

Educação em Valores: a emergência do sujeito ético? Uma abordagem narrativa da experiência ético-moral

Fernando Canastra*

Resumo

A problemática da Educação em Valores, no contexto do ensino público, inscreve-se num debate "controverso", uma vez que articula um conjunto de questões para as quais não existe nem *uma resposta única*, nem tão pouco um consenso desejável. Assim, num primeiro momento, a reflexão centra-se nas "aporias" em torno da definição *ambígua* de: "educação em valores". Num segundo momento, procura-se inscrever o debate *cognição moral* "versus" *experiência moral*, optando por realçar a necessidade urgente de integrar as duas perspectivas num todo inteligível, que procure articular tanto a dimensão singular do sujeito (subjectivação), como a dimensão socializadora das influências com as quais o sujeito interage (socialização), como a dimensão ecológica na qual está inscrito este processo de construção da personalidade moral (ecologização). Finalmente, num terceiro momento, discute-se a possibilidade de integrar os vários elementos, debatidos ao longo desta reflexão, reorganizando-os numa lógica narrativa, propícia à emergência do *sujeito ético*.

A Educação em Valores: Aporias de uma Definição

O debate em torno da "educação em valores" (ou "para os valores"), de um modo geral, transporta-nos para um universo complexo e gerador de ambiguidades. De que valores se tratam? Devem "ensinar-se"? Como fazê-lo? E a tão anunciada "crise de valores"? O que está em causa?

* Doutorando em Ciências da Educação, Especialidade Formação Pessoal, Social e Profissional. Assistente em Ciências da Educação, na Escola Superior de Educação de Leiria.

Ausência de valores? Pluralismo de valores? Os que preconizam uma nova condição apelidada de "pós-modernidade" chegam mesmo a afirmar que, hoje, falar de "valores" é uma tentativa, quase desesperada, de superar o "niilismo" anunciado por Nietzsche e que acabou por ser simbolizado numa frase célebre: "Deus morreu"! O que nos resta depois do fim dos *princípios metafísicos* (Marquand, 2000)? Apenas um *sujeito vazio*, vulnerável e finito. Com a morte simbólica de Deus, surge, também, na perspectiva dos mesmos, a crise do sujeito *cristão-burguês* e do sujeito *transcendental-epistemológico* defendido por Kant. O sujeito, primeiro baluarte da certeza de Descartes, depósito do imperativo categórico de Kant, é agora confrontado com o ressurgimento de uma figura relegada no esquecimento da história: *Dionísio* (Maffesoli, 2000). A figura do deus Dionísio revela a face extrema, grave e incontornável da vida. Dionísio representa o êxtase, as paixões e o entusiasmo, e também o júbilo e o prazer do quotidiano, sem ocultar o aspecto da *violência* e da *destruição da vida*. O mito do deus grego Dionísio representa o fascínio pelo *instante* (o aqui e o agora), deixando-se inebriar pelos sentimentos que flúem de modo quase "caótico" ou, pelos menos, à margem das *formas instituídas*, dos *ambientes convencionais*, numa palavra, reclamando novos *organizadores de subjectividade*. Se no passado (em termos de uma "leitura" tipo-ideal), o mundo era declinado num *logos* divino, seguido do *logos* racional, agora é a vez do *logos* emocional ou da "razão afectiva" (Ortiz-Osés, 2000). O sacrifício, o dever, a imolação, o sofrimento, são termos adversos ao "espírito do nosso tempo". Para alguns, estamos a viver num "tempo presenteísta". O que conta é o "império do instante", tecido numa *identificação emocional* (sentido de pertença) em permanente

¹ Não é aqui o lugar nem o momento para clarificar a problemática que está subjacente à história deste conceito polissémico (entre outros, *vide*: Vattimo, 1986; Lyotard, 1989). Bastanos, por agora, reter a seguinte ideia: o que muitos autores querem significar com este conceito, é a emergência de um sistema de pensamento caracterizado pela *dissolução da metafísica*. Deus, a Razão ou a História deixam de estar na génese fundacional do pensamento ocidental. Deixa de haver "origem", passando a haver apenas um conjunto de *genealogias de contextos* que dão conta de uma diversidade de mundividências. As Grandes (Meta)-Narrativas dão, agora, lugar a "pequenas narrativas" associadas a um *sujeito concreto*.

mudança ("nomadismo"). Aqueles, que partilham deste diagnóstico (um pouco caricatural, é certo), ousam mesmo dizer que o que o que está em causa é a emergência de uma nova "socialidade" estruturada e organizada, em termos de lógica dominante, numa "cultura do sentimento", numa "cultura do gosto", numa palavra, numa "ética da estética", como nos diz Michel Maffesoli (2000).

