

**Escola e comunidade:
resolução de conflitos e contribuições para a formação moral**

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro¹
crispataro@gmail.com - Unespar/Campo Mourão

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo discutir as contribuições que a articulação entre escola e comunidade pode trazer ao processo de aprendizagem de resolução de conflitos interpessoais e, conseqüentemente, para a formação moral dos estudantes. Diante da diversidade que caracteriza a sociedade contemporânea, bem como das crescentes desigualdades e injustiças presentes, parte-se do princípio de que a escola, para além da instrução nos conteúdos historicamente acumulados, deve trabalhar formas mais éticas e democráticas de resolução de conflitos, em um projeto intencional de educação em valores. Compreende-se que a articulação entre escola e comunidade pode intensificar a convivência na diversidade e permitir um trabalho que enfatize as relações interpessoais baseadas na democracia e na justiça, além de promover novas abordagens e estratégias de resolução dos conflitos cotidianos. Nesse sentido, são apresentadas e analisadas três diferentes perspectivas de trabalho que vêm sendo implementadas no Brasil nos últimos anos, na intenção de discutir as possibilidades de articulação entre a instituição escolar e a comunidade de entorno, bem como as implicações de tal articulação para o trabalho com a resolução de conflitos na escola. Verifica-se que as perspectivas analisadas apontam para a relevância das relações fundamentadas no diálogo e da participação coletiva em projetos e ações comuns, vistos como formas possíveis de articulação entre escola e comunidade e que permitem a criação de novas formas de compreensão dos conflitos vivenciados.

Palavras-chave: Escola. Comunidade. Resolução de conflitos. Educação moral.

**School and community:
conflict resolution and contributions to moral formation**

Abstract

The present work intends to discuss the contributions of school-community partnership in conflict resolution and moral education. Facing the social diversity and growing inequalities and injustices of contemporary society, school can promote an intentional project of moral education, by stimulating new forms of conflict resolution, based on more ethic and democratic ways. It is assumed that school-community partnership can enhance living with diversity, allow relationships based on democracy and justice as well as promote new perspectives in resolving interpersonal conflicts. Three different perspectives of working in Brazil are presented and analyzed, in order to discuss possibilities of school-community partnership and implications to work with conflict resolution in school. It is notice that the analyzed perspectives point to the importance of relations based on dialogue and collective participation in common projects and actions, viewed as possible ways of school-community partnership and allowing the creation of new ways of understanding daily conflicts.

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão (Unespar/Campo Mourão). Doutora em Educação (USP) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Key words: School. Community. Conflict resolution. Moral education.

Introdução

Ao acompanharmos alguns dos atuais e recorrentes episódios em nossa sociedade, chamam-nos atenção as várias manifestações de violência, agressividade, competição, corrupção e individualismo que, em muitos casos, regem as relações interpessoais em diferentes âmbitos. Diante de conflitos de naturezas diversas, homens e mulheres, cada vez mais, optam por atitudes e soluções nem sempre éticas ou construtivas, contribuindo com o surgimento de novos conflitos e com o acirramento de injustiças, violência e desigualdades em nossa sociedade.

Tal fato agrava-se ainda mais se considerarmos as inúmeras transformações que vêm ocorrendo na sociedade, em diferentes âmbitos – político, econômico, social – e que, entre outras consequências, têm contribuído para a intensificação da diversidade, já que em um mesmo espaço passam a conviver pessoas de diferentes culturas, crenças, origens étnico-raciais, etc. Afinal, como lidar com as diferenças? Como resolver democraticamente os conflitos que emergem das relações interpessoais, levando em conta a diversidade de pontos de vista, crenças, valores?

Diante deste quadro, ganham expressividade – no campo da educação e da psicologia – estudos que adotam como foco o tema dos conflitos interpessoais e as diferentes formas de resolução dos mesmos, em busca de estratégias que se coloquem como alternativas possíveis e positivas na construção de uma sociedade mais justa e melhor para todos e todas. O trabalho com a resolução de conflitos, de maneira mais ampla, insere-se em uma proposta de formação em valores, pautada em princípios morais como ética, cidadania, respeito e solidariedade.

Desta forma, tendo em vista o estudo das relações interpessoais e as diferentes formas de resolução de conflitos, o presente ensaio volta-se para a instituição escolar e sua relação com a comunidade de entorno. Temos como objetivo discutir de que forma as relações entre escola e comunidade podem configurar um caminho possível para o trabalho educativo com a resolução de conflitos, contribuindo conseqüentemente para a formação moral dos sujeitos envolvidos, e atingindo não apenas alunos(as) e docentes, mas todas as pessoas de alguma forma envolvidas com a instituição escolar.

A discussão que aqui colocamos, nesse sentido, tem a intenção de apontar possibilidades de democratização das relações entre os agentes da escola e os membros da comunidade de entorno, em busca de um ambiente que favoreça a convivência democrática na diversidade, a formação moral e, diante dos conflitos enfrentados pelos sujeitos, permita a negociação de soluções que visem o bem estar e os interesses de todos os envolvidos.

Para iniciarmos nosso trabalho, apresentaremos a seguir uma breve discussão acerca dos conflitos nas relações interpessoais, apontando, a partir de diferentes estudos, como nossa cultura tem encarado os conflitos e as possibilidades para sua resolução, bem como quais aspectos devem ser ressaltados se temos a intenção de fazer emergir novas formas para a resolução alternativa dos conflitos cotidianos.

Em um segundo momento, partindo do princípio de que a resolução de conflitos interpessoais – almejando soluções éticas e democráticas – está intimamente relacionada à formação moral, discutiremos acerca das possibilidades de se pensar uma educação

em valores a ser desenvolvida no ambiente escolar, e que contemple a diversidade cultural e moral presente em nossa sociedade.

Por fim, destacaremos algumas perspectivas que buscam articular a instituição escolar e comunidade de entorno, no intuito de apontar de que forma tais experiências podem contribuir para o trabalho com a resolução de conflitos e para a formação em valores.

