

NO ESPAÇO ENTRE O EU E OS OUTROS: A ÉTICA COMO HORIZONTE¹

Nair Rios Azevedo

UIED – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa
n.azevedo@fct.unl.pt

Resumo

O presente texto teve por base a Conferência proferida nas XV Jornadas da Prática Profissional – “Ética e Educação”, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Junho de 2011). Pretende-se, aqui, defender a ideia da ética enquanto horizonte de desenvolvimento da pessoa; desenvolvimento esse que, pensado à luz do paradigma da complexidade, é visto na *interdependência e complementaridade*.

Ser em relação (de uns com outros) é conviver com interesses e necessidades diferenciados, no confronto de perspectivas, vontades e expectativas; é acreditar, reconhecer e mobilizar as capacidades de cada um em vista ao desenvolvimento de todos. Se o objetivo da Educação é o desenvolvimento, então importa aferir o sentido em que o caminho será percorrido. Na nossa afirmação da ética como horizonte queremos sugerir uma direção e um sentido.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Ética; Complexidade.

Abstract

This text was based on a lecture made in the XV Conference of Professional Practice – "Ethics and Education", School of Education at the Institute of Santarém (June 2011). The aim is to defend the idea of ethics as the horizon for human development; the development of the person is considered from the complexity

¹ Este artigo teve por base a Conferência proferida nas XV Jornadas da Prática Profissional – “Ética e Educação”, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Junho 2011.



paradigm point of view and, therefore, *interdependence* and *complementarity* needs to be taken into account.

Being in relationship (one with others) is to live with the difference of interests and needs, of perspectives, desires and expectations; is to believe, to recognize and support individual competencies towards other(s) development. If development is taken as the aim of education, then it's important to consider which is the direction to follow. Ethics can give a focus and a path.

Keywords: Development; Ethics; Complexity.

*Caminhante, as tuas pegadas
São o caminho e nada mais;
Caminhante não há caminho
O caminho faz-se ao caminhar.
Ao caminhar faz-se o caminho*

António Machado

A Preparação e o Ponto de Partida

A metáfora da viagem serve o nosso propósito de perspectivar a *ética como horizonte*. E, como o poeta sugere, nessa viagem (de pensamento) também o caminho faz-se ao caminhar (pensando). Assim, nesta comunicação, apresentaremos o nosso percurso tendo em vista o destino de perspectivar a ética como horizonte de desenvolvimento.

Desse modo, explicitar os nossos pressupostos fundamentais é como decidir aquilo que se leva na bagagem e que, como tal, nos acompanhará, (in)formando e desafiando o nosso pensamento. Partimos com a consciência da *complexidade* do mundo e, assim, vamos disponíveis para enfrentar a imprevisibilidade dos encontros e dos acontecimentos, aceitando as mudanças e, mesmo, a instabilidade do que nos rodeia. Mas vamos, igualmente, conscientes da conexão e vínculo que tece a realidade. É o pensamento de Edgar Morin (Morin, 1997, p. 44) que nos acompanha, lembrando-nos do “complexus – que é tecido em conjunto” - onde nos movemos.

Aceitar a ideia da complexidade exige disponibilidade para conviver com a multiplicidade de pontos de vista e de referências e, conseqüentemente, aceitar as

múltiplas tensões que caracterizam a nossa contemporaneidade (Carvalho, 2000, 2003): do global e do local; do espiritual e do material; do conhecimento e das competências; da competição e da igualdade de oportunidades; da tradição e da modernidade; do imediato e do prospectivo. O desafio que a complexidade nos coloca não tem tanto a ver com a procura de resoluções para as tensões, mas antes com a busca de complementaridade entre dimensões que são “aparentemente contraditórias” (Morin, 2001, p. 493). Assim, queremos afirmar a necessária postura dialógica que marca a nossa viagem e os nossos encontros; não é tanto a ordem que nos interessa, mas antes a harmonia; não negando as dificuldades e diferenças, mas procurando a articulação e a riqueza da diversidade e das múltiplas possibilidades; buscamos compreensão e não causalidade, porque estamos conscientes da dinâmica complementaridade que (nos) une (com) as coisas, as pessoas, o mundo e o universo.