Neste contexto, falar em "valores", é, para muitos, falar de "politeísmo de valores" (Weber, 1977). A "crise" parece situar-se não na "ausência" ou na "falta" de valores, mas na *proliferação* dos mesmos. Com o fim da transcendência, os valores passam a ser considerados "constructos" humanos, onde cada sociedade, cada comunidade, cada cultura produz o *sentido* a partir da sua "diferença", da sua *identidade narrativa*² e dos seus *estilos de vida* adoptados numa lógica de identificação "múltipla" (*a la carte*). Esta concepção de "identidade", entendida como "identificação", é caracterizada, em termos sucintos, pela adesão "emocional" a *modos de vida* configurados de forma *difusa, fluida e socialmente invisível* e que vão, por um lado, desde o neo-esoterismo, passando por diversas influências orientais, pela assunção de uma psicologia transpessoal e uma ecologização das relações humanas, pelas trivializações do tarot e dos horóscopos; por outro lado, pela deslocação do *sagrado*, enquanto capacidade para dotar de sentido integrador a vida humana, para âmbitos anteriormente considerados "profanos": o corpo, a natureza, a música, o desporto, a arte, etc. (Díaz-Salazar, R. et al., 1994).

Portanto, o debate em torno dos "valores" coloca-nos, desde logo, perante uma exigência: de que valores se tratam? Valores políticos, estéticos, religiosos, cívicos ou morais? O mais usual é estar-se a falar de valores ético-morais e cívicos, e designá-los por "educação em valores" (ou para os valores) (Payá Sanchez, 2000).

Perante este panorama equacionado (em termos de lógica dominante) na ascensão progressiva de um certo "ecletismo" e "sincretismo" culturais, urge recolocar a premência de algumas questões prévias ao debate propriamente dito da chamada "educação em valores".

² Mais à frente clarificar-se-á o significado deste conceito (Ricoeur, 1990).

A questão dos "valores" remete-nos, antes de mais, para a "crise" das instituições tradicionais, enquanto instâncias socializadoras, tais como a escola, a família, as igrejas... Estas, particularmente, tendem, progressivamente, a perder o "poder" socializador que outrora lhes era outorgado. Assistimos, assim, a uma *desinstitucionalização* das formas de socialização clássicas e, ao mesmo tempo, à emergência duma cultura do "sujeito" (Díaz-Salazar, R. et al., 1994).

A emergência desta *cultura do sujeito* implica repensar o papel dos agentes socializadores em matéria de "educação em valores". A ênfase colocada, quase exclusivamente, na acção externa destes agentes, deixa de fazer sentido, num contexto profundamente marcado pela pluralidade política, cultural e religiosa. A acção educativa (enquanto *intencionalidade educativa*), num contexto de pluralismo de "referenciais", introduz-nos no seio de uma polémica, que tem sido objecto de grandes debates³. Contudo, isso não legitima a ideia de uma pretensa educação "neutra". Aliás, será, efectivamente, possível sustentar a ideia de que acção educativa, nas instituições educativas, se joga num clima pretensamente "neutro"? Pensamos que, hoje em dia, é difícil de defender esta ideologia preceituada por alguns defensores da modernidade.

Portanto, face às dificuldades apontadas, por um lado, relativamente à impotência, por parte das instituições clássicas (escola, família, igrejas...), em continuarem a exercer o seu "poder" socializador, e, por outro lado, devido à falta de "consensos" objectivos que sustentem a intervenção dos agentes educativos, impõe-se levar a sério a emergência de uma cultura do sujeito, que, entre outras implicações, nos coloca perante a necessi-

³ Neste contexto, há quem refira que a escola, ao querer educar as nossas crianças e os nossos jovens, corre o sério risco de "endoutrinamento", uma vez que se torna impossível de eleger um referencial considerado "certo", "justo" e "bom" para a pluralidade de públicos que a frequentam. Mas, colocando de parte certas posturas de "imposição" ou "sedução" (próprias do acto de endoutrinar), Olivier Reboul (1977) considera que é possível evitar o "endoutrinamento", quando a acção educativa é exposta ao confronto e se se explicitam certas dimensões "ocultas": quer o intento, por parte de uma certa ideologia da modernidade, em propor uma educação "neutra"; quer a tentativa, por parte de alguns, em preconizarem uma "educação em valores", ignorando a pluralidade de referenciais ético-políticos.

dade de revisitar algumas categorizações no campo da chamada "educação em valores".

Importa, no entanto, desde já, delimitar o teor da nossa reflexão. A educação em valores, habitualmente, remete-nos para o campo da chamada *educação para a cidadania*. Para Crick (1998), a educação para a cidadania associa duas dimensões essenciais: a responsabilidade sociomoral (formação ética ou moral) e a participação activa e crítica na comunidade (literacia política)⁴. Se na primeira dimensão, o que está em causa é a "responsabilidade" do indivíduo ou do grupo, isto é, o modo como cada um "responde" (se implica e se compromete) perante a sua vida pessoal, social e profissional, a segunda dimensão apela, sobretudo, para a mobilização de sinergias em prol do *bem comum* e da gestão da vida colectiva.

Feito este esclarecimento prévio, o âmbito no qual se inscreve esta reflexão, ao falar de "educação em valores", é, apenas, numa das dimensões de que nos fala Crick (1998), isto é, em relação ao domínio da ética e/ou da moral. É neste quadro que situamos a problemática da educação moral ou ética⁵, em contexto escolar.