Relações interpessoais e resolução de conflitos

Diante da necessidade de uma educação que leve em conta a diversidade presente em nossa sociedade, e na busca pela formação de sujeitos éticos, autônomos e críticos, vemos nos estudos sobre a resolução de conflitos uma importante perspectiva de trabalho. A seguir, apresentaremos as ideias de alguns autores que versam sobre a temática e suas contribuições para o contexto da presente discussão.

Em seus estudos sobre educação moral, Puig (1998) apresenta a proposta de resolução de conflitos como estratégia metodológica para a formação de valores éticos. De acordo com esse autor, embora a origem da resolução de conflitos enquanto metodologia não esteja diretamente relacionada à educação moral, a forma de se encarar os conflitos traz implicações diretas ao processo de construção de valores e de regulação da convivência.

Puig entende o conflito como uma situação de “inadaptação” que acontece com frequência no momento em que determinado ator (sujeito, grupo, instituição), em sua relação com outro(s) ator(es), passa por situações de desgosto, oposição ou confrontação, ou quando os valores, desejos, ideias, condutas pessoais dos atores envolvidos são diferentes ou até opostos entre si. Para Puig,

Essa “luta” entre atores ou crise interpessoal desencadeia-se quando se pretende alcançar objetivos incompatíveis, ou quando se quer conciliar desejos, ideias, valores e condutas opostas. Objetivos e pontos de vista que, em muitos casos, são percebidos como incompatíveis e opostos, ainda que, talvez, pudessem ser compatíveis. Às vezes os conflitos dependem de variáveis mais ou menos objetivas, mas outras vezes dependem de percepções subjetivas e emotivas dos atores. (PUIG, 1998, p. 168-169).

A partir das colocações acima, podemos depreender que as situações de conflito não necessariamente dependem de aspectos objetivos – muitas vezes “externos” aos sujeitos e às relações – mas podem também ser fundamentadas em percepções subjetivas dos atores. Isso significa que nem sempre, diante de um conflito interpessoal, a solução passa por uma alteração significativa no ambiente ou em elementos da realidade, mas na própria percepção que os agentes envolvidos possuem da relação estabelecida e/ou do contexto em si.

Segundo o autor, as situações de conflito fazem parte do processo de desenvolvimento pessoal e da busca por uma harmonia positiva, de modo que não devem ser vistos como algo a ser evitado, esquecido ou eliminado, mas sim solucionado, negociado, superado, em um movimento a partir do qual não se pretende voltar ao estado inicial, anterior ao conflito, mas buscar uma nova posição, uma nova

perspectiva, uma reconstrução (ou uma nova percepção) das relações entre os personagens envolvidos.

Nesse sentido, Puig coloca que a resolução de conflitos deve priorizar os acordos e a colaboração, em busca não de inibir os desejos e particularidades dos atores, mas encontrar estratégias construídas conjuntamente, obtendo benefícios para todos os implicados.

A perspectiva colocada por esse autor nos permite afirmar que, a partir de acordos e soluções conjuntas, a resolução de conflitos – inerentes às relações interpessoais cotidianas – possibilita não só o desenvolvimento pessoal e a superação das situações de conflito, mas também a organização de uma nova perspectiva, melhor para todos os envolvidos. Além disso, podemos dizer que essa forma de encarar e resolver os conflitos pode contribuir com a formação moral dos sujeitos envolvidos, voltada para princípios de justiça, democracia e solidariedade.

Recorrendo agora a Araújo (2004), veremos que este autor, ao definir o termo “conflito”, enfatiza a influência da tradição judaico-cristã em nossa cultura ocidental, que levou à dicotomização de nossa compreensão das relações humanas, de modo que nossa tendência tem sido a de “atribuir um caráter negativo aos conflitos cotidianos, vistos como incompatíveis com o amor, o afeto e a harmonia que deveria reinar nas relações humanas. Por isso são reprimidos, subestimados, criticados, ignorados e, em geral, condenados.” (ARAÚJO, 2004, p. 17).

Ao invés de ignorá-los, condená-los ou buscar formas de conciliação que, em última instância, levam à anulação das diferenças e à homogeneização de todos os seres humanos, Araújo propõe encarar os conflitos interpessoais como parte natural da vida cotidiana, provenientes das diferenças entre os sujeitos, as quais seriam de ordem afetiva, cultural, moral, social, etc. Assim, parte do princípio de que todo o ser humano se constitui a partir das relações que estabelece com o outro e que, nessas relações, o conflito – que nos obriga à reflexão, à ação, à descoberta – torna-se “a matéria-prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social.” (ARAÚJO, 2004, p. 17).

Diante de todas essas considerações, e levando em conta o fato de que nossa cultura encara os conflitos como algo negativo – e não como um elemento essencial de nossa constituição enquanto seres humanos –, partimos da ideia de que não fomos preparados para lidar de uma maneira construtiva com os conflitos interpessoais vivenciados no cotidiano.

Neste aspecto, Sastre e Moreno (2002) nos trazem importantes contribuições. Sob o enfoque da psicologia, as autoras buscam compreender a resolução de conflitos a partir da articulação entre aspectos cognitivos e afetivos do ser humano, e consideram que, historicamente, em nossa cultura ocidental, a educação e a socialização encontram-se primordialmente centradas em aspectos cognitivos (ligados ao conhecimento do mundo, à razão e à lógica), de modo que a esfera da afetividade (que abarca, entre outros aspectos, os sentimentos e emoções, as relações interpessoais, o autoconhecimento e o conhecimento do outro) foi deixada em segundo plano. Dessa forma, argumentam que:

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não-violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. [...] nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria

intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio. (SASTRE; MORENO, 2002, p. 19).

Assim sendo, as autoras apontam para a necessidade de uma mudança nos processos de socialização das novas gerações. A despeito de toda a agressividade, competitividade e individualismo de nossa sociedade, Sastre e Moreno acreditam ser possível um trabalho que contribua para a formação de homens e mulheres que saibam administrar eticamente as relações interpessoais, compartilhar conflitos de convivência e construir conjuntamente as soluções para os problemas. E, segundo as autoras, a instituição escolar pode, em muito, contribuir com tal processo.

