

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Araújo, Ulisses F.  
Educação e valores : pontos e contrapontos /  
Ulisses F. Araújo, Josep Maria Puig, Valéria Amorim  
Arantes, organizadora. — São Paulo : Summus, 2007.  
— (Coleção pontos e contrapontos)

Bibliografia.

ISBN 978-85-323-0335-6

1. Desenvolvimento moral 2. Educação moral
3. Valores (ética) I. Araújo, Ulisses F. II. Puig,  
Josep Maria. III. Arantes, Valéria Amorim.
- IV. Título. V. Série.

06-9265

CDD-370.114

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação em valores éticos : 370.114

## Educação e valores: pontos e contrapontos

Ulisses F. Araújo

Josep Maria Puig

Valéria Amorim Arantes

(org.)



Compre em lugar de fotocopiar:

Cada real que você dá por um livro recompensa seus autores  
e os convida a produzir mais sobre o tema;  
incentiva seus editores a encomendar, traduzir e publicar

outras obras sobre o assunto;  
e paga aos livreiros por estocar e levar até você livros

para a sua informação e o seu entretenimento.

Cada real que você dá pela fotocópia não autorizada de um livro  
financia um crime  
e ajuda a matar a produção intelectual em todo o mundo.

# A construção social e psicológica dos valores

*Ulisses F. Araújo*

## Introdução

Escrever um texto sobre educação em valores é uma oportunidade de ímpar de sistematizar idéias, projetos e pesquisas que venho publicando nos últimos anos tendo essa temática como foco central. Fazê-lo em formato de diálogo com o professor Josep Puig torna este trabalho ainda mais significativo, por ser ele um dos autores mais importantes nesse campo do conhecimento e uma das referências das minhas ações educacionais no Brasil.

Pelo próprio objeto do estudo em questão, educação e valores, embora vários caminhos pudessem ser seguidos, o texto será

construído na intersecção entre a psicologia e a educação, minhas áreas de formação e de atuação acadêmica. Entendo que a psicologia fornece elementos importantes para a compreensão da natureza e da vida humana em suas relações com o mundo social, natural e cultural em que vivemos, e tais conhecimentos são ferramentas fundamentais para aqueles que se preocupam com a educação ética das novas gerações. Entender o funcionamento psicológico do ser humano e como cada pessoa se relaciona consigo mesma e com o mundo à sua volta pode ajudar na construção de procedimentos e estratégias educativas mais “eficientes” que permitam a construção efetiva de valores éticos desejáveis por uma sociedade que almeja alcançar a justiça social, a igualdade e a felicidade para cada um e todos os seres humanos.

Para atingir esses objetivos, será trilhado um caminho que se inicia com a discussão dos processos psicológicos de construção de valores. Tais processos serão abordados, na seqüência, à luz de teorias de complexidade que trazem novas perspectivas para o estudo das relações do ser humano consigo mesmo e com o mundo externo. Por fim, decorrentes do modelo conceitual adotado, serão trazidos procedimentos e estratégias educativas que permitam propiciar a construção de ambientes éticos na escola e em suas inter-relações com a comunidade de seu entorno, permeados por preocupações e ações que promovam a democracia, a cidadania e os direitos humanos.

Penso, com isso, contribuir para que a educação em valores ocorra diariamente na vida das pessoas, e não apenas por meio de ações isoladas e fragmentadas nos diversos espaços da vida social. Espero que o resultado atenda às expectativas de leitores e leitoras da obra e que sua publicação, bem como o debate que dela decor-

rerá, contribua para o fortalecimento da prática educativa das pessoas que entendem que a educação deve pautar-se cotidianamente em valores de democracia, de ética e de cidadania.

### O que são e como são construídos os valores?

O ponto de partida para essa discussão deve ser o processo psicológico de construção dos valores. Afinal, uma grande questão que cerca esse tema é como cada ser humano se apropria de determinados valores e não de outros. Para exemplificar, por que algumas pessoas são violentas e outras não? Por que algumas vivem para servir aos demais e outras são egocêntricas e só agem em seu próprio interesse? Entender como se dão esses processos constitutivos da natureza humana é uma meta da psicologia que pode influenciar a elaboração de modelos educativos mais adequados à realidade psicológica dos seres humanos e aos objetivos da sociedade.

Minha referência inicial para essa discussão é o trabalho do psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget e um texto pouco divulgado fora do meio “piagetiano”, porque resulta das anotações de um curso ministrado por ele na Universidade de Sorbonne, em Paris, no ano acadêmico de 1953/54: “*Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*” (1954).

Ao falar de valores, Piaget refere-se a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas. Nesse sentido, para ele os valores e as avaliações que fazemos no cotidiano no pertencem à dimensão geral da afetividade e o valor é resul-

tado, é construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre objetos ou pessoas.

Tentando definir em linguagem bem simples, valor é aquilo de que gostamos, que valorizamos e, por isso, pertencente à dimensão afetiva constituinte do psiquismo humano. Ainda não estamos nos referindo, portanto, a valores morais.

Em outra perspectiva, podemos assumir o pressuposto epistemológico interacionista e construtivista trazido por Piaget de que os valores são construídos nas interações cotidianas. Com esse princípio, o autor recusa tanto as teses aprioristas de que os valores são inatos quanto as teses empiristas de que eles são resultados das pressões do meio social sobre as pessoas. Nessa concepção, de um construtivismo radical, os valores nem estão determinados nem são simples internalizações (de fora para dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive.

É essa idéia de um sujeito ativo que permite entender o princípio de que os valores são resultantes de projeções afetivas feitas nas interações com o mundo, em oposição à idéia de simples internalização dos valores, sofrida por sujeitos “passivos”, moldados pela sociedade, pela cultura e pelo meio em que eles vivem. É a ação do sujeito (representada pelo princípio de projeção afetiva) que nos ajuda a entender por que duas pessoas vivendo em um “mesmo” ambiente podem construir valores tão diferentes uma da outra. Se o processo fosse de simples internalização a partir da sociedade e da cultura, teríamos maior homogeneidade nos valores das pessoas, o que não se constata na realidade.

Partindo de tais pressupostos e de outros estudos e pesquisas que venho desenvolvendo, passei a redefinir as idéias de Piaget,

afirmando que os valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo. Com isso, entende-se que um sujeito pode projetar sentimentos positivos sobre: objetos (por exemplo, a escola); pessoas (por exemplo, um amigo ou o pai); relações (por exemplo, a forma carinhosa com que um homem trata uma mulher, ou um professor seus alunos); si mesmo (e aqui está a base da auto-estima).

Nessa definição, além de ampliar o espectro dos possíveis “alvos” das interações e projeções afetivas humanas (não apenas objetos ou pessoas) que poderão converter-se em valores, e de adotar o construtivismo e a ação projetiva do sujeito como pressupostos, incorporo uma valência dos sentimentos, para poder projetar tanto sentimentos positivos quanto negativos sobre objetos, pessoas, relações e sobre si mesmo.

Se o valor refere-se àquilo de que a pessoa gosta e que valoriza, a valência positiva dos sentimentos torna-se essencial para que o alvo da projeção seja considerado um valor pelo sujeito. Ou seja, uma idéia ou uma pessoa tornar-se-ão um valor para o sujeito se ele projetar sobre ela sentimentos positivos. Na direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmas. Nesse caso, o que se constrói, também com uma forte carga afetiva, é o que chamamos de contravalores. Logo, os contravalores referem-se àquilo de que não gostamos, de que temos raiva, que odiamos, por exemplo.

Novamente para explicitar como se dá o processo de construção de valores, podemos imaginar como exemplo a relação de uma criança com a pessoa que cuida dela, a abriga, a alimenta, lhe

dá carinho e a ouve. Existe uma grande possibilidade de que a criança projete sentimentos positivos sobre tal pessoa, que geralmente é chamada de mãe, que goste dela, e que essa mãe se torne um valor para a criança. Por outro lado, se o adulto que cuida dela o faz de maneira ríspida, violenta, sem afeto, é possível que não seja alvo de projeções afetivas positivas e, conseqüentemente, não se constitua como um valor para essa criança.

