



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Arantes, Valéria; Araújo, Ulisses F.; Silva, Marco Antonio Morgado da
Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores
Educação e Pesquisa, vol. 45, e201945002001, 2019
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634201945002001

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29859101029>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

SEÇÃO: ENTREVISTAS

Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores

Valéria Arantes¹

ORCID: 0000-0002-2154-6147

Ulisses F. Araújo¹

ORCID: 0000-0002-2955-8281

Marco Antonio Morgado da Silva¹

ORCID: 0000-0002-0440-0947

Resumo

Josep Maria Puig é um dos maiores especialistas internacionais em Educação Moral. Durante toda sua trajetória acadêmica e pessoal, a educação moral ocupou lugar central em suas pesquisas, reflexões, preocupações, docência e modo de viver. Os escritos e investigações do professor Puig, em Catalão, Espanhol e Português, converteram-se em uma das principais referências teóricas na América Latina nos estudos acerca da moralidade humana. Citado em mais de 800 teses e artigos no Brasil, seu trabalho exerceu e ainda hoje exerce grande influência em toda uma geração de pesquisadores brasileiros. Na entrevista que se segue, para além da trajetória acadêmica do Prof. Puig, apresentamos suas reflexões a respeito da educação moral em diferentes dimensões: teóricas, práticas, políticas, sociais e pessoais. Como não poderia deixar de ser, em tempos em que se fala de uma escola sem partido, Puig discorre também acerca do legado de Paulo Freire e a influência que exerceu em todo o seu trabalho. Trata-se, pois, de temas que mobilizam preocupações atuais e da maior relevância para a formação ética e moral das futuras gerações.

Palavras-chave

Educação em valores – Escola democrática – Participação – Aprendizagem Serviço – Diálogo.

1- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contatos: varantes@usp.br; uliarau@usp.br; marco.morgado@usp.br.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945002001>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Josep Maria Puig: a life dedicated to the values education

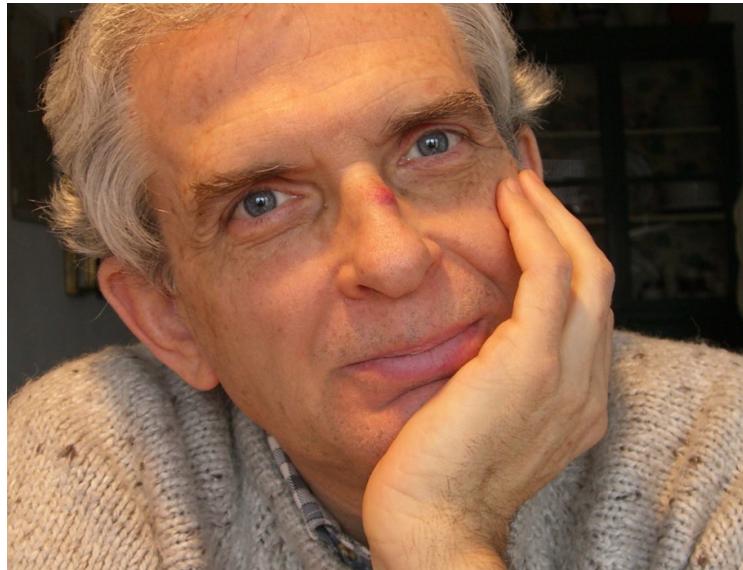
Abstract

Josep Maria Puig is one of the leading international scholars in Moral Education. Throughout his academic and personal trajectory, moral education occupied a central place in his researches, reflections, concerns, teaching and way of living. His writings and investigations in Catalan, Spanish and Portuguese, converted him in one of the main theoretical references in Latin America for the studies of the human morality. Cited in more than 800 theses and articles in Brazil, his work has exerted and still exerts great influence in a whole generation of Brazilian researchers. In the interview that follows, beyond the academic trajectory of Professor Puig, we present in this text his reflections on moral education in different dimensions: theoretical, practical, political, social and personal. As it could not fail to be, in times of people talking about "no-party schools", Puig also discusses the legacy of Paulo Freire and the influence that exerted in his work. These are themes that mobilize current concerns, and it is of great relevance for the ethical and moral development of the future generations.

Keywords

Values education – Democratic school – Participation – Service Learning – Dialogue.

Apresentação



Fonte: arquivo pessoal do entrevistado.

Josep Maria Puig nasceu em 1951, na cidade de Mataró, perto de Barcelona, na Espanha. Desde 1977, é professor de Teoria e História da Educação na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona, onde se doutorou em 1983. Sua tese de Doutorado - *Enfoque sistemático de la pedagogía y la educación* - com mais de 900 páginas, tem dois volumes: na primeira parte, o autor faz um levantamento histórico-epistemológico do pensamento pedagógico,

desde a Grécia clássica até a segunda metade do século XX; na segunda parte, faz uma completa e aprofundada análise da educação (e da teoria educativa) a partir de ciências transdisciplinares como a Cibernética, a Teoria Geral de Sistemas e a Teoria da Comunicação e da Informação. A segunda parte alimentou um dos livros de Puig que tiveram mais repercussão: *Teoría de la educación: Una aproximación sistémico-cibernetica* (1986).

Com o título de doutor, Puig deu início a um período no qual a educação moral ocupa lugar central em suas pesquisas, reflexões, preocupações e docência. Em seu currículo podemos observar que, a partir do final dos anos 80 (1988-1999), ofereceu mais de 20 disciplinas para alunos da graduação e da pós-graduação. Para citar algumas delas: *Educación y valores en la sociedad actual*, *Teorías del desarrollo moral*, *Diseño de programas de educación moral*, *Modelos de educación moral en el mundo contemporáneo*, *La escuela como comunidad democrática*, *Participación social en las instituciones educativas*, *Fundamentos de educación moral*, *Cultura moral de las instituciones educativas*, entre outras.

Em 1990, junto com seus colegas de trabalho, professores Jaume Trilla, Miquel Martínez e María Rosa Buxarrais, todos catedráticos da mesma instituição, fundou o GREM – *Grup de Recerca en Educación Moral* -, que se tornou um dos centros de pesquisa mais relevantes no campo da moralidade humana. Em novembro de 2018, durante a *44th Annual Conference of the AME – Association for Moral Education* -, o trabalho do GREM foi reconhecido internacionalmente e recebeu o *Award Good Work*, um importante prêmio na área de Psicologia e Educação Moral.

Reconhecidamente um dos maiores especialistas internacionais em educação moral, Puig é autor e coautor de inúmeras publicações em forma de artigos, capítulos e livros. Por algumas dessas obras recebeu importantes prêmios na Espanha, dos quais elegemos quatro para mencionarmos nesta apresentação. Um deles, Prêmio de Educação Josep Pallach, foi recebido em 1984, com a obra *Pedagogia del ocio*, escrita com o professor Jaume Trilla. O Prêmio Rosa Sensat de Pedagogia, convocado pelo Ministério da Educação e Cultura, Generalitat de Catalunya, Ayuntamiento de Barcelona, Ediciones 62 e Associação de Mestres Rosa Sensat, foi recebido em duas ocasiões: em 1989, com a obra *Etica i escola. El tractament pedagògic de la diferència* e, em 1998, com a obra *Feina d'educar*. Por fim, em 2012, recebeu a IV Edição do Prêmio Escola Normal da Generalitat, com a obra *Responsabilitat social i aprenentatge servei*.

A obra *Feina d'educar: Relats sobre el dia a dia d'una escola* (1999) parece-nos merecedora de destaque. Trata-se de um trabalho etnográfico exemplar a respeito da educação em valores. Puig esteve por várias horas e vários dias da semana em uma escola pública de Sant Miquel de Cornellà de Llobregat (Barcelona), mais especificamente, em uma sala de aula de quarta série de nível primário, para observar as inúmeras maneiras de se educar em valores. Seus interesses pelas práticas morais (e suas ideias sobre elas) moveram-no para uma análise fina e aprofundada do trabalho realizado por uma professora experiente e muito preocupada com a educação moral. Descrevendo com detalhes o cotidiano de suas práticas escolares, no livro, Puig mescla narrativas com teorias, ideias, conceitos e reflexões. As palavras dele acerca desse processo trazem à tona não só os princípios que regem seu trabalho como o princípio do próprio livro:

A observação da realidade educacional pode nos dizer muito: pode nos ajudar a corroborar ideias e teorias, pode nos surpreender e nos mostrar coisas que não esperávamos, pode nos obrigar a modificar pressupostos teóricos e práticos; isso significa que a realidade é uma referência irrecusável de ideias pedagógicas e propostas educacionais. De fato, entre a reflexão e a realidade existe um elo circular: as ideias filtram a observação e “colorem” os dados, mas a realidade corrobora ou transforma as teorias. (PUIG, 1999, p. 14, tradução nossa).

