

## ESCOLA, DEMOCRACIA E A CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADES MORAIS

**Ulisses F. Araújo**

*Faculdade de Educação*

*Universidade Estadual de Campinas*

*email: uliarau@unicamp.br*

Em minha Dissertação de Mestrado (Araújo,U.,1993), passei todo um ano escolar acompanhando de perto o cotidiano de uma sala de aula, estudando as possíveis relações entre um ambiente escolar cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral infantil. O objetivo foi investigar o pressuposto da teoria de Piaget (1932) de que a cooperação estabelecida entre crianças seria responsável pela construção, do ponto de vista do juízo moral, de sujeitos mais autônomos. Os resultados encontrados foram coerentes com tais pressupostos e este trabalho, e outros dele decorrentes, foram publicados em diversas oportunidades (Araújo U., 1993, 1996 e 2001a).

Um aspecto daquela experiência, no entanto, sempre incomodou: a realidade concreta do cotidiano escolar era muito mais complexa do que os dados levantados na investigação. Embora na perspectiva de modelos tradicionais de pesquisa tenha atingido os objetivos propostos, comecei a ter consciência de que este tipo de investigação, fragmentada e parcial, não permite compreender a realidade psicológica e/ou social da natureza humana e suas relações com a moralidade.

Buscando romper com este modelo de pesquisa me aproximei do conceito de pensamento complexo apresentado por Edgard Morin (1998). Ele critica o pressuposto que dominou o método científico por muito tempo, de tentar dominar e controlar a realidade por meio do pensamento simples, ou simplificador. Este tipo de pensamento, para ele, desintegra a complexidade do real, mutila, reduz, cega e trata de maneira unidimensional a realidade. O “paradigma de simplificação”, que controla o pensamento ocidental desde o século XVII, tem origem nas idéias de Descartes e, de acordo com Morin (p.29), tem como princípios a *disjunção*, a *redução* e a *abstração*.

De acordo com Morin (p.23), enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra, o mais possível, os modos simplificados de pensar. Por outro lado, o pensamento complexo aspira o conhecimento multidimensional e sabe, desde sempre, que o conhecimento completo é impossível. O princípio de incompletude e de incerteza estão por detrás desse tipo de pensamento.

Afinal, o que seria a complexidade? De acordo com Morin é um fenômeno quantitativo, ou melhor, um fenômeno que possui uma quantidade extrema de interações e interferências entre 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.

Pode-se entender que a complexidade incorpora em seu princípio uma forma dialética de compreender as oposições entre unidade/diversidade, acaso/necessidade, quantidade/qualidade, sujeito/objeto e, também, holismo/reducionismo. Com isto, esta nova forma de ver a ciência, a natureza humana e suas relações com o mundo, não prioriza o objeto ou o sujeito. Não deixa de promover a redução para buscar o holismo, pois isto faria da complexidade uma forma dicotômica de se ver a realidade. Ela busca uma forma de *unidade complexa*.

A partir dessa discussão, pode-se perceber que a educação atual encontra-se alicerçada em uma forma simples de compreensão da realidade, pautada em princípios de disjunção, redução e abstração. Se tal modelo funcionou a contento durante os séculos passados, os avanços sociais e científicos começam a demonstrar que ele encontrou seus limites de explicação da realidade e torna-se premente a busca por novas maneiras de relação com o mundo, interior e exterior, à nossa volta. Estamos em um momento de transição de paradigmas que solicita uma maior abertura por parte daqueles que lidam com a ciência, e com a educação. A forma simplificante de pensar e analisar a realidade já não satisfaz as necessidades da ciência e da educação e a forma complexa de se ver o mundo é um dos caminhos que devem ser considerados neste momento de transição.

Esta abertura a novos paradigmas permite que educadores e pesquisadores da área de educação se debrucem sobre a escola e sobre as

relações que ali ocorrem com um olhar diferente, não reducionista. Quando se muda a maneira de encarar a escola, adotando o pensamento complexo, tem-se outra perspectiva dos fenômenos. A maior dificuldade que professores e profissionais da educação encontram é de fazer a mudança na maneira de pensar, mas uma vez feito isto não é que os novos caminhos que se descortinam sejam mais fáceis, pois seria contraditório à complexidade, mas se percebe outras dimensões da realidade.

Isto não significa que pensar os fenômenos da escola de forma complexa seja abandonar a visão parcial dos fatos. Como explicitamos anteriormente nas idéias de Edgard Morin, deixar o pensamento reducionista não é pensar de maneira holista, tentando captar a totalidade dos fenômenos, pois isto manteria a visão dicotômica da realidade. O grande avanço do pensamento complexo é coordenar, em uma mesma perspectiva, os aspectos parciais e de totalidade da realidade. O princípio de unidade complexa.

Este artigo se propõe a discutir as relações entre moralidade e educação na perspectiva do pensamento complexo, apontando caminhos e propostas para sua efetiva implementação no cotidiano educacional, com a convicção de que este é um imperativo das novas demandas sociais para a escola contemporânea.

## **DEMOCRACIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO**

Discorrer sobre as relações entre democracia, cidadania e educação só é possível se pensarmos de maneira complexa. Não dá para refletir sobre tais fenômenos a partir do pensamento simplificante.

Uma questão que sempre me intrigou é o emprego bastante difundido da palavra democracia no âmbito educacional. Se a origem e uso do termo tradicionalmente referem-se a "forma de governo", ou a "governo da maioria", será que uma escola democrática é aquela em que sua forma de organização está pautada no princípio de que deve ser governada pelos interesses da maioria, que são os alunos e as alunas? Existem exemplos no transcorrer da história que demonstram os problemas que propostas desta natureza acarretam para a organização e para o funcionamento de instituições escolares, e para se atingir as finalidades educativas das escolas.

