

Uma outra técnica que tira partido do envolvimento afectivo do indivíduo é a tomada de decisões. Os estados afectivo e emotivo têm considerável influência quando tomamos decisões e estas tenderão a ser consistentes com as atitudes. SARABIA (1992: 188) refere que encaminhar o aluno de forma progressiva para que tome decisões é uma maneira de o conduzir a reflectir sobre si próprio, sobre as suas atitudes face à escola e à sociedade e sobre as suas habilidades e interesses.

3.4. A EXPLORAÇÃO DE DILEMAS MORAIS

A discussão moral baseada em situações dilemáticas é a metodologia por excelência decorrente da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg. Recorde-se que, segundo este autor, a educação moral deverá estimular o desenvolvimento para estádios superiores, deverá facilitar o acesso do aluno ao estágio seguinte. Interessará, portanto, confrontar o aluno com situações que lhe gerem conflito cognitivo-sociomoral de modo a que ele, para reestabelecer o equilíbrio, tenha de aceder ao estágio seguinte.

Ao falarmos de conflitos estamos a privilegiar os intrapessoais e não tanto os conflitos interpessoais. Segundo VAZ de ANDRADE (1992: 76) seria perigoso reduzir, na educação, o conflito de valores ao conflito interpessoal, porque agudizaria a tendência natural de pensar que o conflito de valores é somente um conflito entre pessoas. Não interessará, pois, pensar em termos de quem tem razão, mas somente em termos de qual é a melhor razão (VAZ de ANDRADE, o.cit.: 77).

"Um dilema moral (...) consiste em apresentar uma situação moral conflictiva, que involucre em la elección un conflicto de valores: casos morales en los que el respeto de unos valores (p.e. la ley) está en contradicción con otros valores (p.e. la vida)" (BOLIVAR, 1992: 220)

EXEMPLOS DE DILEMAS

A - Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de câncer. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma porção desse remédio. Henrique (Heinz), o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. O Henrique, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.

1. Deve ou não assaltar a farmácia e roubar o medicamento? Porquê?

2. Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, devia ou não roubar o medicamento? Porquê?

(Um dos dilemas utilizados por Kohlberg)

B - O José, finalista da universidade, ia realizar o último exame que lhe daria acesso à entrada para um estágio profissional. Tratava-se de um aluno casado e com filhos. Tinha-se despedido do emprego, que até então lhe dava o sustento para a família, para poder ingressar no referido estágio. Após ler o enunciado do teste constatou que não estava devidamente preparado para o exame. Começou a ficar aflito até que, de repente, se lembrou de uns apontamentos que tinha na pasta e que lhe permitiriam responder a algumas das questões.

1. Deverá ou não tirar os apontamentos da pasta e servir-se deles para realizar o exame? Porquê?

2. Há situações que justifiquem copiar? Porquê?

BOLIVAR (o. cit.: 221) ressalta alguns critérios a ter em atenção quando utilizamos dilemas no âmbito educativo. Estes devem:

- ser compreensíveis e simples, centrando-se em temas de interesse no meio social em que vão ser utilizados;
- adaptar-se ao nível médio de desenvolvimento cognitivo-moral do grupo de alunos, provocando como situação problemática um "desajuste óptimo";
- ser abertos e, portanto, sem resposta unívoca;
- ser concebidos e apresentados de tal forma que o que importe seja apresentar as razões em que os alunos baseiam a sua opção (daí os 'porquês' que se inserem nas perguntas).

HERSH e outros (1988: 108-109) realçam a importância de ajustarmos o tipo de dilema e a exploração do mesmo ao nível de desenvolvimento cognitivo-moral do aluno. O mesmo tipo de dilema e a mesma linha de exploração não servem igualmente para um aluno de 7º e para um de 11º ou 12º ano.

Para um aluno de 11 ou 12 anos, normalmente, a confiança e a lealdade são preocupações primordiais e os conflitos morais surgem quando uma opção que implica ganhos pessoais se defronta com outra que beneficia os amigos ou a família. Os adolescentes que raciocinem no estágio 3 têm já a capacidade de pensar com uma perspectiva que incorpora as normas do grupo (repare-se que a ideia de 'grupo' é já uma abstracção), pelo que os professores necessitam de se centrar nas preocupações orientadas para o grupo.