Podemos fazer uma analogia com a escola. Se a criança gosta do ambiente, se é bem tratada, respeitada, se vê sentido no que aprende ali, a instituição escolar pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela. Essa criança terá o desejo de voltar à escola todos os dias. Caso contrário, se ela é constantemente humilhada, desrespeitada, questionada em suas capacidades e competências intelectuais e sociais, é bem provável que esse espaço seja alvo de projeções afetivas negativas, que não seja valorizado, que não se constitua como um valor para ela, mas num contravalor. Nesse caso, por ser um espaço odiado, desqualificado, pode ser deprecitado, vandalizado, ignorado.

Para complementar a discussão e fugir do lugar-comum que vincula valores à moralidade, é importante apontar que, do ponto de vista psicológico, é possível o ser humano construir valores que não sejam morais. Tanto é que o alvo das projeções afetivas positivas de uma pessoa podem ser o traficante de drogas, as formas violentas de resolução de conflitos, os espaços autoritários. Embora do ponto de vista moral possamos desejar que as crianças não construam tais valores, na realidade psicológica da pessoa isso é possível e até bastante comum: o traficante, a violência e o autoritarismo são valores para alguns. Podemos pensar, por exemplo, no papel da mídia, que, empregando linguagens altamente

atrativas e dinâmicas, banaliza a violência quando elege como heróis personagens que são assassinos; quando normaliza a prostituição feminina e o culto a determinados padrões estéticos; quando apresenta de forma acrítica casos de corrupção. Se tais valores são transmitidos em linguagens dinâmicas e interessantes, como a da televisão, da internet e dos videogames, e apresentados como formas legítimas para atingir os objetivos de consumo alimentados pelos jovens, podemos pensar que aumentará a probabilidade de que se tornem alvo de projeções afetivas positivas desses jovens e sejam por eles valorados.

Partindo de idéias já publicadas (Araújo, 1999; 2002) e de autores como Piaget (1954), Brown (1996), Blasi (1995) La Taille (2002; 2006) e Damon (1995), entendemos que os valores e contravalores constituídos vão se organizando em um sistema de valores e se incorporando à identidade das pessoas, às representações que elas fazem de si.

Para Piaget (1954), por exemplo, originados do sistema de regulações energéticas que se estabelece entre o sujeito e o mundo externo (desde o nascimento), a partir de suas relações com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo, os valores vão se constituindo lentamente em um outro sistema que, com o tempo, acaba se distinguindo do sistema de regulações energéticas, tornando-se mais amplo e estável. Essas valorações mais estáveis levarão os sujeitos a definir normas de ação que serão organizadas em escalas normativas de valores e, de uma certa forma, forçarão sua consciência a agir de acordo com eles.

Blasi (1995) acredita que os valores estão integrados em sistemas motivacionais e emocionais que, por sua vez, fornecem a base para a construção da identidade e do autoconceito do sujeito.

Quando a compreensão da moral adquire uma força motivacional, torna-se possível levar o indivíduo a integrar seus valores morais num sistema motivacional.

Damon (1995, p. 141) afirma que “para alguns, valores morais são, desde a infância, centrais na concepção que têm de si; para outros, a moralidade permanece periférica em relação ao que pensam ser”. Na mesma direção, La Taille (1996, p. 104) diz que “a grande motivação das condutas morais seria a preservação da identidade pessoal, e a ausência de motivação ou motivação fraca para seguir regras morais seria justamente decorrente de uma identidade pessoal construída com outros valores”.

Essa ideia de que os valores morais podem ser centrais ou periféricos na representação que o sujeito tem de si é muito promissora para se compreender a relação entre os valores (como elementos pertencentes ao sistema afetivo) e a ação das pessoas.

Na tentativa de sintetizar essa discussão, entendo que no processo de desenvolvimento psicológico, durante toda a vida, à medida que nossos valores vão sendo construídos, eles se organizam em um sistema. Nesse sistema de valores que cada sujeito constrói (e que no fundo constitui a base das representações de si), alguns deles se “posicionam” de forma mais central em nossa identidade e outros, de forma mais periférica. O que determina esse “posicionamento” é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ou contravalor) construído. Logo, nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade de sentimentos é pequena e, por isso, estão “posicionados” na periferia de nossa identidade.

Percebe-se, portanto, que incorporamos na definição dos processos psicológicos de construção de valores não só a valência positiva, mas a constituição pessoal de um sistema de valores e o papel da intensidade dos sentimentos no “posicionamento” dos valores nesse sistema.

É evidente que a imagem criada é só uma referência, porque dá a impressão de uma visão estática dos valores, que são centrais ou periféricos. O sistema de valores de um sujeito se organiza de maneira bastante complexa e os valores já se projetam de modo isolado no objeto da relação. Esse modelo mais estático pode ser importante como método, como ponto de partida para a compreensão das regulações intrapsíquicas do sujeito quando interage com conteúdos específicos, mas não é suficiente para explicar a realidade cotidiana, na qual não existem conteúdos nem valores interagindo isoladamente.

Um mesmo valor (por exemplo, ser honesto) pode ser central e/ou periférico na identidade do mesmo sujeito, dependendo do conteúdo e das pessoas envolvidas na ação. Ele pode ser estritamente honesto em relação à preservação do patrimônio de seus amigos, o que o levará a sentir-se culpado ou envergonhado se furtar algo de uma pessoa próxima. E não se sentir da mesma maneira se furtar de um estranho ou se falsear em sua declaração de rendimentos para o governo. Ou ainda, tornando o quadro mais complexo, a honestidade para com os amigos pode ser um valor central hoje, mas daqui a um ano, por inúmeras razões imprevistas, passar a ser um valor periférico. Um determinado amigo pode ser um valor para uma pessoa e, depois de um desentendimento, deixar de sê-lo em pouco tempo.

Nota-se que o valor envolvido nos exemplos acima é o mes-

mo, mas o "posicionamento" dele na estrutura da identidade do mesmo sujeito pode variar de acordo com o conteúdo e com as relações presentes na ação, o que torna complexo o estudo dos valores e da moralidade.

Dando seguimento ao estudo do funcionamento psicológico em relação aos processos de construção de valores, em pesquisas anteriores (meu doutorado) demonstrei que as emoções e os sentimentos a que chamamos de morais, como a vergonha, a culpa e o remorso, aparecem (ou são sentidos) quando agimos e/ou pensamos contrariando os valores centrais de nossa identidade. Nesse sentido, eles atuam regulando nosso funcionamento psíquico.

Exemplificando, uma pessoa vai à farmácia comprar um remédio que custa R\$ 10 e descobre que só tem R\$ 9 na carteira. O cliente recebe o remédio e diz que depois voltará para pagar R\$ 1. Se a honestidade é um valor central na identidade desse cliente, ele irá até sua casa, pegará moedas e voltará à farmácia para pagar o que falta. Se não fizer isso, se sentirá mal, incomodado, lembrará a todo momento a sua dívida para com a farmácia. Em geral, enquanto não voltar à farmácia para pagar o que deve, não se sentirá tranquilo. Esse é o papel regulador dos sentimentos morais.

Da mesma forma, conheçamos pessoas que insistem em não pagar suas dívidas e não se importam nem um pouco. Não sentem nem vergonha nem culpa por ficar devendo.

No primeiro caso, a honestidade é um valor central na identidade da pessoa, o que significa que esse conteúdo tem uma forte carga afetiva para ela; já no segundo caso, a honestidade é um valor periférico, localizado à "margem" de sua identidade, com pouca carga afetiva vinculada.

Existem pessoas que sentem vergonha de um ato desonesto, mas não de ser pobres, porque valores como ter dinheiro e posição social não são centrais na identidade delas. O importante para elas é ser honestas. Há pessoas, entretanto, para as quais o importante na vida, o que elas valoram fortemente, é ter dinheiro, é estar bem vestido, é ter beleza física. Muitas vezes, para essas mesmas pessoas, a vida humana não tem valor, e, se precisarem matar para conseguir dinheiro, o farão sem nenhum sentimento de culpa ou vergonha.

É bom ressaltar que o funcionamento psicológico é bem mais complexo do que esses exemplos. Basta pensar nos milhares de coisas de que gostamos e valorizamos para perceber a intrincada teia de possibilidades que constitui o nosso sistema de valores. Assim, as características do nosso sistema de valores, relativos à dimensão afetiva, são bastante flexíveis e maleáveis ou, como tenho dito, fluidas. De fato, a construção do nosso sistema de valores e da nossa identidade está calcada em princípios de incerteza e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com os conteúdos específicos.

