrínsecas às várias personagens, o que permite adquirir uma maior sensibilidade aos outros. Todavia, assumindo o professor os papéis principais e antagónicos onde nascem os dilemas e colocando os alunos em posição de julgamento exterior ao conflito, centraliza demasiado a acção em torno das suas preocupações, correndo o risco de reforçar neles uma concepção dicotómica de moralidade e limitando-lhes, deste modo, as respostas e a autonomia na resolução dos problemas. Esta foi uma das críticas formuladas por Brian Edmiston (2000) com a qual estou de acordo, após a leitura dos exemplos apresentados por Winston (1998). Apesar de discordar de Edmiston quando este refere que "*Winston promotes an atomistic view of the self-seeing people as inherently separate from each other and from the world.*" (Edmiston, 2000:64) e de acreditar que Winston não quer apresentar as virtudes e os defeitos de forma moralizante mas tenta problematizar as questões morais em presença, creio que, efectivamente, a sua prática se pode tornar mais consentânea com uma visão conservadora dos valores estabelecidos socialmente, na medida em que a sua preocupação dominante é a de levar as crianças a compreenderem as virtudes, de forma a que as suas escolhas futuras sejam regidas por elas. É obvio que qualquer educador que trabalhe o domínio da moralidade terá implicitamente valores a que dá maior relevância, no entanto, isso não significa que eles não possam ser postos em questão em diferentes situações. O conto de Oscar Wilde "O Amigo Dedicado", por exemplo, reflecte esse questionamento sobre o valor da amizade.

Edmiston (2000), por seu turno, defende uma educação moral, que alicerçada no conceito *dialógico* de Bakhtine (Todorov, 1981), se baseia na análise dos discursos implícitos e na noção de *posicionamento*, entendida como mais relevante do que a simples noção de papel. Trabalha, igualmente, a partir de narrativas de ficção, mas também de narrativas com base histórica, em que os alunos são convidados a pesquisar dados respeitantes ao assunto tratado, a trocar de posicionamento, a perceber os vários

interesses em jogo, a compreender os vários discursos. Também actua com as crianças enquanto personagem, mas ao contrário de Winston, representa os papéis menos relevantes da história, para que sejam os próprios alunos a fazer avançar o processo de questionamento pelo confronto dialógico dos seus posicionamentos. Parece-me interessante assinalar que a introdução do conceito de posicionamento permite uma compreensão mais aprofundada do envolvimento social na tomada de decisão moral. Edmiston defende que a avaliação ética das acções implica a consciência de como essas acções afectam, afectaram ou poderão afectar outras pessoas. Considerando que através do Drama o sujeito experimenta posições diferentes das que são vividas por si no quotidiano, usando a sua imaginação para trocar de posições, e que assim aprende a avaliar as suas acções, a partir do ponto de vista dos indivíduos afectados pelas consequências delas: "*Drama also encourages us to shift positions as we imagine and act from the position of a person affected by our actions. In other words, we can get outside a discourse and evaluate it from different positions.*" (Edmiston, 2000: 72).

Assumir posições em que se pensa estar a agir de forma pouco ética, pode ser segundo Edmiston, um bom começo de trabalho, que evitará a nossa tendência para a moralização ou o ostracismo. O trabalho do Drama permite, assim, operar a partir de discursos imaginados, sem o sujeito sofrer as consequências das acções que imaginou, sendo o diálogo resultante do conflito não entre as pessoas, mas sim entre discursos que reflectem posicionamentos diferentes.

#### DRAMA E DESENVOLVIMENTO MORAL

Parece-me importante, em primeiro lugar, acentuar que o Drama pelas suas características tem condições para propor estratégias de desenvolvimento moral com alguma eficácia em termos de mudança, seja esta de predominância comportamental, seja de incidência crítica, seja de acentuação cognitiva, na linha do que defende Kohlberg e com a qual mais me identifico.