Deixamos para trás uma perspectiva determinística, linear, descontínua e dualística do mundo (pela influência de um pensamento “moderno”, como o de Hobbes, Descartes, Galileu ou Bacon) para assumir uma realidade que é relacional e dialógica. É na física quântica que autores como Morin (2001) se fundamentam para introduzir o conceito de complementaridade e interdependência. Nesta realidade, o mundo objetivo (o que está de fora) e o subjetivo (o que vem de dentro) deixam de configurar duas realidades separadas e independentes para serem realidades que se interpenetram e influenciam mutuamente. Desse modo, ter a ética como horizonte, exige caminhar com um olhar “vagaroso”, perscrutando a realidade (interna e externa), fazendo uma observação tão atenta que permita encontrar “o mundo num grão de areia” (Bai & Banack, 2006).

Enunciada a necessária preparação, queremos esclarecer sobre o nosso ponto de partida. Situamo-nos no contexto científico da *educação* e, daí, encaramos o desenvolvimento da pessoa como principal finalidade. Também aqui, a perspectiva da complexidade configura o nosso olhar e posição. Temos a educação como um campo de multirreferencialidade que tem na transdisciplinaridade a sua marca científica (Alves & Azevedo, 2010), forjando o esbatimento das tradicionais fronteiras disciplinares (psicologia, sociologia, filosofia, etc.). Mais uma vez, é o diálogo e (inter)relação (trans)disciplinar que dá forma a uma posição epistemológica de análise e compreensão.

Dessa perspectiva, afirmamos o *desenvolvimento* da pessoa como principal finalidade educativa, considerando o efeito profundo e duradouro das mudanças que a



educação pode facilitar e estimular. Por outro lado, quando falamos da *pessoa*, queremos considerar não apenas o indivíduo de uma espécie ou cidadão de um contexto social e cultural, não apenas sujeito unitário de decisões, mas alguém que integra na sua própria constituição um “outro” (Coelho Rosa, 1998). Ou, como Ardoino (1990; 2001) sugere, queremos falar de *pessoa* que não seja apenas agente (submetido a um sistema) ou ator (que interpreta mas cujo poder de decisão é minimizado), mas como *sujeito-autor* que, com o(s) outro(s), é criador de si e do mundo. Deste ponto de partida, a pessoa que se educa não está prescrita (“pré-escrita”) porque se vai construindo num processo que integra a compreensão e realização que faz de si própria, do(s) outro(s), e do mundo. Mais uma vez, seguindo a metáfora da viagem, se o caminho se faz ao caminhar, é também nesse caminhar que o caminhante se vai fazendo.

O desenvolvimento da pessoa como objetivo da educação é, assim, encarado enquanto *processo* em que cada um se constrói com o(s) outro(s) e com o mundo, numa interdependência que é ao mesmo tempo biológica e cultural, individual, social e histórica.

A Trama que Liga o Eu e o Outro

Como temos vindo a afirmar, é no desenvolvimento que vemos concentrados os principais objectivos da educação. E a perspectiva da complexidade exige que se atente à interdependência de factores e a uma realidade que é dinâmica e incerta. Se por um lado consideramos a singularidade do desenvolvimento de cada pessoa, por outro, não podemos deixar de atender às múltiplas relações que constitui a trama em esse desenvolvimento se tece. Ou seja, o desenvolvimento de cada um faz-se intrincado nas múltiplas e diversas relações que estabelece. Bai e Banack (2006) são enfáticos quanto a isso:

All of us, including non-human beings, are our relationships. We are patterns that connect. This does not mean that we cannot speak of individual forms and objects, but their usual substantive and reified connotations have to go. (Bai & Banack, 2006, p. 10)

Nós *somos* as nossas relações, como é afirmado, enfatizando-se aqui a dimensão ontológica. Desse modo, a existência humana e o desenvolvimento devem ser compreendidos a partir da dinâmica de relações que lhes são ontologicamente inerentes. Como é apontado pela perspectiva sistémica (Urban, 1978; Donald, Lazarus