Com esses princípios, em 2003, Puig lançou outro livro que também se tornou grande referência para os profissionais da educação: *Prácticas morales: una aproximación sociocultural de la educación moral*. Fruto de um longo trabalho de pesquisa que lhe fez merecedor do título de catedrático em 2002, esse livro contempla reflexões teóricas e conceituais a respeito das *prácticas morais*, além de apresentar uma sistematização aprofundada acerca da diversidade desse universo. Para tanto, Puig define quatro tipos de práticas procedimentais e substantivas: práticas de reflexividade, práticas de deliberação, práticas de virtude e práticas normativas. Essa obra prima não somente por ser uma teoria sobre as práticas morais, mas especialmente por refletir sobre a própria ideia de prática, fazendo jus ao eixo condutor que Trilla (2019), ao comentar sobre o trabalho de Puig, nomeou de *prática - teoria - meta-teoria*, advertindo-nos de que pode ser nessa ordem ou em qualquer outra.

Em consonância com os avanços teóricos e práticos (e, por que não, meta-teóricos) alcançados ao longo dos anos, Puig aproximou-se do conceito de Aprendizagem Serviço (ApS). Tal aproximação não significou, de forma alguma, um distanciamento daqueles temas com os quais trabalhou ao longo de sua vida. Muito pelo contrário, como ele mesmo sinaliza na entrevista a seguir, tratou-se de uma consequência natural de seus estudos sobre educação em valores e para a cidadania.

Com sua origem na pedagogia ativa, especialmente na teoria de Dewey, Puig vislumbrou na ApS uma possibilidade de se viver valores morais e virtudes de forma real, como práticas de cidadania. Defendendo que a educação em valores e para a cidadania exige, além de espaços de reflexão e diálogo, espaços de compromisso ativo na comunidade, Puig apostou na ApS como uma possibilidade de ampliar e completar sua proposta de educação em valores e para a cidadania. Em 11 de Dezembro de 2005, em meio a uma grande polêmica na Catalunha sobre a disciplina *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*, Puig publicou um artigo - *Lo necesitamos todo* -, no Jornal *El País*, no qual defendeu que para se formar bons cidadãos é necessário diferentes espaços, para além da sala de aula. Importante registrar que o Prof. Puig foi, durante anos, responsável pela produção de materiais curriculares de educação moral, para todos os níveis de ensino - do ciclo inicial até o ciclo superior -, para fazer jus ao conceito de transversalidade.

Nessa fase de seu trabalho, que já deve ter completado 15 anos, Puig realizou várias pesquisas e orientou muitas teses, o que lhe permitiu publicar muito a respeito da temática. Para além de uma proposta que contempla aspectos ou princípios que para Puig são muito caros – desde uma mudança cultural que promove valores morais até uma metodologia que faz jus ao *aprender fazendo*, acreditamos que a ApS continuará com Puig nos próximos anos. Aposentado há poucos meses, certamente ocupará seu tempo

trabalhando e “reafirmando seu compromisso democrático”, como ele mesmo sinaliza no final desta entrevista.

Por fim, cumpre-nos dizer que conhecemos o Prof. Puig há mais de 20 anos e estamos convictos de que ele próprio não tem consciência da dimensão, da profundidade e da relevância de seu trabalho. Sua humildade e generosidade, virtudes que somadas à sua ética, excelência e compromisso com a educação moral e com um mundo melhor para as futuras gerações, jogam luzes sobre uma carreira construída de forma colaborativa, ao longo da qual foi formando equipes e integrando pessoas com compromissos sociais e morais. Puig é, para todos que o conhecem, uma pessoa excepcional, para além de um profissional extremamente admirado, respeitado e competente.

Entrevista

Professor Puig, para nós é um prazer e uma honra tê-lo nesta seção da Revista *Educação e Pesquisa*, da Faculdade de Educação da USP. Nos conhecemos há anos e, com seu trabalho e conduta, aprendemos muito a respeito da moralidade, educação e, acima de tudo, da vida, das pessoas e da convivência. Você é uma grande referência no campo da moralidade e, para nós, uma grande referência do que é ser uma boa pessoa, que pensa e age de acordo com princípios éticos. De fato, você tem um histórico no campo da pesquisa e desenvolvimento educacional com resultados de qualidade inequívoca, o que influenciou muito positivamente as mudanças nas sociedades ibero-americanas.

Seria muito interessante se você pudesse resumir essa trajetória e o contexto em que ela foi feita, destacando os aspectos que parecem mais importantes para você.

Primeiramente, obrigado por suas palavras, que são ditas pela amizade e muito menos pela objetividade, mas muito obrigado. Acho que é melhor começar com alguns elementos do contexto que marcaram a trajetória. A questão mais relevante foi a situação política e cultural em que nos encontramos: a ditadura do general Franco terminou em 1975, em 1978 a *Constituição* foi aprovada e lentamente percebemos que precisávamos de uma educação em valores para uma sociedade plural e democrática. Algo que não fazíamos há muito tempo e que, por outro lado, não correspondia à formação religiosa, que se oferecia e ainda se oferece voluntariamente aos alunos que a querem. Era necessário articular uma educação em valores e para a cidadania distante tanto do monismo de valores absolutos, como de um relativismo de valores, para usar a terminologia de Adela Cortina. Era necessário encontrar um mínimo de valores compartilhados para criar um espaço de convivência e um espaço para a diferença e a expressão das próprias opções de valor. Esse era o contexto e a tarefa que o nosso trabalho tentou enfrentar.

Além disso, e esta é a segunda nota contextual importante, era necessário não só ter algumas ideias teóricas a respeito de como compreender a educação em valores, mas também saber como convertê-las em propostas formativas que pudessem ser aplicadas em centros educacionais. Nesse sentido, em minha faculdade - a Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona - vivíamos, e ainda vivemos, com grande intensidade, o desafio de fazer chegar às salas de aula não apenas a teoria, embora seja uma tarefa fundamental.

A famosa relação entre teoria e prática é algo que queríamos alcançar. Nosso trabalho foi muito influenciado pela necessidade de converter ideias teóricas em propostas curriculares aplicáveis em nossas escolas. Estou convencido de que essa exigência, uma exigência ética para pesquisadores universitários, marcou profundamente nosso trajeto.

E, finalmente, o terceiro elemento contextual relevante foi a oportunidade de investigar em equipe. Ela encorajou, cerca de trinta anos atrás, os grupos de pesquisa na Espanha a receberem universitários, o que nos levou a criar o GREM (Grupo de Pesquisa em Educação Moral). Começamos com o Dr. Miquel Martínez e formamos o núcleo inicial com o Dr. Jaume Trilla e a Dra. Maria Rosa Buxarrais; mais adiante, em uma segunda geração, a Dra. Xus Martín e a Dra. Montse Payà se juntaram. E eu não fico com mais nomes, porque a partir daquele momento várias gerações de professoras e professores se juntaram ao grupo, ou se formaram nele e depois foram para outras universidades. Digno de nota é o papel revitalizante das contribuições de professores e estudantes de outros países. Estágios desse tipo permitiram-nos conhecer e colaborar com frequência. Mas voltemos ao assunto das equipes. O trabalho de pesquisa e aplicação prática que levamos a cabo, seja qual for sua qualidade, teria sido completamente impossível se não tivesse sido feito coletivamente. Ele enriqueceu-nos e permitiu-nos enfrentar tarefas que ninguém poderia ter feito sozinho. Eu acho que isso é o mais relevante em termos de contexto.

De acordo. E em relação à segunda parte da pregunta, sua trajetória de investigação, como poderia resumi-la?

Com a passagem do tempo, que vai colocando as coisas no lugar, e resumindo um pouco, acho que podemos falar sobre três momentos. Durante o primeiro, enfrentamos um problema simples de formular: como os valores devem ser praticados se não se trata de memorizá-los? Vale a pena dar aulas de educação em valores? Como devem ser as aulas para não as transformar em discursos moralizantes? Podemos fazer com que sejam experiências morais enriquecedoras? Apesar de algumas opiniões contrárias, a resposta pareceu-nos clara: sim, vale a pena ter aulas e, sem dúvida, elas podem ser momentos de reflexão muito significativos e altamente participativos para os alunos. E a tarefa consistiu em explicar como alcançá-lo.

