

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CLAUDIELE CARLA MARQUES DA SILVA

**EDUCAÇÃO MORAL, ESCOLA E COMUNIDADE: UMA
RELAÇÃO (DES) ARTICULADA?**

PRESIDENTE PRUDENTE
2013

CLAUDIELE CARLA MARQUES DA SILVA

**EDUCAÇÃO MORAL, ESCOLA E COMUNIDADE: UMA
RELAÇÃO (DES) ARTICULADA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Suzana de Stefano Menin.

PRESIDENTE PRUDENTE
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

S579e Silva, Claudiele Carla Marques da.
Educação moral, escola e comunidade : uma relação (des)articulada? /
Claudiele Carla Marques da Silva. - Presidente Prudente : [s.n], 2013
147 f.

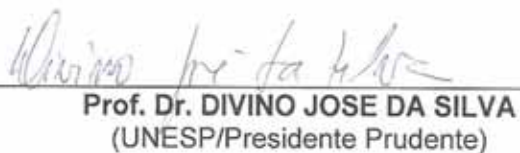
Orientadora: Maria Suzana de Stefano Menin
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação moral e em valores. 2. Comunidade. 3. Escolas públicas. I.
Menin, Maria Suzana de Stefano. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
(ORIENTADORA)



Prof. Dr. DIVINO JOSE DA SILVA
(UNESP/Presidente Prudente)



Prof. Dra. ALESSANDRA DE MORAIS SHIMIZU
(UNESP/Marília)



CLAUDIELE CARLA MARQUES DA SILVA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 08 DE JULHO DE 2013.

RESULTADO: Aprovado

Ao meu pai, Josival, que me educou com muito amor e me mostrou a grandeza que uma
alma pode ter.

À minha mãe, Idalina, que partiu cedo, mas que deixou suas marcas por toda minha
vida.

Aos meus irmãos, Josiele e Altieres, grandes amigos que sempre estiveram ao meu lado,
apoiando-me nos melhores e piores momentos da vida.

Aos meus sobrinhos, Maria Luiza, Pedro e Júlia, por alegrarem minha vida.

Ao meu amor, Diego, grande companheiro, que compartilhou ao meu lado essa
caminhada, sempre me incentivando a buscar meus sonhos.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Quando se chega ao fim de um trabalho dessa natureza, fica a certeza da experiência do desenvolvimento acadêmico. A certeza de que tal realização só foi possível com a ajuda de muitas pessoas que nos apoiaram em momentos tão difíceis de nossa trajetória intelectual. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

A Deus e a toda minha família por me darem a força e o sustento de que preciso para continuar caminhando...

À Prof^a Dr^a Maria Suzana De Stefano Menin, por quem tenho grande admiração, pelos conhecimentos compartilhados, por acreditar no meu trabalho, pela orientação sempre competente e pela disponibilidade em ajudar.

Aos professores da Banca de Exame de Qualificação, Prof^o Dr^o Divino José da Silva e Prof^a Dr^a Alessandra de Moraes Shimizu, pela leitura criteriosa e pelas grandes contribuições que ajudaram, decisivamente, na finalização deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Patrícia Unger Raphael Bataglia, pelas sugestões de leituras dadas ainda no início desse trabalho, no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da FCT/UNESP.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, em especial às Prof^a Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms e Prof^a Dr^a Yoshie Ussami Ferrari Leite, que sempre acreditaram no meu trabalho e contribuíram com seus saberes para minha formação acadêmica.

Às professoras da graduação, Prof^a Dr^a Eliane Maria Vani Ortega, Prof^a Dr^a Onaide Schwartz Correa de Mendonça e Prof.^a Dr^a Andreia Cristiane Silva Wiezzel, de cujas aulas me recordo com muito carinho, bem como das nossas conversas.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial às minhas amigas, Andréia Guillhen, Alana Paula e Juliana Zechi, companheiras de “cafés”, congressos e conversas, com as quais dividi alegrias e angústias de desenvolver um trabalho como este.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, Ivonete, Erenati, Cintia, André e Carina, e às secretárias do Departamento de Educação, Paula e Beatriz, por sempre me ajudarem nas minhas dúvidas e me apoiarem no desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP –, pelo apoio financiamento à pesquisa.

RESUMO

O presente estudo encontra-se vinculado à linha de pesquisa “Processos formativos, diferenças e valores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. Nessa pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar e analisar as relações entre projetos e/ou experiências de Educação Moral nas escolas e a comunidade de seu entorno. Para tanto, investigamos essas relações na literatura específica da área e também em dados secundários de uma pesquisa anterior, nomeada “Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”, em que foram analisadas 169 experiências de Educação Moral ali coletadas por meio de questionários, em escolas públicas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio do estado de São Paulo. Realizamos uma leitura geral de todas as questões respondidas nesses questionários e que ofereceram uma descrição das experiências. Através dessas questões, foi possível investigar a presença ou a ausência da comunidade por meio das respostas relativas ao tema, métodos empregados, finalidades buscadas, mudanças percebidas, relações com a comunidade extraescolar e a justificativa de por que foi considerada bem-sucedida pelo respectivo respondente. Para a análise dessas questões, utilizamos o programa *Alceste* e, como complemento, a análise de conteúdo. Num segundo momento, selecionamos, com critérios retirados da literatura, seis experiências consideradas interessantes de Educação Moral. Especificamente nessas experiências, analisamos o espaço e o papel da comunidade, a influência dos problemas da comunidade na sua construção e execução, as formas e a qualidade da participação da comunidade nos projetos de Educação Moral. Os dados da pesquisa foram compreendidos e interpretados dentro de uma abordagem qualitativa e quantitativa, com critérios retirados da literatura atual sobre Educação Moral e que se inspiram na Psicologia do Desenvolvimento. As relações entre escola e comunidade são assinaladas na literatura como complexas, não lineares e marcadas por tensões e contradições. Isto porque essa relação se fundamenta por diferentes sujeitos, ou seja, agentes escolares, membros da comunidade, alunos e famílias que têm maneiras diversas de comunicação, visão de mundo, concepções sobre a importância da escola no bairro e sobre a necessidade ou não de participar das atividades desenvolvidas pela escola. Nas análises das experiências de Educação Moral desenvolvidas pelas escolas, verificamos que mais da metade dos projetos relacionou-se com a comunidade externa, principalmente pelo reconhecimento dos problemas que nela se apresentam. Os problemas mais identificados e sentidos pela escola na comunidade e que influenciaram na elaboração dos projetos de Educação Moral foram a violência, o descaso com a preservação ambiental e a ausência de valores nesse meio, principalmente o familiar. Nas seis experiências selecionadas como interessantes, houve a participação da comunidade de alguma maneira, pelo reconhecimento dos problemas da comunidade para elaborar os projetos de Educação Moral, pela reivindicação dos membros do entorno escolar por ações da escola para minimizar situações de violência, pela participação da comunidade como parceira das ações da escola e, por fim, pelo recebimento de benfeitorias realizadas pelos alunos no desenvolvimento do projeto.

Palavras-chave: Educação Moral e em Valores. Comunidade. Escola pública.

ABSTRACT

This study is linked to the line of research “Formative processes, differences and values” of the Post-Graduate Program in Education, Faculty of Sciences and Technology – UNESP. In this research, we aimed at investigating and analyzing the relationships between projects and/or experiences of Moral Education in schools and community of its surroundings. We therefore investigated such relationships in specific literature of the area and also on secondary data from a previous survey, named “Successful Projects of Moral Education: seeking Brazilian experience”, which analyzed 169 experiments of Moral Education collected through questionnaires in public secondary schools (6th to 9th grade) and high school of the state of São Paulo. We conducted a general reading of all these questions answered and provided a description of the experiments. Through these questions, it was possible to investigate the presence or absence of the community through the responses relating to the topic, methods employed, objectives sought, perceived changes, relations with out-of-school community and justification for why it was successful. To analyze these answers, we used software Alceste, and, in addition, the content analysis. Secondly, we selected, with criteria taken from the literature, six experiments considered interesting concerning Moral Education. Specifically in such experiments, we analyzed the place and role of the community, the influence of community problems in their construction and execution, ways and quality of community participation in the projects of Moral Education. The survey data were understood and interpreted in a qualitative and quantitative approach, criteria drawn from the current literature on moral education and which are inspired in Developmental Psychology. The relationship between school and community is highlighted in the literature as complex, nonlinear and marked by tensions and contradictions. That is because this relationship is based on different subjects, i.e., school officials, community members, students and families have different ways of communication, worldview, conceptions about the importance of school in the neighborhood and the need or not to take part in the activities of the school. In the analysis of the experiences of Moral Education developed by schools, we found that nearly half of the projects was related to the external community, especially the recognition of the problems presented in it. The problems identified and felt by the school in the community and influenced the elaboration of projects of Moral Education were violence, neglect of environmental preservation and the absence of values in this country, mainly the family. In the six interesting experiments, there was the participation of the community in some way, by the recognition of the problems of the community to develop projects of Moral Education, by the claim of the members of the school environment for school’s actions to minimize situations of violence, by the participation of community as a partner of the school’s actions and, finally, by the receipt of improvements made by students in project development.

Keywords: Moral Education and values. Community. Public school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCESTE	Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGs	Organizações não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “De alguma forma, a comunidade em torno da escola provocou essa experiência, se sim, como?”. 71
- Figura 2:** Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?” 78
- Figura 3:** Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Quais foram as principais finalidades buscadas com a experiência, ou seja, por que ela aconteceu?” 84
- Figura 4:** Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Que métodos foram usados?” 89
- Figura 5:** Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Você percebeu mudanças no ambiente escolar com essa experiência? Se sim, quais mudanças?”. 95
- Figura 6:** Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Você acha que essa experiência que relatou poderia ser considerada como bem-sucedida?” 99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Função dos agentes escolares e nível de ensino onde atuam.....	67
Tabela 2: Tempo de duração e número de participantes do projeto.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Padronização das respostas Alceste	69
Quadro 2: Denominação das classes em relação à questão “De alguma forma a comunidade em volta da escola provocou essa experiência?”	72
Quadro 3: Tamanho das cidades em que se localizam as escolas que estabelecem relações com a comunidade.	76
Quadro 4: Denominação das classes em relação à questão “Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?”	79
Quadro 5: Denominação das classes em relação à questão “Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência, ou seja, por que ela aconteceu?”	84
Quadro 6: Denominação das classes em relação à questão “Que métodos foram usados?”	90
Quadro 7: Denominação das classes em relação à questão “Você percebeu mudanças no ambiente escolar com essa experiência? Se sim, quais mudanças?”	95
Quadro 8: Denominação das classes em relação à questão “Você acha que essa experiência que relatou poderia ser considerada como bem-sucedida?”	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA	21
1.1 A Sociedade Contemporânea e a problematização da constituição da identidade	21
1.2 Ética e Moral.....	28
1.3 Educação Moral: um breve percurso	30
1.4 Possibilidades de Educação Moral.....	33
1.4.1 Desenvolvimento moral segundo Piaget	37
1.4.2 Possibilidade de Educação Moral na concepção de autores contemporâneos.....	40
1.5 O papel e os limites da escola na Educação Moral	44
2 RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E EDUCAÇÃO MORAL	47
2.1 Relações entre escola e comunidade nos documentos oficiais	49
2.2 Relações entre escola, comunidade e Educação Moral na literatura	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO	61
3.1 O delineamento da pesquisa	61
3.2 Os dados utilizados na pesquisa	61
3.2.1 A pesquisa originária	62
3.3 O instrumento de coleta de dados	62
3.4 Objetivos.....	63
3.5 Procedimentos metodológicos.....	64
3.6 Considerações Éticas	65
4 O QUE DIZEM OS DADOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E EDUCAÇÃO MORAL.....	67
4.1 Contextualização das experiências de Educação Moral	67
4.2 Análises das questões pelo programa Alceste	69
4.3 Relações estabelecidas entre escola e comunidade nos projetos de Educação Moral	70
4.4 Temas trabalhados nos projetos de Educação Moral	77
4.5 Finalidades buscadas nas experiências de Educação Moral.....	83
4.6 Os Métodos usados nas experiências de Educação Moral	88
4.7 Mudanças percebidas no ambiente escolar	94
4.8 Justificativas de por que a experiência foi considerada bem-sucedida pelos agentes escolares	98

4.9 O papel e o espaço da comunidade em projetos considerados bem-sucedidos ou interessantes de educação	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
BIBLIOGRAFIA	133
Anexos.....	133

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (FERNANDO PESSOA)

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre questões relacionadas à Educação Moral na escola e à relação desta com a comunidade do entorno surgiu ainda durante a graduação, momento em que a pesquisadora desenvolveu um trabalho de iniciação científica¹ por dois anos, que se vinculava à pesquisa “Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”², coordenado por Menin (MENIN, 2009) e com a parceria de um grupo de pesquisadores participantes da ANPEPP (Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia), pertencentes a diferentes universidades brasileiras³.

Essa pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2009 e 2010 e teve como intuito geral investigar e descrever experiências bem-sucedidas de Educação Moral ou educação em valores morais (ou éticos) que aconteceram a partir do ano 2000 em escolas públicas de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e médio de várias regiões do Brasil.

A coleta de dados dessas experiências se deu por meio de questionários *on-line* (SurveyMonkey) ou impressos (via Sedex) aplicados junto a professores, coordenadores pedagógicos e diretores. O questionário completo da pesquisa (Anexo A) foi composto de 24 questões, que produziram, como resultado, uma descrição detalhada dos projetos considerados pela escola como de Educação Moral. As questões abordavam: os temas, as finalidades, os meios empregados, o número de participantes, o tempo de duração, as relações da experiência com a comunidade extraescolar, os modos de avaliação e o recebimento ou não de formação específica para sua realização. Além disso, as primeiras questões procuravam apreender as concepções mais espontâneas dos participantes sobre se a escola deve ou não dar Educação Moral e como isso deveria ser feito.

Em todo o Brasil, foram coletados aproximadamente 1.100 questionários, que descreviam as experiências de Educação Moral ou em valores desenvolvidas nessas escolas. O levantamento dessas experiências de Educação Moral propiciou, por um lado, várias ilustrações sobre como essa educação tem sido desenvolvida nas escolas públicas

¹ Bolsista do CNPq/PIBIC nos anos de 2009 e 2010.

² Pesquisa financiada pelo CNPq processo nº 470607/2008-4.

³ Pesquisa que contou com pesquisadores de diversas regiões do Brasil: Maria Suzana De Stefano Menin (coordenadora da pesquisa); Maria Teresa C. Trevisol (vice-coordenadora); Alessandra de Moraes Shimizu; Denise Tardeli; Heloisa M. Alencar; Juliana Ap. M. Zechi; Leonardo Lemos de Souza; Luciana S. Borges; Márcia Simão; Patrícia Bataglia; Raul Aragão Martins; Solange Mezzaroba; Ulisses Ferreira Araújo; Valéria Amorim Arantes de Araújo.

brasileiras⁴ e, por outro lado, várias indagações sobre essas experiências. Uma das indagações que chamaram a atenção durante a análise dos dados da pesquisa (MENIN, 2009) foi uma aparente desarticulação, em grande parte das experiências analisadas, entre os projetos de Educação Moral desenvolvidos na escola e a comunidade a sua volta. Entre os respondentes dos questionários, a maioria relatou que as experiências citadas não foram provocadas pela comunidade externa, não fazendo relação dos problemas da escola com o seu entorno.

Considerando esses resultados, surgiu a pesquisa intitulada “Educação Moral, escola e comunidade: uma relação (des)articulada?”, que tem como intuito verificar e analisar se há relações da comunidade com a escola em experiências de Educação Moral e como elas acontecem. Para tanto, realizou-se um recorte do banco geral de dados da pesquisa (MENIN, 2009), em que foram selecionadas as experiências desenvolvidas no estado de São Paulo para a análise neste estudo. A escolha do estado de São Paulo se justifica devido ao maior número de relatos de projetos obtidos na coleta de dados.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as relações entre Educação Moral, escola e comunidade, dando seguimento aos nossos estudos e preocupações anteriores.