& Lolwana, 2002), a atividade do “todo” é interdependente de todas as partes que o constituem e que, por sua vez, estão também dinamicamente relacionadas entre si, num ativo e contínuo processo. Se por um lado o desenvolvimento do sistema depende daquilo que acontece em cada uma das suas partes (interdependência), por outro lado, o próprio sistema vai-se transformando para se adaptar às contínuas tensões e mudanças que o afectam ao longo do tempo (equilíbrio). Desse modo, a pessoa em desenvolvimento não é vista como um elemento isolado mas antes como um elemento que se encontra, inexoravelmente, ligado a todos os outros, na medida em que somos as nossas relações (Bai & Banack, 2006).

O modelo bio-ecológico de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1993, 1994, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999) procura evidenciar essas múltiplas relações e dinâmicas, integrando os factores da *pessoa* em desenvolvimento, do *processo* e do *contexto* onde esse desenvolvimento e processo se desenrolam, ao longo do *tempo*. Ou seja, *pessoa*, *processo*, *contexto* e *tempo*, configuram sistemas múltiplos e interdependentes. Na perspectiva de Bronfenbrenner o *processo* é o elemento central do modelo na medida em que ativa e dinamiza a relação entre os outros elementos, na(s) interações(s) da(s) pessoa(s) com o seu(s) contexto(s). Contextos que são físicos e sociais, são próximos (micro e meso) e distantes (exo e macro), são constituídos por coisas mas, e sobretudo, por pessoas (também em desenvolvimento). O que queremos aqui realçar é a importância atribuída à interação da pessoa com o seu contexto (que é ao mesmo tempo físico e social) e o papel ativo que cada um dos elementos tem na interdependência com qualquer dos outros. A pessoa faz parte de um amplo sistema e o seu desenvolvimento está dependente do desenvolvimento desse mesmo sistema e dos elementos que o constituem.

Portanto, e seguindo a metáfora da viagem, é sempre com o(s) outro(s) que percorremos o nosso caminho. E se a relação nos está ontologicamente inscrita, porque *somos* relação (Bai & Banack, 2006), então é com o(s) outro(s) que *somos*, e o espaço que nos separa precisa de ser visto como um espaço cujas fronteiras são transitórias e que se movem em função das necessidades de desenvolvimento.

Na perspectiva que queremos aqui realçar – de desenvolvimento com o outro – consideramos duas necessidades fundamentais que estão presentes e atuam como forças de desenvolvimento: a necessidade de *acolhimento* e a necessidade de *separação*. Essas são as forças reguladoras do espaço entre o eu e o outro. Se de



acolhimento se trata, o espaço fica em retração; enquanto que a necessidade de separação corresponde a um alargamento desse espaço.

Encontramos em João dos Santos (1990) uma inspiração para a formulação que queremos aqui sugerir. A necessidade de acolhimento reflete a fusão primordial vivida entre a mãe e criança. Dessa relação diz João dos Santos que “há uma ligação tão grande de um com o outro que tudo se passa como se vivessem [...] no mesmo almofadão de nuvens ou de coisas confortáveis, de calor humano (Santos, 1990, p. 15). É desse “almofadão de nuvens” que necessitamos, sobretudo quando nos sentimos frágeis, desamparados, sofridos, com dúvidas e medos insuportáveis para alguém sozinho. A necessidade de acolhimento (que confere um sentido de valor e de pertença) tem sido apontada como uma das necessidades fundamentais do ser humano, que não se esgota na infância (Nucci, 2009). Recorrentemente necessitamos de ver confirmado o nosso valor e sentir uma aceitação incondicional.