Outro estudo que, a partir de um enfoque diferente, trata da temática da resolução de conflitos, e que traz contribuições à discussão que aqui se coloca, pode ser encontrado em Schnitman (1999). Segundo esta autora, nossa cultura privilegiou formas de resolução de conflitos fundamentadas na confrontação, na disputa, onde frequentemente, diante da necessidade de se resolver as diferenças, uma parte sai “ganhadora” em detrimento de outra, “perdedora”. Este paradigma ganhar-perder, como denomina a autora, acaba por limitar as opções de resolução dos problemas. Segundo Schnitman, “Essa forma de colocar as diferenças empobrece o espectro de soluções possíveis, dificulta a relação entre as pessoas envolvidas e gera custos econômicos, afetivos e relacionais.” (SCHNITMAN, 1999, p. 17).

A despeito de tal lógica binária e simplificadora, a autora aponta para o fato de que o contexto da cultura contemporânea, dos novos paradigmas científicos, da progressiva complexidade das sociedades e dos sistemas começa a impulsionar a formação de novas metodologias para a resolução alternativa de conflitos. Tais metodologias buscam favorecer, na forma de encarar e resolver os conflitos cotidianos, o respeito à diversidade, o sentido de comunidade, o diálogo, o desenvolvimento e a participação responsável, a qualidade de vida, e até mesmo a transformação de discursos institucionais e culturais.

De acordo com o que nos traz Schnitman, ao contrário do que nossa cultura veio privilegiando historicamente, as novas metodologias para a resolução alternativa de conflitos baseiam-se no “paradigma ganhar-ganhar”, assumindo a possibilidade de que, diante das circunstâncias e contextos cotidianos, é possível promover a participação de todos os envolvidos, de modo colaborativo, na busca de ações e soluções consensuais que visem estratégias em que todos possam ganhar conjuntamente. Ao mesmo tempo, as novas práticas favorecem a construção de novas perspectivas e possibilidades, a compreensão dos diferentes pontos de vista, o respeito às singularidades na busca por um objetivo comum; resolver os conflitos e alcançar acordos acaba sendo, em última instância, uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento, do “aprender a aprender”, em um processo no qual, conjuntamente e continuamente, as partes envolvidas elaboram novas estratégias, reorganizam as relações, aprendem a lidar com a diversidade e criam caminhos e contextos até então inexistentes.

Nesse sentido, e considerando a leitura dos novos paradigmas, abre-se espaço para a criatividade na construção do novo, para as mudanças não-lineares e imprevistas, favorecendo os processos de auto-organização frente à complexidade e pluralidade dos contextos e sistemas. Diante da “polifonia social”, da existência de diferentes idiomas, experiências e culturas, busca-se um diálogo transformador com a participação efetiva de todos no estabelecimento de acordos e consensos. Deixa-se de lado, assim, as soluções centradas e restritas à visão dos *experts*, ou o “monitoramento hegemônico de

um sobre o outro” (SCHNITMAN, 1999, p. 21) – o que, em última instância, acaba produzindo relações que privilegiam um determinado ponto de vista cultural, econômico, político, etc., em detrimento de outros.

As metodologias para a resolução alternativa de conflitos incentivam a criação e organização de redes comunitárias que integrem diferentes setores da sociedade, compartilhando interesses e ampliando, conseqüentemente, as possibilidades de colaboração, participação e gestão. Enfatiza-se a própria dimensão transformadora do diálogo e da participação, como podemos verificar a seguir:

Apoiando-se nas noções de construção social da realidade, inclusão do observador nas construções que realiza e em processos de auto-reflexividade, os novos paradigmas fornecem perspectivas renovadas para a participação dos atores sociais. Conscientes dos processos que os constroem como tais e operando com essas perspectivas, os atores sociais podem incrementar sua capacidade para iniciar ações novas, atuar como protagonistas ao enfrentar e resolver conflitos e dilemas em suas vidas, assim como narrar novas e melhores histórias sobre os sistemas dos quais são parte e de seu lugar nos mesmos. (SCHNITMAN, 1999, p. 21).

A partir da discussão aqui colocada, podemos dizer que a temática da resolução de conflitos traz contribuições para pensarmos não só a constituição dos sujeitos – que são levados a refletir, questionar e reorganizar seus valores, crenças, perspectivas – mas também a construção e a transformação de contextos, de modo a trazer benefícios para todos os envolvidos.

A partir do momento em que os sujeitos passam a encarar e dialogar sobre os conflitos, vistos como situações que podem e devem ser superadas conjuntamente, este novo olhar contribui para a formação e desenvolvimento moral dos sujeitos. Diante do diálogo, do compartilhamento de ideias e opiniões, e diante das relações estabelecidas, pautadas em princípios éticos e democráticos, os sujeitos que convivem no espaço têm a oportunidade de refletir sobre seus próprios valores, princípios, crenças, e também sobre as situações de injustiça e desigualdades com as quais se deparam. Entretanto, mais do que isso, na construção de um trabalho e de projetos comuns, os sujeitos acabam por transformar o próprio contexto, e criam novas possibilidades de percepção e ação, desenvolvendo o senso de responsabilidade e compromisso com o meio em que vivem e as relações que estabelecem.

Nesse sentido, e concordando com a postura de alguns dos autores que citamos até o momento, defendemos que a escola – por meio das relações estabelecidas e do trabalho desenvolvido – pode (e deve) tornar-se um espaço no qual os sujeitos aprendam a resolver os conflitos interpessoais de forma ética e democrática. Acreditamos que o estreitamento das relações entre escola e comunidade de entorno pode ampliar as relações interpessoais estabelecidas, englobando efetivamente toda a diversidade da sociedade. Esta aproximação traz novas possibilidades para que os sujeitos passem, conjuntamente e através do diálogo, a identificar e solucionar as dificuldades e problemas enfrentados por todos, em direção a um ambiente mais ético, justo e democrático.

Entretanto, intensificar a convivência na diversidade não conduz, por si só, à construção de relações respeitadas: é preciso um trabalho intencional de educação em valores. Como vimos, a resolução de conflitos interpessoais está diretamente relacionada à formação moral dos sujeitos (PUIG, 1998). Assim, fica evidente que o

trabalho pedagógico da escola não deve focar apenas os conhecimentos acumulados historicamente, mas deve também objetivar a construção de valores morais, voltando-se para uma formação contra as desigualdades e em favor da convivência democrática na diversidade. Contudo, pensar uma educação em valores diante da diversidade que caracteriza nossa sociedade é tarefa que exige cautela, se a intenção é de fato reconhecer e valorizar as diferenças e atuar em prol da construção de relações mais democráticas, justas e solidárias. Vejamos a seguir.