Kohlberg propõe como métodos de desenvolvimento moral: a discussão de *dilemas morais* hipotéticos ou da vida real; a criação de situações onde seja possível a *descentração social*, vestir a pele do outro; o *conflito sócio-cognitivo*; a vivência em *comunidades justas*, onde reine a responsabilidade, a igualdade, a justiça e o respeito pela dignidade humana. As *histórias de vida* e as *narrativas pessoais*, foram outras metodologias propostas por Gilligan e integradas nesta perspectiva de desenvolvimento para a justiça.

A utilização de narrativas, no contexto da educação moral através do Drama, assume uma grande importância em todas as perspectivas analisadas. Winston trabalha sobretudo com contos tradicionais, Edmiston com narrativas históricas ou ficcionais, geralmente, apresentadas em linhas gerais pelo professor, cabendo aos alunos a elaboração do seu desenvolvimento. No meu ponto de vista, poderemos recorrer, ainda, a narrativas retiradas da vivência dos alunos, ou a situações próximas do seu quotidiano. Um trabalho desenvolvido, há alguns anos, com alunos do 1º ano da formação de professores permitiu-nos explorar, através da improvisação de situações familiares, diferentes problemas dos jovens e de relação entre as gerações, trazidos pelos próprios alunos. A troca de papéis facilitou a compreensão dos pontos de vista, não apenas das várias posições em conflito, mas igualmente de problemas tais como a gravidez da mãe solteira, o amor homossexual, a discriminação racial e social, entre outros.

A escolha das narrativas está condicionada ao tipo de trabalho que queremos desenvolver. Se o nosso objectivo fosse simplesmente moralizante ou edificante, escolheríamos histórias claramente ilustrativas de quem são os bons e de quem são os maus, com duas forças antagónicas bem definidas, protagonizadas por duas ou mais personagens. Induzir os alunos a seguir os bons exemplos e a rejeitar os maus seria a preocupação dominante, podendo conduzir, quer à defesa dos valores e comportamentos conservadores de uma determinada sociedade, quer ao seu questionamento social para implantação de outros valores alternativos. Porém, o nosso objectivo é problematizante, optamos por narrativas que colocam os alunos perante dilemas, face a personagens que não são linearmente boas nem más, a problemas que exigem pesquisa e reflexão, a narrativas não

dicotómicas. Nesta perspectiva, mais importante do que moldar comportamentos e inculcar valores, será implicar os alunos na compreensão dos diferentes pontos de vista envolvidos numa dada situação, de forma a melhor julgar os diferentes comportamentos e atitudes; questionar os discursos implícitos e os valores hegemónicos para um melhor discernimento acerca das acções justas ou injustas; incentivar a compreensão do seu próprio julgamento à luz da sua história de vida pessoal e cultural, a fim de poder evoluir para estádios mais avançados de desenvolvimento moral.

O trabalho levado a cabo a partir da narrativa é essencial, pois é ele que coloca as questões, que solicita as respostas, que permite a reflexão. A criação ficcional abre as portas ao imaginário, à criação de mundos que, relacionados mais directa ou indirectamente com o real, facilitam a adaptação a esse real, bem como o desejo da sua transformação para melhor.

Se o professor entra dentro do jogo como personagem, ou se fica exterior ao jogo mas atento às interacções e mobilizando a exploração das situações dramáticas, é uma opção que terá de ser tomada em função do grupo etário em que se situam as crianças/jovens e em função dos objectivos traçados.

A representação de papéis, referenciados a posicionamentos contextuais, implica necessariamente colocar-se noutra perspectiva de visão, ver a realidade por diversos ângulos, sentir por dentro os problemas e os dilemas, daí a importância da troca de posições na acção dramática. A capacidade de descentração, de se colocar no ponto de vista do outro, não só permite um maior conhecimento dos outros, como é fundamental, quer para um relacionamento saudável, quer para um maior discernimento ético e de acção moralmente responsável, de se agir ponderando as consequências dos nossos actos, de que maneira poderemos afectar alguém no presente e no futuro.

A estrutura dramática proporciona a vivência experimental em forma de improvisação de diferentes situações, algumas ainda não vividas pelos alunos, o que lhes permite alargar, igualmente, as perspectivas de encarar a realidade e treinar certas competências expressivas e relacionais.