Mais importante ainda, tais características fazem com que o nosso sistema de valores e a nossa identidade não sejam rígidos, pois podem variar constantemente em função dos contextos e das experiências. No entanto, quanto maior for a carga afetiva envolvida no valor, mais central ele se "posicionará" na identidade do sujeito e menos flexível ou fluido será.

Espero ter deixado clara a idéia central de que cada ser humano constrói um sistema de valores com base nas interações que ele estabelece com o mundo e consigo mesmo, desde o nasci-

mento, e que tais valores são resultado da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, pessoas, relações e sobre seus próprios pensamentos e ações.

Todos nós temos nosso sistema de valores, que é constituído por valores morais e não-morais. É importante, no entanto, diferenciar o valor moral do valor psíquico. Enquanto o segundo tipo é inerente à natureza humana e todos os seres humanos constroem seu próprio sistema de valores com base nas interações no mundo, desde o nascimento, o valor moral depende de uma certa qualidade nas interações e não é, necessariamente, constituído pelas pessoas. Vincula-se à projeção afetiva positiva que o constitui, ligada ou não a conteúdos de natureza moral.

Se os valores constituídos como centrais na identidade são de natureza ética, existe maior *probabilidade* de que os pensamentos e os comportamentos da pessoa sejam éticos. Ao contrário, se os valores constituídos como centrais na identidade baseiam-se na violência, na discriminação etc., é *provável* que os comportamentos e os pensamentos da pessoa não sejam éticos.

### Teorias da complexidade e a construção de valores

Concluí a primeira parte deste texto caracterizando o processo psicológico da construção de valores com pressupostos de incerteza e de indeterminação. Isso traz, ao mesmo tempo, desafios e abertura para novas perspectivas de compreensão, tanto do funcionamento psicológico do ser humano quanto dos reflexos profundos nas formas com que pensamos as intervenções educativas

que almejam levar os sujeitos escolares a construir valores morais. Afinal, se entendermos tais processos como incertos e aleatórios, seremos obrigados a reconhecer limites em nossas intervenções educacionais e aceitar que deixamos de ter controle sobre a construção de valores, podendo, apenas, exercer influência sobre esses processos.

De fato, basta uma simples observação da realidade para perceber que o controle nunca existiu. Crianças e adultos constroem seus sistemas de valores dentro do espectro de possibilidades que a natureza, a cultura e a sociedade lhes oferecem, mas de forma não previsível. Família, escola, religião, amigos, mídia, cultura, tudo parece influenciar esse processo. No entanto, são processos caóticos não passíveis de ser determinados com antecipação. Podemos falar, no máximo, de probabilidade.

Isso nos leva a uma aproximação de teorias da complexidade, como forma de tentar entender de que maneira se dá a relação do sujeito com o mundo externo e interno, e as infinitas relações possíveis de ser constituídas. Minha referência, nessa aproximação, são alguns trabalhos de Edgar Morin.

De acordo com Morin, a complexidade é um fenômeno quantitativo, ou melhor, um fenômeno que possui uma quantidade imensa de interações e interferências em um número muito grande de unidades. Compreende, porém, não só grandes quantidades de interações e unidades que desafiam nossas possibilidades de cálculo, mas também incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. Para o autor,

À primeira vista a complexidade é um tecido (*complexus*: o que está tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos insepara-



velmente associados: apresenta o paradoxo do único e do múltiplo. Ao olhar com mais atenção, a complexidade é, efetivamente, o recido de eventos, ações, interações, reavaliações, determinações, casos que constituem nosso mundo fenomênico. Assim, a complexidade se apresenta com as características inquietantes do emredado, do intricado, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... (1997, p. 32).

Entende-se facilmente que o processo de construção de valores segue as características do mundo fenomênico citado por Morin. Afinal, em nossas interações cotidianas com o mundo externo e interno temos história, sentimentos momentâneos, valores anteriores, características do alvo da interação e milhares de outros fatores que intervêm naturalmente na relação, podendo levar ou não à construção de determinados valores e ações específicas. Um exemplo de tal complexidade pode ser o que segue.

A identidade de um determinado sujeito foi construída tendo o valor da honestidade integrado em seu núcleo central. Esse sujeito encontra-se com fome, não tem dinheiro para comprar comida e vê a possibilidade de roubar em um estabelecimento. Essa situação dilemática solicita uma ação baseada em seus valores morais e envolve aspectos intra e interpessoais: o valor da honestidade, construído historicamente e organizado em seu sistema de valores, contrapõe-se a uma necessidade biológica premente, amplificada pela presença perceptiva de um alimento. Neste jogo psicológico dinâmico atuam vários elementos, e a intensidade energética presente no valor em jogo (ao lado de outros valores que podem atuar simultaneamente) influi como regulador da ação a ser realizada. Como a honestidade é central para esse sujeito, ele

pode não roubar para não desestabilizar seu equilíbrio psíquico ou para não ter os sentimentos morais (como vergonha e culpa) que decorrerão da ação de violar um valor que lhe é essencial. Mas tudo é relativo, dependendo da intensidade da fome e das condições externas do alimento: quem o possui; a possibilidade de ser pego, ou não, roubando; o tipo do alimento disponível. Esses são exemplos de situações que podem influir no tipo de juízo e de ação do nosso personagem. Ele pode decidir roubar ou, dependendo da situação, encontrar outras opções.

Em outro trabalho, Edgar Morin afirma que a "complexidade fundamental de um sistema é associar em si a ideia de unidade, por um lado, e a de diversidade ou multiplicidade, do outro, que em princípio se repelem e se excluem" (2002, p. 135).

Tal complexidade depende da organização, gerada pelo encadeamento das relações entre componentes ou indivíduos que produzem um sistema ou unidade complexa, dotada de qualidades desconhecidas para os componentes ou indivíduos. A organização liga de maneira inter-relacional os elementos, o que assegura a solidariedade e a solidez referentes às ligações (Morin, 2002, p. 133). Existe, portanto, uma reciprocidade circular entre inter-relação, organização e sistema.

Essa mesma relação talvez possa ser mais bem compreendida no exemplo que Morin (2002, p. 77) apresenta sobre o grande jogo, que envolve a desordem, a ordem e a organização.

Pode-se dizer jogo porque há as peças do jogo (elementos materiais), as regras do jogo (imposições iniciais e princípios de interação) e o acaso das distribuições e dos encontros. No início, esse jogo é limitado a alguns tipos de partículas operacionais,

viáveis, singulares e, talvez, a apenas quatro tipos de interação. Mas, assim como a partir de um pequeno número de letras existe a possibilidade de se formar palavras, depois frases, depois discursos, do mesmo modo, a partir de algumas partículas de 'base' se constituem, via interação/encontros, possibilidades combinatórias e construtivas que darão noventa e dois tipos de átomos, a partir dos quais pode, por combinação/construção, constituir-se um número quase ilimitado de moléculas, a seguir de macromoléculas que, combinando-se entre si, permitirão o jogo quase ilimitado das possibilidades de vida. O jogo é então cada vez mais variado, cada vez mais aleatório, cada vez mais rico, cada vez mais complexo, cada vez mais organizador.

Com base em tais pressupostos do pensamento complexo e da organização da vida, buscamos compreender a organização do psiquismo humano com toda a complexidade que lhe é inerente. O processo de construção psicológica dos valores está ancorado nessa complexidade, como no grande jogo.

Partindo dos primeiros valores construídos pela criança, à medida que ela for crescendo, interagindo de forma cada vez mais complexa com o mundo natural, social e cultural em que vive, inúmeros outros valores vão se construindo e, muitas vezes, se contrapondo. Na fase adulta, cada ser humano já construiu uma infinidade de valores que, organizados em um sistema, se combinam em uma intrincada e complexa rede de relações, motivando as condutas de acordo com o contexto em que são solicitados juízos e/ou ações. Como afirma Morin, esse sistema é cada vez mais variado, cada vez mais aleatório, cada vez mais rico, cada vez mais complexo, cada vez mais organizador.

Ao mesmo tempo, o sistema de valores, na perspectiva aqui adotada, constitui a identidade de cada sujeito, o que dá a idéia de unidade, auto-organizada sobre leis caóticas, que configura um sistema. Tal sistema comporta a diversidade ou multiplicidade de valores diferentes que se repelem e se excluem ao mesmo tempo. Por isso, entendo que somente com os pressupostos da teoria da complexidade é possível compreender por que é difícil encontrar coerência entre os pensamentos e as ações dos seres humanos, e entender como valores, pensamentos e ações se contradizem nos conflitos cotidianos.