Dito sucintamente, tratava-se, sobretudo, de garantir que as aulas fossem espaços de diálogo. Para isso, nas sessões se deveriam propor questões pessoais ou socialmente relevantes, temas que deveriam ser tratados coletivamente utilizando as distintas ferramentas que compõem a inteligência moral - autoconhecimento, empatia, julgamento moral, compreensão crítica, emoções etc. E, finalmente, o debate deveria ser iluminado com elementos básicos da cultura moral - estamos referindo-nos especialmente aos Direitos Humanos. A articulação de problemas morais significativos tratados com as ferramentas da inteligência moral e orientados pela cultura moral constitui uma excelente experiência de aprendizagem moral e de valores. Se as aulas pudessem ser lugares de diálogo com esses parâmetros, elas se tornariam experiências morais de alto valor formativo. Desenvolver essa ideia germinal é o que fizemos e o que em parte está refletida em livros como: *Ética e valores: métodos para um ensino transversal* (1998a); e *A construção da personalidade*

moral (1998b). Assim como em vários livros escolares para sessões de aula no estilo que nós explicamos.

Acredito que a segunda etapa da trajetória do trabalho foi presidida por uma ideia complementar à anterior: além dos aprendizados morais que alcançamos durante as aulas, na realidade aprendemos valores durante todo o tempo em que estamos na escola e em qualquer outra instituição de ensino e, sem exagero, em qualquer época da vida. Ou seja, os valores são adquiridos em qualquer lugar e a qualquer momento. Sendo assim, era conveniente estudar como ocorria tal imersão em valores e, como sempre, o que nós educadores poderíamos fazer para garantir que os jovens recebessem uma influência positiva nas instituições educacionais. Pensamos que a melhor maneira de responder a essas perguntas era realizar um trabalho etnográfico que nos permitisse captar a educação em valores dia-a-dia em uma sala de aula.

Estive assistindo a aulas da educação primária durante um ano letivo, vários dias por semana, fazendo anotações e gravando momentos selecionados. Então eu escrevi *Feina d'educar* (1999), um livro que explica a coisa mais significativa que aconteceu em relação à educação em valores do grupo classe durante um ano letivo. Uma infinidade de coisas, além das sessões expressamente destinadas ao trabalho de deliberação moral. Para mim, essa obra foi a base do que eu qualifiquei como a segunda etapa do trajeto. A partir daí, trabalhei sobre o conceito de prática moral e publiquei *Práticas morais: uma abordagem sociocultural de educação moral* (2004) e, um pouco depois, publiquei a ideia de cultura moral juntamente com vários colegas, na obra *Cultura moral y educación* (2012).

Dois comentários, um pessoal e outro coletivo. O ano em que eu estive assistindo quase diariamente a uma escola de educação primária não esquecerei, foi um dos anos mais agradáveis e mais emocionantes que vivi como pesquisador; e a verdade é que muito frequentemente eu tive grandes momentos. O comentário sobre o coletivo refere-se ao fato de que várias colegas da Universidade fizeram estudos etnográficos semelhantes, de uma forma que se tornou um dos nossos sinais de identidade metodológica. Não podemos esquecer os trabalhos de Xus Martin com jovens em situação de exclusão social (*Descarados*, 2008), de Mònica Gijón com crianças pré-escolares (*Un año en la clase de las jirafas*, 2012), de Maribel de la Cerda sobre experiências de ajuda entre iguais (*Por una pedagogía de ayuda entre iguales*, 2013), de Laura Rubio sobre a cultura moral como um sistema de práticas (Vários capítulos do livro *Cultura moral y educación*, que já citamos), de Ana Novella, sobre a participação cidadã de crianças (*La participación dels infants a la ciutat des dels Consells d'Infants*, 2009) e, atualmente, Fátima Aviles, que está fazendo algo parecido com crianças entre dois e três anos. Trata-se de uma pesquisa promissora.

Enfim, embora isso talvez não seja tudo, vamos ao terceiro estágio, pois já estou me estendendo muito. Vai fazer cerca de quatorze anos desde que começamos com a Aprendizagem serviço; temos dedicado muitos esforços, desde aquele momento, a seu estudo e disseminação. Partimos de uma ideia muito simples: a educação em valores e para a cidadania para que seja autêntica requer que os jovens participem ativamente em sua comunidade para melhorá-la em algum aspecto. E isso é o que busca a Aprendizagem serviço. Estudamos, vimos muitas experiências, adaptamos às peculiaridades da nossa realidade e tentamos difundi-la. Mas isso não é a trajetória, é o presente.

Em meio ao debate internacional sobre as limitações das obras de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral na criança, e sobre os trabalhos do autor norte-americano Lawrence Kohlberg e seus estágios de desenvolvimento moral, por se ater basicamente aos aspectos do juízo moral, nos Estados Unidos e na Europa ganharam força, desde o início dos anos 80 e, já com alguma força, nos anos 90, algumas teorias psicológicas sobre moralidade, defendendo o pressuposto de um *self moral* ou o processo de construção de identidades morais para explicar as relações (ou a falta de relações) entre juízo e ações morais. Autores como Augusto Blasi (1983) e William Damon (1995) vinham apontando novos caminhos para essa discussão e trazendo o papel de sentimentos e emoções nesse processo de construção identitária. Paralelamente, publicou-se a obra *A construção da personalidade moral* (1998b), na qual você apontou claramente a parcialidade com que várias teorias vinham lidando com o tema e apresentou a visão de uma educação moral que visa à integração, no mesmo sistema teórico, de princípios dispares e às vezes epistemologicamente divergentes para a construção de personalidades morais. Neste trabalho, você defende que a construção da personalidade moral deve ocorrer em um processo educacional pessoal e coletivo, baseado no diálogo e na autonomia do sujeito, buscando um modo de vida feliz em determinado meio social, cultural e histórico. Esta mesma obra, publicada no Brasil em 1998, abriu excelentes perspectivas de pesquisa no campo da moralidade em nosso país, especialmente para os pesquisadores que buscavam compreender esses novos caminhos do desenvolvimento moral humano. Passados mais de 20 anos desde a publicação desse livro, no qual você defendeu a influência do pensamento sistêmico e complexo no desenvolvimento moral, como avalia dita influência nas investigações e práticas educativas atuais?

Essa questão é apaixonante e, como nem sempre pude explicar o que penso a respeito do tema, vou tentar agora. Portanto, antes de comentar acerca da influência que tem hoje o pensamento sistêmico sobre a pesquisa e a prática da educação moral, permita-me comentar sobre o que pensávamos e ainda pensamos.

Somos pedagogos, trabalhamos em uma Faculdade que se dedica a formar professores em todos os níveis, a formar educadores sociais e, claro, pedagogos. Profissionais que, entre outras funções, têm a tarefa de educar os jovens em valores e como cidadãos. Na sua vida profissional, eles enfrentarão um desafio prático que se desenvolverá em uma situação social singular e complexa. Consequentemente, nosso objetivo como professores universitários é ensinar esses futuros profissionais da educação a conduzir uma atividade prática da melhor maneira possível. Nossa primeira tarefa não é conhecer qualquer aspecto particular do desenvolvimento moral, algo louvável e, sem dúvida, essencial, mas não é nosso propósito. Nossa pretensão é prática: ensinar nossos futuros profissionais a educar moralmente jovens em situações reais de alta complexidade. Além disso, fazê-lo sabendo que esse tipo de trabalho prático não pode ser reduzido a uma intervenção tecnológica; é sempre uma intervenção complexa, contextual, singular e apropriada para cada pessoa. Não pode ser a aplicação de uma racionalidade mecânica.

Pois bem, se estamos em uma situação complexa e temos um desafio bem definido – educar moralmente – convém recordar o que afirmava Dewey (1964): não há uma ciência

capaz de dar respostas por si só a uma dificuldade prática desta natureza. Mas é possível fazer várias coisas. A primeira é estar aberto a todos os conhecimentos, científicos e experienciais, que nos ajudem de algum modo a enfrentar o nosso desafio. Simplificando, usar na atividade prática todo aquele conhecimento que seja de utilidade para alcançar nossos objetivos. Inclusive usar saberes que não compartilham os mesmos fundamentos teóricos ou epistemológicos. As teorias não estão aí para serem respeitadas, mas usadas em relação aos problemas que a vida nos propõe e, no nosso caso, ao ensino. Portanto, usaremos o conhecimento que pode nos ajudar a resolver questões práticas com um espírito interdisciplinar, sistêmico, dialético ou hermenêutico. Diferentes tradições têm pensado sobre como abordar a realidade concreta com base em todos os conhecimentos disponíveis. Mas não se trata de juntar saberes de qualquer forma, mas de articulá-los precisamente com essa lógica da complexidade e olhando sempre para a realidade singular onde se deve intervir. Uma articulação reflexiva e contextual de saberes diversos, isso é o que cada educador e cada equipe docente deve fazer. Então, quando tenham esboçado um plano de intervenção, deverão aplicá-lo à sua realidade e devem fazê-lo com flexibilidade. E, finalmente, eles têm de avaliar os resultados, reter os êxitos e reiniciar o processo para melhorar o que não saiu como se esperava. Essa jornada nunca começa do zero, sempre contamos com a experiência e o trabalho de pesquisadores e docentes que nos precederam. Com isso quero dizer que também a pesquisa prática - contextual e singular - é cumulativa, pode ser discutida, otimizada e transmitida.