Puig (2000), em um primeiro momento, nos lembra que, embora o termo democracia seja útil para definir um modelo desejável de relações políticas na sociedade, ele é inadequado para caracterizar instituições como a família, a escola e os hospitais. Isto porque tais instituições sociais são constituídas por agentes que possuem interesses e *status* diferentes. De acordo com ele, "Essas instituições foram pensadas para satisfazer algumas necessidades humanas que, de maneira inevitável, implicam a ação de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes. São alheios à idéia de participação igualitária. Os pais e as mães têm um papel assimétrico com respeito aos filhos e às filhas, da mesma maneira que os professores e as professoras o têm com respeito aos seus alunos e às suas alunas, ou os médicos e às médicas com respeito aos seus pacientes e às suas pacientes. É nesse sentido que dissemos que para essas instituições não serve o qualificativo de democráticas, pois não são horizontais nem igualitárias"(2000,p.25).

Isso não significa, de fato, que para Puig as instituições escolares não possam ser vistas como democráticas. Nesse mesmo livro, mais adiante, o autor demonstra que pode haver escolas democráticas, desde que se consiga um equilíbrio no jogo entre a assimetria funcional das relações e da simetria democrática dos princípios que devem reger as instituições sociais.

Esta assimetria dos papéis de estudantes e docentes nas relações escolares, assim como nas relações familiares e no âmbito médico, calcada na diferenciação de conhecimentos e experiência, aponta problemas na compreensão de como a idéia de democracia se apresenta em tais instituições. Precisamos ter clareza de tais concepções e cuidado na sua interpretação.

Será que este paradoxo pode servir de justificativa para o estabelecimento de relações autoritárias no âmbito de tais instituições sociais? Essa parece ser uma boa justificativa para a forma tradicional com que pais e mães, professores e professoras, médicos e médicas se relacionam com aquelas pessoas que lhes são subordinadas. Será que o autoritarismo que permeia, em geral, as relações nessas instituições se justifica em sociedades que almejam a democracia? É melhor termos cuidado com tais conclusões, que podem ser nefastas para a real democratização da sociedade.

Começo a discussão lembrando outro princípio inerente ao conceito de justiça e, conseqüentemente, de democracia: a *equidade*, que reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade. Se pensamos a democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade. Se todos forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de se pensar de maneira diferente e de ser *diferente*? Por isso, hoje se compreende que os regimes que tentaram buscar os ideais da democracia a partir da igualdade pura, como o comunismo, terminaram por se constituir em sistemas políticos absolutistas e autoritários. Para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Ao mesmo tempo que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não deve-se perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente.

Voltando à escola, esta concepção de que a democracia e a justiça pressupõem a igualdade e a equidade, nos ajuda a compreender como a democracia pode ser concebida no âmbito educacional. Ou seja, parte-se, em primeiro lugar, da assimetria dos papéis de estudantes e docentes entendendo sua diferenciação *natural* a partir do princípio da equidade. Isso, porém, não quer dizer que em alguns aspectos ambos os coletivos não sejam iguais perante a sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres de todos os seres humanos. Esta é uma relação complexa que solicita um raciocínio dialético para sua compreensão.

Aos professores e às professoras são destinados papéis diferenciados dentro da instituição escolar, devido a seus conhecimentos e sua experiência. A sociedade lhes atribui responsabilidades e deveres que lhes permite, inclusive, avaliar alunos e alunas e utilizar da autoridade da função para exigir o cumprimento das regras e normas sociais. Por outro lado, tais poderes não lhes garante o direito de agir de maneira injusta, desconsiderando, por exemplo, os direitos relativos à cidadania de seus alunos e suas alunas.

Nesse sentido, se queremos falar de democracia na escola devemos, ao mesmo tempo, reconhecer a diferença nos papéis sociais e nos deveres e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos. Estou falando, por exemplo, do direito ao diálogo, à

livre expressão de seus sentimentos e idéias, ao tratamento respeitoso, à dignidade, etc. Tanto nas escolas quanto nos hospitais e nas famílias. Estou me referindo, afinal, à igualdade de direitos que configura a cidadania.

Com isso, entramos no tema da cidadania, outra palavra que pode ser empregada em muitos sentidos. Desde sua origem na Roma antiga, a idéia de cidadania está vinculada ao princípio de que os habitantes têm o direito de participar da vida política da sociedade. Em seu sentido tradicional, a cidadania expressa um conjunto de direitos que permite aos cidadãos e cidadãs o direito de participar da vida política e da vida pública, podendo votar e ser votado, participar ativamente na elaboração das leis e de exercer funções públicas, por exemplo.

Partindo dessas idéias, podemos fazer um questionamento importante para a compreensão atual dos significados possíveis para a cidadania. Será que a garantia de participação ativa na vida política e pública é suficiente para garantir a todas as pessoas o atendimento de suas necessidades básicas?

Acredito que a cidadania pressupõe não apenas o atendimento das necessidades políticas e sociais, com o objetivo de garantir os recursos materiais que dêem uma vida digna às pessoas, mas também o atendimento de suas necessidades psicológicas, reconhecendo a importância da vida afetiva, dentre outros aspectos mais, para as relações que estabelecem com o mundo.

Acredito ser necessário que cada ser humano, para poder efetivamente participar da vida pública e política, se desenvolva em alguns aspectos que lhe dêem as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida saudável que o leve à busca virtuosa da felicidade, individual e coletiva. Entender a cidadania a partir da redução do ser humano a suas relações sociais e políticas não é coerente com a multidimensionalidade que nos caracteriza e a complexidade das relações que estabelecemos com o mundo à nossa volta e conosco mesmos. Devemos buscar compreender a cidadania também em outras perspectivas.