Os objetivos específicos se constituem em:

- Investigar na literatura sobre Educação Moral como as relações escola-comunidade têm aparecido;
- Examinar nos relatos dos questionários as possíveis influências de problemas da comunidade na construção e execução de projetos de Educação Moral das escolas;
- Analisar nos relatos dos questionários as formas e a qualidade da participação da comunidade nos projetos de Educação Moral desenvolvidos pelas escolas;
- Verificar, especificamente nas experiências tidas como bem-sucedidas de Educação Moral, o espaço e o papel da comunidade.

Para responder às questões acima citadas, o caminho metodológico dessa pesquisa seguiu quatro etapas.

Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico com base nos escritos da atualidade sobre Educação Moral e que se inspiram na Psicologia do Desenvolvimento Moral. Esse levantamento bibliográfico constituiu-se de teses, dissertações, artigos científicos, revistas e livros que abordavam a temática da Educação Moral publicados

⁴ Foi publicado um capítulo intitulado “Práticas bem sucedidas de Educação em Valores: exemplos de escolas públicas brasileiras” (MENIN, M. S. S.; ZECHI, J. A. M.; OLIVEIRA, A. P.; SILVA, C. C. M. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. *Professores e Infância: estudos e experiências*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011), em que foram descritas algumas experiências selecionadas e visitadas pelos pesquisadores.

nos últimos cinco anos, com a finalidade de investigar como as relações entre Educação Moral, escola e comunidade aparecem na literatura. Seleccionaram-se, principalmente, os aportes teóricos de Piaget (1930/1998, 1932/1994), La Taille (2006, 2009), La Taille e Menin (2009), Serrano (2002), Jares (2005, 2008), Puig (2000, 2004), Cortina (2003), Delval (2006, 2007) e outros.

Na segunda etapa, analisamos 169 questionários, que descreveram as experiências de Educação Moral realizadas no Estado de São Paulo, verificando como neles apareceram as relações entre Educação Moral, escola e comunidade. Por meio dessa análise, foi possível seleccionar os questionários que descreveram por completo as experiências, separar aquelas que relataram manter relações com a comunidade e contextualizar esses projetos e os agentes escolares que as relataram.

Na terceira etapa, avaliamos, por meio do programa *Alceste* (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte), as respostas a seis questões dos 169 questionários, que se referiam às relações do projeto com a comunidade em torno da escola, aos temas das experiências, aos métodos empregados, às finalidades buscadas, às mudanças percebidas e à justificativa de por que a experiência foi considerada bem-sucedida. Como análise complementar ao *Alceste*, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2004).

Na quarta etapa, examinamos as experiências de Educação Moral descritas nos questionários e seleccionamos aquelas consideradas como bem-sucedidas ou interessantes entre as 169 experiências, em função de critérios retirados da literatura na área, relacionadas a aspectos, como: o tema das experiências, isto é, se se referiram às questões relacionadas ao desenvolvimento moral; as finalidades buscadas, ou seja, se objetivaram formar sujeitos autônomos; os métodos utilizados, ou melhor, se permearam os diferentes arranjos de tempo e espaço escolares; se consistiram ou não no respeito mútuo; o número de participantes, isto é, se envolveram toda a escola e os agentes escolares; os espaços envolvidos, ou seja, se consideraram toda a escola e o entorno escolar; o tempo em que foram desenvolvidos; e as mudanças alcançadas em espaços escolares e não escolares. Nas experiências tidas como bem-sucedidas, analisamos o espaço e o papel da comunidade, a influência dos problemas da comunidade na sua construção e execução, as formas e a qualidade da participação da comunidade nos projetos e os possíveis reflexos do processo de Educação Moral em diferentes espaços da comunidade.

Como guia para alcançar os objetivos traçados, esta pesquisa seguiu as seguintes questões norteadoras:

- Os projetos são elaborados a fim de resolver problemas sociomorais que se apresentam na comunidade externa à escola ou os projetos realizados limitam-se a resolver problemas internos da escola, como indisciplina dos alunos, por exemplo?
- Se os projetos levam em conta a comunidade em que a escola se insere, quais problemas são mais considerados?
- Qual o papel desempenhado pela comunidade nos projetos de Educação Moral que foram considerados bem-sucedidos? A comunidade motivou esses projetos? A comunidade participou na sua elaboração?

Atualmente, a Educação Moral apresenta-se como uma urgência pedagógica, tanto na fala de educadores como de autores na literatura, devido, entre outros fatores, a uma crescente violência nas escolas e também fora delas, às inúmeras queixas dos profissionais da educação sobre desrespeito, indisciplina e intolerância dos alunos, à suposta ausência das famílias na educação de seus filhos (SHIMIZU et al., 2010), bem como a um sentimento de crise de valores da sociedade atual (JARES, 2005; LA TAILLE, 2009; LA TAILLE; MENIN, 2009).

Diante desse cenário, há um crescente incentivo do Ministério da Educação (MEC) e de certas secretarias estaduais e municipais, que elaboram alguns documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) ou o Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade (BRASIL, 2007), com o intuito de servir de base para que se possa concretizar essa educação nas escolas, baseadas ora na convivência harmônica e democrática, ora nas discussões de certos documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

De tal modo, sabe-se que a escola tem sido convocada para assumir outros papéis, além de transmitir conhecimentos socialmente acumulados, como a educação para o meio ambiente, educação em valores, educação em direitos humanos, ética e cidadania ou a Educação Moral.

Destacamos que há um número considerável de pesquisas acadêmicas que abordam essas temáticas nas escolas (ARAÚJO, 2000; GOERGEN, 2005; MENIN, 2002; entre outros). Por outro lado, apesar de existirem diversas discussões acadêmicas em relação à Educação Moral nas escolas, à consolidação de valores, à formação de cidadãos críticos, há uma escassez de pesquisas que abordem as relações entre a escola e a comunidade em projetos de Educação Moral.

Diversos autores (CORTINA, 2003; DELVAL, 2006, 2007; SERRANO, 2002) destacam a importância das relações entre escola e comunidade como necessárias para uma Educação Moral contextualizada e significativa para os alunos, que podem conduzi-los a reflexões e ações sobre os problemas do entorno.

Portanto, o estudo das relações entre Educação Moral, escola e comunidade é importante para a educação, mas, principalmente, para toda a sociedade, afinal os fins da Educação Moral devem ser pensados em uma dimensão ampla que ultrapasse os muros da escola e desenvolva, por meio da formação moral de seus alunos, uma sociedade mais justa e democrática. Especialmente, as relações entre escola e comunidade são importantes para que a Educação Moral seja efetivamente significativa.

Para conduzir a discussão aqui proposta, além desse capítulo introdutório, que objetiva apresentar os contornos da temática escolhida e delinear o caminho a ser percorrido, esta dissertação está estruturada em torno de outros cinco capítulos, que, no conjunto, visam discutir as possibilidades de projetos de Educação Moral na escola e as possíveis relações com a comunidade do seu entorno.

No primeiro capítulo – Possibilidades de Educação Moral na escola –, apresentamos os referenciais teóricos, com base, principalmente, na Psicologia da Moralidade, que serviram de fundamento para apresentar o entendimento sobre a moralidade e as possibilidades de torná-la um objeto da Educação. Para tanto, organizamos a discussão em torno de cinco seções. Na primeira seção, denominada “A Sociedade Contemporânea e a problematização da constituição da identidade”, apresentamos características gerais da sociedade contemporânea que marcam e influenciam a formação moral. Na segunda seção “Ética e Moral”, procuramos realizar uma breve distinção entre os dois conceitos – ética e moral –, que são a base para pensar a Educação Moral. Na terceira seção, nomeada “Educação Moral: um breve percurso”, formulamos uma breve discussão sobre como a Educação Moral tem sido abordada na educação brasileira. Na quarta seção, apresentamos algumas possibilidades da Educação Moral na escola, com base, inicialmente, nos escritos de Piaget acerca do desenvolvimento moral e, também, embasados na Psicologia da Moralidade. Na quinta seção, problematizamos o papel e os limites da escola na Educação Moral, para tanto, primeiramente discutimos o papel da escola na Educação Moral e, posteriormente, os limites dessa educação, visto a complexidade do desenvolvimento do ser humano, principalmente em questões relacionadas ao desenvolvimento moral.

No segundo capítulo – Pensando as relações entre escola, comunidade e Educação Moral –, expomos, inicialmente e em caráter introdutório, o que entendemos pelo

termo *comunidade*, para evitar equívocos em sua interpretação. Após essa breve descrição, o capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira seção, denominada “Relações entre escola e comunidade nos documentos oficiais”, analisamos como as relações entre escola e comunidade aparecem em documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Na segunda seção, “Relações entre escola, comunidade e Educação Moral na literatura”, apresentamos discussões constantes em livros, teses, dissertações, revistas, artigos em periódicos científicos, artigos em anais de eventos sobre as relações entre escola e comunidade ou entre escola, comunidade e Educação Moral.

No terceiro capítulo – Percurso metodológico –, definimos em maior detalhe o contexto da pesquisa, decorrente de uma pesquisa maior, bem como a coleta do referencial teórico e a análise dos dados.

No quarto capítulo – O que dizem os dados sobre as relações entre escola, comunidade e Educação Moral –, apresentamos uma contextualização dos projetos de Educação Moral, incluindo o tempo de duração, o número de participantes e sua caracterização com a função ocupada na escola, o nível de ensino em que atuam e se receberam alguma formação para desenvolver o projeto. Apresentamos, também, as análises feitas com o auxílio do programa *Alceste* sobre as questões relativas aos temas, meios, finalidades, mudanças percebidas, relações com a comunidade e a justificativa de por que a experiência é considerada pelos agentes escolares como bem-sucedidas. Nessas questões, procuramos verificar o papel da comunidade e como são estabelecidas relações com o entorno escolar. Então, discutimos como são constituídas as relações estabelecidas entre escola e comunidade, especificamente nos projetos de Educação Moral considerados bem-sucedidos.

Por fim, no último capítulo – Considerações Finais - discorremos sobre as conclusões, limitações e implicações educacionais, a fim de sistematizar as contribuições dessa pesquisa. Enfatizamos a necessidade de estudos mais aprofundados nessa área, para que possamos problematizar e criar referências para se pensar em relações efetivas entre escola e comunidade e Educação Moral.

1 POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA

Nesse capítulo, objetivamos apresentar o referencial teórico que sustenta a construção do conceito de Educação Moral que se adotou nessa pesquisa.

1.1 A Sociedade Contemporânea e a problematização da constituição da identidade

Nas últimas décadas, ocorreram profundas transformações na economia, na política, na sociedade e na cultura, que ocasionaram algumas mudanças na organização da sociedade e na constituição da personalidade ética do homem.

Essas mudanças são descritas e compreendidas inseridas no processo de Globalização. A Globalização é um fenômeno complexo que perpassa os fatores econômicos, políticos e culturais, expressa o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo e marca, de forma incisiva, a estrutura dos valores morais.

Para Jares (2005), a globalização não deve ser compreendida como uma consequência natural do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural de uma certa sociedade. O autor entende a Globalização como um processo intencional, e não natural, construído por uma minoria rica economicamente em prol de seus interesses financeiros.

Esse tipo de organização social é considerado como a sociedade mais desigual de toda a história da humanidade, em virtude das suas consequências negativas, como a desigualdade social. Assim, algumas consequências dessa nova estrutura social são as crescentes desigualdades econômicas entre países, o distanciamento cada vez maior entre os mais ricos e os mais pobres e a piora nas condições de vida entre os mais pobres. (JARES, 2005).

Além disso, essa organização social acarreta o empobrecimento do estado do bem-estar, pela precarização do trabalho e a instalação de uma cultura da incerteza, o aumento da dívida externa dos países pobres, bem como por meio do retrocesso das ajudas ao desenvolvimento. (HOUTART apud JARES, 2005).

Essa nova conjuntura social e econômica afeta todas as esferas sociais, como o trabalho e a educação. As formas de organização trabalhista sofreram uma enorme mudança, impondo às pessoas precárias condições e permanência de trabalho, diminuição de garantias e estabilidade e um ritmo acelerado de produção.

Na escola, passou-se a buscar a excelência dos resultados, a eficácia, a produtividade e a fomentar a competitividade entre os alunos. O foco passou a ser o desenvolvimento das competências intelectuais, para que os estudantes possam atender às exigências e demandas do mercado e ser competitivos ou para ter boas notas nos exames nacionais e estaduais.

Assim, as escolas passaram a ser orientadas pelas necessidades do mercado, e a educação tornou-se um bem de consumo em que os mais ricos escolhem as melhores escolas, os diretores tornam-se administradores, dão-se prêmios ou mais ajuda às melhores escolas, em vez de auxiliar aquelas com mais dificuldades. O discurso pedagógico e as formas de avaliação ficam impregnados de vocábulos e parâmetros técnicos, análogos aos empregados no mercado, aliado a uma obsessão pela eficácia e medidas objetivas. (JARES, 2005).

Nesse contexto, fomenta-se o individualismo e o conformismo, pois cada um vê no outro um rival, e o êxito ou fracasso são explicados de forma individual, ou seja, capacidade, esforço e escolhas pessoais, desconsiderando os contextos históricos e sociais, bem como deixando em segundo plano o desenvolvimento cultural e a formação ética dos alunos.

Nesse panorama, a educação em valores se torna precária ou quase inexistente nas escolas, visto que o foco é o desenvolvimento das competências científicas e técnicas para o ingresso no mercado de trabalho. Além disso, esse novo contexto social tem diversas consequências também para a constituição da identidade das pessoas, pois produz novos modos de ser e viver.

Costa (2004) aponta em seus estudos que alguns críticos da modernidade sustentam que o processo de globalização enfraqueceu as instâncias tradicionais formadoras de identidade, como a família, o trabalho e a religião. Devido à desestabilização dessas instâncias tradicionais formadoras de identidade, o sujeito passou a basear, segundo o autor, a construção de sua identidade em dois princípios: o narcisismo e o hedonismo.

O narcisismo é entendido, basicamente, como a perda da dimensão do outro, pois, para Costa (2004), “Basear a identidade no narcisismo significa dizer que o sujeito é o ponto de partida e chegada do cuidado de si. Ou seja, o “que se é” e o “que se pretende ser” devem caber no espaço da preocupação consigo”. (COSTA, 2004, p.185).

Devemos pensar em qual seria, então, o papel do outro na constituição da personalidade. Para Costa (2004, p. 186), “Família, pátria, Deus, sociedade, futuras gerações

só interessam ao narcisista como instrumentos de auto realização, geralmente entendida como sucesso econômico, prestígio social ou bem estar físico e emocional”.

A perda da dimensão do outro é discutida também por outros autores. Bauman (1998) acompanha a mesma linha de raciocínio ao afirmar que o lugar do outro na sociedade contemporânea é o de espectador; assim, o outro atrai não por conta da “chance de ação”, e sim para a “promessa de sensação”. Isto é, o outro é usado como um meio de realização de suas necessidades para atingir algo, seja *status* social ou busca de algum prazer, e só interessa ao sujeito quando há alguma utilidade.

Para La Taille (2009), o lugar do outro é problemático na sociedade contemporânea, pois a admiração do outro se tornou um fim em si, de modo que o sujeito busca “viver uma vida imaginária na vida do outro”, ao invés de estabelecer relações interpessoais baseadas em princípios como a solidariedade, a cooperação, o respeito, etc.

Já o princípio hedonista, segundo Costa (2004), se caracteriza como perda de finalidades e projetos de vida de longo prazo. Costa (2004) e La Taille (2009) afirmam que estamos diante da era da efemeridade, na qual predomina a pressa, uma vez que as pessoas estariam mais preocupadas com seus interesses pessoais imediatos, não se fixando em projetos duradouros e em planos de longo prazo.

Assim, para La Taille (2009), vivemos o “eterno presente“, uma espécie de presente contínuo sem qualquer relação com o passado ou com o futuro. Vivemos, portanto, esse fragmento de tempo, que é nossa única referência.