Um aviso final. Esta modalidade de trabalho acadêmico de nenhuma forma se opõe ao trabalho científico usual. As teorias que abordam aspectos específicos da realidade ou a estudam a partir de posições teóricas particulares, além de seu próprio mérito, são um material imprescindível para enriquecer a tarefa que acabamos de propor, embora provavelmente nenhuma delas seja suficiente.

Voltando ao começo, o que chamamos de pensamento complexo e sistêmico aplicado à educação moral é uma tentativa de entender a personalidade moral como uma realidade que entrelaça disposições muito variadas. Além disso, é uma tentativa de entender a intervenção educativa como uma ação que deve simultaneamente facilitar o desenvolvimento dessa variedade de disposições. E não é possível se ater a nenhuma delas exclusivamente, se você realmente quer dar uma educação integral. Nesse sentido, algumas atividades de sala de aula e materiais didáticos de educação em valores são uma amostra da posição que estamos defendendo. Por todas essas razões, acho que podemos afirmar que o pensamento complexo e sistêmico aplicado à educação moral torna-se bastante apropriado quando o usamos para conduzir a atividade prática dos professores.

Em relação ao que você acabou de explicar, acho que, se olharmos atentamente para o livro *Práticas Moraes*, veremos que não está tão longe de algumas dessas proposições atentas à complexidade que você expôs. O que você acha?

Eu acho que vocês estão absolutamente certos e sua afirmação está muito bem observada. O livro tinha mais de uma intenção, mas um de seus principais objetivos era propor uma unidade de análise, de certo modo poderíamos falar de um objeto de conhecimento, que novamente proporia o desenvolvimento da moralidade de forma global

e complexa. Uma unidade de análise que não concentrasse sua atenção em nenhuma das competências particulares da moralidade humana, mas que tentasse captar da forma mais certeira possível a complexidade das situações de formação moral e a complexidade da personalidade moral. Consideramos que as práticas, as práticas morais, são a unidade ou objeto de estudo que melhor cumpre os requisitos de interdisciplinaridade e globalidade que pretendemos.

De acordo com os autores que nos serviram como guias - principalmente Giddens, Bourdieu, MacIntyre, Vygotsky, Wertsch ou Cole -, as práticas são cursos de eventos ordenados, coerentes e complexos que visam a alcançar um objetivo, no nosso caso, um objetivo educacional, mas que além disso também convidam a viver valores. As práticas visam a atingir objetivos funcionais e, ao mesmo tempo, cristalizam valores que transmitem aos jovens na medida em que esses participam ativamente dessas práticas. Paulatinamente, eles vão adquirindo as competências morais e os valores que dão forma à sua personalidade moral.

Não é possível listar as práticas morais. Isso depende de cada contexto cultural e de cada centro educativo. No entanto, podemos citar algumas que têm uma presença muito ampla. As assembleias de classe, o trabalho por projetos, a ajuda entre iguais, a mediação e resolução de conflitos, trabalho em grupos e cooperativo, mas também as funções que os alunos realizam em grupos, a forma como se organizam e levam a cabo as refeições, a entrada e saída da escola, as atividades que são realizadas durante os tempos de descanso etc. Enfim, uma multiplicidade de atividades que dão forma à vida e à cultura moral da escola, porque, além do mais, cada uma delas ajuda a formar moralmente os estudantes que participam ativamente de seu desenvolvimento.

Em nosso entendimento, a força das práticas morais é que cada uma delas ativa muitos valores ao mesmo tempo. Elas não são pensadas para educar em um único valor, mas para formar em vários valores ao mesmo tempo. Como consequência, e na medida em que educar em valores é aprender a se conduzir e dar sentido a esse comportamento, participar de uma prática moral forma, no mesmo processo, várias competências e disposições morais. Na mesma atividade, desenvolvem-se competências que têm a ver com o juízo moral, a empatia, as emoções, a compreensão, a habilidade para conduzir-se socialmente, para se autorregular e para se conhecer melhor. Não há separação entre todas essas competências morais, elas são aprendidas ao mesmo tempo e em interrelação. As práticas morais permitem uma ação formativa múltipla.

Tudo isso significa que nós educadores trabalhamos com uma ideia complexa do que é a personalidade moral. Não se pode simplificar ou reduzir a qualquer um dos seus componentes em particular. Outra coisa é que tenhamos um modelo suficientemente claro de todos os componentes morais e de como eles são articulados na personalidade moral. Sem dúvida nós gostaríamos, mas acho que ainda estamos caminhando para isso.

Todas essas opiniões não se opõem à possibilidade de aplicar programas de desenvolvimento de qualquer competência moral específica. De nenhum modo. É claro que pode ser útil aplicar um programa de discussão de dilemas ou habilidades sociais. Também pode ser formativo aplicar um programa híbrido. O problema está em pensar que trabalhar um aspecto é suficiente. Isso eu acho que é uma limitação, que modestamente temos tentado superar.

Do ponto de vista teórico, fica clara sua posição contra as concepções de moralidade baseadas em valores absolutos, bem como aquelas que defendem o relativismo de valores. Em seu modelo teórico, a educação moral deve partir do diálogo que considera ao mesmo tempo os interesses pessoais e coletivos, os valores de cada cultura, além daqueles valores universalmente desejáveis, apoiando-se nas ideias de Jürgen Habermas. Na página 15 da edição brasileira desse livro (PUIG, 1998b), você afirma que “a educação moral deve tornar-se um âmbito de reflexão pessoal e coletiva que permita a elaboração racional e autônoma de princípios gerais de valor, princípios que ajudem a enfrentar criticamente a realidade”. De um jeito ou de outro, de maneiras diferentes, essas ideias nos parecem em total harmonia com as ideias de Paulo Freire, educador e talvez o intelectual brasileiro mais renomado em todo o mundo. O trabalho de Paulo Freire, que fundamenta os projetos pedagógicos das melhores escolas brasileiras, defende práticas educativas baseadas no diálogo, visando a promover o desenvolvimento da criticidade nos alunos. Para Freire, o verdadeiro valor da educação está na emancipação individual e social.

Atualmente, no Brasil, o programa do governo para a área de educação do presidente recém-eleito, Jair Bolsonaro, além de implementar o projeto Escola Sem Partido, que busca limitar (ou melhor, censurar) o que o professor pode ou deve falar na sala de aula, pressupõe combater Paulo Freire nas escolas brasileiras. Os ataques a Paulo Freire no governo Bolsonaro parecem colocar em risco o conceito de liberdade e os fundamentos da democracia ocidental. Qual foi a contribuição de Freire para o seu trabalho? Como você vê a formação moral das futuras gerações brasileiras?

Freire é uma referência, um clássico, uma fonte de inspiração insubstituível. Por sua contribuição universal à reflexão e à prática pedagógica, também pelo seu compromisso cívico. Li pela primeira vez um pequeno texto de Freire em uma versão fotocopiada que nós, estudantes de Pedagogia, passávamos de mão em mão. Nenhuma de suas publicações havia chegado ainda. Então, anos depois, em 2 de fevereiro de 1988, a Universidade de Barcelona, por proposta da Faculdade de Educação, concedeu um doutorado *honoris causa* a Freire. O patrocinador no ato da investidura foi o Dr. Jaume Trilla. Foi memorável. Recentemente celebramos o trigésimo aniversário. E é claro que sempre adotamos Freire e usamos suas ideias para enriquecer nosso trabalho de educação moral.

Há alguns tópicos que nos ajudaram muito. Gostaria de comentar pelo menos três: a sua ideia de educação problematizadora, o trabalho com as palavras geradoras e, naturalmente, o papel do diálogo. A educação problematizadora afasta-nos de uma ideia de educação, e de educação em valores, baseada na transmissão de conhecimentos ou valores do educador para o educando; a educação não é preencher um recipiente vazio. A ideia é clássica, mas na educação em valores convém lembrar que não se trata de transmitir um conjunto de soluções acabadas para se conduzir ao longo da vida, mas ajudar cada pessoa a aprender a pensar por si mesma o que deve fazer em cada momento. Isto supõe, por outro lado, que os educadores não devem inculcar suas concepções pessoais; na verdade, eles devem ouvir atentamente seus alunos para ajudá-los a usar suas próprias forças, sua inteligência moral na resolução de conflitos. E, finalmente, a

educação em valores é uma educação claramente problematizadora, porque em seu núcleo encontramos a necessidade de deliberar sobre situações controversas, sobre fatos que não temos claros, sobre realidades que não sabemos como valorar; no limite, a educação moral quer responder com liberdade e responsabilidade à incerteza que a vida sempre supõe.