O Processo de Desenvolvimento Moral na Perspectiva Cognitivista

O breve diagnóstico realizado, no capítulo anterior, coloca-nos perante um conjunto de questões pertinentes. A emergência de uma cultura, que podemos classificar de *new age*, dá-nos conta de uma dinâmica sociocultural que, aos poucos, tem invadido os vários sectores da vida humana, e que tem como principal característica a ascensão de um *am-*

⁴ No contexto português, esta situação tem conduzido a alguns equívocos, confundindo-se, por vezes, "educação para a cidadania" com "formação cívica", ainda que, no Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 Janeiro, a distinção apareça com clareza.

⁵ Ao referirmo-nos ao desenvolvimento ético-moral, temos presente a discussão em torno dos conceitos de "ética" e "moral". Há alguns autores que introduzem uma distinção nestes conceitos (*vide*: Simon, 1993). Por uma questão de operacionalização pragmática, embora consideremos pertinente a distinção feita, os dois conceitos, na presente reflexão, assumem o mesmo sentido.

biente emocional, propenso ao relativismo ético vigente. Por sua vez, o processo de *desinstitucionalização* a que somos confrontados, já algum tempo, remete-nos para a constatação da impotência de as instituições de socialização (consideradas clássicas) em continuarem a desempenhar o seu papel de integração, de reprodução e de adaptação à cultura vigente. Entre outras implicações, estas ideias evidenciadas, colocam os agentes educativos, em matéria de "educação em valores, perante um novo desafio: como educar em "valores", num contexto de pluralismo ético e político, e numa atmosfera de "identificação emocional"?

Esta interrogação, no contexto português, tem assumido vários contornos que, dada a sua complexidade, não podem, no âmbito desta reflexão, ser aqui desenvolvidos⁶. Contudo, podemos adiantar duas posturas que, do nosso ponto de vista, procuram traduzir o "sentir" desta problemática, por parte, quer dos discursos, quer das práticas dos agentes educativos, no âmbito do ensino público. Por um lado, nota-se que existe uma certa tendência para ignorar o "interesse" desta problemática (nalguns casos, devido uma certa ideologia da "neutralidade"), por parte da comunidade educativa, em geral; por outro lado, os poucos esforços que têm sido feitos neste domínio parecem resumir-se à aplicação de algumas estratégias de resolução de conflitos, no contexto de uma "educação em valores" na perspectiva cognitivista do desenvolvimento moral. É o que de seguida procuramos esclarecer.

O desenvolvimento ético-moral, sobretudo, a partir da década de 70, tem sido objecto de múltiplos estudos (Pérez-Delgado e Mestre Escrivá, 1999). Uma das abordagens que mais visibilidade tem conseguido na comunidade de investigadores e educadores, tem sido a abordagem cognitivo-estruturalista (ou cognitivo-desenvolvimentista) protagonizada por Lawrence Kohlberg (1981, 1984). A sua popularidade deve-se, em parte, pelo facto de não só rejeitar o relativismo ético (*clarificação de valores*), como se ter insurgido contra a chamada "moral das virtudes" (*educação para o carácter*).

No seguimento das teorias de Piaget e de Dewey, Kohlberg (1981,

⁶ Remetemos os leitores para a obra de Pedro Orey da Cunha (1996).

1984) realizou uma série de investigações empíricas, utilizando situações ou dilemas morais com o objectivo de avaliar o raciocínio moral. Foi a partir destes estudos empíricos, que Kohlberg elaborou a sua teoria do "desenvolvimento moral", tendo como referencial o próprio desenvolvimento cognitivo. A exemplo deste, o desenvolvimento moral assume-se como um processo de progressiva complexificação do raciocínio subjacente ao juízo sobre a ideia de bem e de mal, de justo e de injusto. Este "desenvolvimento" das estruturas cognitivas do raciocínio moral acontece numa sequência hierárquica e invariante de estádios, independentemente das influências sociais e culturais. É desta forma que Kohlberg (1984) conceptualiza a teoria dos seis estádios, agrupáveis em três níveis: *pré-convencional*, caracterizado pela fase de egocentrismo, os indivíduos consideram que as consequências físicas da acção determinam a sua bondade ou maldade, independentemente do significado ou dos valores que expressa tanto a acção, como as consequências. Ao nível das regras e das normas são vistas como exteriores ao sujeito; *convencional*, caracterizado pela perspectiva sociocêntrica, os indivíduos procuram estabelecer acordos com os outros, com base nas leis e na ordem social. O sujeito, neste nível de raciocínio, já interiorizou e adoptou como suas as regras e normas morais; *pós-convencional*, caracterizado pela assunção de uma moralidade autónoma assente em princípios éticos universais. Neste nível de raciocínio moral, os indivíduos regem-se por princípios éticos que podem não coincidir com as regras e as normas morais convencionais. Assim, no entender de Kohlberg (1984), o que nos indica o nível de raciocínio moral não são os conteúdos, mas as formas como estes vão ganhando níveis de complexidade, cada vez mais elevados.

Kohlberg constrói, deste modo, um sistema estruturado, exclusivamente, numa ética procedimental (que tem como princípio a justiça), uma vez que o juízo moral se desenvolve a partir da *adopção de perspectivas* que conduzem a níveis superiores de raciocínio moral, independentemente dos conteúdos e dos contextos.