A sociedade se torna hedonista [...] as pessoas se tornam consumistas: não herdamos bens, os adquirimos; não deixamos bens, os consumimos. [...] Elas aderem ao descartável, àquilo que não vem do passado e não irá para o futuro. (LA TAILLE, 2009, p.36)

Complementando a afirmação acima, Goergen (2005) aponta que atualmente a identidade é formada pelo narcisismo individualista e hedonista em detrimento da transcendência, da sociabilidade e da solidariedade.

Conforme Cortella (2005 apud LA TAILLE, 2009), uma das características do “eterno presente” é o que ele chama de “tacocracia”, na qual a sociedade é controlada pela pressa e pela efemeridade, fazendo-nos viver de incertezas; “desse modo, há pouca coisa, no mundo, que se possa considerar sólida e digna de confiança”. (LA TAILLE, 2009, p.37).

Desse modo, os projetos de vida estariam mais vinculados às necessidades instantâneas que causam algum tipo de sensação agradável ao sujeito. Para La Taille (2009), o investimento afetivo, nas pessoas e nos lugares, equivale a estabelecer valores e fixar

identidades, que é o grande problema da contemporaneidade, pois isso demanda um cultivo de tempo e dedicação.

Além disso, La Taille (2009) caracteriza a sociedade pós-moderna como guiada pela cultura do tédio e da vaidade, que traduz o sentimento de viver uma vida vazia, sem projetos, fragmentada em pequenos momentos e espaços, em que o importante é “ter” e “aparecer” em detrimento do “ser”. Para o autor, “o tédio é a grande doença da vida”, e quem diz que a vida é tediosa afirma que ela é morna, vazia, insignificante, triste e monótona; dessa forma, a cultura do tédio impede a felicidade, proíbe a ética, portanto dificulta a construção de significação e de direção para a vida.

A cultura do tédio e da vaidade impedem, ou pelo menos problematizam, a busca de felicidade enquanto expansão de si. O processo de expansão de si é o processo de busca de se identificar com representações de si com valor positivo que podem conter valores morais ou não. É Moral quando se liga a valores como justiça, generosidade, veracidade, honestidade, entre outros. Mas também pode ser que essas representações de si sejam distintas da moral, ou seja, valores ligados a ser bonito, ter sucesso, dinheiro ou ser admirado. (LA TAILLE, 2009). Ambos os valores podem coexistir no processo de estruturação de valor dos sujeitos.

De fato, alguém poderá ter uma imagem positiva de si que não inclua a dimensão moral. Alguém poderá ter sua identidade associada a valores como ser bonito, rico, bem-sucedido, enquanto outros permaneceriam periféricos. Entre esses outros valores poderão estar, justamente, os valores morais, como a honestidade, a coragem, a lealdade, etc. Para outras pessoas, poderá ocorrer o contrário: os valores morais estão no centro de sua identidade, e outros (como ser bonito ou rico) na periferia. É bem provável que o lugar ocupado por esses valores seja forte determinante da conduta. Se alguém vê a si próprio como essencialmente honesto, tenderá agir de forma honesta para preservar a identidade e sentirá forte vergonha quando suas ações infringirem os imperativos desta virtude. Em compensação, outra pessoa que vê a si própria sobretudo como “bonita”, “melhor que os outros”, “gloriosa”, certamente agirá de forma a preservar tais atributos, mesmo que, para isso, infrações morais precisem ocorrer. (LA TAILLE, 1998, p. 14-15).

Uma questão que La Taille (2009) propõe a pensar é se na sociedade atual a construção de personalidades têm se dado a partir de valores morais ou não. Para o autor, a construção da identidade tem se dado, em partes, pela cultura da vaidade, em que predomina a aparência e o espetáculo de si.

Nesse mesmo sentido, pesquisadores brasileiros que têm se debruçado sobre a temática da estruturação dos valores publicaram seus estudos no livro *Crise de valores ou valores em crise?* (LA TAILLE; MENIN, 2009); eles concluíram em suas pesquisas que não se vive uma crise de valores, no sentido de uma anomia, mas, sim, que há uma mudança na

moralidade contemporânea, devido ao contexto no qual se vive. Assim, os valores não estão ausentes nas relações humanas, e sim em constante transformação. Basta refletirmos, portanto, quais valores atualmente estão sendo investidos nas relações interpessoais e na constituição de identidade.

La Taille (2009) afirma que na cultura da vaidade há uma inversão de valores, pois, se antes o homem cuidava do cultivo da alma, agora o corpo é a grande estrela. Costa (2004) segue a mesma linha de pensamento ao afirmar que

O cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais, dirige-se agora para a longevidade, a saúde, a beleza e a boa forma. Inventou-se um novo modelo de identidade, a *bioidentidade*, nos quais a *fitness* é uma suprema virtude. Ser jovem, saudável, longo e atento à forma física tornou-se a regra científica que aprova ou condena outras aspirações à *felicidade*. (COSTA, 2004, p. 190).

Segundo o autor, em outros tempos, o corpo era usado como um meio, isto é, empregado para agir sobre o mundo, uma vez que se esperava “[...] ter saúde ou longevidade para cumprir tarefas familiares, sociais, religiosas, sentimentais ou outras. Nunca, entretanto, havíamos imaginado que a forma corporal pudesse ser garantia de admiração moral.” (COSTA, 2004, p. 192).

Os corpos passaram a ser a marca de inscrição do sujeito na sociedade; conforme Santos (2007,) essas marcas remetem a significados desejáveis que os afastam de um universo de pobreza, carência dor e tristeza.

Atualmente, define-se a identidade do sujeito pelos seus atributos físicos, mais do que pelas suas virtudes.

[...] atualmente, se tornou verossímil acreditar que a) atos psicológicos têm origem nas causas físicas e que b) aspirações morais devem ter como modelo desempenhos corpóreos ideias. Em outros termos, estamos nos habituando a entender e a explicar a natureza da vida psíquica e das condutas éticas pelo conhecimento da materialidade corporal (COSTA, 2004, p. 203).

Esse culto ao corpo revela-se no ideal da saúde e dos corpos perfeitos, vinculado aos interesses do capitalismo, o qual tornou o indivíduo indiferente ao outro e insensível aos valores morais, para se ater ao materialismo e ao consumismo.

Vivemos, portanto, numa cultura ditada pela vaidade, que divide as pessoas em perdedores e vencedores. As pessoas que não se enquadram no padrão físico são vistas como perdedoras, pois a vaidade se relaciona com a superficialidade, a pequenez e a futilidade. (LA TAILLE, 2009). Dessa forma, vê-se o sujeito jovem, magro e saudável como uma pessoa bem-sucedida, enquanto que o contrário disso é visto como vicioso e derrotado.

Nesse contexto, quem é considerado vencedor? Para La Taille (2009), não é simplesmente aquele que se deu bem na vida, mas é aquele que se destaca ou que é melhor que os outros. O “ser vencedor” acaba sendo a grande meta da atualidade.

O importante é o ter – ter um corpo bonito, ter carro do ano, ter casa em condomínio, ter roupas de marca –, e as pessoas usam esses bens para parecerem vencedoras, ou seja, para tornar visível seu sucesso.

O consumo tornou-se, portanto, central na sociedade contemporânea, diferentemente de tempos atrás, quando se caracterizava pela produção.

O consumo deixou de ser prática banal do dia a dia, com raízes antigas, que atravessou séculos, para se transformar no eixo organizador das sociedades de hoje, fonte emanadora de inspiração para a moldagem de uma enorme variedade de formas de vida e de padrões de relações entre as pessoas. (MOMO; COSTA, 2010, p. 970).

O consumismo passou a ser organizador da economia e das relações humanas. Para Kehl (2004), o pano de fundo dessas transformações são os meios de comunicação:

Junto com os carros, cervejas e cartões de crédito acessíveis a uma parcela da sociedade, a publicidade vende sonhos, ideais, atitudes e valores para a sociedade inteira. Mesmo quem não consome nenhum dos objetos alardeados pela publicidade como se fossem a chave da felicidade, consome a imagem deles. Consome o desejo de possuí-los. Consome a identificação com o “bem”, com o ideal de vida que eles supostamente representam. (KEHL, 2004, p. 61).

Assim, mesmo que grande parte da população não tenha condições financeiras de aderir aos produtos ligados aos “vencedores”, eles idealizam esses objetos como sinônimos de felicidade e o consomem na medida em que os desejam.

Adorno (1986) aponta que a mídia, concomitantemente com a indústria cultural, “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente” (ADORNO, 1986, p. 99), pois a “indústria cultural”, sinônimo de produção em massa, inculca nas pessoas uma falsa ideia de atender os desejos dos consumidores, mas, na verdade, ela antecipava o que a pessoa deveria consumir, ou seja, os produtos não são adquiridos a partir de necessidades ou vontades reais, uma vez que a “indústria cultural” desenha e promove os desejos dos consumidores.

As ideias de ordem que elas inculca são sempre as do *status quo*. Elas são aceitas sem objeção, sem análise [...] Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens (ADORNO, 1986, p. 93).

De acordo com Adorno (1986), a Indústria Cultural cria desejos e faz com que os homens queiram consumir produtos sem reconhecer que não são de seu interesse. E esse é o objetivo da “indústria cultural”, criar falsos interesses, tirando a autonomia e a consciência dos sujeitos, para que, assim, não possam tomar suas próprias decisões.

A infância, enquanto uma construção cultural, histórica e social também é fortemente marcada por essa cultura de massa, vinculada à vaidade e ao consumismo, que produzem diversos significados para a infância e para os modos de ser criança.

Ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade, provisoriedade fazem parte da vida das crianças de hoje. São crianças que procuram de modo incansável se inscrever na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia no momento; que produzem seu corpo de forma a harmonizá-lo com o mundo das imagens e do espetáculo; que se caracterizam por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer [...]. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna. (MOMO; COSTA, 2010, p. 969).

Em suma, vive-se em uma época em que prevalece, em todas as idades, o individualismo e, ao mesmo tempo, a perda do subjetivo, o consumismo, o “ter e aparecer” em detrimento do “ser”, a competição exacerbada, o cultivo ao corpo ao invés da alma, a tacocracia e a dificuldade em fixar em valores.

Vivemos também a exponencial ambiguidade da objetivação/subjetivação, da socialização/individualização do homem, da espiritualidade/corporeidade, da informação/conhecimento, da liberalização/normatização, que exige um alto grau de autonomia das pessoas. (GOERGEN, 2005, p. 69).

Sem a pretensão de esgotar essa questão na pesquisa aqui apresentada, cabe questionarmos se é possível uma Educação Moral em uma cultura repleta de contradições e incertezas e fortemente orientada por interesses econômicos.

Silva (2010) afirma que, apesar do diagnóstico acima citado, não há de se invalidar a escola como uma das instituições sociais capazes de educar moralmente, ao lado de outras instâncias e agentes de socialização, como família, igreja, estado, comunidade e mídia.

A seguir, apresentamos o entendimento dos conceitos “Ética” e “Moral” que são a base para pensar a Educação Moral.

1.2 Ética e Moral

Antes de adentrarmos na descrição do conceito de Educação Moral, é necessário distinguirmos dois conceitos, que são a base para pensar a Educação Moral e que causam muitos equívocos em sua interpretação: ética e moral.

Frequentemente, esses dois termos são entendidos como sinônimos, referindo-se a um conjunto de regras e normas que devem ser adotadas, pois, em suas origens, têm o mesmo significado.

A verdade é que as palavras “ética” e “moral”, em suas respectivas origens grega (ethos) e latina (mos), significam praticamente a mesma coisa: caráter, costumes. Ambas as expressões se referem, no final das contas, a um tipo de conhecimento que nos orienta no sentido da formação de um bom caráter, que nos permite enfrentar a vida de uma maneira compatível com nossa humanidade, que nos permita, em suma, ser justos e felizes. (CORTINA, 2003, p. 14).

Embora em sua origem os termos *ética* e *moral* tenham o mesmo significado, isso se transformou no decorrer da história, e cada conceito assumiu distintas significações.

Atualmente, esses dois conceitos diferenciam-se, pois, enquanto o termo *moral* refere-se ao saber cotidiano e prático, a *ética* vincula-se ao saber científico e abstrato.

[...] enquanto a moral faz parte da vida cotidiana das sociedades e dos indivíduos, e não foi inventada pelos filósofos, a ética é um saber filosófico; enquanto a moral tem “sobrenomes” derivados da vida social, como “moral cristã”, “moral islâmica” ou “moral socialista”, a ética tem sobrenomes filosóficos, como “aristotélica”, “estóica” ou “kantiana”. (CORTINA, 2003, p. 14).

Assim, a moral é entendida como o próprio conjunto de crenças, regras e princípios que foram socialmente construídos e orientam a conduta humana, ou seja, diz respeito aos comportamentos e o que é considerado como bom ou justo de determinada sociedade, em um momento específico da história.

É necessário salientar o caráter histórico da moral. Em diferentes tempos, valorizamos determinados valores e atitudes que se modificam, assim como muda a sociedade em que vivemos. Portanto, a moral é entendida como um conjunto de princípios e valores que são transmitidos de uma geração para outra.

De tal modo, a vivência moral é uma experiência comum a todos os seres humanos e está presente em todas as dimensões da vida social, pois não existe uma cultura sem moral, isto é, sem definições de tipos de condutas esperadas como certo/errado, ou bom/ruim, ou, ainda, de regras que devem ser seguidas.

A moral é um saber que oferece orientações para ações e está, portanto, vinculada a problemas práticos vivenciados no dia a dia, como: devo ou não mentir em determinada situação? Porém, quando esses problemas práticos se tornam elemento da reflexão, passa-se para o campo dos problemas éticos. (LOMBARDI, 2005).

Já a ética é entendida atualmente como ciência da moral, ou seja, objetiva explicar racionalmente a dimensão moral humana. Caracteriza-se, portanto, como análise reflexiva dos costumes, valores e da conduta humana; “[...] corresponde à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais” (VASQUEZ, 1969, p. 14).

Portanto, a ética é um saber elaborado e abstrato que se fundamenta como parte da filosofia, que reflete e legitima princípios e valores que fundamentam a vida moral. (ARANHA; MARTINS, 1998, p. 117).

Vazquez (1969) define a ética como saber reflexivo e a moral como o saber cotidiano, eminentemente prático. Nesse mesmo sentido, Araguren (1994 apud CORTINA, 2003) denominou moral de “moral vivida” e ética de “moral pensada”, fazendo a distinção que é frequentemente utilizada nos dois termos. Entre a moral e a ética pode existir uma relação dialética, que vai da ação para a reflexão e, submetida à razão, volta à ação.

Outra forma de entender a diferenciação entre ética e a moral é aquela proposta por La Taille (2009). Para o autor, a reflexão ética deveria responder à questão “Que vida eu quero viver?”, remetendo-se à “vida boa”, à felicidade, ao sentido da vida. E a indagação moral à questão “Como devo agir?”. Vale dizer que, para ser considerado “ético”, as respostas acerca da “vida boa” devem, necessariamente, considerar o outro e, portanto, ser pensadas do ponto de vista da articulação do individual e do coletivo. Já a moral é constituída como um conjunto de deveres, isto é, indica um sentido de obrigatoriedade, pois se sabe que em todos os tempos e em todas as sociedades há regras que devem ser seguidas.

Não temos a pretensão, nesta pesquisa, de entrar no embate filosófico entre moral e ética, pois verificamos que não existe um consenso entre filósofos e estudiosos da área. Nosso anseio foi o de apresentar a moral como um objeto da ciência e, assim como as sociedades, o modo de entender o que é ser moral também se modifica. De tal modo, a reflexão ética deve considerá-la mutável, justamente por ser um fato social e histórico. (VASQUEZ, 1969).

A seguir, discutiremos, sucintamente, como a forma de educar moralmente se transformou no Brasil.