A segunda inspiração que Freire nos proporcionou veio das palavras geradoras. Seu uso para centrar o diálogo e o trabalho de campo para encontrá-las nos orientou de forma muito evidente. Estamos convencidos de que uma educação moral problematizadora deve encorajar a deliberação acerca de temas significativos, relevantes ou problemáticos que as crianças enfrentam ao longo de seu desenvolvimento. Em cada idade a maneira como se apresenta o que é importante varia por causa da experiência, do amadurecimento e, naturalmente, também devido ao contexto social e cultural em que vivem. Isso obriga-nos a investigar a textura dos problemas e questões que os educandos enfrentam em cada idade. E não há outra maneira de saber isso que não seja pelo conhecimento que os professores têm dos temas que preocupam seus alunos ou pela realização de uma pesquisa e trabalho de campo para determinar os detalhes dos conflitos que eles enfrentam. Se quisermos propor uma educação adequada para cada idade, não podemos dizer que vamos tratar as dificuldades que os filhos e filhas sentem em relação a seus pais. Esta é uma generalidade enorme. Tem que propor o tema de uma maneira específica para cada idade. É evidente que um adolescente não vive como um estudante de nove anos. Falar sobre o relevante e falar de acordo com as preocupações de cada idade foi uma segunda ideia que Freire nos ajudou a concretizar.

E a terceira refere-se, como não poderia ser de outra forma, ao diálogo. Aqui nós tocamos em um tema essencial para a educação em valores. Se distanciarmo-nos de valores absolutos, sempre dispostos a impor unilateralmente pontos de vista, e de valores relativos, incapazes de buscar acordos, resta-nos a investigação compartilhada do que é certo. Uma busca que tem seu principal instrumento no diálogo. Como dava a entender Habermas, uma pessoa moralmente correta é aquela que em situações de conflito é capaz de comprometer-se com todos os outros envolvidos na busca compartilhada e deliberada por uma solução que possa ser aceita por todos. Sabemos que não é fácil, mas qualquer aproximação a esse ideal será um êxito que nos ajuda a coexistir e nos ensina a como fazer melhor nas ocasiões vindouras. Para além dessas ideias gerais, como formadores, sabemos que se aprende a dialogar dialogando, primeiro com os erros e logo melhorando lentamente. Portanto, as experiências de diálogo respeitoso com colegas que seguramente têm opiniões diferentes é um exercício central para a educação moral. Aqui Habermas e Freire ensinaram-nos muito.

Na atualidade, como você vê o cenário educativo que vive a juventude em nosso país?

Eu vejo com preocupação, em seu país e em muitos outros lugares. Governos de direita não querem de nenhuma maneira que as pessoas pensem por si mesmas, nem que se proponha conjuntamente os temas pessoais e sociais que as preocupam. Eles não podem permitir que os cidadãos aprendam a deliberar sobre questões controversas. É por isso que eles pretendem restringir ou impedir que os professores levantem questões de

relevância vital para seus alunos. Mas esta é uma tarefa que nós, educadores e educadoras, não podemos perder se quisermos levar a cabo uma educação para a convivência e a democracia. Considero que existem algumas questões diante das quais não é possível abrir concessões. A educação em valores deve defender e ensinar os Direitos Humanos. A educação em valores, como eu disse, deve propor aos jovens questões relevantes. Deve promover a deliberação e a aprendizagem do diálogo, com os que pensam igual e com os colegas que não têm as mesmas ideias. Isso é aprender a coexistir democraticamente. E, naturalmente, os educadores não doutrinarão seus alunos, mas ensinarão tudo o que acabei de comentar. Acredito que será um tempo em que a tarefa de educar não será cômoda. No entanto, se nos unirmos, se ajudarmos uns aos outros, se avançarmos na mesma direção sem hesitar, poderemos resistir e não desapontar os jovens.

Esta questão, que tem íntima relação com o tema da democracia escolar, tem sido muito trabalhada para você e é, em nossa opinião, a grande mensagem pedagógica que você nos transmite e que parece guiar seu trabalho: a construção de relações democráticas nas escolas. Seu livro *Democracia e Participação Escolar*, publicado no Brasil em 2000, foi e segue sendo uma fonte de inspiração para muitos educadores brasileiros que implementam assembleias escolares em suas práticas educacionais.

Grande ferramenta para a educação moral, a perspectiva adotada para as assembleias escolares neste trabalho aponta para um caminho diferenciado daquele defendido por modelos de educação libertária consolidados em todo o mundo, como os da escola *Sumerhill* na Inglaterra, ou aquele criada pelo francês *Célestin Freinet*. Em nossa opinião, isso ocorre porque, ao incluir o papel da assimetria nas relações interpessoais com o conceito de democracia, você propõe um modo diferenciado de implementar as assembleias e construir valores de democracia, limitando, em um bom sentido, o papel dos alunos no processo social e moral de construção das regras. Nesse sentido, levando em conta que as instituições sociais são constituídas por agentes que têm interesses e *status* diferentes, não achamos fácil encontrar o ponto de equilíbrio entre a assimetria funcional presente nas relações escolares e a simetria democrática dos princípios que devem reger as instituições sociais. Neste momento, que caminhos você apontaria para a busca de relações mais democráticas nas escolas, considerando as assimetrias funcionais e a simetria democrática?

Começamos a falar acerca da participação democrática quando percebemos que aprender não é escutar e que conviver não é simplesmente obedecer. Para aprender e para conviver é necessário participar da elaboração do conhecimento e das regras que governam a vida em comum. A aplicação desses princípios pedagógicos nas salas de aula e nas escolas é o objetivo básico da educação democrática. E para conseguir isso, os educadores imaginam práticas para que os jovens sejam protagonistas de sua educação. Entre essas práticas, as assembleias de classe são uma das mais relevantes, mas não são as únicas necessárias para construir uma escola democrática. Todas as atividades que deixam espaço para a participação dos jovens contribuem para sua educação democrática. Por exemplo, o trabalho por projetos, a ajuda mútua, a aprendizagem cooperativa, os cargos de classe e muitas outras dão forma à vida democrática dos centros educativos. A participação

é o conceito chave de todas essas práticas; isto é, a intervenção – fazer parte, aportar, contribuir – junto com outros companheiros em uma atividade conjunta; o envolvimento em uma tarefa coletiva que supõe refletir, falar e agir. A educação democrática convida a intervir como um protagonista ativo em tantos aspectos da educação quanto possível.

Bem, as assembleias são momentos para conversar entre todos acerca de tudo aquilo que pode ser feito para melhorar a vida do grupo classe. Não importa se trata-se de compartilhar informações sobre qualquer aspecto da vida escolar, analisar o curso das tarefas acadêmicas, regular o comportamento do grupo, organizar qualquer atividade ou simplesmente compartilhar preocupações, opiniões ou pontos de vista. Por outro lado, as assembleias são bons momentos para aprender a dialogar, para exercer autonomia e responsabilidade, para valorizar os outros e a comunidade como um todo, além de estabelecer normas e formas de se conduzir. Além disso, elas são um espaço ideal para a resolução de conflitos que, inevitavelmente, surgem durante a vida de um grupo. As assembleias, como todas as práticas complexas, contribuem para o desenvolvimento e formação de múltiplas competências e valores. Finalmente, insistirei em um aspecto óbvio, mas que costumamos esquecer: ninguém nasce sabendo participar de uma assembleia, é algo que se aprende lentamente e com esforço, como todo aprendizado importante. Portanto, nós, os educadores e educadoras, devemos ajudá-los e ter paciência para que, em seu próprio ritmo, adquiram novas habilidades.

A última questão que eu gostaria de abordar é a que surge, tão atentamente, na sua pergunta: como articular a assimetria funcional com a simetria democrática. Como compatibilizar a diferença na responsabilidade e habilidade entre adultos e jovens para se igualarem como participantes em uma escola democrática? Como deixar o máximo de espaço para que os jovens intervenham sem renunciar ou abandonar responsabilidades como docente? Creio que é uma questão fundamental para a qual não temos uma fórmula que nos permita resolver o problema. Trata-se de encontrar em cada situação e a cada momento um equilíbrio ideal. Algo que não está escrito em lugar nenhum e que eu acho que nunca estará. É uma arte que os adultos devem exercer e para a qual deverão considerar múltiplas questões. De qualquer forma, acho que não se deve abandonar nunca os alunos sob o pretexto de deixá-los com mais liberdade. Pelo contrário, trata-se de acompanhá-los, dando-lhes em cada momento a ajuda que seja necessária, nem excessiva, que limitará a sua capacidade de aprender novas habilidades, nem insuficiente, que lhes deixará em uma situação de incapacidade para avançar. Ajudá-los justamente, nem mais nem menos. Exercer a arte de encontrar a justa medida, sem roubá-los o protagonismo e sem deixá-los no vácuo. Uma arte para professores corajosos e, ao mesmo tempo, atentos e cuidadosos com seus alunos.