Educação em valores na sociedade multicultural

Para nos aprofundarmos nesta temática, recorreremos a Puig (2007) que nos ajuda a compreender aspectos fundamentais acerca da educação em valores em uma sociedade multicultural, rumo à transformação e à superação das injustiças.

Em primeiro lugar, a concepção defendida por Puig pressupõe uma ideia de educação moral como construção dialógica da personalidade moral, que se dá na interação com o meio. O autor entende que a moral depende de uma construção subjetiva, mas não solitária, e que, portanto pauta-se, ao mesmo tempo, em elementos do contexto histórico, social e cultural. Nesse sentido, a construção da personalidade não está desvinculada do meio no qual se dá a educação moral. Em seus trabalhos, Puig apresenta propostas que visam contribuir para a construção de um ambiente escolar pautado em princípios éticos, partindo do pressuposto de que a formação da personalidade moral está diretamente relacionada aos valores e também às práticas presentes na instituição.

Em segundo lugar, destacando os desafios de se aprender a viver e a conviver em meio à ampliação da diversidade (étnica, cultural, social e também moral), Puig propõe-se a abordar a temática da educação em valores na tentativa de compreender como lidar ética e democraticamente com diferentes pontos de vista e crenças morais. Afinal, questiona-se o autor, é possível conviver com pessoas formadas a partir de processos de socialização diferentes, compartilhando critérios morais? Quais seriam estes critérios?

Nesta discussão, Puig parte do princípio de que seja de fato conveniente uma educação moral fundamentada em critérios comuns, e que tais critérios devem ser obtidos através de acordos (e não por determinação), de forma que “O acordo deveria se fundamentar em uma realidade comum a todos os seres humanos da qual derivasse um tipo de produção moral que pudéssemos compartilhar.” (PUIG, 2007, p. 79).

Na visão do autor, há dois aspectos que compõem esta realidade comum, configurando um fundamento moral mínimo, e que provêm do fato de que todos os seres humanos passam por um processo de “imersão ou de vinculação com o mundo natural ou sociocultural.” (PUIG, 2007, p. 81).

O primeiro aspecto centra-se no fato de que todo o ser humano, independente da cultura ou contexto histórico, passa necessariamente pelo processo de enraizamento a uma forma de vida particular, o que cria o vínculo de pertencimento a um determinado modo de compreender o mundo. Nas palavras do autor: “Ninguém escapa à fusão em um mundo vital, embora seja evidente que existe uma multiplicidade de mundos vitais. Portanto, é universal a imersão em uma maneira de viver e é universal a diferença no conteúdo material da socialização.” (PUIG, 2007, p. 81).

Pensando na educação em valores, este primeiro aspecto traz implicações importantes, que precisam ser observadas, e que estão relacionadas, de acordo com Puig, à necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade cultural e moral, que conduzam a uma aprendizagem moral interpessoal e intercultural.

O segundo aspecto destacado por Puig, na busca por compartilhamentos mínimos entre todos os seres humanos, situa-se na abertura para o outro. Segundo o autor, é essencial a todos nós a criação de laços, vínculos com os demais, de modo que dependemos das relações intersubjetivas que estabelecemos com o(s) outro(s), e este fato traz, como consequência, alguns deveres morais e também implicações na estruturação de uma educação em valores. Afirma o autor:

Este novo aspecto comum, a abertura universal para o outro, nos leva [...] a deveres morais e a tarefas educativas. Permite-nos extrair, da ideia de abertura para o outro, o núcleo da moralidade. Reconhecemos no outro uma obrigação moral; de fato, descobrimos na relação com o outro a estrutura da moralidade. Uma estrutura que se expressa na necessidade de reconhecer o outro, de colocar-se no lugar dele, de incluí-lo em nossa reflexão e ação moral, de agir de maneira aceitável para os demais. Em suma, reconhecemos que a moralidade é algo intersubjetivo. A inclusão e a concordância dos demais na deliberação e na ação moral se convertem, portanto, no critério moral e no horizonte de crítica social. (PUIG, 2007, p. 82).

Vemos, assim, que um aspecto importante para Puig ao considerar a moralidade é a intersubjetividade, o reconhecimento de que é na relação com o(s) outro(s), em um contexto social e cultural, que nos constituímos moralmente, que se desenvolvem nossos princípios e valores morais.

Diante da questão da intersubjetividade, o autor coloca que há diferentes formas de abertura para os demais – as quais denomina “dinamismos da intersubjetividade” – e que cada uma delas aponta para diferentes direções de valor, isto é “além de estabelecerem modalidades concretas de relação, permitem definir procedimentos de ação moral, fixar objetivos desejáveis e estabelecer elementos de crítica e de transformação da realidade.” (PUIG, 2007, p. 84).

Os três dinamismos da intersubjetividade citados por Puig são: o encontro interpessoal, cara a cara, do qual emergem as relações afetivas (afeto, amor, amizade); o diálogo, ou relação comunicativa; e a participação em projetos de intervenção, que implica também relações de cooperação no trabalho. Puig ressalta que a educação em valores que tenha como pressuposto uma base comum e compartilhada pode partir justamente de tais dinamismos.

De acordo com o autor, os dois aspectos que compõem o fundamento moral mínimo, ou seja, o enraizamento e a abertura para o outro, traduzem-se em algumas práticas educativas que permitem trabalhar valores referentes aos três dinamismos morais. O plano completo de uma educação em valores deve contemplar os diferentes âmbitos em que pode ser implantada: pela via interpessoal, pela via curricular e pela via institucional.

A via interpessoal diz respeito ao trabalho focado nas relações interpessoais, entendidas como mais do que um breve encontro. Em tais relações, Puig destaca a importância do envolvimento pessoal através do vínculo afetivo e da participação em tarefas conjuntas, desenvolvendo a responsabilidade e o respeito pelo outro.