Enfim, o modelo conceitual trazido pela teoria da complexidade aponta uma nova perspectiva sobre como pode ser compreendida a construção dos valores morais e psíquicos, e sobre como são construídos sobre as inter-relações possíveis entre cada pessoa e um universo complexo de objetos, pessoas, relações e o próprio sujeito.

Com este modelo de complexidade fica evidente que os processos de construção de valores e as relações entre pensamento e ação passam a transitar em um novo universo de explicações, mais próximas de princípios de incerteza, indeterminação e acaso. Tais princípios, que são reais, contradizem as idéias deterministas e simplificadoras que geralmente dominam as explicações em psicologia e educação. Romper com o determinismo em nosso pensamento, com a certeza que queremos ter sobre o futuro, permite ver o mundo de forma diferente.

Adotar a incerteza como princípio causa insegurança de imediato, mas aí está um dos grandes avanços que o pensamento complexo possibilita. A falsa idéia que temos de prever o futuro analisando o passado e o presente gera uma segurança que nos

apazigua momentaneamente, mesmo contra todos os indícios de que não temos controle sobre a realidade ou sobre o futuro. Se por um lado isso nos dá tranquilidade, por outro, a certeza sobre o futuro nos impede de estar abertos para novas e enriquecedoras experiências.

Podemos buscar modelos mais simples de explicação da realidade e, no caso específico deste texto, para os processos psicológicos da construção de valores. Mas acho difícil negar o que essas novas teorias científicas vêm mostrando sobre a organização do mundo em que vivemos. Esse é o desafio atual daqueles que buscam desenvolver formas mais "eficientes", ou adequadas, de promover uma educação em valores para as novas gerações. A tarefa não é fácil, mas os caminhos estão abertos.

### Procedimentos e estratégias para uma educação em valores

Na terceira parte deste texto chegamos ao momento de apresentar como conceber uma educação em valores à luz das idéias defendidas anteriormente. Antes de chegar às propostas concretas, no entanto, procurarei estabelecer alguns parâmetros de articulação entre os inúmeros pressupostos discutidos.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado é o entendimento de que o fato de termos compreendido o processo de construção de valores como incertos e aleatórios deve significar que a escola pode buscar estratégias que aumentem a probabilidade de que determinados valores éticos sejam alvo de projeções afetivas positivas de seus alunos e possam se constituir como valores para eles. Ao

entender que os valores são construídos com base nas projeções de sentimentos positivos que os sujeitos fazem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmos, devemos considerar que a escola preocupada com a educação em valores precisa assumir uma nova forma de organização curricular, das relações em seu interior e com a comunidade de seu entorno.

Propostas educacionais coerentes com tais princípios devem buscar reorganizar os tempos, os espaços e as relações escolares por meio da inserção, no currículo e no entorno escolar, de conteúdos contextualizados na vida cotidiana de alunos relacionados com os sentimentos, as emoções e os valores éticos desejáveis em nossa cultura.<sup>34</sup>

Assim, o universo educacional em que os sujeitos vivem deve estar permeado por possibilidades de convivência cotidiana com valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos. Com isso, fugimos de um modelo de educação em valores baseado exclusivamente em aulas de religião, moral ou ética e compreendemos que a construção de valores morais se dá a todo instante, dentro e fora da escola. Se a escola e a sociedade propiciarem possibilidades constantes e significativas de convívio com temáticas éticas, haverá maior probabilidade de que tais valores sejam construídos pelos sujeitos.

Mas não apenas isso, pois falta considerar nesse modelo o papel ativo do sujeito do conhecimento. Por isso, complementando as bases para essa educação em valores, defendo o princípio de que a construção dos conhecimentos e de valores pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas; um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade

de e seus valores por meio do diálogo estabelecido com seus pares, professores, família e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. Estamos falando, portanto, de alunos que são autores do conhecimento e protagonistas da própria vida, e não meros reprodutores daquilo que a sociedade decide que devem aprender. Em suma, estamos falando de uma proposta educativa que promova a aventura intelectual, e, acredito, a concepção construtivista é a mais adequada para atingir tais objetivos.

Assumir o construtivismo como uma aventura do conhecimento pressupõe dar voz aos estudantes, promover o diálogo, incentivar-lhes a curiosidade, levá-los a questionar a vida cotidiana e os conhecimentos científicos e, acima de tudo, dar condições para que eles encontrem as respostas para as próprias perguntas, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

O caminho construtivista fornece a chave que permite articular os conhecimentos científicos e os saberes populares e cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos alunos, em suas necessidades e interesses cotidianos. De maneira específica, o construtivismo, ao reconhecer o papel ativo e autoral de alunos na construção e constituição de suas identidades, conhecimentos e valores, coloca os sujeitos da educação no centro do processo educativo. Se quisermos promover a formação ética e para a cidadania, pela introdução de temáticas que objetivam a educação em valores no cotidiano das escolas, que tenham responder aos problemas sociais e conectar a escola com a vida das pessoas, poderemos assumir a epistemologia construtivista como referencial.

Um segundo aspecto a ser abordado diz respeito à complexidade do fenômeno de construção de valores. Como discutimos anteriormente, tais processos envolvem uma infinidade de fatores e contingências não passíveis de sofrer intervenções pontuais sobre cada uma delas. Seria um equívoco pensar e agir fragmentadamente à luz de paradigmas de simplificação no enfrentamento dessa questão.

Alguém poderia pensar que o principal agente na construção de valores é a família e desenvolver um programa de educação de valores para as famílias. Outro consideraria que o problema é a falta de limites da juventude contemporânea e introduzir uma educação de valores rígida e autoritária. Ora, essas intervenções pontuais vêm sendo implementadas há milhares de anos com resultados questionáveis.

Sem negar a importância e a influência de tais fatores, à luz de teorias de complexidade podemos pensar no conceito de unidade complexa e buscar formas de intervenção social, por meio da educação, que propiciem condições para uma educação em valores que ocorra a todo momento, impregnando todas as ações da criança na escola e em seu entorno. A proposta de unidade complexa pode ser traduzida na criação de um ambiente ético de convívio, na escola e fora dela, pautado em valores como ética, democracia, cidadania e direitos humanos.

Criar esse ambiente ético na escola e em seu entorno não é tarefa simples, mas a sociedade e os educadores necessitam de metas-alvo para saber para onde devem dirigir suas ações e esforços. Penso que a criação desse ambiente possa se dar, pelo menos inicialmente, alcançada em três tipos de ações independentes mas complementares: a) a inserção transversal e interdisciplinar de

conteúdos de natureza ética no currículo das escolas; b) a introdução de sistematizadas que visam à melhoria e à democratização das relações interpessoais no dia-a-dia das escolas; c) uma articulação dessas ações com a família e com a comunidade onde vive a criança, de forma que tais preocupações não fiquem limitadas aos espaços, aos tempos e às relações escolares.

Dedicarei as próximas páginas a explicitar formas de desenvolvimento dessas ações, com exemplos de práticas em andamento em escolas brasileiras.

### O ensino transversal

Como trabalhar a transversalidade e os temas transversais na sala de aula? Na concepção que adotamos, as temáticas transversais são o eixo de sustentação do sistema educacional, a sua finalidade. Aqui, os conteúdos tradicionais da escola deixam de ser a "finalidade" da educação e passam a ser concebidos como "meio", como instrumentos para trabalhar os temas que constituem o centro das preocupações sociais. Entendemos que estes conteúdos (tradicionais) estruturam-se em torno de eixos que exprimem a problemática cotidiana atual e que, inclusive, podem constituir finalidades em si mesmos, converter-se em instrumentos cujos valor e utilidade são evidenciados pelos alunos (Moreno, 1997, p. 38).

Assim, as temáticas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas sociais e conectar a escola com a vida das pessoas, transformam-se no *eixo vertebral* do sistema educativo, em torno do qual serão trabalhados os conteúdos curriculares tradicionais.

Essa concepção, para muitos considerada radical, pois muda o

foco e o próprio objetivo da educação, pressupõe uma maneira totalmente diferente de encarar o ensino. O eixo de formação ética para a cidadania passa a ser a principal finalidade da educação. A educação em valores, a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais e a busca de articulação entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos dão um novo sentido à escola.

Os temas cotidianos e os saberes populares passam a ser pontos de partida, e muitas vezes também de chegada, para a aprendizagem escolar, dando um novo sentido e significado aos conteúdos científicos e culturais trabalhados pela escola.