Em consonância com os avanços das pesquisas e práticas do GREM – Grupo de Pesquisa em Educação Moral -, liderado por você ao longo de muitos anos, faz tempo que este grupo tem se comprometido com o movimento em prol da Aprendizagem Serviço (ApS), que vem ganhando força em diferentes partes do mundo. Baseado na ação dos sujeitos nos espaços reais da sociedade e não apenas como resultado de processos reflexivos, esse movimento entende o trabalho comunitário como o meio mais eficiente para a construção de personalidades morais.

Infelizmente, esse movimento mais recente em sua carreira acadêmica não teve repercussão no Brasil, e a causa, sem nenhuma dúvida, é que os princípios da Aprendizagem Serviço não estão internalizados na cultura brasileira. Não está presente no cotidiano de nossas instituições escolares e sociais, exceto em alguns espaços de voluntariado promovidos por algumas ONGs. Com exceção de seu livro que abre esse caminho - *Práticas Morais* -, nenhum de seus trabalhos sobre a Aprendizagem serviço foi traduzido para o português e poucos conhecem suas últimas ideias a respeito do papel das práticas sociais e comunitárias para o desenvolvimento moral humano. Eu tenho várias perguntas acerca desse assunto, mas gostaria de começar perguntando se você pode resumir em poucas palavras o que é a Aprendizagem serviço.

Podemos começar com alguns exemplos, embora sejam apenas alguns, já que as possibilidades são quase infinitas. Essa é precisamente uma das virtudes da Aprendizagem serviço: existem várias maneiras de concretizá-la. Mas vamos para as experiências. Quando um banco de sangue monta um sistema de colaboração com instituições educacionais para fornecer treinamento científico sobre os tópicos próprios e, ao mesmo tempo, solicita a colaboração de jovens para impulsionar uma campanha de doação de sangue em sua vizinhança, isso os ajuda a tomar consciência de uma necessidade nem sempre visível e lhes dá a oportunidade de exercer uma ação cívica de solidariedade (Este projeto foi concebido graças à tese de doutorado de Mariona Graell: *Doação de sangue e educação para a cidadania*). Quando uma entidade de bairro pergunta aos jovens se eles querem ajudar ensinando pessoas idosas a usar um telefone celular, os voluntários recebem algum treinamento sobre como devem tratar os idosos e quais habilidades devem ensiná-los, depois realizam as sessões e encerram a atividade com uma comemoração. São exemplos de Aprendizagem serviço que proporcionam aos alunos a possibilidade de realizar uma ação solidária, ao mesmo tempo em que aplicam e aprendem novos conhecimentos.

Como definir a Aprendizagem serviço? É uma proposta educacional que combina, em uma única atividade, a aprendizagem de conteúdos, competências e valores com a realização de tarefas de serviço à comunidade. Um projeto em que os participantes se formam ao enfrentar as reais necessidades de seu ambiente social com o objetivo de melhorá-lo. Trabalham em favor da comunidade e, ao mesmo tempo, se formam em uma dupla direção: aprendem conhecimento curricular relacionado à atividade de serviço e aprendem virtudes e valores cívicos que são colocados em ação durante todo o processo que acompanha essa atividade.

Se olharmos para a Aprendizagem serviço a partir de uma perspectiva analítica, veremos que ela combina três funções educacionais básicas: responder a uma necessidade, oferecer um serviço à comunidade e adquirir conhecimentos, competências e valores. A Aprendizagem serviço é uma metodologia pedagógica que abre a escola para as *necessidades sociais* reais da comunidade em que está localizada. Pretende romper com o isolamento que às vezes sofrem os centros educacionais e encorajar a análise e a crítica da realidade para determinar que tipo de intervenção podemos fazer para melhorar aquilo que nos parece estar errado. Em segundo lugar, a Aprendizagem serviço é uma metodologia que, acima de tudo, visa a envolver os jovens na realização de um *serviço à comunidade*. Por serviço entendemos uma ação real de ajuda, que se afasta do assistencialismo e busca

que, entre quem dá e quem recebe, se crie um laço de afeição e reciprocidade. Finalmente, a Aprendizagem serviço acrescenta uma forte preocupação em vincular as necessidades e os serviços à *aprendizagem escolar*. É um método pedagógico para adquirir conteúdos e competências para a vida.

Você vê que, se me deixassem, eu não pararia de falar sobre Aprendizagem serviço, ou *aprendizagem e serviço solidário*, como também a denominam - por exemplo, Nieves Tapia (2006), que desde o Centro Latino-Americano de Solidariedade espalhou essa metodologia - ou a expressão em inglês *Service-Learning*, ou a catalã *Servei Comunitari*, que é o nome que na Catalunha foi dado à implementação obrigatória da Aprendizagem serviço no final do Ensino Secundário Obrigatório. Em resumo, pegue um nome ou outro, o que eu expliquei na minha opinião é o núcleo da proposta de Aprendizagem serviço.

Mas deixe-me dar duas palavras ainda para explicar que a Aprendizagem serviço não é apenas uma metodologia, é na verdade uma filosofia da educação que aponta para um elemento de fundo que coincide com várias propostas atuais, embora naturalmente não sejam chamadas de Aprendizagem serviço, nem se deva chamar assim de qualquer modo. Mas considero que todas essas propostas compartilham um horizonte comum. Por exemplo, o trabalho por projetos com serviço comunitário ou com alma, como denomina Xus Martin (2008), ou atividades de orientação e ajuda entre iguais, ou as múltiplas propostas intergeracionais, ou aprendizagem baseada em projetos e *design thinking*, que o professor Ulisses Araújo conhece tão bem, ou ciência cidadã etc. Em todos esses casos, e guardando as diferenças óbvias e o peso que cada um deles dá a cada elemento formativo, encontramos coincidências em tópicos como os seguintes: propor um problema real que afeta a comunidade, estudar e pesquisar sobre o assunto, desenvolver uma proposta de solução, aplicá-la à realidade que analisamos, avaliar os resultados e, se funcionou corretamente e se é possível, adotá-la como solução permanente e, se não, recomeçar. Em suma, significa entender que o conhecimento tem de servir para resolver problemas e aplicar essa ideia à escola desde os primeiros anos.

E vocês, como chegaram à Aprendizagem serviço e por quais motivos lhe parece que é uma metodologia educativa importante?

Nós chegamos à Aprendizagem serviço há cerca de quinze anos, como acontece tantas vezes: um pouco por sorte e outro pouco pesquisando com insistência. A sorte veio de algumas informações que nos colocaram em seu caminho, mas também é verdade que era algo que estávamos perseguindo havia muito tempo. Na realidade, o germe da Aprendizagem serviço já está na pedagogia ativa, especialmente em Dewey e em sua proposta de atividade associada à projeção social. Não é o suficiente o famoso *slogan* de aprender fazendo (*learning by doing*), pois é necessário realmente fazer, fazer em benefício da comunidade. Nós compartilhávamos essa vontade e na Aprendizagem serviço encontramos uma maneira muito madura de aplicá-la à nossa realidade e possibilidades.

Também poderíamos dizer que chegamos a esse lugar como resultado natural do trabalho que já comentamos acerca da educação em valores e cidadania. Deixe-me explicar. Entre nós se propôs com frequência um debate recorrente e que acredito que já é

clássico: a cidadania e os valores podem ser aprendidos mediante aulas ou, ao contrário, para aprender valores e cidadania é necessária uma experiência pessoal que faça viver na realidade tais valores cívicos. Na minha opinião, as duas posições estão parcialmente certas. Convém defender uma disciplina, porque oferece a oportunidade de refletir a respeito do conhecimento que pode motivar a convivência democrática. Mas também é importante defender o envolvimento de jovens em atividades que repetidamente colocam em prática hábitos cívicos. Educar para a cidadania requer reflexão e experiência. Anteriormente já falamos como elaborar aulas de educação em valores e para a cidadania baseadas no diálogo. Também vimos que uma escola democrática supõe uma boa quantidade de práticas de participação, cuidado e cooperação, que ensinam valores colocando-os em prática no interior da escola. Agora trata-se de dar mais um passo: promover o compromisso ativo dos jovens para melhorar sua comunidade. Viver valores e virtudes cívicas de forma completamente real, isso é o que nos permite a Aprendizagem serviço. Portanto, são práticas autênticas de cidadania. A educação em valores e para a cidadania exige tudo: espaços de reflexão e diálogo e espaços de compromisso ativo na comunidade para melhorá-lo. Acredito que esta é uma das razões pelas quais não duvidamos que a Aprendizagem serviço nos oferecia uma possibilidade de completar nossa proposta de educação em valores e para a cidadania.

Completando a pergunta anterior por outra perspectiva, por quais motivos vale a pena implementar atividades de Aprendizagem serviço?