A via curricular envolve o desenvolvimento de tarefas que tenham a intenção explícita de trabalhar valores, que, segundo o autor, podem acontecer tanto em articulação às demais disciplinas trabalhadas pela escola quanto em momentos específicos destinados para este fim.

Já pela via institucional, considera-se que o próprio ambiente da instituição escolar exerce uma forte influência na constituição moral dos sujeitos que a frequentam. Está relacionada ao clima ou cultura moral criada pela instituição, a partir de suas práticas pedagógicas e do formato que assumem. Segundo Puig,

Não é exagero afirmar que as instituições em si são profundamente educativas. Elas têm forma moral e educam moralmente. Se tais afirmações estão corretas, é preciso pensar melhor no desenho das práticas pedagógicas realizadas nos centros educacionais, assim como na construção de um sistema de práticas que converta esses centros em comunidades democráticas. Em outras palavras, é preciso construir uma cultura moral que exerça uma poderosa ação educativa. A cultura moral não pode ficar nas mãos do acaso; ao contrário, deve ser objeto de uma preparação consciente e minuciosa. (PUIG, 2007, p. 94).

Toda a perspectiva trazida aqui por Puig nos ajuda a compreender que, na visão do autor, as relações intersubjetivas configuram um dos fundamentos para a construção da personalidade moral e para a educação em valores e que, neste processo, a escola tem um importante papel a desempenhar. O ambiente que se constrói na instituição escolar, as relações estabelecidas e o trabalho pedagógico são vias que, conjuntamente, permitem conduzir para uma educação voltada para os valores e princípios morais como respeito, justiça, democracia.

Ressaltamos novamente o fato de que, atualmente, acentua-se cada vez mais a diversidade cultural e moral dos espaços e instituições. Diante de tal constatação, Puig, como vimos, parte do princípio de que é possível estabelecer uma base moral compartilhada para a educação em valores, e que tal base deve ser buscada a partir de acordos fundados em uma realidade comum a todos os seres humanos. Pensamos que este seja um caminho possível para lidarmos eticamente com as diferenças (morais, sociais, culturais, afetivas, etc.) que permeiam as relações interpessoais em nossa sociedade e que tal formação pode orientar, na escola, um trabalho com a resolução de conflitos, dentro do que colocamos anteriormente.

Além disso, o autor traz importantes contribuições ao destacar a possibilidade de educação em valores a partir da via institucional, isto é, da criação de um ambiente escolar pautado em princípios éticos. Acreditamos, assim, que a convivência de diferentes sujeitos em um ambiente ético, que a dinâmica das relações interpessoais e os vínculos afetivos que nele se estabelecem aumentem a probabilidade de que estes construam valores também voltados para os princípios de ética, solidariedade, justiça. Assim, se levarmos em conta a via institucional destacada por Puig e sua proposta de abertura da instituição escolar à comunidade, podemos afirmar que a articulação entre escola e comunidade constitui-se como um caminho possível para a educação em valores, enquanto uma possibilidade de lidar com a diversidade presente na escola e na sociedade.

Escola e comunidade: diferentes perspectivas de articulação

Inicialmente, para abordarmos as possibilidades de articulação entre escola e comunidade, destacaremos, a seguir, três diferentes perspectivas de trabalho, apresentando as principais ideias e propostas defendidas pelos autores que fundamentam cada uma delas. Em vista de nossos objetivos, é importante ressaltar que, cientes da existência de diferentes compreensões que destacam a articulação entre escola e comunidade, optamos por discorrer, no presente texto, acerca de três perspectivas que nos permitem refletir a respeito das contribuições que esta aproximação pode trazer para o trabalho com a formação em valores e a resolução de conflitos na escola.

Analisaremos, assim, os conceitos de “Escola Cidadã” e “Cidade Educadora”, a partir das considerações de Gadotti (2000, 2005) e de Trilla (1993, 1997, 2008) acerca da necessidade de um novo sentido à educação e à escola frente ao contexto atual. Em um segundo momento, daremos destaque às ideias de Araújo (2007), que defende a construção de um ambiente ético e de uma educação em valores que modifique o trabalho da escola e atente para os espaços de aprendizagem que compõem o entorno. O trabalho deste autor fundamenta, ainda, a proposta do “Fórum escolar de Ética e Cidadania” (BRASIL, 2007), a qual vem sendo implementada em diferentes escolas brasileiras nos últimos anos. Como terceira perspectiva, será dada ênfase ao trabalho com “Comunidades de Aprendizagem” (MELLO, 2003, 2011; MARIGO et al., 2010; ELBOJ et al., 2002), desenvolvido e estudado por educadores no Brasil e na Espanha.

Um marco importante para a ideia de articulação entre escola e comunidade de entorno é, sem dúvida, a “Carta de Barcelona” (ou “Manifesto das Cidades Educadoras”), aprovada no primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras em 1990, e na qual se encontram alguns princípios básicos da cidade que educa (GADOTTI, 2005).

Segundo Gadotti (2000, 2005), diante das transformações recentes em nossa sociedade, do contexto da globalização e da chamada era da informação, um novo sentido deve ser dado à educação e à escola, que acompanhem a produção e ampliação do conhecimento, o desenvolvimento das novas tecnologias, a intensificação da diversidade social e cultural. Neste contexto, surgem os conceitos de “Escola Cidadã” e “Cidade Educadora”, que se complementam, e dizem respeito a uma escola que se preocupa com a formação para a cidadania e se abre à participação e apropriação pela população da cidade à qual pertence, enxergando nos espaços e na comunidade da cidade, possibilidades de educação e formação. Além disso, a escola deve educar para respeitar as diferenças, abrir-se para a diversidade cultural, para que o cidadão da cidade educadora esteja atento a estas diferenças, saiba respeitar e conviver com a diversidade em todos os seus aspectos. De acordo com Gadotti,

O movimento da Escola Cidadã inicialmente muito centrado na democratização da gestão e no planejamento participativo, aos poucos ampliou suas preocupações para a construção de um novo currículo (interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural) e de relações sociais, humanas e intersubjetivas novas, enfrentando os graves problemas gerados pelo aumento da violência e da deterioração da qualidade de vida nas cidades e no campo. (GADOTTI, 2005, p. 135)

A articulação entre escola e cidade pressupõe o diálogo entre ambas, e favorece a criação de comunidades que participam ativamente da gestão não apenas da escola, mas passam a assumir para si a responsabilidade e o controle social da cidade. Assim, a

partir desse movimento, vêm se delineando novos rumos para a educação e para escola (sobretudo a pública) brasileira, inclusive, segundo Gadotti, como uma reação da sociedade à tendência neoliberal de internacionalização da educação.