1.3 Educação Moral: um breve percurso

Antes de darmos início a este subcapítulo, é importante salientar que não se almeja oferecer aqui uma descrição minuciosa sobre como a Educação Moral tem sido abordada dos tempos mais remotos até a atualidade. Isto demandaria uma pesquisa aprofundada sobre o tema, que foge aos objetivos dessa pesquisa de mestrado. Dessa forma, apresenta-se, sucintamente, como a Educação Moral tem sido abordada na educação brasileira.

No Brasil, ao longo da história, as relações entre a escola e esta forma de educação se manifestaram de diferentes maneiras com diferentes arranjos e grupos sociais.

Devemos considerar que a sociedade brasileira, e em decorrência a educação, carrega uma marca autoritária devido, entre outros fatores, a longo período de governo não democrático. Em consequência, por um grande período de tempo as relações estabelecidas nas escolas foram, essencialmente, baseadas no respeito unilateral e na obediência às autoridades, professores, diretores, etc.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), a preocupação com a formação moral dos alunos apareceu, pela primeira vez, em 1826, em um projeto público apresentado à Câmara dos Deputados, que previa que os alunos deveriam ter “conhecimentos morais, cívicos e econômicos”. Nesse documento, não estava explícito como essa educação deveria se estruturar nas escolas; havia apenas a indicação de que os alunos deveriam ter conhecimentos morais. (BRASIL, 1998).

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário indica uma educação voltada para a formação da personalidade integral do aluno e para a formação da consciência patriótica e humanista. Da mesma forma, não estava explícito como essa educação poderia se consolidar nas escolas e não era exigido que essa educação fosse uma disciplina específica do currículo. (BRASIL, 1998).

Na primeira versão da LDB de 1961, compareceu a preocupação com a “formação moral e cívica do aluno”, apenas como uma indicação e não como uma disciplina obrigatória do currículo. (BRASIL, 1998).

Em 1971, período da ditadura militar, inclui-se a Educação Moral e Cívica como disciplina e área de estudo obrigatórias em todos os níveis de ensino. (BRASIL, 1998).

A disciplina Educação Moral e Cívica seguiu uma tendência moralista, com objetivos e valores claramente normatizadores. A finalidade desejada era a formação do sujeito obediente às normas e às autoridades, com o objetivo de controle da ordem social e a

adequação às leis. Conforme Vaidergorn (2008), “A formação desejada era a de uma boa cidadania, que se moveria em um mundo binário e maniqueísta (certo/errado, sim/não, bom/mau etc.), Seus pressupostos [...] eram o de controle e submissão” (VAIDERGORN, 2008, p. 2).

Essa educação se fazia nas escolas por meio de disciplina, professores e manuais específicos. Os métodos utilizados pelos professores se baseavam nos discursos e em formas de coerção, excluindo a reflexão e a experiência dos alunos. (BRASIL, 1998; MENIN, 2009).

Os professores, mesmo obtendo a formação exigida que desse a permissão para o exercício do magistério na matéria de “Educação Moral e Cívica”, deveriam apresentar cartas de recomendação e atestados de bons antecedentes políticos e criminais para poderem assumir as aulas. (VAIDERGORN, 2008).

Percebe-se, então, que a educação refletia o momento histórico e político em que o país se encontrava. De tal modo, a educação deveria formar os alunos para que eles fossem conformados com o que estava acontecendo no país.

Esse cenário transformou-se a partir da abertura da democracia, no fim dos anos 80, em que foi abolida das escolas a disciplina “Educação Moral e Cívica” e, por alguns anos, houve uma lacuna de uma educação voltada à formação moral dos alunos (MENIN, 2009).

Nesse período, a Educação Moral passou a ser assunto apenas de escolas confessionais ou de iniciativas de certos professores que buscavam, ou em critérios pessoais, ou na religião, os motivos, os conteúdos e os meios de fazê-la. (MENIN, 2009).

O uso da religião para educar moralmente foi adotado por muito tempo nas escolas, sendo que a finalidade de uma Educação Moral religiosa geralmente é o ensinamento de valores que orientam a convivência das pessoas, mas que se baseiam na fé, na busca de salvação eterna ou do perdão aos pecados (CORTINA, 2003).

O Ensino religioso, muitas vezes, é adotado como uma doutrina a ser seguida, isto é, os conteúdos ensinados não abrem espaço para o diálogo e a reflexão. A finalidade da educação religiosa muitas vezes é de transmitir conteúdos morais com o objetivo de que a criança os incorpore e já não deseje estar aberta a outros conteúdos possíveis. (CORTINA, 2003).

Vale ressaltar que toda religião traz consigo uma moral; entretanto, nem toda moral advém da religião:

Como é natural, todas as religiões acarretam uma moral, algumas orientações para a formação do caráter e a aquisição de hábitos humanos, e todas as morais atuais têm, em grande medida, origens religiosas. No ocidente, porém, o processo de modernização supôs o retrocesso das imagens religiosas do mundo, e, conseqüentemente, a moral foi pouco a pouco se tornando independente da religião, passando a buscar um fundamento racional que fosse comum a crentes e não crentes. (CORTINA, 2003, p. 31)

Foi esse processo de autonomia da ética em relação à religião que culminou na “ética cívica” ou “ética civil”.

A ética civil é uma ética laica porque não recorre a Deus para indicar a correta conduta humana, nem tampouco afirma que alcançar esse juízo perfeito exige eliminar a religião. Por esse motivo, busca razões e fundamentos para que possa ser admitida por qualquer pessoa, independentemente de sua fé religiosa ou de seu ateísmo. (CORTINA, 2003).

Seguindo uma ética laica, no fim dos anos 1990, por iniciativa governamental, foram elaborados os PCN (BRASIL, 1998), em que aparece a Educação Moral mais voltada ao tema da ética.

A Educação Moral nos PCN assume uma tendência democrática, isto é, acontece por meio da democratização das relações entre os membros da escola, em que todos podem participar na elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisões a respeito de problemas ocorridos na instituição. Nesse tipo de educação, os valores morais são refletidos, discutidos e reconstruídos, visando ao bem da coletividade e ao desenvolvimento moral dos alunos (BRASIL, 1998). Os PCN apresentam visões psicológicas e pedagógicas sobre questões relacionadas à formação moral dos alunos da Pré-Escola ao Ensino Médio.

Mais recentemente, outros programas estão sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura, como o programa “Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade” e o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, com o intuito de divulgar e implementar essas propostas nas escolas.

No próximo subcapítulo, “Possibilidades de Educação Moral”, aprofundaremos o entendimento do conceito de Educação Moral e abordaremos algumas possibilidades de abordá-la na escola.

1.4 Possibilidades de Educação Moral

“A criança não nasce nem boa nem má, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista moral, mas dona de seu destino” (PIAGET, 1932/1994, p. 85).

Uma primeira questão a se pensar é se a moral pode ser ensinada. Essa questão é por si intrigante. A preocupação sobre a formação ética e moral não é nova, está presente há muito tempo nas discussões filosóficas, desde o período clássico grego até os dias atuais. (SILVA, 2010; DELVAL, 2007).

Assim, desde esse período, já se discutia sobre a formação do homem, como ele poderia alcançar as virtudes ou os deveres morais, explicitando, assim, que a moral é um processo construído através das relações sociais.

Segundo Cortina (2003), há pelo menos quatro modos essenciais para entender o que é moral na história da ética ocidental.

O primeiro modo de entender o que é ser moral vem da teoria de Aristóteles, que é a busca prudente da felicidade, entendida como autorrealização. Segundo essa tradição, “as pessoas tendem necessariamente à felicidade, de modo que a felicidade é o fim natural de nossa vida. Não apenas é o fim natural, mas também o fim moral, porque alcançá-la ou não depende de sabermos escolher os meios mais adequados para chegar a ela” (CORTINA, 2003, p. 23). Agir moralmente, então, é o mesmo que agir com a razão prudente, que nos orienta a escolher os meios oportunos para ser feliz. Nesse sentido, a pessoa prudente é aquela que consegue ter boas escolhas, que não leva em conta apenas o momento presente e sim todo o conjunto de existência, ou seja, “quem escolhe pensando apenas no presente, e não no futuro, é imprudente e, o que vem a ser o mesmo, imoral.” (CORTINA, 2003, p. 23).

O segundo modelo para entender o que é ser moral advém da teoria hedonista (de *hodené*, que significa “prazer”). Segundo essa teoria, o que move os animais e os homens é o prazer, sendo que todo ser humano busca o prazer e foge da dor; ao mesmo tempo, “[...] o prazer é também o fim para qual se dirigem todas as nossas ações e pelo qual fazemos todas as nossas escolhas. Portanto, o prazer é o objetivo natural e moral dos seres humanos” (CORTINA, 2003, p. 24). Sendo assim, quem é que age moralmente? Age moralmente quem sabe tomar suas decisões a fim de obter maior prazer e menor dor. No hedonismo moderno, a finalidade moral é alcançar o máximo de prazer para o maior número de pessoas possível. Na tradição hedonista, produz-se uma mudança transcendental no mundo

grego para o moderno, na tentativa de responder a essa pergunta; o primeiro entende que cada indivíduo tem de procurar maximizar seu prazer e minimizar sua dor, enquanto que o hedonismo moderno (utilitarismo) propõe como meta moral atingir a maior felicidade (o maior prazer) para o maior número de seres vivos. É essencial, portanto, aprender a calcular as consequências de nossas decisões, tendo por meta a maior felicidade da maioria, e atuar de acordo com os cálculos. (CORTINA, 2003, p. 25).

O terceiro modelo para entender o que é ser moral advém da teoria de Kant. No final do século XVIII, Kant muda os rumos no que se refere ao saber moral, afirmando ser evidente que todo ser vivo, por natureza, tende ao prazer e que todos os seres humanos procuram à felicidade. Entretanto, para Kant os fins alcançados por natureza não poderiam ser morais, já que não há a capacidade de escolhas nessas situações, ou seja, não há a liberdade. “A natureza é o reino da necessidade, e não da liberdade, por mais que possamos escolher os meios. Por isso, são fins morais aqueles que podemos propor livremente a nós mesmos, e não os que já nos vêm impostos pelas nossas naturezas” (CORTINA, 2003, p. 26). Quais seriam esses fins? “[...] temos consciência de que há determinadas ordens que devemos obedecer, quer isso nos faça felizes ou não. Quando dizemos que ‘não se deve matar’ ou que ‘não se deve ser hipócrita’, não pensamos que seguir essas ordens traz felicidade, e sim que é desumano agir de outro modo.” (CORTINA, 2003, p. 26).

A questão que Kant nos propõe a pensar é de onde viriam essas ordens já que não prometem felicidade ou prazer. Para Kant, essas ordens surgem de nossa própria razão, que nos fornece leis para que nos comportemos como pessoas autônomas, isto é, capazes de guiar a nós mesmos em benefício para o maior número de pessoas possíveis. Ou seja, a teoria de Kant apresenta uma razão prática por meio de seu imperativo, “Age somente, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal.”

O quarto, e último, modelo para entender o que é moral na história da Ética ocidental advém da “Ética do discurso”, de Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas, procedente da ética kantiana. A “ética do discurso” concorda com a teoria kantiana ao reconhecer que o mundo moral é o mundo da autonomia humana, onde leis são criadas pelos homens e para os homens, sendo que então podem ser modificadas, aceitadas, recusadas ou abolidas. A grande diferença dessa teoria está no fato de considerar que as leis ou códigos devem ser decididos por todas as pessoas afetadas, em um diálogo em condições de racionalidade.

[...] a razão moral não é uma prática monológica, mas uma razão prática dialógica: uma racionalidade comunicativa. Não devemos chegar individualmente, mas sim por meio do diálogo, à conclusão de que uma norma é uma lei moral ou é correta.

Porém, não se trata de um diálogo qualquer, e sim de um diálogo estabelecido entre todos aqueles que são afetados pelas normas, e que os leve todos à convicção de que as normas são corretas, porque satisfazem seus interesses. Evidentemente, não é geralmente assim que se decide se uma norma é ou não correta, mas é isso que deveria acontecer. (CORTINA, 2003, p. 27).

Portanto, comportar-se moralmente significa dialogar na hora de decidir normas, levando em consideração todas as pessoas que são afetadas por tais normas e considerando-as como interlocutores válidos.

Esses são, portanto, os quatro modos de entender de que maneira se comportar na vida de uma forma moral; esses modelos constituem a chave para compreender os demais modelos de ética.

A segunda questão, e a mais importante a se pensar, é como se desenvolve nas pessoas a disposição para ser moral, ou seja, a se submeter às regras coletivas considerando o benefício para o maior número de pessoas possíveis. Nessa questão, encontramos diferentes posições teóricas e formas de Educação Moral.

É necessário destacar, de antemão, que esse é um processo complexo e subjetivo que envolve inúmeras relações interpessoais e sociais. Assim como nos adverte Puig (2007), a tarefa da moralidade é procurar uma resposta à pergunta “Como viver?”, aplicando-a à vida individual e coletiva.

Responder à questão “como viver?” não é uma fácil tarefa, uma vez que ser moral não está apenas em seguir regras ou normas, mas no princípio da ação, ou seja, no porquê de obedecermos a certas regras. (MENIN, 2002). Assim, ser moral transcende a obediência às leis e normas, pois se relaciona com a liberdade, responsabilidade e a consciência de cada um.

No meio educacional, as relações entre escola e Educação Moral são diversas e dependem de vários fatores, como as concepções sobre se é necessário educar moralmente e sobre como essa educação pode se concretizar nas escolas dependendo das finalidades almejadas.

Assim, a Educação Moral de uma escola que não acredita na necessidade de educar moralmente será, muito provavelmente, irrefletida e contraditória em seus valores e práticas. De tal modo, nesse caso, essa educação ocorreria desvinculada do projeto político pedagógico da escola e ficaria a cargo de iniciativas pessoais de certos professores.

Por outro lado, quando a Educação Moral é valorizada na escola, ela pode ser realizada de maneira coletiva, pelo menos com a participação da maioria dos agentes escolares e de forma intencional. Embora reconheçamos a necessidade de educar moralmente,

as finalidades podem ser distintas, dependendo da maneira como se concebe a Educação Moral. Dessa forma, a educação de uma escola que busque formar alunos obedientes à autoridade será muito diferente da educação de uma escola que busque formar seus alunos para a autonomia.

Sobre essas diversas formas de educação, Buxarraís (1997 apud LEPRE; MENIN, 2002) afirma que há três modelos de Educação Moral que se diferenciam entre si, tanto no método quanto na finalidade almejada.

Primeiro, é o modelo de Educação Moral fundamentado em valores absolutos, indiscutíveis e estáveis que são impostos por uma autoridade externa, transmitidos prontos como dogmas ou verdades absolutas aos alunos. Esse primeiro tipo de Educação Moral geralmente adota uma postura doutrinária.

O doutrinador pretende transmitir conteúdos morais com o objetivo de que a criança os incorpore e já não deseje estar aberta a outros conteúdos possíveis; pretende definitivamente, dar-lhes as respostas e evita que continue pensando: confiná-la em seu próprio universo moral, para que não se abra a outros horizontes. (CORTINA, 2003, p. 66).

A pretensão desse tipo de educação é formar, por meio da coação, indivíduos acríticos representantes dos valores tidos como melhores. Um outro exemplo desse tipo de educação é a disciplina “Educação Moral e Cívica”.

Segundo, são os modelos de Educação Moral baseados em valores relativos, que partem do princípio de que os valores e as normas de conduta são critérios subjetivos. Nesse entendimento, há a consideração de que a escola deve tomar uma atitude de neutralidade frente aos problemas relacionados com os valores, as atitudes e os hábitos de comportamentos, já que os critérios de julgamentos morais dependem exclusivamente da subjetividade de cada um.

Por último, são os modelos de Educação Moral baseados na construção racional e autônoma de valores. Nesse tipo de educação, é necessária a democratização das relações interpessoais na escola, para que o aluno possa construir seu código ético. (BUXARRAIS 1997 apud LEPRE E MENIN, 2002).