Acredito que vale a pena incorporar a Aprendizagem serviço em nosso sistema educacional por várias razões. Aqui vamos destacar brevemente algumas delas. Em primeiro lugar, a Aprendizagem serviço está no polo oposto de uma educação que busca acima de tudo o sucesso individual. Pelo contrário, quer contribuir para uma mudança cultural que promova valores como cooperação, solidariedade, coesão social, responsabilidade cívica e maior igualdade.

Mas, em segundo lugar, a Aprendizagem serviço não é apenas ajuda aos demais, mas um exercício de autoajuda. O altruísmo provoca múltiplos benefícios a quem o exerce: emoções positivas, autoestima, sentimento de utilidade, orgulho pela tarefa realizada, sentido de projeto vital, e, além disso, é um bom antídoto frente ao estresse, a ansiedade, a tristeza e a solidão.

Considerada desde uma perspectiva cívica, em terceiro lugar, a Aprendizagem serviço é uma proposta pedagógica que pode despertar um senso crítico e a vontade de participar em causas de natureza diferente: é um bom instrumento para tomar consciência crítica da realidade e colaborar em projetos que busquem o bem do conjunto da sociedade.

Em quarto lugar, por tudo o que acabamos de afirmar, dizemos que a Aprendizagem serviço vincula o êxito educativo ao compromisso cívico. Não pode haver uma boa aprendizagem de conteúdos e competências sem compromisso cívico, mas o compromisso cívico tampouco será de qualidade se desvincula-se do conhecimento. Finalmente, em quinto lugar, a Aprendizagem serviço é uma metodologia adequada para a aquisição de valores. A maneira de realmente aprender um valor é praticando-o, refletindo acerca do

que foi realizado e sentindo satisfação pelo conjunto do processo. Não é exagero dizer que as práticas de Aprendizagem serviço são verdadeiros espaços de aquisição de valores.

Em um país como o Brasil, marcado por uma grande desigualdade social e econômica, como você acredita que deveria desenvolver-se o movimento em direção à Aprendizagem serviço? Como obter êxito na implementação de práticas de ética e cidadania nas escolas brasileiras?

Essa questão é fundamental e infelizmente acho que não sei como respondê-la, pelo menos, respondê-la com propriedade. Não sei se alguém que não conhece de dentro e por sua própria experiência a realidade social e educacional do Brasil pode responder corretamente a uma questão dessa natureza. Creio que não; por falta de informação e por respeito aos brasileiros envolvidos na educação. Eu acho que se pode explicar, como tentamos fazer nas perguntas e respostas anteriores, o que é Aprendizagem serviço e quais são suas virtudes. Isso é possível, é claro, mas a maneira pela qual isso poderia ser implementado na realidade educacional brasileira é algo que, humildemente, tenho que dizer que desconheço.

E, no entanto, a questão é fundamental. Qualquer inovação educacional, como a Aprendizagem serviço, não é uma grande coisa se não consegue se difundir e se não é incorporada pelos professores em sua atividade educacional. Portanto, a questão de como promover um movimento em favor da Aprendizagem serviço é uma pergunta chave na reflexão educacional.

Esta questão foi levantada muitas vezes pelas pessoas da Catalunha que estão envolvidas na difusão da Aprendizagem serviço. Até escrevemos uma edição monográfica da revista RIDAS² dedicada a analisar como ocorreu o processo de implementação da Aprendizagem serviço entre nós. Se alguém estiver interessado, talvez possa consultá-la. Tampouco é fácil resumir os pontos essenciais, mas se você me pedisse que dissesse algumas das ideias que me parecem importantes sem pensar muito, eu mencionaria o seguinte: primeiro, não se apropriar da Aprendizagem serviço, trata-se de difundi-la sem que ninguém se sinta um proprietário exclusivo, pois é um bem de todos; segundo, procurem experiências que já existem e que carreguem ou não o nome da Aprendizagem serviço, que se pareçam muito e trabalhem com elas; terceiro, promover a Aprendizagem serviço unindo forças: os centros de ensino, o corpo docente, a universidade, as organizações não-governamentais, as administrações públicas, as famílias etc. Certamente há mais aspectos relevantes, mas acabarei falando da virtude da paciência. Não é um processo que se possa concluir em pouco tempo. É preciso insistir. Você vê que isso não é uma resposta, mas estou seguro de que no Brasil vocês irão encontrar uma forma própria de desenvolver a Aprendizagem serviço e que terão êxito.

Nos últimos 10 anos, em parceria com o professor William Damon, da Universidade de Stanford, temos nos dedicado a estudar os projetos de vida dos jovens brasileiros.

2- Disponível em: <<http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS>>.

Assumimos a perspectiva de que os projetos de vida são impregnados de elementos cognitivos e emocionais (além dos sociais, políticos, psíquicos e culturais, é claro) e subjazem, de forma consciente e/ou inconsciente, os processos psicológicos funcionais. Construir um projeto de vida requer que os sujeitos conheçam a si mesmos e ao mundo que os rodeia para que possam identificar necessidades, problemas e conflitos presentes no contexto (DAMON, 2009). Para construir um projeto de vida, eles necessitam compreender como seus valores, capacidades, crenças e aspirações pessoais podem servir de base para transformar de modo positivo a sociedade e o mundo. Tais estudos têm nos encorajado a seguir buscando e desenvolvendo práticas em educação moral, especialmente no contexto escolar, que contribuam para que os jovens construam projetos de vida com sentido ético. Nessa trajetória, constatamos a necessidade de repensarmos e reinventarmos as práticas educativas levadas a cabo com as novas gerações, a fim de contemplar as experiências, os significados, as potencialidades, as histórias de vida, as relações interpessoais, entre outros aspectos e dimensões dos estudantes. Dito de outra forma, desde nosso ponto de vista, é preciso trabalhar os aspectos mais íntimos e singulares dos estudantes. Ou seja, parece-nos fundamental, em uma educação moral que visa à construção de projetos de vida éticos, que se compreenda o jovem existente no aluno. Como você vê a perspectiva de trabalho com os projetos de vida no campo da educação em valores? Como o faria?

Para mim, os especialistas nesse tema, junto a Damon, são vocês, Valeria Arantes e Ulisses Araújo, e também seus doutorandos, Marco Antonio Morgado da Silva e Hanna Danza, os quais tive o prazer de conhecer durante seu estágio em nossa faculdade. Portanto, nada de novo a acrescentar à sua apresentação e a vossos trabalhos.

Em todo caso, estou de acordo com a importância teórica da perspectiva dos projetos de vida. É um conceito muito útil, na medida em que articula componentes diversos da personalidade moral e, por outro lado, os vincula a aspectos sociais e culturais. E tudo aquilo que apresenta de forma unitária e singularizada para cada indivíduo. Acredito que é um conceito complexo, a outra face das práticas morais: por um lado, a complexidade da experiência moral e, por outro, a complexidade dos projetos vitais ou da personalidade moral.

Considero que não está longe do que de maneira experimental poderíamos chamar de terceira camada da personalidade moral. A personalidade moral é como um jogo de bonecas russas: na camada interior temos a inteligência moral com todas as competências que a definem; em uma segunda camada encontramos o conjunto de hábitos de valor que os sujeitos adquirem por meio de sua participação nas práticas culturais; e a terceira camada da personalidade refere-se ao sentido que damos à experiência vivida, aos princípios morais e valores que consideramos como próprios e, finalmente, à narrativa biográfica que fazemos de nós mesmos e até onde desejamos projetá-la. Como eu disse, isto está por ser desenvolvido, mas acredito que os projetos de vida sugerem de forma acertada algo próximo dessa terceira camada.

Quanto à maneira de trabalhar essas ideias na sala de aula, tenho pouco a aportar. Na minha opinião, trata-se de trabalhar tal como já descrevemos anteriormente – considerar temas relevantes junto às ferramentas da inteligência e à cultura moral -, mas talvez

insistindo na atividade reflexiva; ou seja, em abordar questões, se vendo incluído ou comprometido com os temas em que se está deliberando. Não ficar fora do tema, mas ver-se dentro. No fundo, trata-se de olhar para si mesmo através dos demais, da sociedade, das dificuldades que enfrentamos: olhar a nós mesmos no espelho daquilo que nos rodeia.

Desde uma perspectiva metodológica, junto às propostas habituais, eu insistiria nas atividades de caráter autobiográfico. Elas podem ser complementos úteis para o que estamos falando. Essas atividades podem tomar múltiplas expressões, de modo que, nem sempre, é necessário que consistam em redação de textos autobiográficos. Trata-se de um campo amplo de avaliações.