Esta teoria de natureza cognitivista, optando por se centrar quase exclusivamente no campo do desenvolvimento do raciocínio moral, acabou por relegar para segundo plano as variáveis afectivas, experienciais

e contextuais. Ora, como muitos autores procuraram evidenciar, a coerência entre o juízo e a conduta morais não se dá automaticamente pelo facto de se aceder a níveis mais elevados de raciocínio cognitivo. A afectividade, a experiência e a história de vida de um indivíduo, são elementos essenciais no processo de configuração da personalidade moral, e, em grande parte, são os responsáveis pelo sentido que cada um atribui às suas tomadas de decisão e opções de vida (Puig Rovira, 1996).

Ainda que tenham proliferado (com algum relativo sucesso) muitos programas de educação moral inspirados na teoria kohlberguiana, privilegiando o desenvolvimento do raciocínio moral a partir da estimulação e discussão de dilemas morais (hipotéticos ou reais), a verdade é que, para além da utilização de dilemas morais enquanto *técnica* de intervenção pontual, a promoção de uma "atmosfera moral", de um "clima moral" e de uma "comunidade justa" preconizadas por alguns (Power, Higgins e Kohlberg, 1989), é algo que parece estar associado, não só à produção de altos níveis de raciocínio moral, mas ao "tacto" e à "sensibilidade" com que os indivíduos ou grupos "lidam" com o papel da *experiência* humana, organizada e estruturada de forma narrativa a partir dos relatos de vida *instituídos* numa determinada comunidade cultural (van Manen, 1998; Bruner, 2000).

Portanto, podemos concluir que a abordagem de Kohlberg e de seus seguidores (entre outros, Lourenço, 1992; Díaz-Aguado, 1994; Berkowitz, 1996; Pérez-Delgado e Mestre Escrivá, 1999; Buxarraís, 2000) tem sido objecto de muitíssimas discussões, críticas e debates. Embora seja incontestável o mérito desta teoria cognitiva do desenvolvimento moral, a verdade é que muitos são os autores que contestam alguns dos seus pontos considerados mais débeis: (a) a universalidade dos estádios morais; (b) a não consideração da influência do meio ambiente; (c) a importância do afecto, das características da personalidade e das habilidades sociais (Medrano Samaniego, 1999: 69-83).

As críticas apresentadas dão conta das limitações do modelo cognitivo-estruturalista (não o põem em causa), limitações que o novo enfoque narrativo procura superar, sobretudo no "hiato" que se verifica no modelo apresentado: a falta de articulação entre o raciocínio moral e a própria experiência do sujeito, inscrito numa trama relacional e contextual (Damon & Colby, 1996).

Desta forma, a emergência do enfoque narrativo, na sua versão *moderada*, procura instituir-se, não como uma perspectiva alternativa ao modelo cognitivo-estruturalista, mas como uma *ampliação do domínio moral*. Isto é, o enfoque narrativo situa-se num *espaço mais amplo* que o âmbito da psicologia moral, bem como o debate, já clássico, entre Gilligan-Kohlberg (Bolívar, 1999:86). As bases deste novo enfoque tendem a constituir-se a partir de uma concepção hermenêutica do desenvolvimento moral (Ricoeur, 1990; Férry, 1996; Bolívar, 1999), dos contributos provenientes de uma filosofia moral comunitarista (MacIntyre, 1987; Taylor, 1996), da reorientação da psicologia numa vertente "narrativa" e "culturalista" (Gilligan, 1982; Gergen, 1992; Bruner, 2000) e por influência de novas abordagens na educação moral (Noddings, 1984; Tappan e Brown, 1989; Tappan, 1991; Bouchard, 2000). É o que tentamos elucidar de seguida.

O Processo de Construção da Personalidade Moral na Perspectiva Narrativa

O enfoque narrativo procura ensaiar um *novo* modelo de desenvolvimento ético-moral alicerçado na *experiência singular* do sujeito. Na impossibilidade de apresentar os vários elementos configuradores desta nova teoria, recorrendo às várias fontes epistemológicas, limitamo-nos a evidenciar alguns contributos provenientes de diversos campos transdisciplinares, dando particular relevo ao papel desempenhado pela hermenêutica ou por uma "filosofia narrativa"⁷.

O contexto, no qual se inscreve este movimento narrativo⁸, tem as suas raízes na crise de "representação" do real, que se traduziu no deslocamento progressivo de uma instância positivista para uma perspectiva interpretativa

⁷ Para um aprofundamento das várias fontes epistemológicas, sugerimos as obras de: Pérez-Delgado & Mestre Escrivá, (1999) e Payá Sánchez (2000).

⁸ A dimensão narrativa, que está em jogo nesta reflexão, prende-se com os modos criativos de expressão que reveste a ação humana, privilegiando linguagens não-convencionais, linguagens estimuladoras da "imaginação criadora" (Ricoeur, 1990).

("viragem hermenêutica") (Ricoeur, 1990, Bolívar, 1999, Gadamer, 2001). Se, como afirmou Nietzsche, não há *factos*, mas, apenas, *interpretações* geradas pelos actores em *situação*, então o sentido é produzido a partir da *autocompreensão* dos mesmos, num processo de intersubjectividade. Emerge, deste modo, com força a materialidade dinâmica do sujeito, numa assunção clara das suas dimensões pessoais (afectivas, emocionais e biográficas).