Trazendo situações concretas para ilustrar o que propomos, o problema de poluição do córrego que passa no meio de uma favela, por exemplo, pode ser o eixo em torno do qual serão desenvolvidos os trabalhos na escola que atende aquela comunidade. Os conhecimentos matemáticos, a língua portuguesa, a história, a geografia, os diversos conteúdos de ciências, as atividades de artes serão desenvolvidos com o objetivo de levar as crianças que ali vivem a tomar consciência das causas da poluição; a conhecer a história da ocupação daquele local pelo ser humano; a buscar o conhecimento de todos os agentes sociais envolvidos no problema e suas responsabilidades sociais e éticas; a avaliar as conseqüências para a saúde das pessoas e para o meio ambiente; a procurar caminhos sociais e políticos para a resolução do problema e para a melhoria da qualidade de vida etc.

Da mesma forma, os problemas de violência em uma escola, ou na comunidade próxima, podem ser o ponto de partida para a organização do planejamento curricular durante determinado

período de tempo. Com isso a produção de textos, as pesquisas sobre dados estatísticos, as causas sociais e históricas da violência e o estudo do corpo humano seriam relacionados com a compreensão dos sentimentos dos diferentes atores envolvidos em questões de violência; a procura por caminhos dialógicos e democráticos de resolução de conflitos; os estudos sobre questões de gênero e a questão da violência doméstica; o papel do desemprego ou do egocentrismo na geração da violência etc.

Mais ainda, os conflitos ligados à sexualidade adolescente podem ser a base de um projeto bimestral que envolva todos os professores. A leitura de livros, o trabalho com as regras gramaticais, os conteúdos de ciência relacionados com o desenvolvimento do corpo e da reprodução humana, a construção social e histórica da sexualidade, as diferenças culturais da sexualidade nos diversos países, os conteúdos de economia e matemática são exemplos de temas científicos e culturais que poderiam ser usados como "meio", como instrumento para a tomada de consciência dos sentimentos e emoções em relação ao próprio corpo; do consumismo e do papel da mídia no estabelecimento de padrões de beleza; dos problemas éticos decorrentes dos estigmas e preconceitos estabelecidos pelas diferenças de valores; das DSTs e de sua prevenção etc.

Finalmente, os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos podem ser referência para a estrutura curricular de uma escola durante todo o ano escolar, em todas as séries. Dessa maneira, o aprendizado das operações matemáticas mais elementares, os processos de alfabetização, o estudo das plantas, o conhecimento da realidade do próprio bairro seriam utilizados para levar os alunos a conhecer e vivenciar os conteú-

dos específicos dos artigos desse documento, com vistas à sua formação ética e à transformação do mundo em que vivem. A importância do lazer, do direito à diversidade de pensamento e de crença, do respeito nas relações interpessoais, do direito à moradia, saúde e educação são exemplos de temáticas que envolvem a construção da cidadania e poderiam ser o eixo vertebrador do currículo escolar.

Como desenvolver o currículo partindo desses pressupostos? Incorporando os referenciais de teorias da complexidade, da transversalidade, do construtivismo e do protagonismo dos estudantes na produção de novos conhecimentos. Para isso, podemos buscar novas metáforas para representar a organização curricular, como a do rizoma ou das redes neurais, e assumir a pedagogia de projetos como um caminho possível.

### Os projetos como estratégia pedagógica

A palavra "projeto" deriva do latim *projectus* e significa algo que é lançado para a frente. No caso do ser humano, ao ser lançado no mundo ao nascer ele vai se constituindo como pessoa por meio do "desenvolvimento da capacidade de antecipar ações, de eger, continuamente, metas a partir de um quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas" (Machado, 2000, p. 2). Para compreender seu significado geral, o autor aponta três características fundamentais de um projeto:

- A referência ao futuro.
- A abertura para o novo.
- A ação a ser realizada pelo sujeito que projeta.

Esses projetos podem ser compreendidos, também, como estratégias de ação, com três características constitutivas (Rué, 2003, p. 96):

- A intenção de transformação do real.
- Uma representação prévia do sentido dessa transformação (que orienta e dá fundamento à ação).
- Agir em função de um princípio de realidade (atendendo às condições reais decorrentes da observação, do contexto da ação e das experiências acumuladas em situações análogas).

Com os projetos, pretende-se (Hernandez, 1998, p. 73):

- Estabelecer as formas de “pensamento atual como problema antropológico e histórico”.
- Dar um sentido ao conhecimento baseado nas relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos.
- Planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que estejam além da compartimentalização disciplinar.

Se pensarmos a organização escolar com base em tais idéias, poderemos falar de uma pedagogia de projetos. Ou seja, poderemos acreditar que um caminho possível para trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem, no âmbito das instituições escolares, pode ser por intermédio de projetos concebidos como estratégias para a construção dos conhecimentos.

De acordo com Hernandez (1998, p. 72), citando Bruner, os projetos podem ser uma peça central do que seria a filosofia cons-

trutivista na sala de aula: “Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias [...] e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem”.

Enfatizando que nem todas as propostas de projeto são coerentes com as características da transversalidade aqui assumida, porque podem ser trabalhadas da maneira mais tradicional possível, apresentaremos a seguir um caminho prático para a inserção dos temas transversais no planejamento pedagógico, por meio da estratégia de projetos.

### **O conhecimento como rede e os princípios de transversalidade**

Na perspectiva de articulação entre transversalidade e interdisciplinaridade que adotamos em nosso trabalho, as ligações entre os diferentes conhecimentos não ocorrem por meio de cruzamentos pontuais entre as temáticas abordadas, pois assim se manteria a fragmentação dos conhecimentos. A novidade está em buscar a organização curricular na estratégia pedagógica dos projetos, assumindo que o avanço na compreensão da natureza, da cultura e da vida humana se dá nas ligações que podemos estabelecer entre os mais diversos tipos de conhecimento: científico, popular, disciplinar, não-disciplinar, cotidiano, acadêmico, físico, social etc. Ou seja, o “segredo” está nas relações, nos infinitos caminhos que permitem ligar os conhecimentos entre si.

Na escola, isso se traduz em projetos que tenham um *ponto de partida*, mas cujo ponto de chegada é incerto, indeterminado, pois está aberto aos eventos aleatórios que perpassam o processo de seu desenvolvimento. Isso se traduz em projetos que reconhe-

gam o papel de autoria de alunos, mas que reforcem a importância da intencionalidade do trabalho docente para a instrução e a formação ética. Isso se traduz em uma perspectiva que reconheça a importância das especializações dos professores de matemática, de língua portuguesa, de ciências etc., mas pressupõe que estes assumam o papel dessas áreas disciplinares e suas infinitas interligações possíveis como “meio” para alcançar o objetivo maior de construção da cidadania.

Dá a importância de buscar novas metáforas iluminadoras que auxiliem a compreensão das relações existentes entre o ser humano e o mundo natural e cultural. A metáfora que procura reproduzir a organização das redes neurais e compreender os conhecimentos como uma rede de significados é um bom caminho nesse sentido.

Embora já empregue a metáfora da “rede” há um bom tempo nos projetos pedagógicos e curriculares que desenvolvo, encontrei no trabalho de Machado (1995) e em suas citações sobre as idéias de Michel Serres e Pierre Lévy a fundamentação teórica que me ajudou a compreender e transformar as ações práticas que vinha desenvolvendo.

A idéia de rede é entendida aqui como metáfora para a representação do conhecimento e possui, como material constitutivo da teia de relações, as significações. De forma resumida, Machado (1995, p. 138) afirma:

- Compreender é apreender o significado.
- Aprender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos.
- Os significados constituem, pois, feixes de relações.

- As relações entrecruzam-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização.
- Em ambos os níveis – individual e social – a idéia de conhecer assemelha-se à de enredar.