A partir da ideia de Cidades Educadoras, diferentes trabalhos e pesquisas vêm sendo implementados, dentre os quais podemos destacar as discussões de Trilla (1993, 1997, 2008). Na esteira das transformações que caracterizam a sociedade contemporânea, e diante de novas formas de encarar os processos de educação formal e não-formal, o autor compreende que, na proposta das Cidades Educadoras, o papel da escola passa a ser o de criar condições para o exercício da cidadania, e que a instituição educativa não deve ser compreendida de forma desvinculada da cidade. A cidade, assim, é compreendida em seus diferentes espaços de formação, e deve ser tomada como conhecimento em si mesma, enquanto um sistema dinâmico e permeado por diferentes culturas. Para que o sujeito aprenda a conviver e a participar do processo de construção da cidade, cabe à escola uma “nova” função. Desta forma, a escola:

[...] deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. (TRILLA, 1993, p. 4).

Assim, diante de todas as mudanças pelas quais vem passando a sociedade, a escola passa a assumir novos papéis e, mais do que isso, ao articular-se com a comunidade de entorno, abre possibilidades para a própria transformação da realidade e do contexto em que se localiza.

Outro autor que vem trabalhando com esta perspectiva é Araújo (2007). Ao abordar procedimentos e estratégias para uma educação em valores, este autor aponta para a articulação entre escola e comunidade enquanto possibilidade de construção de um ambiente ético que favoreça o trabalho com valores morais na escola.

Araújo também pauta seu trabalho na “Carta de Barcelona” e destaca, de tal documento, quatro princípios a serem seguidos pela cidade educadora, que considera fundamentais: a liberdade e diversidade cultural; a organização do espaço físico urbano; a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e um espaço urbano em equilíbrio com os recursos naturais; a consciência dos mecanismos de exclusão e marginalização que afetam os habitantes e grupos.

A proposta de Araújo, sem tirar da escola a responsabilidade pela instrução e formação dos sujeitos, consiste em ampliar o trabalho educativo para além dos muros escolares, como uma nova possibilidade de trabalho com valores éticos e na direção da formação para cidadania e para a democratização das relações. Segundo o autor, é importante que a escola esteja em contato direto com seu entorno, chamando a comunidade a participar dos processos educativos, na medida de suas possibilidades e responsabilidades. Assim,

Reforçar a importância da articulação entre sujeito e cultura/sociedade na construção da cidadania, e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade em que se vive pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que levem a uma reorganização na forma como a escola está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico. (ARAÚJO, 2007, p. 57-58).

Diante de tais considerações, uma das ações que Araújo propõe é a implementação do chamado “Fórum escolar de Ética e Cidadania”¹ nas escolas. O fórum deve ser composto por diferentes representantes da comunidade escolar e não-escolar, para que haja uma articulação entre o currículo da escola e as temáticas relevantes para a comunidade de entorno. Assim, um dos objetivos do fórum, a partir da participação de todos por meio do diálogo, é o planejamento e a organização de atividades e projetos em comum, que abordem conteúdos de ética e cidadania.

O fórum escolar, segundo Araújo, implementa ações que acabam por interferir tanto “internamente” quanto no ambiente “externo” à escola. As ações “para dentro da escola” estão relacionadas aos conteúdos abordados nos projetos desenvolvidos na comunidade, que passam a ser incorporados às disciplinas do currículo escolar (Português, Matemática, Geografia, Artes, etc.). Já o movimento “para fora” está na aproximação da escola com a comunidade, com os espaços de aprendizagem do entorno, na aproximação com as pessoas (familiares, comerciantes, trabalhadores) que convivem no bairro e em locais próximos à escola. Estas ações, segundo Araújo, auxiliam no trabalho com educação em valores, sensibilizam o olhar de todas e todos os envolvidos para a importância de conteúdos de ética e cidadania na dinâmica da sociedade, e, conseqüentemente, contribuem com a construção de um ambiente mais ético.

A intenção, em última instância, é alcançar uma mudança na cultura da escola, isto é, de cada escola, a partir da qual os profissionais da educação compreendam que podem e devem contar com a contribuição de membros e instituições da comunidade de entorno e, ao mesmo tempo, a comunidade passe a enxergar, na escola, a importância de seu papel na instrução e formação dos educandos. A transformação do ambiente e do espaço escolar, contudo, não pode simplesmente ocorrer, segundo Araújo, nem de fora para dentro e nem de dentro para fora. O processo envolve um pacto democrático e um intenso diálogo entre escola e comunidade, a partir dos quais se alcança uma educação de maior qualidade e um ambiente mais ético e democrático.

Uma terceira proposta que convém aqui destacar, e que tem como um de seus objetivos aproximar a escola da comunidade a partir de relações pautadas no diálogo, é o projeto de “Comunidades de Aprendizagem” (MELLO, 2003, 2011; MARIGO et al., 2010; ELBOJ et al., 2002), o qual vem sendo desenvolvido na Espanha e também, já há alguns anos, em escolas no Brasil².

Para esta perspectiva, transformar uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem significa estabelecer uma relação dialógica entre a instituição escolar (envolvendo direção, docentes, alunos e funcionários) e a comunidade (familiares, profissionais do entorno e voluntários interessados em participar) na busca por uma educação de mais qualidade e que contemple os interesses de todos os envolvidos, onde todos e todas possam aprender e conviver a partir de relações fundamentadas na democracia, na solidariedade, no respeito à diversidade. De modo mais amplo, almeja-se a transformação da escola, mas também da comunidade, da sociedade como um todo, em busca do benefício comum.