A necessidade de separação é ilustrada pela afirmação “Eu agora quero-me ir embora” (Santos, 1990, p. 160), que dá também título ao livro que a contém. Porque é a separação que nos permite explorar outras possibilidades, sair do conforto e enfrentar o desconhecido, conquistando capacidades e, sobretudo, construindo autonomia. Uma autonomia pessoal (dos meus interesses, sentimentos e valores) em que a autonomia do outro (de seus interesses, sentimentos e valores) seja valorizada e respeitada. É esta dinâmica de separação que favorece o desenvolvimento de dimensões importantes na construção da autonomia (Nucci, 2009): por um lado a afirmação da individualidade, de um domínio pessoal de prerrogativa e privacidade que se vai construindo pelo progressivo controlo que vamos tendo sobre os acontecimentos, nossas escolhas e afirmações pessoais; por outro lado, pelo esforço de autocontrolo e autodeterminação, reflexo das nossas convicções interiorizadas.

Da separação e do acolhimento - enquanto forças dinâmicas e organizadoras do espaço que nos separa dos outros - à integração da autonomia própria e da autonomia do outro.

A Ética Como Horizonte

Ser em relação (de uns com outros) é conviver com interesses e necessidades diferenciados, no confronto de perspectivas, vontades e expectativas; é acreditar, reconhecer e mobilizar as capacidades de cada um em vista ao desenvolvimento de todos. Se, como já anteriormente referimos (e seguindo a metáfora da viagem), o

objetivo é o desenvolvimento, importa aferir o sentido em que o caminho será percorrido. Na nossa afirmação da ética como horizonte, queremos dar uma direção e definir um sentido. A ética pode configurar sentido e direção na medida em que enfatiza a defesa intransigente da dignidade do ser humano, maximizada na recusa em tratar o outro como um meio, qualquer que seja o outro, sempre e em qualquer circunstância.

As mudanças desenvolvimentais facultam novos instrumentos formais para pensar a realidade (material, relacional e simbólica) e para pensar (e agir) a nossa interação com essa realidade. A pessoa que, enquanto criança e do ponto de vista do desenvolvimento, parte de uma posição mais egocêntrica, centrada em si própria, para uma progressiva inclusão dos outros e do sistema social, pode vir, posteriormente, a retomar a centração em si mesma, não como um retrocesso, mas porque capaz de se orientar por critérios interiorizados e devidamente consciencializados (Azevedo, 2010).

Nesta caminhada (de desenvolvimento), a ética é horizonte na medida em que oferece critérios de ponderação, exigindo a articulação de pontos de vista, necessidades e interesses diferentes, mas igualmente legítimos. Que leva em linha de conta não apenas a “minha” perspectiva, mas também a perspectiva de um “outro” cada vez mais generalizado. Lembramo-nos aqui de Paul Ricoeur (1991, p. 262) quando afirma que a imagem que podemos ter do “outro” (mais próximo) mediatiza a imagem de toda a humanidade, na medida em que a reciprocidade que é devida a um é a reciprocidade que é devida a “qualquer outro”.

Assim, enquanto horizonte, e nas palavras de R. Cabral (1999, p. 192), a ética vai acompanhando e dando significado ao nosso caminhar, “nos relaciona com o futuro, concebido este como uma realidade aberta”. Para nós, o sentido dado à ética remonta ao sentido original do termo *êthos* (de lugar, morada), marcando a forma *humana* de ser, e constituindo-se enquanto projeção do humano, enquanto percurso “que se constrói com o outro e com o mundo” (Coelho Rosa, 1998, p. 145). Nessa forma humana de ser, a ética apela à interioridade dos atos e à fundamentação da ação, afastando-se da “moral” (do latim *mos*, *moris*) que diz respeito à repetição dos atos, evidenciado nas leis e regras habituais, da normatividade e da legalidade. Nesse sentido, enquanto a moral é regional (Bastos, 2003), porque associada às condições particulares de cada contexto, sociedade ou cultura, a ética invoca a universalidade do humano, permeando o *ethos* de cada realidade concreta.



Mas, porque é numa realidade concreta que vivemos, em contextos de vida e relacionamento interpessoal, as regras e normas de convivialidade e de regulação social (moral) são necessárias, na medida em que asseguram um determinado consenso, ajudando a organizar as interações e a resolver a conflitualidade, na difícil coexistência de interesses, vontades e necessidades. O caminho a percorrer na destinação ética vai-se cumprindo pela progressiva capacidade de juízo e decisão, e pela assunção de critérios que se reclamam universais. Ou seja, o caminho faz-se caminhando: da exterioridade das leis e normas à interioridade do agir; da regra e norma ao princípio interiorizado; da moral à ética (Azevedo, 2010).