Esta "crise" resulta, em grande parte, da incapacidade para "dizer" ou "representar" a experiência humana, a partir de uma *única linguagem*. O recurso à literatura, às linguagens mito-poéticas (entre outras), surge como um dos contornos definitórios de uma educação narrativa (Larrosa, 2000). Neste sentido, Ricoeur (1990) considera que devemos reinterpretar as "estruturas objectivas", tais como a cultura, a sociedade, a religião e a linguagem, de forma a *imaginar alternativas* que sejam capazes de promover um *espaço de interlocução* onde cada sujeito se possa recriar a si-mesmo (*autopoiesis*). Estas formas de mediação simbólico-narrativas estão na origem da formação da identidade dos indivíduos, já que o ser humano não consegue captar-se, compreender-se senão através destas mediações nas quais se inscreve, a partir de uma lógica de "recriação" (imaginação criadora). É deste modo que o autor forja o conceito de "identidade narrativa". A acção educativa deixa de ser encarada como uma "reprodução", uma "cópia" ou um "modelo", para passar a ser uma reconstrução sempre inacabada. A identidade narrativa, é uma identidade que se transforma ao longo do tempo (identidade *ipse*)⁹, e na qual o sujeito vai (re)escrevendo o "texto", que é a sua vida e que é sujeito a uma releitura ("revisão") permanente. O sentido produz-se cada vez que o "leitor" relê o seu "texto". A identidade é construída de forma narrativa a partir de uma polifonia de "vozes" e de "textos". É neste sentido que

⁹ No contexto da obra de Ricoeur (1990) o conceito identidade assume dois significados: a identidade *ipse* - uma identidade que se identifica com o registo da sua temporalidade, que muda ao longo do tempo; e uma identidade *idem* - que está associada à dimensão formal e substancial do "eu", referindo-se ao núcleo permanente e fixo da personalidade. O conceito de "identidade narrativa" está sustentado na primeira concepção.

Ricoeur (1990) nos fala da hermenêutica como "chave de leitura" da acção humana.

Um outro elemento configurador de uma filosofia narrativa prende-se com a ideia de que não existem *essências transcendentais* (Nietzsche, 1991; Foucault, 2001). Desde que foi anunciada a "morte de Deus", o ser humano conta apenas com a sua imanência, com as suas tradições, os seus contextos, o seu património cultural e natural. Sem transcendência, não existe uma *origem*, uma *palavra inicial* ou uma *palavra final* (revelada num Livro Sagrado). A autonomia humana joga-se numa lógica "profana" (Larrosa, 2000)¹⁰ e a partir do "sentido para o concreto" (Marquard, 2000). Uma filosofia narrativa não renuncia à universalidade, mas coloca-a em articulação: nenhuma afirmação universal tem sentido à margem da particularidade, da singularidade e da especificidade dos contextos.

Finalmente, outra das balizas nas quais uma filosofia narrativa se baseia é a natureza relacional e contextual de toda a acção humana (MacIntyre, 1987; Taylor, 1996; Bruner, 2000). O sentido produzido pela autointerpretação dos indivíduos encontra-se sempre vinculado a uma trama linguística e cultural, de uma determinada comunidade constituída pelo seu sistema de valores, pelas suas tradições e pelas suas "pequenas" narrativas (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001). Por essa razão, os significados produzidos pelos actores em situação, são o resultado de uma actividade dialógica entre: os "referenciais comuns" e os "processos subjectivos idiossincráticos".

Partindo destes elementos configuradores de uma filosofia narrativa, podemos agora proceder às respectivas implicações no campo do desenvolvimento ético-moral.

O desenvolvimento ético ou moral, no contexto de uma filosofia

¹⁰ Importa esclarecer que, como refere o autor citado (Larrosa, 2000), uma educação ou uma pedagogia narrativas não têm a pretensão de se erigir num "novo totalitarismo", pelo contrário, uma educação narrativa é aberta, plural e "parcial". O que o autor quer dizer é que este tipo de abordagem é "autónoma" em relação a uma metafísica, uma filosofia ou uma teologia alicerçadas em "princípios", que posteriormente são deduzidos e "aplicados" às situações concretas.

hermenêutico-narrativa, privilegia a *experiência singular* do sujeito, como nos refere Max van Manen (1994:159):

O interesse actual pelos relatos e pela narrativa podem ser vistos como a expressão de uma atitude crítica do conhecimento face à racionalidade técnica, ao formalismo científico, e do conhecimento como informação. O interesse pela narrativa expressa o desejo de voltar às experiências significativas que encontramos na vida diária, não enquanto rejeição da ciência, mas como método privilegiado para aceder a algo que normalmente fica excluído pela ciência convencional.