Assim, a luta pela cidadania passa não apenas pela conquista de igualdade de direitos a todos os seres humanos mas também pela conquista de uma vida digna, em sua mais ampla concepção, para todos os cidadãos e cidadãs, habitantes do planeta.

Tal tarefa, complexa por natureza, pressupõe a educação de todos, crianças, jovens e adultos, a partir de princípios coerentes com esses objetivos, com a intenção evidente de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade.

Chegamos, desta maneira, ao tema da educação para a cidadania, elemento essencial para a democracia. Para introduzir o assunto, gostaria de citar algumas idéias de Machado (1997, p.106), para quem "educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo".

Estamos falando, portanto, da formação e da instrução das pessoas visando sua instrumentalização para a participação motivada e competente na vida política e pública da sociedade. Ao mesmo tempo, entendo que essa formação deve visar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de idéias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta.

Neste sentido, a educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática não pode se limitar ao conhecimento das leis e regras, ou a formar pessoas que aprendam a participar de forma consciente da vida coletiva. É necessário algo mais, que é o trabalho visando a construção de personalidades morais, de cidadãos e cidadãs autônomos que buscam de maneira consciente e virtuosa a felicidade e o bem pessoal e coletivo. Conforme apontamos em outro trabalho (Araújo,1999a), esse é um modelo de personalidade moral que incorpora em seu núcleo central a "racionalidade autônoma baseada na igualdade, na equidade, na justiça, no auto-respeito e no respeito pela natureza (em seu sentido global). Mas neste modelo a razão não é soberana, porque é também imbuída de afetividade, de sentimentos e emoções, que considera em seus juízos, ao mesmo tempo, os interesses e sentimentos do próprio sujeito e dos outros seres presentes em suas interações".

Trabalhar na formação desse cidadão e dessa cidadã pressupõe considerar e atuar intencionalmente sobre as diferentes dimensões constituintes da natureza humana: a sócio-cultural, a afetiva, a cognitiva e a bio-fisiológica (ver Araújo, 1999a, p.67).

Atuar sobre a dimensão sócio-cultural pressupõe propiciar uma educação que leve as pessoas a conhecerem criticamente os dados e fatos sobre a cultura e a realidade social em que estão inseridos, assim como ao domínio dos conteúdos essenciais ao exercício da cidadania, principalmente a língua e as matemáticas. Atuar sobre a dimensão afetiva pressupõe propiciar condições para que as pessoas conheçam a si mesmas, seus próprios sentimentos e emoções, que construam o auto-respeito e valores considerados como universalmente desejáveis. No caso da dimensão cognitiva partimos do princípio de que a construção de determinadas capacidades intelectuais ou de estruturas mentais operatório-formais, no sentido piagetiano, é importante para a compreensão da realidade e para a organização das relações das pessoas com o mundo, sendo, portanto, essencial que a educação objetive sua construção por parte de todos os seres humanos. Por fim, temos a dimensão bio-fisiológica, que é nosso próprio organismo, sede de nossa personalidade. Garantir seu desenvolvimento adequado, respeitando as diferenças e características individuais, é essencial para o enriquecimento de nossas experiências e para a interação com o mundo a nossa volta.

A observação que faço é que atuar com objetivos educacionais sobre essas quatro dimensões não pressupõe fragmentar a natureza humana, pois seria contraditório com os princípios do pensamento complexo abordados anteriormente. A idéia, como salientamos naquele momento, é reconhecer as dimensões constituintes da natureza humana, para atuar sobre elas sem, contudo, perder a dimensão de totalidade da personalidade.

Sintetizando, em minha opinião a educação democrática para a cidadania deve voltar-se para a atuação simultânea sobre essas quatro dimensões constituintes da natureza humana, como condição para o desenvolvimento das competências necessárias para a participação efetiva na vida pública e política, tendo como objetivo a construção de personalidades morais que busquem de forma consciente e virtuosa a felicidade e o bem, pessoal e coletivo.



## **EDUCAÇÃO, CIDADANIA E A CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADES MORAIS**

Pensar na construção de escolas democráticas que almejem a construção de personalidades autônomas e da cidadania, e de maneira coerente com os pressupostos da complexidade abordados no primeiro capítulo, nos leva a buscar compreender alguns dos diversos fatores que interferem neste processo dentro do cotidiano escolar. A identificação destes fatores, no entanto, não significa uma tentativa reducionista de interpretar a realidade e sim representam os resultados advindos de minha experiência ativa no cotidiano de escolas que tentam incrementar seu processo de democratização.

Em tais experiências, nos últimos 10 anos, fui identificando aspectos que podiam interferir freando ou incrementando a real democratização dos processos educativos. Até o presente momento já consegui identificar de maneira substantiva sete diferentes aspectos, que se interrelacionam. Este número de aspectos, porém, não é mágico e nem cabalístico, podendo e devendo ser aumentado a partir de novas experiências nos complexos processos de democratização das escolas que tem tais objetivos. Sua identificação pode auxiliar na compreensão da complexidade das relações presentes no cotidiano escolar e na busca por formas mais realistas de intervenção na educação para a cidadania.

Os aspectos identificados são: os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo e natureza das relações interpessoais; os valores, a auto-estima e o auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar; e os processos de gestão da escola.

Apresento, a seguir, as razões que me levaram a estudar a influência de tais aspectos, sugestões de como a escola pode se reorganizar a partir de sua identificação, com a intenção de superação dos obstáculos à democratização, e sua relação com as distintas dimensões constitutivas da natureza humana.