Um adolescente dos últimos anos do ensino secundário está, por norma, muito interessado nas dimensões genéricas de moralidade, nas noções de justiça. Os professores necessitam de considerar os temas morais a partir de uma perspectiva abstracta (que regras são importantes para a sociedade? que se passaria se toda a gente desobedecesse às leis? ...).

A bibliografia sobre a metodologia dos dilemas morais sugere vários passos a seguir.



Fig. 12 - Fases da exploração de dilemas (adaptado de BOLIVAR, 1992: 222-223)

O passo prévio e comum a diversos autores é a criação de um clima propício à exploração das situações dilemáticas. Clima que se configurará necessariamente na abertura, no diálogo, na tolerância e que será uma construção conjunta (prof.- alunos). Terá muito a ver com a interação que se estabeleça na turma, com os vínculos de abertura e afectividade que se forem criando, e apoiar-se-á na organização ergonómica do espaço, de modo a que este constitua um território (8) simultaneamente individual e colectivo.

HERSH e outros (o. cit.: 131) fazem duas **advertências** para a exploração de situações conflituvas:

- não só estimular a passagem ao estágio seguinte. Convém igualmente expandir o raciocínio, característico de um determinado estágio, a novas áreas do pensamento, ou seja, potenciar a "décalage". Esta expansão solidificaria o seu modo de "ver" o mundo;
- não sobre-estimular, pois promover o crescimento não é o mesmo que "obrigar" a crescer (regar periodicamente uma planta facilita o seu desenvolvimento; regá-la em excesso pode matá-la).

BOLIVAR (o. cit.) remete-nos para uma outra recomendação. Alerta-nos para a importância de inserirmos as discussões morais na vida da própria escola. Isto é, as discussões isoladamente de pouco servirão, é importante que o contexto geral escolar propicie o desenvolvimento socio-moral. Em suma, somos mais uma vez alertados para o estabelecimento de uma "comunidade escolar justa".

Comunidade escolar justa

A ideia-chave da Comunidade Escolar Justa, como já se referiu no capítulo anterior, radica na vivência democrática na instituição escolar.

Segundo LIMOSNER (1992: 109) são vários os argumentos a favor da implementação deste tipo de comunidade escolar, entre os quais poderemos citar:

- Como as assembleias democráticas tratam os problemas reais da vida escolar, promovem um desenvolvimento moral mais efectivo que o obtido através de dilemas hipotéticos.
- De acordo com o princípio do "aprender fazendo", a melhor maneira de os alunos aprenderem os valores democráticos é praticando face a oportunidades que lhes são proporcionadas.
- A democracia pode ajudar a superar as diferenças entre a cultura adolescente e a cultura adulta, ao criar um sentimento partilhado de pertença e responsabilidade pelas normas escolares.
- A democracia escolar motiva os estudantes para o cumprimento das regras. Tendo votado publicamente as leis, os alunos experimentam pressões pessoais e sociais para actuarem consistentemente com elas.

O grande **obstáculo** à utilização de dilemas morais em contexto educativo prende-se com o facto de o desenvolvimento moral ter como pré-

requisito o desenvolvimento cognitivo. Daqui resulta a ineficácia e insuficiência desta metodologia nas primeiras idades escolares.

3.5. A CLARIFICAÇÃO DE VALORES E ALGUMAS DAS SUAS TÉCNICAS

Radicando-nos no carácter subjectivo dos valores apercebemo-nos da necessidade de cada pessoa contactar e reflectir sobre a sua própria experiência para se consciencializar dos diversos valores e para se posicionar face às constelações valorativas. A clarificação de valores (CV) subscreve este princípio e estas intenções.

"A clarificação de valores não é uma tentativa de ensinar aos alunos valores "correctos" ou "incorrectos". É sim, uma perspectiva idealizada para ajudar os alunos a apreciar e a actuar de acordo com os seus próprios valores livremente eleitos," (HOWE e HOWE, 1977: 20)

Esta metodologia repudia a inculcação de valores e a subjugação do indivíduo ao grupo. A segunda rejeição prende-se com o facto de os valores e a valoração serem unicamente dimensões pessoais da experiência humana, pelo que as forças externas não devem exercer qualquer pressão nem invadir o campo pessoal. Quanto à rejeição da inculcação podemos justificá-la com base em dois tipos de argumentos:

- a concepção de educação e de pessoa que alicerçam esta metodologia. Estamos no âmbito da psicologia humanista de Rogers. A pessoa, qualquer pessoa, é um ser com enormes potencialidades, com