Como estamos terminando, desejaria dizer mais duas coisas. A primeira, como afirmou há anos um prefeito da minha cidade, sabemos o que temos de fazer, agora é preciso pôr mãos à obra e sermos precisos para alcançar o que propomos. Acredito que nós que nos dedicamos à educação moral sabemos bem o que devemos fazer, se trata de conseguir levá-lo a cabo, se trata de conseguir que muitos docentes vejam que vale a pena envolver-se nessa faceta da educação.

A segunda questão digo a mim mesmo, ainda que seja em voz alta: em tempos complicados como os que estamos vivendo, nos quais as coisas que pareciam consolidadas se fragilizam, temos de reafirmar nosso compromisso democrático, temos de nos unir e trabalhar juntos, temos de confiar nos jovens e manter a esperança ativa.

Referências

- BLASI, Augusto. Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, Orlando, v. 2, n. 3, p. 178-210, 1983.
- DAMON, Willian. **Greater expectations**. San Francisco: The Free Press, 1995.
- DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.
- DE LA CERDA, Maribel. **Por una pedagogía de ayuda entre iguales:** reflexiones y prácticas. Barcelona: Graó, 2013.
- DEWEY, John. **La ciencia de la educación**. Buenos Aires: Losada, 1964.
- GIJÓN, Mónica. **Valores en la educación infantil:** un año en la clase de las jirafas. Barcelona: Horsori, 2012.
- GRAELL, Mariona. **Donació de sang i educación per a la ciutadanía:** una pexperiència d'aprenentatge servei. 2010. Tesis (Doctoral) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2010.
- MARTÍN, Xus. **Descarados:** una pedagogía para adolescentes inadaptados. Barcelona: Octaedro, 2008.
- NOVELLA, Ana. **La participación dels infants a la ciutat des del Consell d'infants.** Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya, 2009.
- PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.
- PUIG, Josep Maria. **Enfoque sistemático de la pedagogía y de la educación.** 1983. Tesis Doctoral (Educación) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 1983.

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PUIG, Josep Maria. **Etica i escola:** el tractament pedagògic de la diferència. Barcelona: Rosa Sensat, 1990.

PUIG, Josep Maria. **Feina d'educar:** relats sobre el dia a dia d'una escola. Barcelona: Edicions 62, 1999.

PUIG, Josep Maria. **Práticas morais:** uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, Josep Maria. **Prácticas morales:** una aproximación sociocultural de la educación moral. Barcelona: Paidós, 2003.

PUIG, Josep Maria. **Responsabilitat social i aprenentatge servei.** Barcelona: Rosa Sensat, 2012.

PUIG, Josep Maria. **Teoría de la educación:** una aproximación sistémico-cibernetica. Barcelona: P.P.U, 1986.

PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. **Pedagogia del ocio.** Barcelona: Laertes, 1996.

PUIG, Josep Maria et al. **Cultura moral y educación.** Barcelona: Graó, 2012.

PUIG, Josep Maria et al. **Democracia e participação escolar:** propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

RUBIO, Laura. Evaluación de la cultura moral. In: PUIG, Josep Maria et al. **Cultura moral y educación.** Barcelona: Graó, 2012. p. 201-209.

RUBIO, Laura. Teorías sobre la cultura moral. In: PUIG, Josep Maria et al. **Cultura moral y educación.** Barcelona: Graó, 2012. p. 65-85.

TAPIA, María Nieves. Aprendizaje y servicio solidario. **En el sistema educativo y las organizaciones juveniles.** Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2006.

TRILLA, Jaume. El currículum d'en Josep: práctica, teoría, meta-teoría, en aquest mateix ordre o en qualsevol altre. In: MARTÍN, Xus. **Josep Maria Puig Rovira:** teoria, valors i aprenentatge servei. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2019. p. 17-33.

Publicações do autor de maior relevância

Livros

MARTÍN, Xus; PUIG, Josep Maria. **Las siete competencias básicas para educar en valores.** Barcelona: Graó, 2007.

PUIG, Josep Maria. **Aprender a dialogar.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1995.

PUIG, Josep Maria (Coord.). **Aprendizaje servicio:** educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009.

PUIG, Josep Maria. **Compromís cívic i aprenentatge a la universitat.** Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei. Barcelona: Graó, 2012.

PUIG, Josep Maria. **Enfoque sistemático de la pedagogía y de la educación.** 1983. Tesis (Doctoral) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 1983.

PUIG, Josep Maria (Coord.) **Entre todos:** compartir la educación para la ciudadanía. Barcelona: Horsori, 2010.

PUIG, Josep Maria. **Ètica i escola:** el tractament pedagògic de la diferència. Barcelona: Rosa Sensat, 1990.

PUIG, Josep Maria. **Feina d'educar:** relats sobre el dia a dia d'una escola. Barcelona: Edicions 62, 1999.

PUIG, Josep Maria. **La construcción de la personalidad moral.** Barcelona: Paidós, 1996.

PUIG, Josep Maria. **La educación moral en la enseñanza obligatoria.** Barcelona: Horsori, 1995.

PUIG, Josep Maria. **La tarea de educar:** relatos sobre el día a día de una escuela. Barcelona: Octaedro, 2006.

PUIG, Josep Maria. **Notes per un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola.** Fundació Bofil, 2004.

PUIG, Josep Maria (Coord). **Onze ideas clave:** ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? Barcelona: Graó: 2015.

PUIG, Josep Maria. **Prácticas morales.** Barcelona: Paidós, 2003.

PUIG, Josep Maria. **Responsabilitat social i aprenentatge servei.** Barcelona: Rosa Sensat, 2012.

PUIG, Josep Maria. **Teoría de la educación:** una aproximación sistémico-cibernética. Barcelona: P.P.U, 1986.

PUIG, Josep Maria; MARTÍN, Xus. **La competencia en autonomía e iniciativa personal.** Madrid: Alianza, 2007.

PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. **Pedagogia del ocio.** Barcelona: Laertes, 1996.

PUIG, Josep Maria et al. **Aprendizaje servicio:** educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro, 2007.

PUIG, Josep Maria et al. **Cultura moral y educación.** Barcelona: Graó, 2012.

PUIG, Josep Maria et al. **Educació per a la ciutadania.** Barcelona: Text-La Galera, 2007.

PUIG, Josep Maria et al. **Educar millor és posible:** un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2004.

PUIG, Josep Maria et al. **Tutoría.** Barcelona: Alianza, 2003.

Capítulos de livros

CALVO, Carlos; PUIG, Josep Maria. Sobre los valores y la cultura de centro escolar. In: ESTEBAN BARA, Francisco. (Coord). **Mi querida educación en valores.** Bilbao: Desclée, 2003. p. 105-119.

MARTÍN, Xus; PUIG, Josep Maria. L'aprenentatge servei en la formació i la recerca universitàries. In: MARTÍN, Xus; RUBIO, Laura. **Experiències d'aprenentatge servei.** Barcelona: Octaedro, 2006. p. 99-113.

PUIG, Josep Maria. El aprendizaje servicio como educación para la ciudadanía. In: VERA VILA, Julio.

Educación intercultural: diversidad e inmigración. Madrid: Fundación Santa María, 2005. p. 127-137.

PUIG, Josep Maria et al. ¿Què és l'aprenentatge servei? In: MARTÍN, Xus; RUBIO, Laura. **Experiències d'Aprenentatge Servei.** Barcelona: Octaedro, 2006. p. 17-26.

Artigos

MARTINEZ, Miquel; PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación**, Salamanca, v. 15, p. 57-94, 2003.

NOVELLA, Anna; PUIG, Josep Maria. Conflictos y mediación. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 73-74, 2003.

PUIG, Josep Maria. Aprendizaje diversificado. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 79-80, 2003.

PUIG, Josep Maria. Las normas de la clase. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 66-67, 2003.

PUIG, Josep Maria. Pensar de nuevo la educación cívico-moral. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 335, p. 86-90, 2004.

PUIG, Josep Maria. Rutinas escolares. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 82-83, 2003.

PUIG, Josep Maria. Tres preguntas acerca de la educación para la ciudadanía. **Aula**, Barcelona, n. 129, p. 39-42, 2004.

PUIG, Josep Maria; PALOS, Josep. Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 357, p. 60-63, 2006.

PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. Diseñar prácticas escolares. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 56-59, 2003.

TRILLA, Jaume; PUIG, Josep Maria. El aula como espacio educativo. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 52-55, 2003.

Publicações no Brasil

ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria (Org). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

MARTÍN, Xus; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2009.

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

PUIG, Josep Maria. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. In: ARGUIS, Ricardo (Org). **Tutoria:** com a palavra o aluno. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 27-34.

PUIG, Josep Maria. ¿Cómo hacer escuelas democráticas? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 55-69, 2000.

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PUIG, Josep Maria. **Práticas morais:** uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. **A pedagogia do ócio.** São Paulo: Artmed, 2004.

PUIG, Josep Maria et al. **Democracia e participação escolar:** propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.