- **Os conteúdos escolares:**

Um dos grandes problemas enfrentados pela educação brasileira, nos dias de hoje, é a inadequação dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas da grade curricular. Uma visão mais crítica mostra que, de maneira geral, esses conteúdos estão dissociados da realidade e do cotidiano dos alunos e das alunas. Isso, além de provocar a falta de interesse, é uma das fontes para o grande problema de indisciplina e violência que hoje assola as escolas. Um conteúdo em que o aluno não entende a função para o seu dia a dia, ou mesmo para sua vida, aumenta a probabilidade de apatia ou de manifestação das diversas formas de violência. À medida que a sociedade e a escola se democratizam, inicia-se uma cobrança para que a escola, e os conteúdos por ela trabalhados, sejam mais interessantes e próximos do cotidiano e da realidade dos alunos.

Propostas de contextualizar na realidade dos estudantes os conteúdos escolares e de trabalhar outros como a ética, a sexualidade, os sentimentos, etc, vêm sendo implementadas em muitos lugares e estão presentes, inclusive, nos pressupostos das recentes reformas dos referenciais curriculares do sistema de ensino brasileiro.

Entendo que uma escola que almeje a democracia e a formação de sujeitos éticos competentes para o exercício da cidadania precisa ter coragem e desejo político de reorganizar sua estrutura curricular.

Uma das formas propostas de reorganização da escola, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal na estrutura curricular de temas como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, as drogas e a educação de sentimentos (Moreno, 1998). Essa incorporação não se dá por meio de novas disciplinas, mas com novos conteúdos que devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e transversal aos conteúdos tradicionais. Dessa maneira, não se abre mão de conteúdos como a matemática, a língua portuguesa, as ciências e as artes, mas tais conteúdos deixam de ser vistos como a "finalidade" da educação e passam a ser encarados como "meio" para se alcançar sua real finalidade: a construção de personalidades morais autônomas e críticas.

Além disso, os conhecimentos da vivência pessoal e cultural que os educandos trazem para a escola, a partir de sua história de vida e de seus

interesses pessoais, devem estar no centro da contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Considerar tal realidade na teia de conhecimentos a serem abordados na escola dará maior significado à aprendizagem dos alunos e das alunas.

Em outra perspectiva, entendemos que os conteúdos escolares têm papel importante na constituição da dimensão sócio-cultural dos sujeitos psicológicos. Sua reorganização a partir dos pressupostos aqui discutidos permitirá que alunos e alunas construam sua personalidade com base em conteúdos eticamente mais significativos, com reflexos evidentes sobre as demais dimensões constituintes da natureza humana. Não tenho dúvidas de que uma pessoa que, durante seu processo educativo, experienciou sistematicamente o estudo sobre conteúdos de natureza ética e relacionados à temáticas significativas para seu mundo pessoal (ex: sexualidade, saúde e afetividade) e sua vida coletiva (ex: meio ambiente e consumo), terá maiores possibilidades de coordenar de maneira competente sua vida pessoal e suas responsabilidades pública e política.

Estar aberto a essas mudanças curriculares e buscar intencionalmente sua implementação no cotidiano das salas de aula é papel essencial dos profissionais da educação preocupados com a democratização da sociedade e com a construção de personalidades morais autônomas. A manutenção da atual estrutura curricular das escolas reforça o modelo de sociedade injusta e excludente que vivemos hoje em dia.

- **A metodologia das aulas:**

Por outro lado, de que adianta reorganizar os conteúdos escolares sem efetuar mudanças na própria lógica de organização do ensino? De que adianta inserir conteúdos de ética ou sobre sentimentos na escola, por exemplo, se ela seguir presa a um modelo transmissivo e autoritário de conhecimento? Será que aulas em que o sujeito da aprendizagem, alunos e alunas, exercem um papel passivo diante dos conteúdos que lhes são transmitidos, formará o cidadão e a cidadã competentes? As respostas, mais uma vez, são negativas,

de que não se constrói a cidadania a partir de relações autoritárias e com base em metodologias de mera transmissão e reprodução do conhecimento.

Desta maneira, relacionado à reestruturação curricular, um projeto educativo que almeje a construção de personalidades morais autônomas e críticas deve prever maneiras de se trabalhar o conhecimento privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos educandos, ao mesmo tempo que buscando estratégias que tenham como pressuposto levar alunos e alunas a tomar consciências de seus próprios sentimentos e emoções.

Para que a educação e os conteúdos abordados na escola possam tornar-se de fato significativos para alunos e alunas, contribuindo para a construção de personalidades morais, acredito que professores e professoras devem promover suas aulas a partir de dinâmicas que incorporem três tipos diferentes de atividades: reflexivas; conceituais concretas; e práticas experienciais. Exemplificando tais propostas:

**Atividades reflexivas:** são atividades que pressupõem levar os estudantes a refletir de maneira crítica sobre aspectos da realidade pessoal e coletiva, relacionando-os aos conteúdos escolares. Assim, qualquer dinâmica que pressuponha o diálogo a partir de trabalhos em grupo, debates, assistir a filmes e solicitações de trabalhos individuais sobre temáticas socialmente relevantes, se inserem nesta categoria de atividades. Além disso, técnicas como discussão de dilemas, resolução de conflitos, clarificação de valores, exercícios autobiográficos e exercícios de construção conceitual (Puig,1998b), são coerentes com tal proposta.

**Atividades conceituais concretas:** neste tipo de atividade saímos da reflexão pura e nos aproximamos da realidade concreta do cotidiano. Estou falando de atividades em que determinados conceitos são experienciados concretamente pelos alunos e alunas e não somente por meio de formalizações conceituais abstratas. Assim, proponho o trabalho com dinâmicas em que o conhecimento a ser estudado é experienciado pelos estudantes a partir de situações hipotéticas ou a partir de dados de seu cotidiano. Atividades de *role-playing* (dramatização), em que os sujeitos são levados a vivenciar o que pensam e

sentem diferentes personagens envolvidos em um determinado conflito; atividades de matemática baseadas em dados da própria realidade cotidiana, como trabalhos de ética e consumo desenvolvidos a partir de valores e aumentos percentuais aplicados em contas de eletricidade, água e de produtos consumidos pelo grupo; são exemplos do que estamos definindo como atividades conceituais concretas. Ou seja, conhecimentos são conceitualizados a partir da experiência concreta e cotidiana dos sujeitos.