A vida humana é, de modo essencial, histórica e, enquanto tal, cada vida é uma história narrada num tempo e num projecto existencial "incarnado" num sujeito concreto. Neste sentido, a clássica definição do ser humano como "animal racional", como ser dotado de mente e de linguagem, deve ser reinterpretada narrativamente. A dimensão narrativa recupera a *singularidade* do ser humano. O seu processo de *individuação* é a única causa que ainda move o ser humano, como nos diz Paul Valadier (1990:205):

Para além dos papéis sociais, as nossas sociedades liberais estão sustentadas no valor do indivíduo enquanto tal. É este que mede e julga todos os outros valores. Ele é, se quisermos, o nosso valor comum, mas é-o porque cria um espaço onde cada um é reconhecido na sua liberdade de decisão e de escolha.

Esta compreensão narrativa da singularidade da experiência humana, reportada ao campo ético ou moral, constitui o cerne do "novo" modelo do desenvolvimento ético-moral. O sujeito ético ou moral é portador de uma experiência singular que só pode ser compreendida a partir do "tacto", de uma "sensibilidade" (van Manen, 1998), e não a partir, exclusivamente (como preconizavam Kohlberg e seus seguidores), de "argumentos", por mais lógicos que sejam. A experiência moral, numa perspectiva narrativa, valoriza, tanto a dimensão cognitiva, como as dimensões afectivas, emocionais e biográficas do sujeito. A experiência moral é constituída por um conceito tripolar: (a) a cognição, (b) a afectividade e (c) a volição. É na conjugação destas três

dimensões, articuladas e mediadas simbolicamente (numa determinada cultura), que se constitui o processo de construção da personalidade moral (Puig Rovira, 1996; Bruner, 2000). O sujeito é percebido como um *ser-em-relação*, que narra as suas experiências morais para lhe conferir "autoria" (Tappan e Brown, 1989). Em vez da dominância de um "eu epistémico" (abordagem cognitivo-formalista), o novo enfoque evidencia a natureza relacional e comunitária do eu ("eu dialógico") (Day e Tappan, 1996). Sublinham-se, assim, as variáveis contextuais (diferenças de género, afectividade, motivações e "formas" culturais), nas quais se inscreve o processo de construção da personalidade moral.

A dimensão narrativa da experiência ética ou moral realça o papel, não só da singularidade de experiências, de sensibilidades e de "situações" (a situação concreta *do* sujeito), mas a dimensão ética, propriamente dita, numa perspectiva narrativa, situa-se numa espécie de "estado nascente" contínuo (Alberoni, 1990), ou seja, a ética irrompe sempre como novidade e início, como ruptura do "dado", do "adquirido" ou do "estabelecido". Esta dinâmica narrativa, que levou Ricoeur (1990) a elaborar o conceito de "identidade narrativa", no contexto da experiência ético-moral, implica cultivar uma "escuta sensível" (ética da "compaixão"), capaz de "tocar" o ser humano, naquilo que "tem" de único, de irreduzível e de "permanente": o seu *dever* (a sua temporalidade). Esta dinâmica de abertura, de *exposição*, de *alteridade*, de "estrangeiro" (ou nómada) de si mesmo constitui o cerne da experiência ético-moral numa perspectiva narrativa (Lévinas, 1987; Chalier, 1998).

O desenvolvimento moral percebido, a partir do enfoque narrativo, destaca, na perspectiva de Bolívar (1999:97), as seguintes dimensões, (a) uma competência narrativa, (b) a assunção de um discurso de *autoria* do sujeito relativamente às suas acções e (c) a recuperação da *sensibilidade* e do saber *cuidar do outro*, como entrada privilegiada da abordagem do desenvolvimento ético-moral.

Um programa de educação moral, na perspectiva narrativa, poderá assentar numa relação dialógica entre professores e alunos, instituindo-se, deste modo, um espaço de *interlocação* de experiências e de vivências, favorável à assunção de perspectivas morais próprias narradas e "autorizadas"

(*autoridade de autor*) pelos sujeitos, inscritos numa instância simbólico-narrativa (Tappan e Brown, 1989). Este espaço polifónico de "vozes" e de "textos" é promovido graças à aprendizagem do "tacto pedagógico", da "sensibilidade" (van Manen, 1998) para o *sentido do concreto* (variáveis biográficas e mediações culturais) (Marquard, 2000) e numa dinâmica de abertura ao outro: *si mesmo enquanto outro* (Ricoeur, 1990).

Este novo enfoque não está isento de críticas. Em parte, devido ao facto de ainda não se ter constituído uma teoria coerente do desenvolvimento moral. O que temos, são várias aproximações que procuram a assunção de uma "perspectiva própria" (autónoma), que, sem rejeitar o modelo cognitivista da moralidade, contribua para "autorizar" a pluralidade de registos que fazem parte do processo de construção da personalidade moral, como nos refere Puig Rovira (1996: 200):

A construção da personalidade moral configura-se a partir de uma dinâmica compósita: as capacidades ou procedimentos da consciência moral (juízo, compreensão e autorregulação); os guias culturais de valor (normas, valores e ideias morais, modelos pessoais, acordos e leis, e instituições); e o trajecto biográfico e as temporalidades nas quais o sujeito está inscrito.

Este esforço de superar uma certa concepção "abstracta", "formal" e "desincarnada" do sujeito ético, passa, como acabamos de referir, por explorar outras vias mais sensíveis à significatividade existencial do *sujeito concreto*.