É nesta terceira concepção de Educação Moral que se encontram os trabalhos de Araújo (1996), Cortina (2003), Goergen (2005; 2007), Menin (1996), Piaget (1932/1994; 1930/1996), Puig (2004), Serrano (2002), entre outros, que adotamos como referencial teórico nessa pesquisa.

1.4.1 Desenvolvimento moral segundo Piaget

Piaget (1932/1994) foi precursor em discutir o desenvolvimento moral de crianças e jovens e os procedimentos propícios para a Educação Moral. No livro *O Julgamento moral da criança*, de 1932, a preocupação fundamental do autor foi pesquisar os julgamentos morais de crianças e jovens e os processos cognitivos que sustentavam esses julgamentos. A seguir, apresentamos sua teoria acerca do desenvolvimento moral, pois os estudos desse autor continuam sendo utilizados como base para as pesquisas e estudos nessa área.

Piaget (1932/1994) observou crianças e jovens diante de situações de jogos e propôs dilemas com o intuito de analisar as suas condutas e as concepções sobre regras e justiça. O autor defendeu que há um raciocínio moral que se desenvolve e se modifica durante a infância e a adolescência, rejeitando, assim, a tese de que os valores morais são internalizados por meio de normas ou, ainda, com o uso de reforços e punições.

Assim, para o autor, a moral é construída, isto é, há um desenvolvimento moral interno que depende, em grande medida, das relações interpessoais e sociais que o sujeito experimenta com os demais durante a infância e adolescência.

Esse processo de desenvolvimento moral atravessa três tendências, que Piaget denominou de anomia, heteronomia e autonomia.

A primeira tendência, denominada de anomia, se estende até por volta dos 5⁵ anos de idade. Nessa etapa, não há uma consciência das regras, e, se elas são seguidas, é decorrência da imitação dos adultos.

A segunda tendência, denominada de heteronomia, se desdobra por até aproximadamente 8-10 anos. A autoridade tem um peso significativo nessa etapa, pois a criança julga que as regras dos adultos, concebidas como imutáveis e absolutas, devem ser obedecidas independente das situações vividas. Mas, como nessa etapa a criança ainda é heterônoma e a obediência se dá pelo medo da punição, na ausência de um adulto a regra é facilmente descumprida. A criança ainda não tem a capacidade de julgar os atos pelas intenções de quem a pratica, e sim pelo “tamanho” da consequência que esse ato causou. Há, também, uma conexão direta entre erro e punição, isto é, a criança tem a concepção de que, se um sujeito foi punido por determinada ação, é porque a ação é incorreta, e, nesse sentido, a noção de justiça se baseia na obediência à autoridade.

⁵ Todas as idades são relativas podendo mudar em relação a vários fatores de desenvolvimento como maturação, transmissão social, experiência, equilíbrio progressiva.

Por fim, a terceira tendência, denominada de autonomia, surge a partir de aproximadamente 10 ou 11 anos, se as experiências com o meio forem satisfatórias. Essa fase se caracteriza pelas crescentes relações de cooperação, respeito mútuo e baseada no princípio de igualdade. Nessa etapa, a criança concebe as regras como normas sociais cuja finalidade é regular as relações; assim, o respeito às regras é determinado por acordos mútuos e não mais pela autoridade de quem as impõe. Nessa etapa, a criança julga o ato pela intenção de quem pratica e não pelas consequências. A noção de justiça passa a se basear na noção de igualdade e equidade.

Autonomia é entendida como a capacidade de construir valores e regras aos quais se concorda em submeter-se, considerando os benefícios para o maior número de pessoas envolvidas; assim, “o ser autônomo somente legitima princípios e regras morais inspiradas pela reciprocidade, pela igualdade, pela equidade e pelo respeito mútuo” (LA TAILLE, 2006, p. 21). Isto é, o sujeito autônomo atribui a si mesmo uma disciplina, em função das normas coletivas.

Piaget (1932/1994) assinala que existem dois tipos de moral, a moral autônoma e a moral heterônoma, que resultam de dois tipos de respeito que coexistem na criança: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

O respeito unilateral implica uma relação de desigualdade entre aquele que manda e aquele que obedece; nesse caso, há uma inevitável coação do superior sobre o inferior. Como exemplo, podemos citar a relação de um adulto com uma criança, de um irmão mais velho com um caçula ou, ainda, de uma criança mais velha com uma criança mais nova. O respeito unilateral e a conseqüente coação moral conduzem a um sentimento de dever primitivo por parte da criança, porém esse dever permanece externo à sua consciência e, portanto, heterônomo.

Por outro lado, o respeito mútuo se baseia em uma relação de igualdade entre as partes, que, conseqüentemente, se respeitam reciprocamente. Esse tipo de respeito não implica coação por nenhuma parte e, assim, se caracteriza outro tipo de relação social: a cooperação. Nessa concepção, a cooperação e o respeito mútuo são condições necessárias para que o sujeito alcance uma crescente autonomia moral.

No início do desenvolvimento, o respeito unilateral e a coação são inevitáveis e necessários para que a criança conheça as regras e tenha noção sobre o certo e o errado. Assim, é inevitável um período de heteronomia, de obediência à autoridade, para que gradualmente possa se desenvolver o espírito de cooperação, através da reciprocidade e do respeito mútuo. O problema é quando esse período de heteronomia é estendido por tempo

superior ao necessário e a criança não tem a oportunidade de manter relações entre sujeitos tidos como iguais e conhecer as razões das regras. Além disso, a passagem da heteronomia à autonomia não é uma operação simples e automática. Piaget (1932/1994) considera que a criança sozinha não tem a capacidade de alcançar a autonomia moral; essa mudança só é possível dentro de um processo coletivo, com os adultos e seus pares.

O objetivo da Educação Moral para Piaget (1932/1994) é conduzir as crianças e jovens para uma crescente autonomia moral. Em relação aos procedimentos desse tipo de educação, Piaget (1930/1998) diz haver duas possibilidades: os procedimentos verbais e os métodos ativos, que podem ter como base o respeito unilateral ou o mútuo.

Piaget destaca três tipos de procedimentos verbais de Educação Moral: o primeiro tipo é aquele que tem um programa sistemático que abarca os principais aspectos da prática moral, são as “lições” propriamente ditas; o segundo tipo consiste nas conversações morais sob forma de relatos, de comentários sobre os grandes e pequenos exemplos históricos ou literários; o terceiro tipo consiste em não dar à Educação Moral um horário especial entre as lições.

Os métodos orais, segundo o autor, têm em comum o fato de supor como única fonte de inspiração moral a autoridade do professor e, assim, não desenvolver a moral da cooperação. Em relação a esse fato, o autor nos indaga:

É possível transmitir, por meio de um ensino que repousa sobre o respeito unilateral, a moral da cooperação, do respeito mútuo e da autonomia preconizados pela maioria dos educadores? O exemplo proposto no relato do professor produz o mesmo efeito que se esse exemplo fosse sugerido e discutido pelas próprias crianças em consequência de uma experiência “ativamente” realizada? [...] (PIAGET, 1930/1998, p. 40).

As experiências “ativamente realizadas” constituem o que Piaget chama de “método ativo”, aquele que leva em conta a natureza da própria criança e supõe, necessariamente, a atividade da criança e a cooperação no trabalho.

[...] à medida que o trabalho suscita a iniciativa da criança, ele se torna coletivo; pois, se os pequenos são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao desenvolverem-se, as crianças constituem uma vida social cada vez mais forte. A liberdade do trabalho em classe tem implicado, geralmente, a cooperação na atividade escolar [...]. Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo, como do respeito unilateral, [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo da educação moral. (PIAGET, 1930/1998, p. 44).

Portanto, o método ativo busca não impor pela autoridade o que a criança pode buscar por si mesma e, em consequência, criar um meio social no qual as crianças

possam fazer suas experiências, pautadas na cooperação e no respeito mútuo. O método ativo, segundo o autor, é um método favorável para desenvolver na criança, *grosso modo*, aspectos como responsabilidade, justiça, objetividade e cooperação mútua.

Os escritos de Piaget (1932/1994) têm diversas implicações educacionais, uma das quais é a de não impor à criança aquilo que ela pode descobrir por si e criar situações para que as crianças descubram a necessidade e as razões das regras.

1.4.2 Possibilidade de Educação Moral na concepção de autores contemporâneos

Inspirados em Piaget, alguns autores contemporâneos da Psicologia do Desenvolvimento Moral têm discutido e pesquisado diferentes modos de ver a moralidade e as possibilidades de Educação Moral (ALFAYATE, 2002; SERRANO, 2002; CORTINA 2003; ARAÚJO, 2007; GOERGEN, 2001; 2005).

Nesses autores, podemos encontrar várias e distintas definições para o conceito de Educação Moral, e não há um consenso quanto às formas de educar moralmente, porém destacamos que há certa concordância em alguns aspectos, como as finalidades e os meios, que apresentaremos a seguir.

Inicialmente, é importante salientar que consideramos Educação Moral como sinônimo de Educação em Valores, Ética e Cidadania e Educação em Direitos Humanos, pois em todas essas modalidades de ensino estão implícitos valores e finalidades morais. Entendemos por Educação Moral todas as ações educacionais voltadas ao desenvolvimento valorativo do indivíduo que o permita compreender e praticar, de forma autônoma, princípios e valores considerados universalizáveis.

De antemão, devemos alertar que nesse tipo de educação não há receitas prontas ou manuais que devem ser seguidos, pois há a necessidade de considerar os sujeitos e as situações específicas vivenciadas na escola ou no seu entorno. Assim, apresentamos algumas possibilidades para refletir sobre a Educação Moral e como torná-la um objeto de estudo na escola.

É unânime entre os autores (GOERGEN, 2005, 2001; SERRANO, 2002; CORTINA, 2003; MENIN, 2002) a afirmação de que a escola deve incumbir-se da Educação Moral das crianças e jovens de forma planejada, já que essa educação ocorre mesmo que a escola não reconheça sua importância, pois em seu cotidiano está permeada de valores e atitudes que são transmitidos aos alunos.

Devemos destacar a presença do currículo explícito e o currículo oculto, que se articulam na educação escolar e influenciam na formação moral dos alunos. O currículo explícito é constituído pelos objetivos, meios e finalidades educacionais, que estão claros nos documentos escolares e compõem o ideal de escola. Já o currículo oculto está presente na dinâmica cotidiana do ambiente escolar e se expressa nas atitudes, relações e condutas. Apesar do currículo oculto não constar no Projeto Político Pedagógico da escola, ele existe veladamente e dinamiza continuamente a vida escolar.

Portanto, a Educação Moral deve ser pensada e planejada por todos os sujeitos que fazem parte da formação moral das crianças e jovens, com o intuito que haja uma base comum em relação aos valores que devem ser adotados. Assim, é necessário que os valores, regras e princípios que orientam os julgamentos e tomadas de atitude na escola sejam explicitados e conhecidos por todos os agentes escolares. Essa percepção pode se dar por meio da tomada de consciência e de atitudes frente às situações de desrespeito, desigualdade, injustiça que permeiam as relações dentro e fora da escola.

Além disso, a escola não pode isentar-se de se posicionar com relação a certos valores morais que são fundamentais para a formação autônoma dos alunos e que fazem parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como justiça, solidariedade, respeito, diálogo e dignidade.

Fica claro, portanto, que a escola não pode aceitar que uma pluralidade de valores e normas, por vezes incompatíveis entre si, predomine, mesmo que informalmente, nas relações escolares.

Nesse sentido, a Educação Moral demanda, por um lado, uma reflexão sobre os valores assumidos e disseminados pelos educadores e, por outro lado, carece de uma intencionalidade do agir. Não podemos supor, portanto, que haja uma neutralidade em relação aos valores e posturas dos educadores quanto aos aspectos relacionados aos valores morais.

Conforme Goergen (2005), a escola, velada ou explicitamente, querendo ou não, exerce efetivamente a função de formadora moral dos alunos, e essa formação se dá tanto por meio de valores intelectuais quanto por valores de convivência. Assim, a escola deve planejar as formas de educar moralmente seus alunos, pois tem sua especificidade na reflexão crítica.

Portanto, e corroborando com Grasa (1988 apud SERRANO, 2002, p. 64) acreditamos que “não se pode reduzir o problema da educação e dos valores a discutir sobre se estes devem ou não ser transmitidos. O importante é discutir quais, como, quem os comunica e se, ao fazê-lo, favorecem ou não a autonomia moral”.

Outro ponto em comum entre os autores (ALFAYATE, 2001; GOERGEN, 2001; SERRANO, 2002; CORTINA, 2003; MENIN, 2002) é que devemos superar a visão da Educação Moral como transmissão de valores pré-estabelecidos, com o objetivo de que os alunos os internalizem e sejam “bons cidadãos”.

O entendimento da educação moral como transmissão de virtudes, que da tradição nos é familiar, está hoje ultrapassada. Educação moral, no ambiente escolar, significa introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como o fórum de decisões práticas. (GOERGEN, 2001, p. 147).

Goergen (2001) defende que educar moralmente significa introduzir os alunos em debates argumentativos sobre questões éticas e morais e não a transmissão ou imposição de virtudes ou valores. Isto é, a Educação Moral carece de ir além de mera informação sobre os valores ou de uma aprendizagem cognitiva, deve tender a realizar uma confrontação ética do sujeito.

Complementando essa definição de Educação Moral, Alfayate (2002) defende que educar moralmente significa desenvolver capacidades como autonomia, racionalidade e uma disposição para o diálogo, com o objetivo de construir “princípios e normas que atuem sobre o seu conhecimento e sobre sua conduta, que envolvam o pensar e o agir de cada ser humano, para que, respeitando a liberdade de todas pessoas, sua maturidade ética seja possível” (ALFAYATE, 2002, p. 53).

Para Serrano (2002), mais do que transmissão de conteúdos, normas ou princípios, a Educação Moral deve insistir em provocar a sensibilidade ética, a partir da qual se imporiam à consciência os valores morais. Para a autora, essa educação deve constituir-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva, que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais e universais de valores. (SERRANO, 2002, p. 62).

Para que essas finalidades sejam alcançadas, é imprescindível ter claros os métodos e valores adotados pela escola para a educação das crianças e jovens.

Qualquer procedimento implementado pela escola para educar moralmente deve considerar as bases psicológicas do desenvolvimento moral e as características intimamente ligadas a esse desenvolvimento.

[...] esse tipo de educação deve adaptar-se ao nível psicoevolutivo do aluno. Ao longo dos anos de educação, os alunos vão evoluindo em suas capacidades intelectuais e, paralelamente, desenvolvem também seu critério moral ao passar da heteronomia à autonomia nos juízos e nas condutas. (SERRANO, 2002, p. 68).

Assim como descrito anteriormente, Piaget (1930/1998) concluiu em suas pesquisas que há um desenvolvimento moral que depende do desenvolvimento intelectual e das relações sociais que o sujeito experimenta com os demais, de modo que a escola deve considerar esse dado para implementar seus métodos de Educação Moral.

Os métodos adotados pela escola devem considerar o desenvolvimento moral e psicológico dos alunos e, em todo caso, necessitam ser implementados como um tema transversal na escola e em todo âmbito institucional, como um projeto político pedagógico da escola, de forma sistematizada, permeando os diferentes tempos, espaços e conteúdos escolares. Dessa forma, essa educação não pode associar-se a uma disciplina específica ou a ações isoladas de professores e gestores escolares. (BRASIL, 1998; MENIN, 2009). Além disso, a Educação Moral não necessita associar-se a uma metodologia única e determinada, porque exige pluralidade de enfoques e possibilidades de trabalho sistematizado.

Mesmo que não haja uma metodologia determinada, há alguns procedimentos sugeridos por autores da Psicologia da Moralidade como mais propícios para a Educação Moral, entre os quais podemos destacar os trabalhos em grupo, as discussões de dilemas morais, as assembleias escolares e a democratização das relações escolares. (PIAGET 1932/1994; TOGNETTA e VINHA, 2007; ARAÚJO, 1996).