**Atividades práticas experienciais:** este tipo de atividade permite a construção de conhecimentos e valores não a partir da formalização e/ou conceitualização da realidade. Eles são construídos a partir das próprias experiências sociais. As propostas de *estudos do meio* são um primeiro exemplo de aproximação a este tipo de experiência. Além disso, como exemplo, estou falando de atividades em que o estudo da nutrição e da desnutrição, suas causas, conseqüências e formas de atuar socialmente no enfrentamento do problema são levadas a cabo pelo grupo classe, na própria realidade. Por exemplo, procurando e visitando crianças nesta situação e atuando de maneira politicamente organizada para ajudar na solução do problema, ao mesmo tempo que utilizando a experiência para conhecer as informações científicas e sociais relativas à qualidade da nutrição necessária à vida humana.

Estas diferentes maneiras metodológicas de se trabalhar os conteúdos escolares se complementam quando as vemos articuladamente e não de forma fragmentada. Quando pensamos em uma programação de conteúdos para todo um ano escolar ou dentro de um determinado projeto, a articulação de atividades *reflexivas*, *conceituais concretas* e *práticas experienciais* permitem que os conhecimentos e os valores tenham maior significado para os estudantes, que as aulas sejam mais prazerosas e interessantes, e que o currículo esteja contextualizado nas suas próprias experiências.

Neste sentido, a metodologia das aulas aliada à reorganização curricular da escola passam a ter um papel relevante na construção da democracia e da cidadania. As dimensões sócio-cultural e afetiva (pelos valores trabalhados),

são especialmente reforçadas na constituição da personalidade moral, a partir das técnicas educacionais sugeridas.

- **Os valores dos membros da comunidade escolar:**

Parto do princípio de que os valores morais não são nem ensinados e nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo. Essa construção depende diretamente dos valores implícitos nos conteúdos com que o sujeito interage no dia a dia, e da *qualidade* das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e as fontes dos valores.

Mas, afinal, o que são valores e como eles são construídos? Baseio nas idéias de Piaget (1954) e defendo o princípio de que os valores referem-se a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior. Surgem da projeção dos sentimentos sobre objetos, pessoas e/ou relações.

Desde o nascimento, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, os valores vão sendo cognitivamente organizados, a partir dos julgamentos de valor que o sujeito realiza. 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. Desta maneira, cada sujeito constrói seu próprio sistema de valores, que integram-se à sua identidade. Neste sistema que cada um constrói, alguns valores "posicionam-se" como mais centrais e outros mais na periferia da identidade.

A importância desse modelo teórico é compreendermos que cada um de nós, sujeitos psicológicos, possuímos determinados valores centrais em nossa identidade, que influenciam nossa conduta.

Uma ressalva muito importante é que, em geral, quando se fala de valores pensamos em moral. Os valores, que são resultado da projeção dos sentimentos e emoções sobre objetos, pessoas e/ou relações não são necessariamente morais. O valor discutido até aqui é o que chamo de "valor psíquico", no sentido de que está relacionado aos objetos, pessoas e/ou relações com que estabelecemos vínculos afetivos, de que gostamos, em resumo. Assim, resolver os conflitos por meio da violência pode ser um valor

central para uma determinada pessoa, ou então, para outra, o autoritarismo pode ser um valor, no sentido psicológico. Para uma terceira pessoa, respeitar os demais seres humanos pode ser um valor central. O que faz com que um valor se torne moral é seu vínculo com conteúdos de natureza moral.

Neste sentido, é importante 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 a partir das interações no mundo, desde o nascimento, o valor moral depende de uma certa *qualidade*. Depende se a projeção afetiva que o constitui está vinculada com conteúdos de natureza moral. Ou seja, todos nós possuímos nosso sistema de valores e ele é constituído por valores que são morais ou não.

Retomando nosso objeto de estudo, a educação, cada criança e cada adulto que frequenta uma escola possui seu próprio sistema de valores. Se os valores centrais na identidade dessas pessoas referem-se a valores não democráticos, por exemplo, suas ações dentro do contexto escolar tenderão a ser autoritárias e a não legitimar as tentativas de democratização do ambiente escolar em que atuam. Isso vale tanto para crianças quanto para os adultos. As conseqüências diretas observáveis são pessoas que agem e pensam defendendo o princípio de que na escola não existe espaço para a democracia e que os papéis são bem definidos: quem detém o poder manda e quem não detém obedece. Os reflexos aparecem na violência, na exclusão, no autoritarismo e nas mais diferentes formas de organização que terminam por caracterizar as instituições escolares como não democráticas.

A partir do exposto até aqui, entendo que a escola, consciente de seu papel formativo e instrutivo, não pode trabalhar com qualquer valor. Se almeja a educação para a cidadania sua responsabilidade encontra-se em propiciar a oportunidade para que seus alunos e alunas interajam reflexivamente e na prática sobre valores e virtudes vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e à busca virtuosa da felicidade. Esta interação, no entanto, deve ser prazerosa, para que seja alvo das projeções afetivas dos sujeitos. Caso contrário, o valor trabalhado poderá não se constituir como valor para ele. O que quero dizer é que trabalhar valores de forma tradicional, chata, não permitirá sua construção.