Outra característica da rede é que ela “contrapõe-se diretamente à idéia de cadeia, de encadeamento lógico, de ordenação necessária, de linearidade na construção do conhecimento, com as determinações pedagógicas relacionadas com os pré-requisitos, as seriações, os planejamentos e as avaliações” (Machado, 1995, p. 140). Complementando os pressupostos que nos ajudam a compreender a metáfora da rede, Machado recorre à metáfora do hipertexto, proposta por Pierre Lévy (1993, p. 25), quando afirma que “o hipertexto é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo”. Aponta, então, os seis princípios que Lévy chama de conformadores do hipertexto e que podem ser transportados para caracterizar a metáfora do conhecimento como rede. São eles:

- *Princípio da metamorfose* – a rede está em constante construção e transformação e, a cada instante, pode-se alterar os feixes que compõem os nós, atualizando o desenho da rede.
- *Princípio da heterogeneidade* – os nós e as conexões de uma rede são heterogêneos, significando que existe uma multiplicidade de possibilidades de interligação entre eles. Apenas como exemplo, nessas ligações, que podem ser lógicas, afetivas, analógicas, sensoriais, multimodais, multinídeas, são utilizados sons, imagens, palavras e muitas outras linguagens.



- *Princípio da multiplicidade e do encaixe das escalas* – a rede se organiza de modo “fractal”, ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto de toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente (Lévy, 1993, p. 25).
- *Princípio da exterioridade* – a rede é permanentemente aberta ao exterior, à adição de novos elementos, a conexões com outras redes.
- *Princípio da topologia* – na rede, o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos.
- *Princípio da mobilidade dos centros* – a rede não tem centro, ou pode ter vários centros que trazem ao redor de si pequenas ramificações.

O desafio passou a ser traduzir todos esses princípios em uma estratégia pedagógica de projeto que permitisse trabalhar a transversalidade na educação, articulada com a interdisciplinaridade. Com esse objetivo, passamos a orientar algumas escolas a organizar seu currículo pela estratégia de projetos, utilizando a metáfora das redes neurais<sup>1</sup>.

Mais importante ainda, ao lado desse objetivo levamos para o cotidiano das salas de aula a preocupação com a educação em valores, com a busca de solução para os problemas sociais e a tentativa de ligar os conteúdos científicos e culturais com a vida das pessoas, definindo que os temas dos projetos deveriam estar relacionados com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

1. Mais detalhes desse trabalho podem ser encontrados em Araújo (2003).

Dessa maneira, com a escola assumindo um currículo baseado em projetos, mas tendo temáticas de ética e de direitos humanos como referências em todas as aulas e ações desenvolvidas no seu cotidiano, conseguimos que valores socialmente desejáveis impregnassem o ambiente escolar de forma que professores e estudantes fossem levados a pensar, respirar e conviver todos os dias com tais preocupações, que passaram a direcionar todas as aulas de língua, matemática, história, ciências, educação física, artes etc.

Esse é um eixo central para a construção de ambientes escolares onde a ética e as noções de democracia, cidadania e direitos humanos façam parte do dia-a-dia dos que neles convivem.

### **A construção de relações éticas e democráticas a partir das assembleias escolares**

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não-violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. Nossa razão não foi exercitada na resolução de conflitos e tampouco dispúnhamos de um repertório de atitudes e comportamentos práticos que nos permitissem sair dignamente de uma situação. Em síntese, nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio (Sastre e Moreno, 2002, p. 19).

A escola que conhecemos tem seu grau de responsabilidade nesse processo de formação que ignora a importância das relações interpessoais e dos conflitos para a formação integral dos seres humanos. Um currículo baseado apenas no mundo externo e em limitações espaciotemporais que justificam as dificuldades que se impõem ao trabalho com as relações humanas faz com que os sistemas educacionais não cumpram um importante papel que lhes é atribuído pela sociedade: a formação de cidadãos autônomos que tenham as competências necessárias para lidar eticamente com seus conflitos pessoais e sociais.

A educação baseada em propostas de resolução de conflitos está cada vez mais difundida em todo o mundo, dentro de perspectivas que buscam melhorar o convívio social e criar bases para a construção de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas. No entanto, a maioria das experiências atuais baseia-se em modelos tradicionais que utilizam arbitragens, mediações, negociações e terapias (Schnitman, D. e Littlejohn, S., 1999). Em geral, atuam sobre objetivos específicos e práticos e pautam-se em pressupostos dicotômicos de ganhar e perder nas resoluções.

Mas, como nos mostra essa autora, surgem novos paradigmas em resolução de conflitos que, baseados na comunicação e em práticas discursivas e simbólicas, promovem diálogos transformadores. Tais propostas não adotam o pressuposto de que em um conflito há sempre ganhadores e perdedores, mas que é possível a construção do interesse comum, em que todos os envolvidos ganham conjuntamente, com uma co-participação responsável. Elas permitem aumentar a compreensão, o respeito e construir ações coordenadas que consideram as diferenças e incrementam o diá-

logo e a participação coletiva em decisões e acordos participativos. Por fim, acreditam na importância do protagonismo das pessoas para enfrentar os conflitos e entendem que tal processo deve enfatizar não apenas as emoções, intenções e crenças dos participantes, mas também os domínios simbólicos, narrativos e dialógicos como o meio pelo qual se constroem e se transformam significados e práticas, permitindo o aparecimento de identidades, mundos sociais e novas formas de relação.

Programas educativos que assumam a perspectiva de trabalhar os conflitos e os problemas humanos como um elemento essencial de sua organização curricular podem, de acordo com Sastre e Morenø (2002, p. 58):

Formar os(as) alunos(as), desenvolver sua personalidade, fazê-los(as) conscientes de suas ações e das conseqüências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos(as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em suas companheiras e seus companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e beneficiar-se das conseqüências que estes conhecimentos lhes proporcionam. A realização destes objetivos leva a formas de convivência mais satisfatórias e à melhoria da qualidade de vida das pessoas, qualidade de vida que não se baseia no consumo, e sim em gerir adequadamente os recursos mentais... intelectuais e emocionais – para alcançar uma convivência humana muito mais satisfatória.

O trabalho com assembleias escolares complementa a perspectiva que acabamos de discutir de novos paradigmas em resolução

de conflitos, pois permite, em sua prática, partindo do conhecimento psicológico de si mesmo e das outras pessoas sobre o que é preciso para resolver os conflitos, que se chegue ao conhecimento dos valores e princípios éticos que devem fundamentar o coletivo da classe. Ao mesmo tempo, evidentemente, permite a construção psicológica, social, cultural e moral do próprio sujeito, em um movimento dialético em que o coletivo transforma e constitui cada um de nós, que, por nossa vez, transformamos e ajudamos na constituição dos espaços e das relações coletivas.

### As assembleias escolares

Início este tópico apresentando alguns pressupostos essenciais sobre os quais podemos assentar as bases das assembleias escolares, bem como a relevância delas para a construção de importantes aspectos da vida coletiva e pessoal de cada um e de todos os seres humanos: a democracia escolar e social; o protagonismo e a participação social; os valores morais e éticos; o entendimento de como as estratégias de resolução de conflitos podem contribuir para a formação ética e psíquica das pessoas e para a transformação das relações interpessoais no âmbito escolar.

Mas o que são as assembleias escolares? As assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e professores possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar (Puig, 2000).

Além de ser um espaço para a elaboração e a reelaboração constantes das regras que regulam a convivência escolar, as assem-

bléias propiciam momentos para o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas.

Por outro lado, esse tipo de trabalho permite que os professores também tenham a oportunidade de conhecer melhor seus alunos em facetas que não são possíveis no dia-a-dia da sala de aula. Temas como disciplina e indisciplina deixam de ser responsabilidade somente da autoridade docente e passam a ser compartilhados por todo o grupo-classe, que se torna responsável pela elaboração das regras e pela cobrança do respeito a elas. Enfim, o espaço das assembleias propicia uma mudança radical na forma como as relações interpessoais são estabelecidas dentro da escola e, se devidamente coordenado com relações de respeito mútuo, permite verdadeiramente a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático.

Tais objetivos são possíveis de ser atingidos quando as assembleias são institucionalizadas nos centros educativos, com periodicidades e espaços determinados para esse fim, permitindo que as pessoas dediquem uma pequena parte do tempo que passam na escola a encontros em que possam dialogar sobre os conflitos e aspectos positivos relacionados ao seu convívio.

O modelo das assembleias é o da democracia participativa, que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, às crenças e aos desejos de todos os membros participantes. Com isso, nem sempre o objetivo é obter consenso e

acordo, mas explicitar as diferenças, defender posturas e idéias muitas vezes opostas e mesmo assim levar as pessoas a conviver num espaço coletivo.