Nessas metodologias, podemos destacar a participação ativa dos alunos, o incentivo ao diálogo, à participação, à responsabilidade e a gradual conscientização sobre as necessidades e a mutabilidade das regras, buscando o bem-comum.

A participação ativa dos alunos é um dos principais elementos para a Educação Moral, pois nenhum valor essencial pode ser vivenciado sem um real envolvimento ativo. Para isso, a prática educacional deve ser reorganizada, centrando-se a atenção nas práticas dos educandos que envolvem valores e fins morais, bem como democratizar as relações interpessoais e incentivar, cada vez mais, os alunos a terem responsabilidades para que possam participar dos processos de decisões coletivos da escola, por exemplo, no grêmio escolar.

Sobretudo, os métodos devem ser condizentes com os fins que se pretende alcançar. Desse modo, se a finalidade da educação é conduzir os alunos a uma crescente autonomia moral, os meios não podem ser impositivos e se dar por meio do medo ou da coação.

Para sintetizar o que foi exposto até aqui, apresentamos o que Araújo (2007) apresenta como propício para criar um ambiente ético na escola. Segundo o autor, é preciso

direcionar as ações e esforços, alicerçando-os em três tipos de ações independentes, porém complementares:

- a) a inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos de natureza ética no currículo das escolas; b) a introdução de sistemáticas que visam à melhoria e à democratização das relações interpessoais no dia-a-dia das escolas; c) uma articulação dessas ações com a família e com a comunidade onde vive a criança, de forma que tais preocupações não fiquem limitadas aos espaços, aos tempos e às relações escolares (ARAÚJO, 2007, p. 37-38).

Reconhece-se que a educação dos jovens, sobretudo em questões relacionadas à formação moral, é uma ação complexa e exige, para se obter sucesso, planejamento de toda equipe escolar, democratização nas relações interpessoais e uma articulação dessas ações com a família e a comunidade onde os alunos vivem. Esse último ponto será retomado no Capítulo 2, que trata sobre as relações entre escola, comunidade e Educação Moral.

A seguir, discutiremos o papel da escola e os limites enfrentados por ela na tentativa de educar moralmente.

1.5 O papel e os limites da escola na Educação Moral

Antes de pensarmos no papel e nos limites da escola na Educação Moral das crianças e jovens, é necessário refletir, brevemente, sobre a própria ideia de *escola*.

Devemos contextualizar a escola e, assim, considerá-la como resultado de construções sociais, políticas e históricas que marcam fortemente seu modo de funcionamento e os sujeitos sociais dessa instituição. De tal modo, não podemos analisá-la fora de um contexto geral, devemos pensá-la em seu sentido mais amplo, localizada em um determinado tempo, espaço e sociedade.

No Brasil, por um longo período de tempo, a escola atendeu apenas uma parcela privilegiada, social e economicamente, da sociedade. Nesse período, a função da escola era bem definida, favorecer a aprendizagem de conteúdos socialmente valorizados, bem como legitimar e manter uma ordem social determinada.

Com democratização da escola, outra parte da população, que antes não tinha acesso ao conhecimento sistematizado, foi adentrando os ambientes escolares e participando dos processos educativos. Nos dias atuais, grande parte da população em idade escolar no Estado de São Paulo está frequentando a escola, segundo o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE, 2010), ainda que em condições de inclusão precária, o que converge para novas formas de pensar a educação e suas finalidades.

Atualmente, a escola é chamada para desempenhar papéis que antes não desempenhava intencionalmente, como educar para a ética, para o meio ambiente, para a cidadania. Porém, pesquisadores (REALI e TRANCREDI, 2005, p. 241) alertam que a escola brasileira “parece ter dificuldade de aceitar as alterações sociais e familiares e de incorporar novas demandas da sociedade no desenvolvimento de seus papéis e de seus trabalhos, embora esse processo de mudança não seja tão recente”. Acrescentaríamos que a escola tem dificuldade de desempenhar novos papéis, como educar em valores ou para o cuidado com o meio ambiente.

Para Serrano (2002), os problemas ligados à Educação Moral têm sido abordados de forma esporádica, em muitas ocasiões, em face de determinados acontecimentos sociais pontuais e, frequentemente, com um caráter extraescolar. (SERRANO, 2002).

Constata-se, portanto, que um dos grandes problemas da Educação Moral é que algumas escolas não se posicionam em relação a esse aspecto ou, se o fazem, é de forma precária e pontual, de um lado, pela falta de formação nessa área e, por outro lado, por conta da tradição de que a escola deve apenas transmitir conhecimentos científicos e técnicos.

Contudo, temos que superar essa tradição, pois nesse tipo de educação não há neutralidade, visto que os valores ou as normas são transmitidos aos alunos de forma intencional ou não.

Assim, destacamos que a escola desenvolve um papel de primeira magnitude na Educação Moral, pois em seu cotidiano é permeada de valores éticos e de convivência. Isso porque a escola se funda sobre relações entre pessoas de diferentes pensamentos, valores e interesses. Justamente por esse motivo, a escola se caracteriza como “uma verdadeira usina de sentidos, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo” (LA TAILLE, 2009, p.80). Além disso, a escola faz parte da vida da maioria das pessoas, pois todo mundo já foi algum dia aluno ou é pai, mãe, irmão ou vizinho de algum aluno.

Serrano (2002) defende que a escola tem que ser um lugar onde se busque conviver na tolerância e na igualdade, de forma a contribuir da mesma forma como os conhecimentos científicos, para iniciar a vida social e democrática dos jovens. (SERRANO, 2002, p. 58).

Para Menin (2009), a escola é um dos principais espaços para a Educação Moral, pois é nela que as regras sociais são aplicadas às crianças e jovens, momento em que a

justiça se faz conhecer como uma forma coletiva de imposição de regras a um grupo de alunos, teoricamente considerado como composto de iguais em direitos e deveres. (MENIN, 2009).

Sobre a importância da escola na Educação Moral, os PCN (BRASIL, 1998) destacam que

É preciso deixar claro que ela [escola] não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. (BRASIL, 1998, p. 61).

Assim, outro limite encontrado pela escola, imprescindível de ser elucidado, é de que, mesmo que o aluno tenha contato com o mundo moral, isso não significa que agirá moralmente, pois “a ação e o comportamento concreto realizam-se no contexto de múltiplas circunstâncias e determinações [...] as crianças podem ser introduzidas no mundo moral, mas seu comportamento não pode ser pré-definido” (GOERGEN, 2001).

Apesar dos limites enfrentados pela escola na busca de uma Educação Moral, temos que aceitar que essa é uma de suas funções, ao lado de outras instâncias, como o Estado, a família e a comunidade.

Para finalizar, destacamos que a escola assume um papel importante na Educação Moral de crianças e jovens; por outro lado, sua capacidade de educar moralmente é limitada, pois o desenvolvimento do ser humano é complexo, dinâmico e comporta uma série de relações, experiências e percepções que são subjetivas e permeiam o agir e o pensar diante de uma situação.

Portanto, é importante que os agentes escolares tenham a clareza, ao mesmo tempo, da importância de se educar moralmente e das limitações presentes nesse tipo de educação.

2 RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E EDUCAÇÃO MORAL

Inicialmente, faz-se imprescindível expor o que entendemos pelo termo *comunidade*, para evitar equívocos em sua interpretação.

Ao consultar o dicionário Aurélio, encontramos a seguinte definição: “Estado do que é comum; paridade; comunhão, identidade: comunidade de sentimentos. Sociologia: Agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem.”

O termo *comunidade* é, portanto, entendido como algo público, compartilhado e que transcende a questão espacial; está ligado, ainda, com a construção da identidade e dos valores.

Devemos destacar que o homem, como um ser essencialmente social, sempre viveu em comunidade por questões tanto de sobrevivência quanto de necessidade. O filósofo grego Epicuro (séc. III a.C.) escreveu que “A natureza criou-nos para a comunidade”, ou seja, o ser humano vive em comunidade porque isso faz parte da própria natureza humana; nesse sentido, reconhecemos que a comunidade tem um grande poder de moldar seus indivíduos em todos os aspectos do seu desenvolvimento.

As discussões sobre as relações do homem com a comunidade têm sido alvo de considerações de vários estudiosos, especialmente do pensamento ocidental e das pesquisas sociológicas. Além disso, o termo *comunidade* é de larga utilização nos discursos de organizações e instituições.

Schmidt (2010) afirma que esse tema do homem com sua comunidade é debatido há muito tempo e está presente desde o antigo e novo testamento da teologia católica até a doutrina socialista e em formas de comunitarismo dos dias atuais. (ETZIONI, 2003 apud SCHMIDT, 2010).

Embora o termo *comunidade* tenha sido de larga utilização em organizações, instituições e pesquisas, atualmente se caracteriza por seu caráter polissêmico e ideológico.

Teóricos como Groppo (2011) e Schmidt (2010) advertem que o termo, justamente por ser carregado de carga ideológica e abrangência semântica, tem sido tratado atualmente com cuidado e até negação pelos cientistas sociais. Contudo, Groppo (2011, p. 1) salienta que, apesar disso, “[...] não é necessário, apesar dos riscos, inventar ou utilizar uma palavra mais neutra, já que é bom fazer uso, justamente, de termos praticados na vida

cotidiana quando se referem, de algum modo, ao conjunto de fenômenos ou aspectos da realidade que se deseja investigar.”

Assim, e apesar dos riscos, o tema da comunidade comparece nos discursos e nas pesquisas acadêmicas (CAMARGO, 2007; MOREIRA, 2007; RIANI, 2010; SANTOS, 2002; ANDRADE, 2009; FERREIRA, 2009; HENRIQUES, 2008) e cada vez mais há a compreensão de que a escola deve estar articulada com a comunidade de seu entorno.

Com base em Sung (2003), definimos comunidade como a população que reside no entorno escolar, isto é, no bairro onde se localiza a escola e em localidades vizinhas que a escola procura servir. Nesse sentido, a comunidade em torno da escola não se limita às pessoas que lá estudam e seus familiares, mas se estende a todos aqueles que moram no bairro ou nos bairros vizinhos.

Com o desenvolvimento da sociedade, globalização e economia, houve um aumento da população e das cidades, o que ocasionou uma perda da dimensão do que é sociedade e comunidade. Assim, temos consciência que, com a globalização, a força da mídia, a proveniência de alunos de diversos locais, entre outros, a escola e todos os seus membros podem ser afetados por influências provindas dos mais diversos espaços; no entanto, hipotetizamos que o entorno escolar ainda possui seu poder de marcar fortemente a escola e seus alunos de diversos modos.

Sobre a diferenciação entre sociedade e comunidade, Groppo (2011, p. 4) adverte que “Comunidade e sociedade são lógicas presentes, em diferentes proporções, conforme o tempo e o contexto, em todos os grupos e relações [...] não existe vida social sem a existência destas duas lógicas ao mesmo tempo”.

2.1 Relações entre escola e comunidade nos documentos oficiais

Temos como propósito, nesse subcapítulo, apresentar sucintamente os principais pontos levantados sobre as relações entre escola e comunidade em dois documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Considerando às análises dos documentos, podemos afirmar que algumas políticas nacionais têm incentivado, mesmo de forma tênue, a integração entre a escola e a comunidade.

Inicialmente, analisamos os PCN – Temas Transversais (BRASIL, 1998) para avaliar como aparecem, nesse documento, tais relações. Não temos como intuito realizar uma avaliação do documento em si, mas, sim, destacar alguns pontos que nos parecem relevantes para nossa discussão.

A primeira questão importante a destacar é a concepção sobre os fins da Educação Moral nesse documento. Um dos pontos levantados no documento é que devemos compreender e programar a vida escolar de maneira responsável e comprometida, como um espaço de socialização e criação de conhecimentos, valores e princípios morais. Do ponto de vista ético, a finalidade constitui oferecer aos alunos conhecimentos de conteúdos e desenvolvimento de capacidades para que possam participar e transformar a comunidade de que fazem parte. (BRASIL, 1998).

A justificativa adotada pelos PCN para defender a necessidade de integração entre escola e comunidade é que essa relação é uma rica contribuição, principalmente, pelo vínculo que estabelece com a realidade e os problemas da comunidade onde vivem seus alunos.

Além disso, de acordo com o documento, as relações da escola com a comunidade levantam por si questões éticas, pois a escola não é uma ilha isolada de seu contexto; ao contrário, ela ocupa lugar importante nas diversas comunidades, pois envolve as famílias e outros segmentos sociais, como: representantes do bairro, Organizações não Governamentais (ONGs), entre outros.

Assim, essas relações são incentivadas pela importância da interação com o repertório sociocultural dos alunos, permitindo resgatar os conhecimentos coletivos sobre a realidade. Ou seja, há a indicação de que é necessário que a escola realize uma investigação sobre a realidade do aluno, com o intuito de conhecer as características das famílias, da estrutura que a comunidade tem para atender seus alunos e familiares, como postos de saúde,

lazer, cultura, etc. Esse conhecimento da realidade do aluno é incentivado no documento para auxiliar o professor a elaborar seu plano de ação baseado em conteúdos significativos para seus alunos.

Para que essas relações aconteçam, há a indicação no documento de que a escola deve estar presente no cotidiano da comunidade e há a sugestão, implicitamente, de que a escola deve estabelecer parcerias com os membros da comunidade, para que os profissionais, pais ou instituições possam usar seus conhecimentos para auxiliar no processo de ensino da escola.

Nesse mesmo sentido, o documento aponta que cada lugar tem especificidades que devem ser respeitadas e contempladas pelas escolas. Dessa forma, os PCN sugerem algumas indagações que podem ser feitas com o intuito de refletir sobre possíveis relações: Como participar da vida da comunidade? Como articular conhecimentos com as necessidades de um bairro ou de uma região? (BRASIL, 1998, p.64).

Essas são as principais indicações do documento quanto às relações entre escola e comunidade. Sobretudo, apesar de o documento reconhecer a importância de relacionar com a comunidade, Menin (2009) alerta que “os PCNs, especialmente em seus temas transversais, como a ética, embora deixem claro certas metas e inclusive estratégias de Educação Moral, da educação infantil ao ensino médio, foram poucos assimilados pelas escolas” (MENIN, 2009, p. 10).

Por fim, analisamos a LDB (BRASIL, 1996) para tecer as considerações sobre as relações entre escola e comunidade nesse documento. Novamente, não temos como intuito realizar uma avaliação da lei em si, mas, sim, destacar alguns pontos relevantes para nossa discussão.

A integração entre escola e a comunidade também é assegurada pela LDB (BRASIL, 1996), na medida em que tal documento regulamenta ações voltadas à descentralização no que tange às práticas pedagógicas, a administração escolar e o uso de recursos financeiros da instituição. Essas ações, fundamentadas no princípio da democratização escolar, tendem a estimular os agentes escolares e os membros da comunidade a participar dos processos de decisões coletivas da escola.

Além disso, há a afirmação nesse documento de que os estabelecimentos de ensino têm o dever de articular-se com a famílias e comunidade do entorno escolar, com o intuito de criar “processos de integração da sociedade com a escola” (Art. 12. Inciso VI). Há explícito também o papel do professor nessa integração, “os docentes incumbir-se-ão de colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade” (Art. 13,

inciso VI). Essas são as principais indicações do documento para estabelecer relações entre escola e comunidade.

Esses princípios educacionais estão relacionados com o estreitamento de laços entre escola e comunidade, com o intuito de ampliar a relação de respeito e confiança, promovendo, por um lado, a valorização da escola junto à comunidade local e à sociedade e, por outro, estendendo os benefícios da educação além dos muros da escola.

Na medida em que os projetos escolares consideram o contexto sociomoral dos alunos, possibilitam a oportunidade de estes se apropriarem de sua realidade, de modo a refleti-la e nela intervir, bem como desenvolvem a autonomia e a participação social dos alunos.

A seguir, apresentamos o que tem sido proposto pela literatura específica da área para pensar as relações entre escola e comunidade.