Se não acreditamos que a construção de personalidades autônomas se dê pela transmissão e inculcação de valores, a educação moral pode ocorrer em qualquer disciplina, desde que os conteúdos tradicionais estejam imbuídos de valores éticos e sejam trabalhados com métodos que solicitem a ação, a reflexão, o diálogo e o prazer.

E quais seriam estes valores a serem trabalhados nas escolas? A premissa que utilizamos é a da existência de alguns valores definidos como *valores universalmente desejáveis*.

Nessa discussão, defendemos o pressuposto de que os princípios e valores aludidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo, apesar de não dever ser impostos a toda e qualquer cultura existente hoje no planeta, para nós, brasileiros, eles devem ser desejáveis quanto à sua universalização no contexto social. Vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia, ou seja, uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade, e estes são os valores basais da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dessa maneira, os princípios presentes na referida declaração podem ser um guia de referência para a elaboração de projetos educativos que objetivem a educação para a cidadania e para a construção de personalidades morais autônomas (ver Araújo, U. & Aquino, J., 2001).

Entendendo que os valores referem-se à dimensão afetiva da natureza humana, seu trabalho na educação promove o fortalecimento deste aspecto da personalidade.

- **As relações interpessoais:**

Retomando algumas idéias já abordadas anteriormente, a construção da cidadania pressupõe a instrumentalização das pessoas para a participação motivada e competente na vida política e pública da sociedade. Ao mesmo tempo, essa formação deve visar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de idéias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo



mesmo e com o mundo à sua volta. Precisamos de uma escola cujas relações entre seus membros se assente sobre as bases da democracia e do respeito mútuo.

Afinal, o que é o respeito? Partimos da idéia básica de que é um sentimento e, como tal, experienciado nas relações interpessoais e a partir de reflexões intrapessoais. Ou seja, pode-se sentir respeito por outras pessoas, por seus valores e atitudes (por exemplo), mas também pode-se senti-lo por si próprio, como é o caso do auto-respeito (ver Araújo, 1999b).

De acordo com Piaget (1932) e Pierre Bovet (1925), o respeito é fruto da coordenação entre dois sentimentos: o amor e o temor. Da coordenação dialética entre esses dois sentimentos nas relações interindividuais é que surgirá, por exemplo, a obediência da criança aos pais e aos mais velhos. Uma criança respeita seus pais porque ao mesmo tempo que gosta deles teme perder seu amor, ou mesmo sofrer punições. No caso do respeito mútuo, na relação entre esses dois sentimentos o que prevalece é o amor. É a afetividade ou o amor nas relações entre as pessoas que permite que o medo presente na relação não seja o da punição, e sim o de *decair perante os olhos do indivíduo respeitado*. Esse medo é totalmente diferente do medo da punição, característico dos sujeitos heterônomos. O medo de decair perante os olhos de quem a gente gosta é característico do sujeito autônomo, que regula suas relações na reciprocidade e na consideração pelas outras pessoas.

Se a discussão vai para o âmbito escolar podemos compreender que esse é o tipo de respeito estabelecido entre os docentes que não necessitam utilizar punições e ameaças autoritárias nas relações com alunos e alunas. Acredito que o respeito mútuo, ou recíproco, que se estabelece garante a harmonia das relações interpessoais na escola.

Por fim, existe um elemento comum que está na origem do amor e do temor sentidos pelo sujeito que respeita os outros: a admiração. O sentimento de admiração é condição para o respeito e podemos admirar tanto quem amamos quanto quem nos oprime. Creio que é a admiração que permite o vínculo dialético entre o amor e o temor presentes no sentimento de respeito. Para respeitarmos alguém é necessário uma identificação com essa pessoa, via admiração.

O outro eixo que apontamos ser fundamental neste aspecto é o da democratização das relações interpessoais. Uma forma de operacionalizar o espaço para a participação efetiva de alunos e professores nesse processo de democratização das relações e na construção das regras é por meio das "assembléias de classe".

Do que conheço, o pedagogo francês Celestin Freinet foi quem primeiro sistematizou a idéia das assembléias de classe. Meu trabalho, porém, está baseado no modelo elaborado por Puig (2000), publicado no Brasil no livro *Democracia e participação escolar*, onde aponta formas concretas de se operacionalizar o espaço democrático das assembléias na escola e na sala de aula.

De acordo com Puig, as assembléias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar. Neste sentido, o espaço das assembléias de classe não se destina exclusivamente à resolução de conflitos, pois isso faria com que fosse um momento sempre de tensão e não prazeroso. Este é o momento também de se falar das coisas positivas, de felicitar as conquistas pessoais e do grupo e de se discutir temáticas para projetos futuros.

O espaço das assembléias de classe permite experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola, que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo para a educação para a cidadania. Sua implementação solicita a transformação das relações interpessoais, ao mesmo tempo que intervêm na construção psicológica e moral de seus agentes, atuando na multidimensionalidade constituinte dos sujeitos que freqüentam esse espaço.

- **A auto-estima:**

Todos os aspectos analisados até o momento estão interrelacionados se seguimos com a visão sistêmica e de complexidade que pauta este trabalho. Por isso, relacionar a auto-estima das pessoas que compõem o universo escolar com o objetivo de educação para a cidadania é perpassar também por todos os aspectos discutidos até aqui.

Quando falo de auto-estima estou me referindo à auto-imagem que cada pessoa tem de si mesma. De acordo com Harkot-de-La-Taille (1999, p.20), cada ser humano constrói para si uma imagem que considera representá-lo, uma imagem com a qual se identifica e se confunde. Esta imagem, portanto, desliza do *parecer* para o *ser*, quando, então, imagem e sujeito constituem um mesmo e único valor. Esta auto-imagem, porém, não é algo apenas racionalizado cognitivamente no nível da consciência, pois ela possui toda uma dimensão afetiva em sua constituição, que também relaciona-se com os valores da cultura e com a constituição bio-fisiológica do corpo que a sedia. Assim, estamos novamente falando do sujeito psicológico constituído de diferentes dimensões e que em sua história de vida constrói uma consciência de si mesmo. Evidente que este sujeito não está isolado no mundo e que neste processo ele se constitui ( e é constituído) nas relações com o mundo objetivo e subjetivo em que vive.