Vista deste modo, a ética pode ajudar a compor e trazer harmonia às exigências tantas vezes conflituosas em que a nossa vida (que é relação) é vivida. Porque transitamos sempre entre interesses e necessidades que são pessoais (da ordem do privado e do individual) e outros que são sociais ou convencionais (da ordem do social e do cultural) (Nucci, 2009). Na ética – da universalidade do *humano* – podemos buscar razões, fazer escolhas e agir deliberadamente, articulando pontos de vista, necessidades e interesses diferentes mas igualmente legítimos. Levando em linha de conta não apenas a minha perspectiva mas também a de *um outro* cada vez mais generalizado (Azevedo, 2010).

Notas Finais

Como temos vindo a afirmar, é na experiência partilhada da vida conjunta que a ética vai sendo praticada; ou seja, e como dizíamos no início deste texto, é caminhando que caminho e caminhante(s) se vão fazendo.

Se perspectivamos o desenvolvimento como finalidade da educação, torna-se, então, necessário considerar as condições que são oferecidas para que cada um vá prosseguindo no seu caminho – de desenvolvimento - atraído pelo horizonte ético. Como temos vindo a afirmar, a destinação ética, se encarada como razão de desenvolvimento, deve constituir, conseqüentemente, razão de todo o empenho educativo (Azevedo, 2010). Já que, como nos lembra Bohadana (s.d., p. 4), pensar no papel da educação é “retomar o sentido ético da existência”. Sendo assim, a educação assume-se como projeção e, por isso, não pode ser encarada de maneira aleatória ou errática, devendo ser intencionalizada. Desse modo, os contextos educativos devem ser vistos como contextos onde as capacidades da pessoa em desenvolvimento vão sendo construídas e onde a responsabilidade para com os que estão em



desenvolvimento deve ser sistemática e criteriosamente exercida. Seguindo-se o pensamento de Paulo Freire (1972), se educação está inscrita na relação pessoa-mundo, então os contextos educativos devem ser encarados como contextos em que essa relação se vai concretizando e consciencializando.

Para que esse propósito possa ser perseguido, gostaríamos, finalmente, de deixar aqui algumas linhas de pensamento e reflexão:

- Nos contextos de vida (e educativos) é a *estrutura normativa* que, configurando uma rede de referências, regula os comportamentos, harmoniza os procedimentos e sanciona as transgressões. Mas, para que a estrutura normativa tenha força desenvolvimental, é necessário zelar pelo envolvimento de todos na sua discussão, elaboração e avaliação. Uma participação genuína na formulação das normas e regras de vida em conjunto garante que sejam mais facilmente assumidas, assegura uma maior consistência no seu reforço e contribui para que o seu valor e pertinência sejam partilhados. A norma, que estabelece uma prescrição para a ação individual, é afirmada em função daquilo que o grupo determina como importante para o seu bem-estar e interesse comum. Retomamos o pensamento de Ricoeur (1997) quando faz coincidir a noção de “bem comum” com a existência de “valores partilhados” que asseguram um entendimento e “consenso mínimo”. Nas palavras do autor “os valores partilhados” têm a ver com a “dimensão comunitária subjacente à dimensão puramente processual da estrutura social”; e, se na partilha o que separa está presente (“a minha parte não é a vossa parte”), é o “sentido forte da palavra, tomar parte em...” que deve prevalecer (Ricoeur, 1997, p. 175-177).
- Mas, se o colectivo obriga a atender à norma, é a *legitimidade ética* da norma que deve ir sendo consciencializada. A vida comum e o pensamento convencional que a orienta pode constituir um objectivo de desenvolvimento mais imediato e próximo; no entanto, são os critérios éticos do valor humano (reversíveis e universalizáveis) que devem sustentar um permanente questionamento. Como afirma Ricoeur (1997), se as normas prescrevem o que “é tido como obrigatório” (da moral), é no confronto com as decisões particulares, tomadas em contexto de vida real (“de incerteza e conflito”), que a aspiração ética (“do que é tido como bom”) vai sendo seguida.