2.2 Relações entre escola, comunidade e Educação Moral na literatura

Desde o início do movimento da renovação da educação, percebe-se uma preocupação, nos discursos educacionais, sobre a necessidade de estabelecer relações entre escola e seu entorno, seja a comunidade ou a sociedade de modo geral.

Contudo, a partir da análise dos dados levantados na pesquisa bibliográfica referente às produções acadêmicas dos últimos cinco anos, destacamos que, apesar de haver preocupação com as possíveis relações entre escola e seu entorno, a maioria dos trabalhos acadêmicos se volta às análises das relações entre família e escola. Esse dado também foi observado na pesquisa de Almeida e Betini (2011), que realizaram um estudo sobre as produções nacionais que abordavam tais relações.

De tal modo, as pesquisas que se voltam às relações da escola com seu entorno se focam, em sua maioria, nas relações entre escola e família. A justificativa dessa relação é assinalada, sobretudo, como fundamental para uma escolaridade bem-sucedida. (NOGUEIRA, 2006; RIBEIRO et al., 2005).

Podemos pensar que o entendimento do termo *comunidade* pode estar sendo associado apenas com a família dos alunos da escola, e não de forma mais ampla, como os membros do entorno, as especificidades territoriais e as instituições do bairro.

Na maioria dos países ocidentais, têm crescido as formulações de políticas públicas para incentivar as relações entre família e escola. O Brasil segue essa tendência

mundial e também formula programas governamentais para incentivar tais relações; podemos citar, como exemplos, o “Programa escola da família” e o “Dia Nacional da família na escola” (NOGUEIRA, 2006, p. 156).

Paralelamente a essas iniciativas, outros programas estão sendo desenvolvidos no estado de São Paulo com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como o “Escola Aberta”, que busca estabelecer uma integração entre escola e comunidade com a abertura dos espaços escolares nos fins de semana.

Sobre a abertura das escolas nos finais de semana para a comunidade do entorno, encontramos diferentes posições. Para Mendes et al. (2009), esses programas governamentais podem propiciar o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento dos membros da comunidade em relação a esse espaço público, que poderá motivar uma postura mais envolvida dos sujeitos quanto à reivindicação do atendimento dos interesses e necessidades daqueles que frequentam a escola pública. Por outro lado, Ferreira (2009) faz uma crítica a esses programas, ao afirmar que eles foram elaborados com o intuito de a comunidade externa assumir os problemas da educação por meio da abertura dos espaços escolares no fim de semana.

De qualquer forma, não podemos deixar de refletir se esses programas governamentais favorecem as relações entre escola e comunidade ou se apenas abrem o espaço físico da escola para que os membros do entorno escolar possam usufruir dos seus recursos. Sabemos que as relações entre escola e comunidade devem exceder a disponibilidade do espaço físico da instituição escolar e envolver agentes educativos e membros da comunidade em projetos coletivos, a fim de buscar soluções para problemas comuns.

Além disso, vale destacar que, apesar dessas políticas de incentivo entre escola e comunidade, vários estudos (SANTOS, 2002; CASTRO E REGATTIERI, 2009) têm mostrado que a comunidade não consegue se apropriar da escola, isto é, se sentir pertencente a ela, salvo raras exceções em projetos especiais.

Castro e Regattieri (2009) evidenciaram em sua pesquisa que o número de projetos brasileiros voltados a essas relações, entre escola e comunidade, é escasso e ainda mostrou que muitas haviam sido interrompidas com pouco tempo de duração, demonstrando a fragilidade dessas experiências.

O fato de as relações entre escola e comunidade serem precárias pode ser explicado pela errônea concepção, ainda muito presente, de que a escola é um lugar

independente do seu contexto, que deve transmitir conhecimentos, e o aluno é tido como um ser passivo que deve limitar-se a reproduzir esses conhecimentos. Assim sendo, muitas vezes as escolas mantêm em seu cotidiano hábitos tradicionais arraigados, como o de transmitir apenas conteúdos científicos, mantendo a escola alienada das especificidades e problemas do entorno escolar. Para Delval (2006), a escola é caracterizada como:

[...] um centro voltado para si mesmo, em que crianças são mantidas durante algumas horas do dia para evitar que saiam, realizando algumas atividades que se referem à própria escola. É como uma espécie de clausura temporal, e também como uma fábrica na qual se prepara o indivíduo para a vida futura mediante a aquisição de certos hábitos. A escola é um mundo em si mesmo que tem sua própria lógica. (DELVAL, 2006, p. 130).

Portanto, a escola torna-se um centro fechado, desvinculado do seu contexto, em que se estuda para ter bons rendimentos nas provas, para passar de ano ou no vestibular e não para conhecer e saber se comportar no mundo. (DELVAL, 2006).

Em decorrência, a escola tem deixado de cumprir sua principal função social, que é a formação integral do sujeito em que estão envolvidos, além de outros aspectos, a moralidade, cultura, busca da verdade e a preparação para a vida coletiva de forma intencional e refletida.

Além disso, essa organização escolar contemporânea é problemática, na medida em que a escola é conduzida por interesses econômicos vinculados aos propósitos capitalistas. Essa nova organização da escola se manifesta tanto na organização e na didática quanto nos objetivos escolares. Nesse contexto, as relações entre escola e comunidade tornam-se escassas e problemáticas.

Thin (2006) afirma que uma das dificuldades encontradas para criar relações entre escola e comunidade refere-se às concepções dos pais dos alunos e dos membros da comunidade sobre a função da escola e dos conhecimentos ali adquiridos. O autor destaca uma tensão existente entre os pais dos alunos e a escola no que tange os conhecimentos pedagógicos.

[...] observamos uma oposição ou tensão entre pais, que esperam da escola conhecimentos que sejam apreensíveis em sua operacionalidade imediata e prática, e a lógica pedagógica, que se inscreve na duração, que coloca os sentidos da aprendizagem em objetivos mais distantes e mais gerais, ou mais universais, cujos fins só se desvelam em longo prazo, no domínio dos procedimentos intelectuais abstratos. (THIN, 2006, p. 221).

Podemos mencionar que a Educação Moral ou a educação em valores, além de exceder os “conteúdos escolares tradicionais”, se insere nos objetivos mais gerais e de

longo prazo da instituição, o que pode dificultar a aceitação dos pais e da comunidade, já que muitas vezes esses sujeitos priorizam os conhecimentos que têm utilidade prática e imediata.

Nogueira (1991) e Thin (2006) têm demonstrado, em seus estudos, as dificuldades dessas relações entre escola e comunidade, quando se trata das classes mais populares da sociedade. Conforme Nogueira (1991), há unanimidade entre pesquisadores ao afirmarem que a relação entre as classes populares e a escola é uma relação fortemente marcada pelo seu caráter contraditório e por uma tensão inerente.

Os resultados a que têm chegado às pesquisas sobre o tema – quer no âmbito dos discursos, quer no âmbito das práticas dos atores sociais – tendem a mostrar que essa categoria social experimenta uma verdadeira ambiguidade face à instituição escolar. Ao mesmo tempo em que expressa sentimentos e atitudes de rejeição e de distanciamento em relação a ela, como que reconhecendo e reagindo ao processo de identificação negativa a que ela fica exposta [...], não abdica de seu direito à instituição, aceitando-a. (NOGUEIRA, 1991, p. 34).

Complementando a afirmação acima, Thin (2006) parte do princípio que famílias e escolas têm lógicas de socialização diferentes. Essas diferenças encontram-se, por exemplo, na autoridade, na linguagem, nos jogos e, muitas vezes, na diferença de classe social entre os professores e os membros da comunidade do entorno da escola. Além disso, Thin (2006) assinala que as relações entre escola e famílias populares se fundam sobre uma “confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante, outro, popular e dominado” (THIN, 2006, p. 212). Essas diferenças inerentes entre agentes escolares e comunidade geram um distanciamento e, muitas vezes, uma concepção negativa de ambas as partes.

Bezerra et al. (2010) desenvolveram uma pesquisa em duas escolas municipais que atendem alunos da classe popular para investigar se há relações dessas escolas com a comunidade de seu entorno. No estudo, concluíram que ainda há pouca integração entre essas partes, e, em decorrência disso, a comunidade não consegue criar um vínculo de pertencimento à escola, isto é, “Por não viverem a escola, não se sentem inseridos nem pertencentes à mesma, os alunos e demais elementos da comunidade não conseguem criar um sentimento de valorização, nem assimilam a importância da escola em suas vidas. (BEZERRA et al., 2010, p. 8).

Portanto, a relação entre escola e comunidade é complexa, não linear e marcada por tensões e contradições. Isto porque essa relação se fundamenta por diferentes sujeitos, ou seja, professores, membros da comunidade, alunos e famílias que têm maneiras

diversas de comunicação, concepções sobre a importância da escola no bairro e sobre a necessidade ou não de participar das atividades desenvolvidas pela escola.

Quando se trata da Educação Moral, as relações da escola com a comunidade são especialmente importantes, pois a formação do sujeito moral é uma ação complexa que se desenvolve em inúmeras circunstâncias e espaços escolares e não escolares.

Autores (CORTINA, 2003, PUIG, 2004, GOERGEN, 2005) vêm defendendo essa ideia ao afirmar que não podemos desconsiderar a comunidade quando pensamos em formas de educar moralmente na escola.

Segundo Puig (2004), para que a Educação Moral nas escolas ocorra de maneira adequada, é necessário superar a visão de sujeito isolado e provido de capacidades morais individuais, cujo desenvolvimento explica sua conversão em uma pessoa correta e feliz. Devemos considerar o sujeito moral como alguém imerso em um meio sociocultural e que não é autossuficiente, na medida em que precisa de seu ambiente para construir suas condutas morais.

Complementando essa afirmação, Cortina (2003, p. 98) acredita que “em algum momento, a moral tornou-se impensável se considerada à margem das comunidades nas quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades [...] porque, definitivamente, do bem da sociedade decorre o bem individual”. Portanto, para a autora, o desenvolvimento moral é inconcebível sem levar em conta a realidade e o contexto onde o indivíduo se desenvolve e forma sua identidade.

Nesse mesmo sentido, Goergen (2005) defende que o sujeito não forma a sua identidade a partir de um impulso subjetivo, mas a partir da relação com o outro, no meio social no qual vive. Assim, para o autor, o problema ético não é individual, é a relação do indivíduo com sua comunidade.

Diante desse panorama, Delval (2006) vem alertando que a escola deve mudar sua conjunção para que ultrapasse a tradição de que deva apenas transmitir conteúdos acadêmicos desvinculados da vivência do aluno em seu meio social. Para o autor, uma das mais profundas mudanças que deveria ocorrer é o fato de considerar o entorno escolar, e suas especificidades, em que a escola está inserida, uma vez que, ao desconsiderar o contexto, perde-se uma parte de sua própria identidade, de suas particularidades, pois a escola é influenciada por vários elementos territoriais e humanos que a cercam.

Assim, a não integração entre a escola e a comunidade pode gerar um sentimento de não pertencimento e indiferença dos membros da comunidade em relação à

escola e vice-e-versa. As consequências dessa não integração são apontadas por Bezerra et al. (2010) como

[...] danos no patrimônio da escola, como por exemplo, salas pichadas, carteiras e banheiros depredados, etc. Além disso, não raro, alunos agridem verbal e fisicamente seus professores, o pessoal de apoio e os próprios colegas, em uma demonstração explícita de desrespeito a escola como um todo. (BEZERRA et al. 2010, p. 24).

Belintane (1998), que discute as relações de violência e indisciplina de duas escolas, uma escola pública da periferia da grande São Paulo e outra escola, confessional, particular de classe média, conclui que a escola pública da periferia é fortemente marcada pelo seu entorno, pois

Os arredores da escola, o bairro, os morros, as periferias andam mesmo transbordando suas violências sobre a escola e sufocando as possibilidades de exercício da “didática” [...] Muitas vezes, a escola pública funcionará como um centro para onde irão convergir e no qual irão se chocar, os valores e expectativas de cada grupo. (BELINTANE, 1998, p. 27).

Nesse sentido, autores (MEDIONI, 2002; BEZERRA et al. 2010) defendem que é preciso criar laços com a comunidade para que as representações, tanto da escola quanto da comunidade, sejam transformadas positivamente para que possam trabalhar juntas com confiança e colaboração.

Sobre as possíveis relações entre escola e comunidade, Delval (2006) indica que elas podem ser ancoradas em várias direções:

- as escolas devem se transformar em centros de cultura para a comunidade do entorno, ou seja, abertas a todos;
- as atividades escolares deveriam receber contribuições culturais de todos os membros da comunidade;
- a escola deveria ser um laboratório em que os alunos aprendessem a analisar os problemas sociais e culturais da comunidade do entorno e da sociedade;
- a escola poderia oferecer soluções para os problemas que ocorrem na comunidade do entorno.

Passaremos a discutir essas possíveis relações com a contribuição de escritos de outros autores da Psicologia da moralidade que fazem indicações e reflexões semelhantes.

A primeira relação que a escola pode manter com a comunidade é por meio da abertura das escolas para que elas sejam transformadas em centros de cultura para a comunidade do entorno. Esse tipo de prática já vem ocorrendo nas escolas públicas estaduais paulistas, por meio do já citado programa desenvolvido no estado de São Paulo, com o apoio da UNESCO, o “Escola Aberta”, que tem como intuito abrir a escola nos fins de semana para que os membros da comunidade possam usufruir do seu espaço físico.

Nesse tipo de relação, a ênfase é dada ao espaço físico da escola, suas instalações e ambientes. Se a relação se restringir a proporcionar aos membros da comunidade o espaço físico da escola, não podemos garantir que, nesse caso, há uma troca interpessoal entre os agentes-escolas e os membros da comunidade.

Mas, ainda assim, podemos afirmar que essa relação é benéfica, pois a escola, em alguns casos, conta com um espaço privilegiado para as ações sociais educativas, como bibliotecas, amplo espaço físico, quadras e outros espaços. Além disso, em muitos casos, a escola está localizada em um bairro em que é a única instituição pública e, por esse motivo, deveria oferecer oficinas, formação cultural e lazer para todos os membros da comunidade do entorno.

Para que essa relação seja possível, é necessária uma profunda transformação na escola, com maiores investimentos em funcionários e adequações físicas para receber um maior número de pessoas. (DELVAL, 2006).

A segunda relação possível entre escola e comunidade refere-se às contribuições culturais dos membros da comunidade nas atividades escolares. Essa relação é defendida por autores (BEZERRA et al., 2010; CORTINA, 2003; MEDIONI, 2002; RIBEIRO et al., 2005) que discutem a Educação Moral ou as relações entre escola e comunidade.

Para Ribeiro et al. (2005), é necessário o reconhecimento do ponto de vista dos membros da comunidade, pais e escola para que possam lutar juntos por uma escola de melhor qualidade.

À medida que se reconhece a legitimidade dos pontos de vista de todos esses atores, além de sua capacidade de refletir e de seu direito de participar das decisões, é preciso buscar métodos de avaliação que fomentem o debate coletivo e a atribuição de valor com base na negociação entre os diferentes. Entender ainda que o envolvimento dos agentes escolares e das comunidades é condição essencial para que se produzam mudanças na realidade educacional do país, torna-se necessário fortalecer sua capacidade de refletir sobre o cotidiano e suas conexões com as problemáticas mais gerais dos sistemas de ensino. (RIBEIRO et. al, 2005, p. 233).

Nesse mesmo sentido, Cortina (2003) defende que essa relação deve ser baseada no diálogo e no reconhecimento de que todos os membros da comunidade, inclusive os alunos, têm a capacidade de se expressar para melhorar sua escola e seu entorno. Assim, deve-se reconhecer o outro como um fim, e não simplesmente como um meio, como um interlocutor com quem construir um mundo melhor, demonstrando ser responsável pela realidade, principalmente, a realidade local.

Para Delval (2006), integrar a escola com seu entorno, por meio da consideração dos saberes dos membros da comunidade, possibilita que esses sujeitos sintam-se pertencentes a esse espaço, passem a considerá-lo como algo seu e “sintam a escola (reflexão e ação) como algo próprio, de que possam participar, e não como uma entidade simplesmente administrada por um corpo diretivo” (DELVAL, 2006, p. 136).