Consideramos, portanto, que é importante procurar articular, combinar e conjugar os vários elementos configuradores do processo de construção da personalidade moral. Esta é a tendência que se tem vindo a impor no campo de uma concepção moderada sobre esta nova perspectiva. Tal tem sido o esforço preconizado por Puig Rovira (1996) e Bolívar (1999), entre outros. No entanto, para outros actores (Tappan, 1991, 1998; Noddings, 1983, 1992), que assumem posicionamentos extremos, a experiência ética ou moral acaba por ficar reduzida a uma das dimensões. A tentação é sempre muito grande para eleger uma opção em detrimento de outras. A complexidade, isto é, a combinação inteligente de vários níveis da realidade, de que nos fala Edgar Morin (1999) é uma práti-

ca que tem dificuldade a impor-se no sistema *linear* e *causal* do pensamento ocidental.

Bolívar (1999: 99-100) resume, assim, as principais críticas: (a) certos posicionamentos extremos têm tendência a cair em *determinismos linguísticos* (Tappan, 1991, 1998), privilegiando, quase exclusivamente, as formas discursivas dos actores mediadas socioculturalmente; (b) uma certa tendência para minimizar a dimensão cognitiva do desenvolvimento moral, ressaltando, apenas, o lado emotivo e afectivo da experiência moral (Gilligan, 1982); (c) uma certa tendência para a assunção de posições mais tradicionalistas ou conservadoras, que vêm nesta revalorização das narrativas experienciais uma oportunidade para "retornar" a uma "educação do carácter", que reivindicava o cultivo de certas *virtudes públicas* a partir de modelos de conduta moral (Peters, 1984; Vitz, 1990).

Não obstante estas "debilidades", julgamos pertinente procurar articular os dois modelos num esforço de integração das várias dimensões no processo de construção da personalidade moral (Puig Rovira, 1996).

Educação em Valores: Emergência do Sujeito Ético

Uma educação em valores, enquanto intervenção educativa no domínio restrito duma ética ou de uma moralidade, deverá procurar uma conjugação inteligente, que seja capaz de articular, de modo integrado, a dimensão *singular* da experiência do sujeito (subjectivação), a *abertura* a outras experiências, outras vozes, outros textos que "entram" no processo de construção da personalidade moral (socialização), e a *contextualização* da acção humana que se joga nas situações, nos contextos, no "clima moral", numa palavra, no *ethos* cultural (ecologização).

A nossa postura procura, não só demarcar-se de posições estritamente associadas ao mero formalismo moral preconizado por Kohlberg e seus seguidores, mas, também, rejeitar certas posições identificadas com o "ressurgimento do mito de Dionísio", traduzido numa adesão moral sustentada num certo emocionalismo reinante, ou com posturas ditas "neo-conservadoras", que preconizam um "retorno" à moral das "virtudes" (edu-

cação do carácter), justificada, segundo estes, pela "ausência" de valores na nossa sociedade. Ora, como tivemos oportunidade de clarificar, a pretensa "crise", não parece estar associada à ausência ou a falta de valores, mas à *pluralização* de sentidos e de valores.

O desafio é potenciar processos de construção de personalidades morais, convocando, não só a qualidade dos *argumentos*, mas o *sentido singular* da experiência moral, inscritos numa matriz linguística e cultural. Propomos uma aproximação ao processo de construção da personalidade moral que "supere" a lógica da "aplicação" de princípios universais e abstractos, e reabilite a lógica da "narratividade" de experiências e histórias associadas ao sentido concreto do sujeito.

A emergência deste sujeito ético, como temos vindo a sugerir, necessita de um "espaço de interlocução", onde se convoquem várias "vozes", vários "textos", de modo a se co-produzir um sentido instaurador de uma cultura de sujeito, tecida numa dinâmica de *abertura* e de *acolhimento* de uma presença que se faz presente (alteridade), mais pelo "tacto", pela "sensibilidade", por uma "escuta sensível", que procura "dar voz" à experiência humana naquilo que ela tem de único, de irrepetível e de irredutível (sujeito ético). É aqui que faz sentido falar do papel das instâncias de mediação e, mais concretamente, do papel dos profissionais em educação: criar condições para que cada indivíduo se torne sujeito das suas experiências ético-morais, a partir do confronto com outras vozes, com outros textos, com outras culturas. Esta intervenção educativa implica cultivar uma "inteligência situada" (sentida), que não se impõe, preferencialmente, pela autoridade (poder), nem pelo saber (argumentos), mas torna-se presente a partir de um *tacto pedagógico* traduzido na capacidade de mobilizar uma "postura" que procure inscrever o desenvolvimento cognitivo no contexto de cada experiência singular de cada sujeito.

Esta *inteligência implicativa* não nos fecha no "sentido para o concreto", pelo contrário, abre-nos a uma dinâmica de alteridade que interroga e questiona o processo de categorização formal da experiência humana, que tende a ter dificuldade em dar "voz" quer às várias "temporalidades" da existência do ser humano (em permanente *devir*), quer em "captar" (e

"representar") o significado das "genealogias do contexto", onde cada sujeito constrói uma relação de sentido de pertença contingente.