A interacção social desenvolve-se através das práticas dramáticas e do seu questionamento. Aprender a dialogar, a estar atento ao interlocutor (*partenaire* no jogo dramático), a organizar a resposta, a expressar a sua opinião e emoções com controlo, deixando espaço para os outros intervirem e se expressarem, respeitando as opiniões dos colegas mesmo que diferentes das suas, são algumas das qualidades essenciais de interacção social e comunicativa que o Drama pode trabalhar. É, também, no confronto de perspectivas diferentes de julgar, no debate dialógico dos discursos, que se analisam as situações de interacção da narrativa e que se desenvolve a capacidade de argumentação para justificar os nossos juízos morais.

Esta tripla dimensão do Drama como narrativa, representação e interacção comunicativa, torna a actividade dramática um meio privilegiado para o desenvolvimento moral de crianças e jovens.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Best, David (1996). *A Racionalidade do Sentimento- o papel das artes na educação.*(Orig.1992). Porto: Edições Asa.
- Boal, Augusto (1977). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, S.A.
- Brecht, Bertolt (1963). *Ecrits sur le Théâtre.* Paris: L'Arche Éditions.
- Coutinho, Maria de Sousa Pereira (2002). *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas. Bases de um pensamento educacional.* Lisboa : Edições Colibri.
- Dort, Bernard (1967). *Le Réalisme Épique de Brecht.* In Jacquot, J.(Dir.) *Réalisme et Poésie au Théâtre.* Paris: Éditions CNRS.
- Edmiston, Brian (2000). Drama as ethical Education. *Research in Drama Education.* Vol. V - Nº1, pp.65-84.
- Gilligan, Carol (1997). *Teoria Psicológica e Desenvolvimento da Mulher.* (Orig.1982).Lisboa: Serviço de Educação - Fundação Calouste Gulbenkian.
- Habermas, Jürgen (1999). *Comentários à Ética do Discurso.*(Orig.1991). Lisboa: Instituto Piaget.

- Henry, Malika (2000). Drama' Ways of Learning. *Research in Drama Education*. Vol.V - Nº1, pp.45-62.
- Kahn, Peter; Lourenço, Orlando (2000). Raciocínio ecológico-moral: um estudo desenvolvimentista numa amostra de sujeitos de Lisboa. *Análise Psicológica*. 4 (XVIII), pp.425-435.
- Kant, Immanuel (1960). *A Fundamentação da metafísica dos costumes*. (orig.1785). Coimbra: Atlântida.
- Lourenço, Orlando (1999). Educação para a Justiça: Fundamentos e Implicações. *Educare Educere*. Ano V- Nº6, pp.15-27.
- Lourenço, Orlando (2002). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teoria, dados e implicações*. (3ª edição). Coimbra: Almedina.
- Maslow, Abraham (1972). *Vers une Psychologie de l'être*. (Orig.1968). Paris: Fayard.
- Moreno, Jacob L. (1987). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. (1ª edição 1965). Paris: Presses Universitaires de France.
- Pedro, Ana Paula. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal. Influências e Estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, Jean (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. (Orig.1932). Paris : PUF.
- Scheifele, Eberhard (2001). Action, an altered state of consciousness. *Research in Drama Education*. Vol. VI - Nº2, pp.179-191.
- Todorov, Tzvetan (1981). *Mikhail Bakhtine le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Editions du Seuil.
- Widdows, Joy (1996). Drama as an Agent for Change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education*. Vol I - Nº1, pp.65-78.
- Winston, Joe (1996). Emotion, reason and moral engagement in drama. *Research in Drama Education*. Vol.1 - Nº2, pp.189-200.
- Winston, Joe (1998). *Drama, Narrative and Moral Education*. London/Washington: The Falmer Press - Taylor & Francis Group.
- Winston, Joe (2000). Viewpoints: A Reponse to Brian Edmiston's Article 'Drama As Ethical Education. *Research in Drama Education*. Vol.V - Nº1, pp.112-115.