Para isso, tendo em vista a transformação social e cultural não apenas na escola, mas também na comunidade, deve haver também uma mudança de hábitos e atitudes de todos os envolvidos, em torno do objetivo comum de construir uma escola de qualidade, isto é, onde todas as pessoas possam aprender (MELLO, 2003). Ademais, vale destacar que:

Lo importante, en una Comunidad de Aprendizaje, es que las prácticas de aprendizaje no sean segregadoras o justificadoras de desigualdad en los niveles de aprendizaje. Lo importante es la apuesta en el máximo aprendizaje de todos, por medio de la diversificación y de la intensificación de interacciones. (MELLO, 2011, p. 15).

Uma Comunidade de Aprendizagem conta com uma Comissão Gestora responsável por gerenciar o projeto, formada por membros representantes de cada grupo que vivencia e se responsabiliza pela escola. Podem ser gestores – da escola e do poder público –, docentes, estudantes, familiares, comunidade, associações e instituições do entorno, etc. Os membros da Comissão Gestora reúnem-se semanalmente e dialogam sobre os problemas e dificuldades enfrentadas, bem como as possíveis soluções e ações. A educação e a escola passam a ser de responsabilidade não apenas dos educadores e educadoras, mas de toda a comunidade (família, voluntários, associações e instituições do bairro), que participa ativamente das decisões, planos e ações a serem implementados. Nesse sentido,

No que diz respeito à gestão do centro educativo, o envolvimento de familiares e associações do bairro na escola que querem para seus filhos e filhas [...] apóia-se e visa o diálogo igualitário, a construção de sentido e a transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem. Não se trata de envolvê-los de maneira periférica ou que se sintam usados pela escola. Assumem de fato o centro como espaço público, tendo sobre ele direito e por ele responsabilidade. Ao ceder a palavra e o espaço de ação às famílias, a membros da comunidade local e ao alunado, pode-se reorganizar a escola de forma a ser mais democrática. Altera-se a ideia da educação escolar como recepção de um serviço público, para a ideia de protagonismo na gestão pública. (MELLO, 2003, p. 11).

A partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e da dialogicidade de Paulo Freire, o projeto de Comunidades de Aprendizagem propõe o conceito de “aprendizagem dialógica”, que se fundamenta na comunicação, no diálogo e na educação como elementos que embasam a transformação das desigualdades sociais (MELLO, 2003).

Tendo como fundamento a aprendizagem dialógica, uma Comunidade de Aprendizagem pressupõe a participação de todos os membros, tanto da escola quanto da comunidade, que se unem em busca de uma educação de qualidade que supere as exclusões sociais (ELBOJ et al., 2002). No planejamento e nas decisões da vida escolar, realizadas em conjunto, parte-se do princípio de que cada sujeito, ao estabelecer interações e diálogo com os demais, o faz a partir de sua própria cultura e visão de mundo, bem como experiências e conhecimentos próprios. Assim, considera-se a diversidade dos sujeitos que compõem a escola e também a comunidade, o que enriquece o diálogo, o planejamento das ações, bem como as formas de analisar e resolver situações de conflito, uma vez que as habilidades comunicativas são vistas como “[...] instrumento fundamental para resolver situaciones que una persona en solitario no podría solucionar [...], o lo haría menos adecuadamente.” (ELBOJ et al., 2002, p. 100).

Em linhas gerais, o diálogo torna-se um importante meio para a aprendizagem, o estabelecimento de relações democráticas e solidárias, a participação através de acordos

e apresentação de argumentos por parte de todos os envolvidos, na busca de uma escola que atenda à diversidade dos membros que a compõe. Em última instância, é um meio através do qual se alcança a própria transformação social. Assim, conforme afirmam os autores, “sólo a través de soluciones dialógicas se podrá llegar a la resolución de los conflictos que se generen, sólo mediante una democratización dialogada del sistema escolar se puede reencontrar un sentido a la actividad educativa.” (ELBOJ et al., 2002, p. 129).

No Brasil, a diversidade cultural traz em seu bojo a necessidade de uma formação que vise a tomada de posição e a atuação na busca pela superação das desigualdades e pela garantia dos direitos de diversos grupos e pessoas (MELLO, 2011). Nesse contexto, a experiência das Comunidades de Aprendizagem vem sendo implementada nas escolas brasileiras desde 2003³, demonstrando que a articulação entre a instituição escolar e a comunidade de entorno pode trazer contribuições relevantes ao campo da educação. A partir do acompanhamento sistemático das experiências efetivadas, alguns resultados importantes têm sido evidenciados, dentre os quais vale destacar a democratização das relações, e a melhoria significativa na aprendizagem e na convivência respeitosa entre as pessoas da/na comunidade escolar (MARIGO et al., 2010; MELLO, 2011).

Contribuições para a resolução de conflitos e a formação em valores

Na esteira da discussão apresentada e dos objetivos do presente texto, podemos dizer que as três perspectivas de articulação entre escola e comunidade aqui apresentadas, embora partam de referenciais e realidades educacionais diferentes, possuem algumas características em comum.

Em primeiro lugar, todas elas reconhecem a importância do diálogo – respeitoso e democrático – no processo de aproximação entre os profissionais da educação e membros da comunidade, de tomada de decisões, identificação de problemas, conflitos e soluções. Em segundo lugar, evidenciando a necessidade de participação ativa, buscam desenvolver a responsabilidade e o compromisso de todos os envolvidos, em um movimento no qual a escola passa a ser vista como parceira das famílias e da comunidade. Estes dois aspectos ganham sentido no terceiro ponto de convergência: a intenção de transformação do ambiente escolar e da própria sociedade, em direção à superação de desigualdades e injustiças, à convivência democrática e respeitosa na diversidade que vem caracterizando a sociedade contemporânea.

É fundamental ressaltar, no entanto, que esses elementos só adquirem relevância na medida em que compreendemos que, no contexto de nossa sociedade multicultural, cabe à escola uma ampliação de seu papel. Deste modo, tão importante quanto a instrução do conhecimento historicamente acumulado, faz-se necessário um trabalho intencional voltado para os modelos culturais, os valores, as formas de convivência e as relações interpessoais. Em consonância ao trabalho de diferentes autores (SASTRE; MORENO, 2002; PUIG, 1998; 2007; SUBIRATS, 2003; ARAÚJO, 2004; dentre outros), essa premissa nos leva a compreender que a instituição escolar e a comunidade de entorno não podem ser entendidas de maneira indissociada. Assim, defendemos que a discussão acerca das relações entre educação e comunidade traz contribuições que não se limitam ao âmbito dos processos educativos informais ou da educação não-formal,

mas contribui efetivamente para uma compreensão diferenciada da própria educação formal (MELLO, 2003, 2001; TRILLA, 2008).