Esta consciência, que a defino como a capacidade para dar-se conta da própria atividade física e mental supõe, de acordo com Puig (1998a), acrescentar ao simples "saber algo" ou "saber fazer algo" um "saber que se sabe".

Neste saber, ou consciência, encontra-se a auto-imagem e o que cada um sente sobre si mesmo: a *auto-estima*. O valor, ou os sentimentos, que cada um projeta e atribui a si mesmo. Sem poder falar de padrões definidos e nem de normalidade, esta auto-estima pode ser mais negativa ou positiva, com conseqüências visíveis sobre as interações do sujeito com o mundo e consigo mesmo.

Novamente, uma forma de se trabalhar tal realidade é por meio da democratização das relações escolares, sobrepondo o autoritarismo. Conteúdos escolares e metodologias de ensino mais significativas, a busca pela construção de valores morais, relações interpessoais baseadas no respeito mútuo e o trabalho sistematizado de assembléias de classe e da

escola, são aspectos que seguramente podem reforçar a auto-estima das pessoas.

Isso, porém, não basta. É necessário também o resgate e a valorização dos aspectos positivos que são encontrados na personalidade de todos os seres humanos. O resgate e a valorização, por parte da escola, das habilidades de todos os membros da comunidade, incorporando tais habilidades e aspectos positivos como conteúdos a serem trabalhados no cotidiano das salas de aula.

Em suma, falo de uma escola prazerosa, onde estudantes e docentes queiram freqüentar e tenham prazer com o que fazem e desenvolvem no seu dia a dia. Uma escola em que seus membros sintam que tem significado para suas vidas e que não existe apenas porque pode lhes ensinar a ler e a escrever, dando, pretensamente, condições de ascensão social. Enfim, uma escola que tenha sentido para a construção de personalidades autônomas e para o resgate e valorização da cidadania.

- **O auto-conhecimento:**

Conhecer a si mesmo, construir uma auto-imagem o mais próximo possível da realidade, são condições que nos permitem, enquanto sujeitos inseridos no mundo objetivo e subjetivo, viver uma vida mais saudável e equilibrada.

Sob a perspectiva de construção de personalidades morais autônomas e críticas, que vimos discutindo em todo este trabalho como condição para a cidadania e para a vida democrática, o auto-conhecimento impõem-se como uma necessidade. Isso porque, em minha opinião, essa construção passa pela tomada de consciência sobre como o próprio sujeito se vê e também pela tomada de consciência de seus próprios valores e sentimentos.

Ao ignorar esta dimensão da natureza humana na estruturação de seu currículo e nos objetivos da educação, em minha opinião a escola deixa aberta uma lacuna que possui um caráter impeditivo para a construção adequada da auto-imagem e da personalidade das crianças a quem lhes compete educar. Não vejo como formar o cidadão que não consegue enxergar-se a si mesmo, enquanto sujeito individual, mas que vive em relação com as demais pessoas à sua volta.

Entendo que a construção de consciências autônomas passa pela construção de processos de auto-regulação que permitam ao sujeito dirigir a própria conduta por si mesmo; ao mesmo tempo que passa pela aquisição da sensibilidade necessária para perceber os próprios sentimentos e emoções morais, para que possa usá-los como componentes de procedimentos da consciência moral.

A escola pode e deve exercer um papel fundamental nesse processo de construção. A proposta é de que isso seja feito por meio do trabalho constante baseado em metodologias e conteúdos de aula que solicitem ao mesmo tempo a reflexão, a percepção e regulação dos próprios sentimentos e emoções, e o desenvolvimento da capacidade dialógica. Sua implementação cotidiana nas aulas regulares dos conteúdos tradicionais podem auxiliar os processos de auto-conhecimento, de construção de valores morais universalmente desejáveis e do auto-respeito, aspectos estes relevantes para o exercício competente da cidadania.

- **A gestão escolar:**

Por fim, chegamos no tema da gestão escolar. A partir de todos os aspectos analisados até o momento, fica evidente que uma escola gerida de maneira autoritária não contribuirá para a formação de personalidades morais e para a construção do cidadão e da cidadã que acreditam plenamente na democracia.

Uma escola com direção autoritária, em que todas as decisões são centralizadas nas mãos de uma pessoa ou de um pequeno grupo, em que as regras de convivência e o projeto pedagógico já encontram-se pré-determinados a partir dos valores e crenças de algumas pessoas, não permite o diálogo e a reorganização constante dos tempos e espaços escolares com base na busca coletiva de novos e melhores caminhos para os desafios cotidianos. Não será fácil professores e professoras que vivem em ambientes autoritários baseados em relações de heteronomia e de respeito unilateral trabalharem a construção de valores relativos à autonomia e à democracia com seus alunos e alunas.

De que maneira promover este tipo de ambiente escolar? Retomamos aqui o conceito de *assembléia* já discutido anteriormente. No âmbito escolar, no entanto, um dos caminhos que visualizamos passa pela instituição das assembleias em dois níveis distintos: o primeiro é o de *assembléia escolar*, com a participação representativa de direção, docentes, estudantes e funcionários; o segundo é o de *assembléia docente*, com a participação de todos os professores e professoras e da direção da escola.

A responsabilidade da *assembléia escolar* é regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos. A responsabilidade da *assembléia docente* é regular e regulamentar temáticas relacionadas: ao convívio entre docentes e entre esses e a direção; o projeto político-pedagógico da instituição; a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola.