Em termos de implicações práticas, no âmbito da formação de profissionais em educação, sugerem-se algumas pistas operatórias: (a) os "valores" (ético-morais), para além da sua dimensão ideal (que é universal), quando são *perspectivados* (experienciados) a partir dos indivíduos ou grupos, revestem diversas formas de *realização* e de *expressão* de acordo com as tradições e as culturas (dimensão plural e singular); (b) a "educação em valores", nas instituições educativas formais, tem sido, preferencialmente, encarda na sua dimensão, excessivamente, cognitiva ("ensinar" valores, como quem ensina outra matéria), ignorando ou até pondo de parte a *dimensão experiencial* do processo de construção da personalidade moral; (c) a "educação em valores", enquanto dimensão ética e moral, é uma actividade, eminentemente, "transversal" que abarca tanto as estruturas relacionais da sala de aula, os estilos de "ensino" dos profissionais, como o próprio *clima moral* da cultura institucional; (d) a pessoa, dos profissionais em educação, é o principal recurso para propiciar a aprendizagem de sensibilidades morais e cívicas, por parte dos educandos, o que implica (por parte dos profissionais) uma "retroacção reflexiva" sobre o seu *modo* de intervir, o seu estilo ou tacto pedagógicos e o seu *ethos* cultural (Ortega & Mínguez, 2001).

Referências Bibliográficas

- ALBERONI, A. (1990). *Génese*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- BERKOWITZ, M. (1996). "Educar la persona moral en su totalidad", R. Buxarrais & M. Martínez, *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE-OEI.
- BOLÍVAR, A. (1999). "Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. Un aspecto de la vertiente filosófica del problema", Esteban Pérez-Delgado & M.ª Mestre Escrivá [coord.]. *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- BOUCHARD, N. (2000). *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BRUNER, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Ed. 70

- BUXARRAIS, M. R. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée.
- CHALIER, C. (1998). *Pour une morale au-delà du savoir. Kant et Lévinas*. Paris: Albin Michel.
- Crik Report (1998). *Citizenship Report. Qualifications and curriculum authority*. Suffolk: QCA, Publications.
- CUNHA, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- DAMON, W. & Colby, A. (1996). "Education and moral commitment", *Journal of Moral Education*, 25, 31-37.
- DAY, J. & Tappan, M. (1996). "The narrative approach to moral development: from the epistemic subject to dialogical selves", *Human Development*, 39, 67-82.
- DÍAZ-SALAZAR, R. et al. (1994). *Formas modernas de religión*. Madrid: Alianza.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- FÉRRY, J. M. (1996). *Une éthique de la reconstruction*. Paris: Seuil.
- FERREIRA-ALVES, J. & Gonçalves, O. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto.
- FOUCAULT, M. (2001). *L'Herméneutique du sujet*. Paris: Seuil.
- GADAMER, H.-G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GERGEN, K. (1992). *The saturated self*. New York: Basic Books.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- KOHLBERG, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row. - (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. New York: Harper and Row.
- LARROSA, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- LÉVINAS, E. (1987). *Humanisme de l'autre homme*. Paris: Livre de Poche.
- LYOTARD, J. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- LOURENÇO, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral*. Coimbra: Livraria Medina.
- MacINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MAFESOLI, M. (2000). *L'instant éternel. Le retour du tragique dans les sociétés postmodernes*. Paris : Ed. Denoël.
- MARQUARD, O. (2000). *Adiós los principios*. València: Alfons Magnànim.
- MEDRANO SAMANIEGO, C. (1999). "Panorámica general de la crítica al modelo estructural de Kohlberg", Esteban Pérez-Delgado & M.^a Mestre Escrivá [coord.]. *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- NIETZSCHE, F. (1991). *Assim falava Zaratustra*. Lisboa: Guimarães Editores.

- NODDINGS, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- ORTEGA, P & Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- ORTIZ-OSÉS, A. (2000). *La razón afectiva. Arte, religión y cultura*. Salamanca: Ed. San Esteban.
- PAYÁ SÁNCHEZ, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée.
- PÉREZ-DELGADO, E. & Mestre Escrivá, M. [coord..] (1999). *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- PETERS, R. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. Madrid: FCE.
- POWER, F., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- REBOUL, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris: PUF .
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil. - (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- SIMON, R. (1993). *Éthique de la responsabilité*. Paris: Ed. Du Cerf.
- TAPPAN, M.B. & Brown, L.M. (1989). "Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral education", *Harvard Educational Review*, 59, 182-205.
- TAPPAN, M.B. (1991). "Narrative, language and moral experience", *Journal of Moral Education*, 20 (3), 243-256. - (1998). "Moral education in the zone of proximal development", *Journal of Moral Education*, 27 (2), 141-159.
- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós. .
- VALADIER, P. (1989). *Inévitable moral*. Paris: Seuil.
- Van MANEN, M. (1994). "Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching", *Curriculum Inquiry*, 24, 2-14. - (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- VATTIMO, G. (1987). *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença.
- VITZ, P. (1990). "The use of stories in moral development", *American Psychologist*, 45 (6), 709-720.
- WEBER, M. (1977). *Économie et société*. Paris: Plon.