Desse modo, vemos que a articulação entre escola e comunidade pode trazer grandes contribuições para o trabalho com resolução de conflitos e, conseqüentemente, para a formação moral dos envolvidos, ou, como nos traz Puig, para a educação em valores. Conforme apresentado, a articulação entre escola e comunidade – nas diferentes perspectivas aqui retratadas – abre espaço para que todas as situações, planejamentos e conflitos sejam dialogados, incluindo o ponto de vista de todos os envolvidos e buscando soluções que tragam benefícios para todos e todas. Nesse movimento, as diferentes culturas são respeitadas, e valoriza-se a diversidade cultural, étnico-racial, moral, à medida que se considera que o diálogo na diversidade amplia as perspectivas de ação. Além disso, ampliam-se as possibilidades educativas, pois – para além dos muros (e da cultura) escolares – os espaços do entorno passam também a ser vistos como espaços de aprendizagem, em suas peculiaridades e considerando-se os valores, as crenças, a cultura que os envolve.

A convivência na diversidade e a colaboração de todos na direção de um projeto comum – uma escola de qualidade, que respeite as diferenças e onde todos e todas possam aprender – contribui para que as pessoas (estudantes, docentes, familiares, membros da comunidade) entrem em contato com diferentes culturas, opiniões, modos de vida, e diante disso aprendam a lidar com a diversidade, sabendo buscar soluções que a contemplem. Isso tudo leva a uma transformação nos sujeitos que se envolvem com o projeto, que passam a desenvolver a responsabilidade e o compromisso não apenas para com o espaço no qual convivem, as decisões e ações realizadas, mas também as relações que estabelecem. A todos, é dada a possibilidade de diálogo, de argumentação, de optar pelos melhores valores e crenças, de atribuir sentido para a própria vida. Mais do que isso, a transformação adquire uma dimensão ainda mais ampla, atingindo o próprio contexto da escola, da comunidade e da sociedade como um todo.

Considerações finais

Destacamos, desde o início deste texto, a crescente diversidade e, ao mesmo tempo, as intensas desigualdades e injustiças que caracterizam nossa sociedade atual. Diante deste quadro, partimos do princípio de que os conflitos interpessoais – provenientes das diferenças sociais, morais, econômicas, afetivas, cognitivas, etc. – devem ser encarados como elementos inerentes à convivência humana e que os sujeitos, em direção a relações interpessoais pautadas em princípios como o respeito, a solidariedade e a justiça, devem buscar formas mais éticas e democráticas para resolver os conflitos que vivenciam. Assim, acreditamos que saber identificar e resolver conflitos interpessoais que envolvam situações de injustiça e desigualdades é um passo importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Buscamos demonstrar que tal aprendizagem pode ser desenvolvida a partir do ambiente escolar, em um trabalho que se volte para a formação em valores imprescindível para que os sujeitos convivam democraticamente em sociedade, saibam respeitar e valorizar as diferenças, lutem e atuem em busca da superação das injustiças e desigualdades.

No rol de possibilidades de tal formação em valores, destacamos como um dos caminhos possíveis a articulação entre escola e comunidade de entorno, na busca

conjunta por um ambiente mais ético e mais democrático, pela intensificação das relações e da convivência na diversidade, por uma educação de qualidade e pela superação das desigualdades existentes. Assim, argumentamos que esta aproximação que se promove entre escola e comunidade – com base no diálogo, na participação de todos e no envolvimento em projetos e ações comuns – pode trazer contribuições para que os conflitos vividos no cotidiano sejam encarados a partir de novas perspectivas, o que permite a criação de novas formas – mais éticas e democráticas – para encará-los e resolvê-los.

Nessa linha, acreditamos que este seja um caminho possível – e que merece atenção de estudiosos, pesquisadores e profissionais da educação – na busca por uma escola e uma sociedade mais democrática, que tenha como objetivo a formação de sujeitos éticos, capazes de conviver respeitosamente em meio à intensa diversidade – e desigualdades – que caracteriza nossa sociedade atual.

Notas

¹ O “Fórum escolar de Ética e Cidadania”, que vem sendo implementado em diferentes escolas brasileiras, é atividade de base do “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade” (BRASIL, 2007), uma iniciativa ligada ao Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, que tem como um de seus objetivos implementar ações que favoreçam a formação moral da comunidade escolar.

² As ideias aqui expostas a respeito da proposta de Comunidades de Aprendizagem têm por base o trabalho desenvolvido na Espanha, pelo Crea/UB (Centro Especial de Investigación em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona) e, no Brasil, pelo Niase/UFSCar (Núcleo de Investigación e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos).

³ Cabe destacar que, em 2009, o município de São Carlos-SP assumiu as Comunidades de Aprendizagem como programa de governo, uma política pública desenvolvida pelo município no campo da educação (MARIGO et al., 2010).

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.

BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: MEC/SEDH, 2007, v. 1-4.

ELBOJ, Carmen et al. **Comunidades de aprendizaje: transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2002.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

_____. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, p. 133-139, 2005.

MARIGO, Adriana et al. Comunidades de Aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. **Políticas Educativas**, v. 3, p. 1-16, 2010.

MELLO, Roseli Rodrigues. Comunidades de aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 2003.

_____. Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos. *Revista Tendencias Pedagógicas*, Universidad Autónoma de Madrid, v. 17, p. 3-18, 2011.

PUIG, Josep. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Aprender a viver. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHNITMAN, Dora F. Novos paradigmas na resolução de conflitos. In: SCHNITMAN; LITTLEJOHN (Org.). *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 17-27.

SUBIRATS, Joan. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GÓMEZ-GRANELL, C; VILA, I. (Org.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 67-83.

TRILLA, Jaume. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

_____. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. (Org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: EdUFPR, 1997. p. 13-34.

_____. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria (Org.). *Educação não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.