Com isso, atinge-se a dupla finalidade de promover a participação das pessoas nos espaços de tomada de decisão e de democratizar a convivência coletiva e as relações interpessoais. Uma escola que consegue promover a participação de toda a comunidade nos processos decisórios, por meio dos diversos tipos de assembleia que aqui discutimos, seguramente estará caminhando para sua democratização efetiva. Penso que a implementação de tais procedimentos promoverá a mudança nas relações de poder e a conseqüente construção da cidadania.

## **A COMPLEXIDADE E A CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADES MORAIS**

Nas últimas páginas descrevi sete aspectos que, a partir de minha experiência, interferem no processo de construção de escolas democráticas e de personalidades morais. Sua identificação e a discussão promovida, no entanto, precisam ser encaradas de forma coerente com as idéias de pensamento complexo abordado neste artigo. Conforme apontei, identificar tais aspectos e analisá-los de maneira disjuntiva, reducionista e formalizada, não permitirá a compreensão de um fenômeno complexo como o que estamos abordando.

Isso significa que identificar o papel que os conteúdos escolares, a metodologia das aulas, o tipo e natureza das relações interpessoais, os

valores, a auto-estima e o auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar, e os processos de gestão da escola não é suficiente para a compreensão do fenômeno da democracia escolar e para a intervenção buscando a construção da cidadania participativa. É preciso entender que tais aspectos encontram-se interrelacionados entre si de tal maneira que podemos analisá-los isoladamente somente na formalização que um texto escrito nos permite fazer.

Na realidade concreta, em um mesmo momento dentro da sala de aula, o professor está trabalhando um conteúdo, de uma determinada maneira, que está relacionado também à forma com que se relaciona com seus alunos e alunas. Tais aspectos podem solicitar ou não a construção de determinados valores na criança, assim como reforçar sua auto-estima e o auto-conhecimento. Tudo isso permeado, também, pela forma com que se dão as relações dentro da escola, a partir da maneira com que é gerida pelos seus membros.

Em suma, todos os fatos mencionados, e muitos outros não abordados, estão ocorrendo ao mesmo tempo e não é possível perder essa perspectiva se quisermos de fato compreender a realidade e criar estratégias que visem a democratização escolar.

Existem muitas maneiras de se abordar o tema da educação e suas relações com a moralidade, tendo como objetivo a formação ética das futuras gerações. Educação moral, educação em valores, educação do caráter, educação em virtudes, são alguns dos termos utilizados por diversos autores brasileiros e estrangeiros. Pensar nesse tipo de educação, contudo, desconsiderando a complexidade da realidade em que o processo educativo ocorre e a multidimensionalidade constitutiva dos seres humanos, é trabalhar sob perspectivas reducionistas e simplificantes.

O foco, em minha opinião, deve centrar-se na construção do que costuma chamar-se personalidades morais, independente do nome que se dê a tal tipo de educação. Ou seja, o objetivo de uma formação ética deve ser o de atuar intencionalmente para que a escola propicie aos sujeitos da educação os instrumentos necessários à construção de sua competência cognitiva, afetiva, cultural e orgânica, dando-lhes condições de agir moralmente no mundo.

Mesmo sabendo que o espaço escolar não é o único que interfere em tal processo, pois existem as demais instituições sociais, como a família, as amizades e a mídia, a escola pode ter um papel fundamental por ser a instituição socialmente criada para a formação das futuras gerações. Nesse sentido é que compete aos profissionais da educação estarem atentos às suas ações e propostas político-pedagógicas. Romper com o modelo de escola que conhecemos, repensando e reorganizando os espaços, os tempos e as relações interpessoais que lhe caracterizam é um passo importante. Reconhecer as limitações dessa intervenção, conscientes dos princípios de incerteza que permeiam a complexidade das relações humanas é um outro passo a ser considerado.

Nos últimos dois anos coordenei um projeto de pesquisa que se propôs a auxiliar os membros de uma escola pública a construírem uma prática democrática a partir das idéias aqui defendidas, com resultados significativos. Este trabalho, que será publicado em breve (Araújo, 2001, *no prelo*), mostra que é possível tal tipo de intervenção, mas que é necessário uma mudança de perspectiva na forma com que concebemos tanto a complexidade das relações que ocorrem dentro da escola quanto a multidimensionalidade constituinte da natureza humana.

A insistência em conceber a realidade de maneira simplificante será um empecilho para o trabalho de construção de personalidades morais que sejam competentes para a participação efetiva na vida pública e política, e que tenham como objetivo a busca consciente e virtuosa da felicidade e do bem, pessoal e coletivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses F. *Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado, Campinas, FE/UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. *O ambiente escolar e o desenvolvimento do Juízo moral Infantil*. In: MACEDO, L. et al. *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Editora Moderna e Editora da Unicamp, 1999a.



\_\_\_\_\_. *Respeito e Autoridade na escola*. In: AQUINO, J. (org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999b.

\_\_\_\_\_. *O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal*. Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins, SP, vol.2, n.2, p.1-12, fev.2001.

\_\_\_\_\_. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2001, no prelo.

ARAÚJO, U. F. & AQUINO, J. G. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.

BOVET, Pierre. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1925.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas, 1999.

MACHADO, N. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

MORENO, Montserrat . *Temas transversais: um ensino voltado para o futuro*. In: BUSQUETS, M.D. et al. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1998.

PIAGET, Jean. *Intelligence and affectivity: their relationship during child development* . Annual Reviews, Palo Alto-CA , 1954 (ed.USA, 1981).

\_\_\_\_\_. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial 1932.

PUIG, Josep. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Democracia e Participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.