Entre outras coisas, o que se tenta com essa forma de trabalhar os conflitos é reconhecer e articular os princípios de igualdade e de equidade nas relações interpessoais presentes nos espaços de convivência humana, o que nos remete à construção da democracia e da justiça. Como isso se opera? Em um espaço de assembleia, ao se dialogar sobre um conflito é garantida a todos os membros que dela participam a igualdade de direitos de expressar pensamentos, desejos e formas de ação, ao mesmo tempo em que é garantido a cada um de seus membros o direito à diferença de pensamentos, desejos e formas de ação.

Por meio do diálogo, mediado pelo grupo na assembleia, as alternativas de solução ou de enfrentamento de um problema são comparilhadas e as diferenças vão sendo explicitadas e trabalhadas regularmente, por um longo período de tempo.

Tudo isso contribui para que, na constituição psíquica das va-  
lores que as pessoas constroem ao participar de espaços coletivos de diálogo, se privilegiem formas abertas de compreender o mundo e a complexidade dos fenômenos humanos, e não os modelos fechados em certezas e verdades que assumem caminhos únicos e dogmáticos. Entendemos que pessoas com tais habilidades cognitivas, afetivas e sociais terão maior possibilidade de agir eticamente no mundo, ao perceberem com naturalidade as diferenças em nossas formas de agir e de pensar.

A escola e a sala de aula são espaços privilegiados para que um trabalho de formação como esse se opere. Afinal, constituem-se em um espaço público, hoje obrigatório, onde as pessoas têm de con-

viver durante boa parte de seu dia com valores, crenças, desejos, histórias e culturas diferentes. Em vez de se tentar homogeneizá-la eliminando as diferenças e os conflitos, podemos usar a instituição escolar para promover o desenvolvimento das capacidades dialógicas e os valores de não-violência, respeito, justiça, democracia, solidariedade e muitos outros. Mais importante ainda é não fazê-lo de forma teórica, mas na prática, a partir dos conflitos diários.

### Diferentes tipos de assembleia escolar

Entendidas as necessidades cotidianas de democratização das relações escolares e o papel das assembleias no trabalho educativo, estas podem ser organizadas em três níveis distintos: nas salas de aula, na escola e entre os profissionais que atuam no espaço da escola. Seus princípios, também, podem ser facilmente empregados em uma quarta perspectiva, que são os programas que visam levar famílias e comunidades a se aproximar da escola e de seu projeto educativo. Dessa forma, em cada instituição podem ocorrer quatro tipos de assembleias simultaneamente, cada uma com objetivos específicos.

O que chamo de assembleias escolares compõe-se de assembleias de classe, assembleias de escola, assembleias docentes e assembleias da comunidade. No entanto, neste tópico apresentarei as características das três primeiras, deixando as assembleias da comunidade para o próximo tópico, quando explicarei como promover o trabalho com valores envolvendo a comunidade.

#### Assembleia de classe

A assembleia de classe trata de temáticas envolvendo o espaço específico de cada sala de aula. Dela participam um docente e

todos os estudantes da turma. Seu objetivo é regular e regular a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe por meio de encontros semanais de uma hora, e servir também como espaço de diálogo na resolução dos conflitos cotidianos.

### **Assembleia de escola**

A responsabilidade da assembleia de escola é regular e regular as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos. Dela participam representantes de todos os segmentos da comunidade escolar para discutir assuntos relativos a horários (chegada, saída, recreio), espaço físico (limpeza, organização), alimentação e relações interpessoais. De seu teor devem constar assuntos que extrapolam o âmbito de cada classe específica.

Os representantes dos diversos segmentos (por exemplo, dois de cada classe, quatro docentes e quatro funcionários) são escolhidos segundo uma sistemática de rodízio, de forma que no transcorrer do tempo todos os membros participem do processo coletivo de tomada de decisões. Sua periodicidade deve ser mensal e a coordenação ficará a cargo de algum membro da direção da escola.

### **Assembleia docente**

A responsabilidade da assembleia docente é regular e regular as temáticas relacionadas com o convívio entre docentes e entre estes e a direção, com o projeto político-pedagógico da instituição e com conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola. Dela participam todo o corpo docente,

a direção da escola e, quando possível, algum representante das secretarias de Educação ou da mantenedora.

Quando instituídas na escola, essas três formas de assembleia se complementam em processos contínuos de retroalimentação que ajudam na construção de uma nova realidade educativa. Pode-se atingir assim a dupla finalidade de promover a participação das pessoas nos espaços de decisão e democratizar a convivência coletiva e as relações interpessoais, fortalecendo a democracia participativa.

De outra maneira, a experiência de exercer distintos papéis nas assembleias, sejam elas de classe, de escola ou docentes, permite que os sujeitos as compreendam em suas diferentes dimensões e funções. Um professor que atua como coordenador de assembleia de classe um dia, no dia seguinte pode estar no papel de membro regular de uma assembleia docente e, depois, no papel de representante de seus pares na assembleia de escola. Assim terá melhores condições de saber como se sente um aluno quando exerce a função de representante, ou como uma aluna deve se comportar numa assembleia de classe quando tem de discutir um tema que afeta a coletividade, ou, ainda, de entender as responsabilidades de quem está na coordenação de uma assembleia.

Por fim, resalto que, com as assembleias, o fato de se poder exercer papéis sociais distintos daqueles a que se está acostumado ajuda no processo de descentralização pessoal e cognitiva, tão importante para os processos de construção da ética nas relações interpessoais. Com isso, pode-se afirmar que a implementação das assembleias escolares, nos três níveis propostos, tem entre seus objetivos não só a formação de alunos e de alunas, mas também dos adultos que participam do espaço escolar.

As assembleias escolares, portanto, constituem um segundo tipo de ação que contribuirá para a criação de um ambiente ético no espaço escolar. Está dentro de uma outra perspectiva, porque atua para a consolidação de relações interpessoais mais democráticas e a construção de valores no dia-a-dia dessas relações, e não de forma conceitual ou teórica. Ao lado de um currículo baseado em projetos que impregnem a preocupação dos atores e atores do ambiente escolar com temáticas de natureza ética, as assembleias fornecem a base para a transformação intra e interpessoal desses sujeitos, tendo os conflitos cotidianos como matéria-prima.

### **Rompendo os muros escolares: a articulação com a comunidade**

A construção de um ambiente ético que ultrapasse os tempos, os espaços e as relações escolares vem se impondo como ferramenta importante para que a educação seja ressignificada na contemporaneidade.

Ganha força, hoje em dia, o pressuposto de que a educação não pode mais ficar limitada aos muros escolares, mas deve se estender ao bairro e à comunidade aos quais atende, incluindo as relações com as famílias dos estudantes e as demais pessoas que convivem no entorno.

Sem abrir mão de suas especificidades como instituição responsável pela educação, entende-se que a escola deva estar em contato direto com seu entorno e com aqueles que ali vivem, de forma que a comunidade participe, dentro de suas condições e responsabilidades, dos processos educativos. Isso ajudará na construção desse ambiente ético de que estamos falando.

O cerne desta proposta é tornar os recursos da cidade, do bairro e, prioritariamente, do entorno da escola espaços de aprendizagem e de promoção e garantia de direitos, deveres e cidadania.

Um documento importante para essa concepção é a “Carta das Cidades Educadoras”, chamada de “Carta de Barcelona” (Gadotti, 2004), de 1990. Nesse documento, afirma-se que a cidade educadora é um sistema complexo, em constante evolução, que sempre dará prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população. Ela será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais, uma função educadora, quando assumir a intenção e a responsabilidade de formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens.

Dentre os princípios constituintes dessa carta destacamos quatro que consideramos centrais a esta proposta e os quais a cidade educadora deve favorecer: 1) a liberdade e a diversidade cultural; 2) a organização do espaço físico urbano, colocando em evidência o reconhecimento das necessidades de jogos e lazer; 3) a garantia da qualidade de vida em um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com seu meio natural; 4) a consciência dos mecanismos de exclusão e marginalidade que os afetam.

Tomando por referência essas discussões, acreditamos que estas limitadas formas de ampliação dos espaços educativos, rompendo os limites físicos dos muros escolares, pode ser um bom caminho para uma educação em valores éticos e democráticos que visam à cidadania. Reforçar a importância da articulação entre sujeito e cultura/sociedade na construção da cidadania, e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade em que se vive pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas

que levem a uma reorganização na forma como a escola está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico.