- Sendo assim, não é a mera conformidade que se procura, mesmo quanto a uma comunidade que se valoriza e estima. Não é a mera obediência a uma autoridade, mesmo quando legitimada por vontade do grupo. Mas, é, antes, o desenvolvimento da capacidade de ponderar, refletir e sujeitar as decisões à “vocação universal” da ética (Bastos, 2003, p. 120). No seu sentido mais radical, a atração ética impele a que se possa ir até para além do que já conhecemos ou do que possa estar instituído. Ou seja, a ética pode mesmo ser um critério que nos leve a ultrapassar a estrita moral.

Quisemos aqui deixar a ideia do horizonte ético como organizador do espaço entre o Eu e o Outro. Sabemos que a ética coloca-nos exigências e desafia-nos, nos questiona e obriga a ponderar as nossas decisões, ações e juízos. Estamos conscientes da dificuldade, mas queremos, como sugere Drouin-Hans (2003, p. 34), servirmo-nos dessa ideia (“horizonte de pensamento”, nas palavras da autora) como “guia estimulante para a acção”; porque, mesmo sabendo que a “perfeição” não é atingível, isso não anula “o desejo do melhor”. É nesse desejo que vamos perspectivando o nosso destino – do eu com os outros.

Referências Bibliográfica

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Ed.)(2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED, FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Ardoino, J. (1990). L'analyse multiréférente des situations sociales. *Psychologie Clinique*, 3, 33-49.
- Ardoino, J. (2001). A complexidade. In E. Morin, & E. Morin (Ed.), *O desafio do Século XXI - Religar os conhecimentos* (pp. 481-489). Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, N. R. (2010). *Atmosfera moral da escola: Condições para a promoção do desenvolvimento ético*. R.J.: e-Paper.
- Bai, H., & Banack, H. (2006). "To see a world on a grain of sand": complexity ethics and moral education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 3 (1), 5-20.
- Bastos, F. E. (2003). Filosofia da educação e contemporaneidade: para uma nova epistemologia do sujeito. In A. D. Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Bohadana, E. (s.d.). O terceiro milénio e a reconfiguração da humanidade: ética, educação e cultura. Disponível em <http://www.redem.buap.mx/acrobat/estrella1.pdf> (Acesso: Janeiro, 2003).
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive finding. In R. H. Wozniak, & K. W. Fischer, *Development in context - Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite, *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, England: Pergamon Press/Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do deenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1999). The ecology of developmental process. In J. C. Gomes-Pedro, *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Clínica Univesitária de Pediatria, DEM.
- Cabral, R. d. (1999). *O novo voo de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, A. D. (2003). *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (2000). *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Afrontamento.
- Coelho Rosa, J. (1998). Educação para os valores. In *Valores e Educação numa Sociedade em Mudança*. Colóquio/Educação e Sociedade, nº 3, Junho. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context*. Oxford: University Press.
- Drouin-Hans, Anne-Marie (2003). Pensar a “pós-modernidade”: o que nos resta das Luzes? In A. D. Carvalho, (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Morin, E. (1997). *Meus Demônios*. R.J.: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2001). *O desafio do Século XXI - Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nucci, L. (2009). *Nice is not enough. Facilitating moral development*. N.J.: Person.
- Ricoeur, P. (1991). *O si-mesmo como um outro*. S.P.: Papyrus.
- Ricoeur, P. (1997). *O justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget.



Santos, J. d. (1990). *Eu agora quero ir-me embora. Conversas com João Sousa Monteiro*. Lisboa: Assívio & Alvin.

Urban, H. B. (1978). The concept of development from a system perspective. In P. Baltes, & author (Ed.), *Life-span development and behavior* (Vol. 1, pp. 45-84). Londres: Academic Press.