Dessa maneira, embora trabalhemos com a ampliação dos espaços educativos, incorporando os recursos da cidade e prioritariamente do entorno da escola no desenvolvimento de projetos que contemplem a comunidade como espaço de aprendizagem, o cenário das ações continua sendo a escola. Essa instituição, com seu papel social de instrução e formação das novas gerações, é a que possui os educadores capacitados ao exercício profissional da educação.

Portanto, a matriz para o desenvolvimento das ações consequentes desta proposta está na constituição do que chamamos de “Fórum Escolar de Ética e Cidadania”<sup>2</sup> nas escolas. O fórum proposto tem como papel essencial articular os diversos segmentos da comunidade, escolar e não-escolar, que se dispõem a atuar no desenvolvimento de ações que mobilizem os participantes a desenvolver projetos sobre conteúdos de ética e de cidadania na escola e no bairro.

A estrutura e a composição desse fórum devem ser as mais abertas possível, sendo desejável que dele participem professores, estudantes, funcionários, diretores, famílias e membros da comunidade. De maneira geral, o fórum será responsável por organizar e desenvolver atividades e projetos relacionados a quatro grandes eixos temáticos de preocupação cidadã: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social.

De forma específica, a atuação do fórum se dará junto à direção da escola e aos membros da comunidade, para garantir os es-

2. Proposta baseada no “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade”, do Ministério da Educação.

paços e tempos necessários ao desenvolvimento dos projetos. Podemos citar como exemplos de atuação com a comunidade a busca de recursos para a aquisição de materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos; a interação com especialistas em educação/pesquisa que contribuam para o melhor desenvolvimento das ações planejadas; a articulação de parcerias com outros órgãos e instituições governamentais e não-governamentais (ONGs) dispostos a apoiar as ações do projeto e a criação de propostas que promovam seu enriquecimento.

Funcionando nos moldes das “assembleias” discutidas no tópico anterior deste texto, caberá ao fórum representar a comunidade dentro da escola, por meio de ações objetivas e planejadas que permitam a articulação entre o currículo escolar e as temáticas relevantes para a comunidade na qual a escola se insere.

Assim, a presente proposta prevê ações inter-relacionadas que tenham dupla direção, para “dentro” e para “fora” da escola. As ações para “dentro” da escola são as que objetivam a implementação da pedagogia de projetos, aliada aos princípios de transversalidade e interdisciplinaridade discutidos anteriormente. Os conteúdos relacionados aos projetos desenvolvidos na comunidade serão incorporados às disciplinas específicas da escola. As ações para “fora” da escola são aquelas que promovem a articulação entre a escola e os espaços de aprendizagem de seu entorno. Desse modo, partindo dos projetos interdisciplinares e transversais elaborados em sala de aula, mas desenvolvidos fora dos muros escolares (em praças, ruas, equipamentos públicos, correios etc.), a escola se aproximará da comunidade, utilizando seus equipamentos e espaços como fontes de aprendizagem. Além disso, ao incorporar em tais ações as pessoas que convivem nesse

entorno, como familiares, profissionais que trabalham nos equipamentos públicos e os comerciantes e trabalhadores locais, é possível dar um grande passo na direção da construção do ambiente ético que estamos propondo.

Levar temáticas de ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social para dentro da sala de aula, articuladas com os conteúdos tradicionalmente contemplados pelos currículos e desenvolvidas com a comunidade, pressupõe uma nova maneira de pensar o papel da escola. Essa mudança de paradigma implica a revisão dos papéis dos diferentes atores envolvidos na educação e uma abertura da escola para manter-se sensível e acolher a diversidade da população que a compõe. Assim concebida, a escola não se encerrará em si mesma, mas se tornará parte integrante da vida de seus alunos e da comunidade onde está inserida.

Esse é o sentido que podemos dar a uma educação em valores que incorpora em seus objetivos a escola, mas também a comunidade e o bairro onde ela se insere. Essa ampliação de espaços, tempos e relações no trabalho sistematizado com valores de ética, cidadania e direitos humanos deve contribuir para que estudantes, familiares, profissionais e as demais pessoas que vivem no entorno escolar se sensibilizem para a importância que tais temáticas têm para a sociedade.

Para concluir o texto que inicia o diálogo deste livro, farei uma síntese das principais idéias abordadas.

Os valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo. Durante toda a vida, à medida que vão sendo construídos, os valores se organizam em um sistema. Nesse sistema de valores que cada sujeito constrói, alguns deles se

“posicionam” de forma mais central em nossa identidade; outros, de forma mais periférica. O que determina esse “posicionamento” é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor. As características de nosso sistema de valores são bastante flexíveis, maleáveis e mesmo fluidas, e podem variar constantemente em função dos contextos e das experiências.

Esse modelo nos leva a entender que os processos de construção de valores e de funcionamento psicológico são incertos e aleatórios, apontando limites para as intervenções educacionais: a sociedade e a escola deixam de ter controle sobre a construção de valores, limitando-se a exercer influência em tais processos. Assim, o papel da escola é buscar estratégias que aumentem a probabilidade de que determinados valores éticos sejam alvo de projeções afetivas positivas de seus alunos.

Ancorado na perspectiva de teorias de complexidade, e adotando o conceito de unidade complexa, a proposta apresentada para enfrentar essa questão é criar um ambiente ético de convívio, na escola e fora dela, pautado em valores de ética, democracia, cidadania e direitos humanos.

A criação desse ambiente pode se dar por três tipos de ação interdependentes mas complementares: a) a inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos de natureza ética no currículo das escolas; b) a introdução de sistêmicas que visem à melhoria e à democratização das relações interpessoais no dia-a-dia das escolas; c) uma articulação dessas ações com a família e com a comunidade onde vive a criança, de forma que tais preocupações não fiquem limitadas a espaços, tempos e relações escolares.

Enfim, a busca de modelos educativos dialógicos, pautados em valores como democracia, justiça, solidariedade e outros mais



(como aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos), pressupõe introduzir no dia-a-dia das escolas e das ações articuladas com a comunidade a preocupação cotidiana com valores socialmente desejáveis. Esse trabalho, no entanto, precisa ser sistematizado e intencional, de forma a ser naturalizado entre todos os membros da comunidade escolar. Isso faz com que a educação em valores deixe de ser algo pontual e esporádico, que só ocorre em aulas ou momentos específicos, e passe a ser um movimento de tal forma imbricado na rotina das escolas que será reconhecido como natural.

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, U. F. *Canto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARANTES, V. A. "Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento". In: ARANTES, V. A. (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- BLASI, A. "Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration". In: KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. (eds.). *Moral development: a introduction*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1995.
- BROWN, T. "Values, knowledge and Piaget". In: REED, E. et al. (eds.). *Values and knowledge*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- COLOM, A. J. *A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DAMON, W. *Greater expectations*. San Francisco: The Free Press, 1995.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LA TAULE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Moralidade e sentimento de vergonha*. In: *Anais do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética*, Águas de Lindóia, 1996, pp. 103-107.
- \_\_\_\_\_. *Vergonha: a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LÊVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MACHADO, N. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MC DERMOTT, J. J. (ed.). *The philosophy of John Dewey Volume I: The structure of experience Volume II: The lived experience*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.
- MORENO, M. "Temas transversais: um ensino voltado para o futuro".

- In: BUSQUETS, M. D. et al. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 1997.
- MORENO, M. et al. *Conhecimento e mudança: os modelos organizados na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Falamos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 1999b.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- PENAFORTE, J. "John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas". In: MAMEDE, S. E PENAFORTE, J. (orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001.
- PIAGET, J. *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: Sorbonne, 1954.
- \_\_\_\_\_. *O estruturalismo*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.
- RUIÉ, J. *O que ensinar e por quê: elaboração e desenvolvimento de projetos de formação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- SASTRE, G.; MORENO, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.
- SCHNITTMAN, D.; LITTLEJOHN, S. (orgs.). *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## Aprender a viver

Josep Maria Puig

### Introdução

A intenção deste capítulo é apresentar uma perspectiva sobre a educação em valores. Para isso, parecemos-nos adequado desenvolver quatro temáticas encadeadas que consideramos fundamentais e que, espero, dêem uma visão abrangente sobre esta questão. Na primeira parte, "Origem da moralidade", são apresentadas as grandes finalidades da educação em valores ou, dito de outro modo, as aprendizagens éticas fundamentais que hoje deveríamos assegurar. Na segunda parte, "Compartilhamos alguma qualidade moral?", tentaremos estabelecer os dinamismos morais que, além