Nessa abordagem, parte-se do princípio, essencial, de que todos os participantes do processo educativo, pais, comunidade, professores e alunos, têm a capacidade de contribuir com seus saberes diversos para elaborações de propostas que partam das necessidades reais dessa população, com o intuito de melhorar a educação oferecida na escola de seu bairro. Assim, “Os conteúdos adquiridos na escola não devem se limitar aos problemas das diferentes ciências, tal como são abordadas, mas é necessário partir de problemas de interesse social que preocupam a todos” (DELVAL, 2006, p. 137).

Esses saberes deveriam transpor as matérias tradicionais do currículo básico; para isso, não basta contar apenas com professores, é indispensável utilizar todas as possibilidades do entorno escolar, isto é, aproveitar os saberes dos membros da comunidade.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Medioni (2002) defende que a realidade deve ser levada em conta e, sobretudo, deve-se considerar a ação dos diferentes parceiros educativos no bairro.

Em um bairro com uma situação extremamente preocupante devido à agravamento de problemas sociais e humanos (desemprego, delinquência, drogas), essa realidade deve ser levada em conta e devem ser trabalhadas as noções de sentidos da escola e da relação com os saberes, considerando o ambiente específico das crianças e a ação dos diferentes parceiros educativos no bairro. (MEDIONI, 2002, p. 139).

Bezerra et al. (2010) destacam que é imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valorização dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior número de pessoas da comunidade.

Para isso, faz-se necessário que a escola possibilite situações em que os membros do entorno escolar tenham voz para que seja possível reconhecer os recursos humanos e as especificidades daquela população.

A terceira relação entre escola e comunidade, sugerida por Delval (2006), refere-se ao aproveitamento do ambiente escolar como um laboratório em que os alunos aprendessem a analisar e sentirem-se corresponsáveis pelos problemas sociais e culturais da comunidade do entorno. Isto é, os problemas abordados na escola deveriam surgir da necessidade do entorno escolar, sejam eles sociais, humanos ou territoriais, para que as discussões desses problemas superem o senso comum.

Para Serrano (2002), a formação moral se dá continuamente em diversas situações; assim, a autora indica que os projetos de Educação Moral devem ser elaborados para responder a fatos sociais complexos e que surjam na comunidade em torno da escola, respondendo ao contexto social dos alunos e repercutindo na vida cotidiana dentro e fora da escola.

Esse tipo de relação normalmente torna a prática escolar significativa aos alunos, pois “a atividade educativa deveria tomar como ponto de partida esses problemas de que se fala, que preocupam as pessoas, para procurar analisá-los e explicá-los com os recursos que são oferecidos pelas diferentes disciplinas.” (DELVAL, 2006, p. 141). Assim, para o autor, uma das funções da escola é instruir os alunos a analisar os problemas de seu entorno baseados em conhecimentos acadêmicos, a fim de evitar preconceitos e crenças irracionais.

Complementando essa afirmação, Alfayate (2002) afirma que a escola deve buscar a parceria da comunidade para que seja possível reconhecer os problemas de curto e longo prazo do entorno escolar, para, assim, definir o caminho para as soluções. Ou seja, para o autor, é papel da escola oferecer diferentes perspectivas e visões, contribuindo para uma análise racional desses problemas, o que pode se revelar proveitoso tanto para os alunos como para a comunidade.

Por fim, a quarta e última relação entre escola e comunidade proposta por Delval (2006) refere-se ao papel da escola em oferecer soluções para os problemas que ocorrem na comunidade do entorno. Para o autor, a escola, além de receber contribuições dos membros da comunidade, deve propor alternativas para ajudar a resolver os problemas do entorno escolar:

Em primeiro lugar, ela pode contribuir oferecendo suas instalações e seus serviços a toda comunidade. Mas também pode contribuir promovendo discussões e colóquios sobre problemas suscitados no entorno oferecendo pontos de vistas, dados, além de

proporcionar soluções a esses problemas externos, ou seja, sendo uma constituição ativa no meio social em que está inserida. (DELVAL, 2006, p. 141).

Para o Delval (2006), é importante que as escolas considerem o entorno escolar, pois essa integração gera dois benefícios: primeiro, os alunos podem se convencer de que a atividade que desenvolvem não é uma atividade infecunda e meramente repetitiva; segundo, porque os alunos, dada a proximidade com os familiares e os membros da comunidade, constituem um instrumento de difusão das práticas para solucionar problemas do entorno.

Devemos destacar que essas relações devem ser construídas pela escola, pois é provável que a comunidade não tenha essas iniciativas. Além disso, Szymanski (2001) enfatiza que todo processo requer, acima de tudo, persistência, seja para resistir ao impulso de repetir hábitos arraigados, seja para efetivar novos procedimentos.

Sobretudo, acreditamos que é necessário fazer uma ressalva sobre essas relações entre escola, comunidade e Educação Moral, a fim de evitar equívocos na interpretação dessa ideia aqui defendida. Assim como Reali e Tancredi (2005), acreditamos que cada instância de socialização tem seu papel definido na educação da criança e que uma não pode substituir a outra, bem como não pode haver a desresponsabilização de nenhuma instância sobre a educação das crianças.

Para finalizar esse capítulo, concordamos com Ribeiro et al. (2005) ao afirmarem que:

[...] para alcançar uma educação de qualidade para todos no Brasil [e aí está inclusa a Educação Moral], se torna estratégica a aliança entre os profissionais de ensino e a população, assim como das organizações da sociedade civil com os órgãos públicos das diversas esferas de governo e com as agências internacionais. A partir do enfrentamento das divergências, dos conflitos de interesse e das relações desiguais de poder, a partir do estabelecimento de alianças, da partilha de informações e da integração dos diferentes, vão-se construindo democraticamente novos sentidos sobre a qualidade da educação na escola. (RIBEIRO et al., 2005).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 O delineamento da pesquisa

Por ser um tema que apresenta características variáveis e inexatas, optamos por uma abordagem de pesquisa predominantemente qualitativa, tendo em vista a complexidade do fenômeno estudado, pois busca analisar e descrever de forma crítica as relações da Educação Moral nas escolas com a comunidade de seu entorno. Além disso, exige análise e interpretação dos dados, pois trabalha com relatos dos respondentes lidando com suas impressões e opiniões sobre suas experiências, e não com as experiências propriamente ditas.

Utilizamos, também, uma abordagem quantitativa de forma complementar, pois envolveu a tabulação e contagem de categorias de respostas dos agentes escolares.

A abordagem qualitativa, segundo Alves (1991), parte do pressuposto de que as pessoas ou os grupos agem em função de suas crenças, percepções e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Por outro lado, segundo Gil (1996), a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Para tanto, requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas, como descreveremos a seguir.

A articulação entre a abordagem qualitativa e quantitativa é satisfatória, pois permite fortalecer os argumentos, evitando, assim, generalismos (THIOLLENT, 1984). Além disso, segundo Silva (1998, p. 18), a relação entre a pesquisa qualitativa e quantitativa pode ser considerada complementar, pois, enquanto a pesquisa quantitativa se ocupa de ordens de grandezas e suas relações, a pesquisa qualitativa proporciona interpretações para medidas não quantificáveis.

3.2 Os dados utilizados na pesquisa

Para essa pesquisa de mestrado, utilizamos dados secundários de uma pesquisa anterior denominada “Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”. Analisamos 169 experiências de Educação Moral, Educação em Valores, Educação em Direitos Humanos e/ou cidadania desenvolvidas em escolas públicas do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) e Médio do Estado de São Paulo.

Utilizamos também 3 relatos⁶ de visitas de experiências selecionadas como bem-sucedidas, realizadas no ano de 2010. Essas experiências visitadas foram publicadas e estão disponíveis no *site* da pesquisa⁷. Nessas experiências visitadas, desenvolvemos as análises a partir de novas questões, ligadas às relações entre escola e comunidade.

Esses dados foram coletados em uma pesquisa maior, que descreveremos a seguir.

3.2.1 A pesquisa originária

Os dados analisados nessa pesquisa foram coletados em uma pesquisa maior denominada “Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras” (MENIN 2009), da qual participamos, por dois anos, como aluna bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq. Dessa forma, utilizamos nessa pesquisa dados secundários, que foram coletados em uma pesquisa anterior, com o objetivo de complementar nova investigação.

Essa pesquisa anterior foi realizada nos anos de 2009 e 2010 e teve como intuito analisar e divulgar experiências bem-sucedidas de Educação Moral, Educação em Valores, Educação em Direitos Humanos e/ou cidadania que as escolas tenham realizado de 2000 em diante.

Em sua totalidade, conta com cerca de 1100 questionários preenchidos no banco geral de dados.

3.3 O instrumento de coleta de dados

O questionário completo da pesquisa apresentou 24 questões, sendo algumas objetivas e outras dissertativas. As primeiras pediam aos sujeitos que dissessem se a escola deveria dar Educação Moral, por que isso se justificaria e como ela deveria ser. Essas questões objetivaram apreender as concepções mais espontâneas dos participantes. As demais questões referiam-se às experiências de Educação Moral que as escolas tinham realmente feito. Pedia-se, inicialmente, uma descrição geral e, depois, solicitavam-se esclarecimentos

⁶ Esses 3 relatos foram: os projetos “Projeto água, fonte de vida” e “Caminhos e escolhas: lendo a política”, visitados pela pesquisadora Claudiele Carla Marques da Silva; o Projeto “Jovens construindo a cidadania” foi visitado por Alana Paula de Oliveira; o projeto “Conviver” foi visitado por Denise D’Aurea Tardeli e Lucian Barros.

⁷ *Site* da pesquisa: <<http://www.fct.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-estudo-e-pesquisa/educacao-moral/apresentacao/>>.

mais detalhados sobre os projetos: seus temas, finalidades, meios empregados, participantes, tempo de duração, relações da experiência com a comunidade extraescolar e influências do seu contexto, modos de avaliação e se a escola recebeu formação específica para sua realização.

Inicialmente era apresentada a pesquisa e realizado o convite às escolas para que respondessem ao questionário e explicitassem as experiências desenvolvidas de Educação Moral, Educação em Valores, Ética e cidadania e Educação em Direitos Humanos.

A coleta de dados dessas experiências se deu por meio de questionários *online* (SurveyMonkey) ou impressos (via Sedex) aplicados junto a professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas públicas.

3. 4 Objetivos

Nessa pesquisa de mestrado, voltamo-nos especificamente para as possíveis relações entre Educação Moral, escola e comunidade. Assim, tivemos como objetivos:

Objetivo geral:

- Investigar e analisar as relações entre projetos e/ou experiências de Educação Moral nas escolas e a comunidade ao seu redor.

Objetivos específicos:

- Investigar na literatura sobre Educação Moral como as relações escola-comunidade têm comparecido.
- Examinar nos relatos dos questionários as possíveis influências de problemas da comunidade na construção e execução de projetos de Educação Moral das escolas.
- Analisar nos relatos dos questionários as formas e a qualidade da participação da comunidade nos projetos de Educação Moral desenvolvidos pelas escolas.
- Verificar, especificamente nas experiências tidas como bem-sucedidas de Educação Moral, o espaço e o papel da comunidade;

3.5 Procedimentos metodológicos

Para analisar as relações entre projetos de Educação Moral nas escolas e a comunidade ao seu redor, realizamos duas investigações: uma teórica, por meio da revisão bibliográfica na área de Educação Moral, e outra empírica, por meio da releitura de 169 relatos de Educação Moral, provindos do Estado de São Paulo, coletados na pesquisa de Menin (MENIN, 2009).

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa se estruturaram em torno de quatro etapas: 1ª) análise da relação escola, comunidade e Educação Moral na literatura específica da área; 2ª) análise dos relatos completos de 169 questionários advindos do estado de São Paulo; 3ª) análise e tratamento pelo Alceste de seis questões do questionário voltadas para a descrição das relações entre escola e comunidade; 4ª) seleção e análise das relações entre escola, Educação Moral e comunidade em projetos selecionados como “bem-sucedidos”.

Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico, com base nos escritos da atualidade sobre Educação Moral e que se inspiram na Psicologia do Desenvolvimento Moral. Para o levantamento bibliográfico, selecionamos livros nacionais; artigos publicados em periódicos no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO); teses e dissertações sobre a temática disponível no banco geral de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); artigos relacionados ao tema publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e documentos nacionais, publicados nos últimos cinco. Essas fontes foram escolhidas pelo impacto que têm no campo da Educação e no campo da Educação Moral. Selecionamos, principalmente, os aportes teóricos de Piaget (1930, 1932, 1947), La Taille (2006, 2009), La Taille e Menin (2009), Serrano (2002), Jares (2005, 2006), Puig (2000, 2004), Cortina (2003) Delval (2006) e outros.

Na segunda etapa, analisamos 169 questionários⁸, que descreveram as experiências realizadas no Estado de São Paulo, verificando como neles compareceram as relações entre Educação Moral, escola e comunidade. Por meio dessa análise, foi possível selecionar os questionários que descreveram por completo as experiências, separar aquelas

⁸ Estava proposta, inicialmente, a análise de 293 questionários, porém selecionamos apenas aqueles questionários que descreviam os projetos por completo. Dessa forma, foram descartados 124, pois: 75 participantes apenas responderam as duas primeiras questões referentes às concepções acerca da Educação Moral; ou seja, quando questionados se haviam participado de algum projeto em suas escolas responderam que não; 49 respondentes ainda disseram participaram de projetos, mas abandonaram o preenchimento do questionário com as informações da experiência, o que tornou inválida sua análise.

que relataram manter relações com a comunidade e contextualizar esses projetos e os agentes escolares que as relataram.

Na terceira etapa, analisamos, por meio do programa *Alceste*, as respostas a seis questões dos 169 questionários, que se referiam às relações do projeto com a comunidade em torno da escola, aos temas das experiências, aos métodos empregados, às finalidades buscadas, às mudanças percebidas e à justificativa de por que foi bem-sucedida. Como análise complementar ao *Alceste*, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2004).

O *Alceste* é um *software* estatístico elaborado por Max Reinert, que visa descobrir a informação básica contida no texto através do tratamento estatístico dos seus elementos; ele permite realizar a análise lexical de conteúdo por meio de técnicas quantitativas de tratamento de dados textuais. (LIMA, 2008).

Na quarta etapa, examinamos as experiências de Educação Moral descritas nos questionários e selecionamos aquelas consideradas como experiências bem-sucedidas ou interessantes entre as 169 analisadas, em função de critérios retirados da literatura na área, relacionadas a aspectos como: o tema das experiências, isto é, se se referiram às questões relacionadas ao desenvolvimento moral; as finalidades buscadas, ou seja, se objetivaram formar sujeitos autônomos; os métodos utilizados, ou melhor, se permearam os diferentes arranjos de tempo e espaço escolares; se consistiram ou não no respeito mútuo; o número de participantes, isto é, se envolveram toda a escola e os agentes escolares; os espaços envolvidos, ou seja, se consideraram toda a escola e o entorno escolar; o tempo em que foram desenvolvidos; e as mudanças alcançadas em espaços escolares e não escolares. Nas experiências tidas como bem-sucedidas, analisamos o espaço e o papel da comunidade, a influência dos problemas da comunidade na sua construção e execução, as formas e a qualidade da participação da comunidade nos projetos e os possíveis reflexos do processo de Educação Moral em diferentes espaços da comunidade.

Para descrição dessas experiências, utilizamos os relatos contidos nos questionários e, como complemento, analisamos a descrição das visitas realizadas por nós e outras pesquisadoras no ano de 2010.

3.6 Considerações Éticas

Atendendo à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a qual aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, encaminhamos a presente pesquisa para avaliação e parecer, em formato de projeto, para o

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, no primeiro semestre de 2011.

O projeto, sob processo nº 74/2011, foi aprovado. Em anexo, apresentamos o parecer do Comitê de Ética em Pesquisas (Anexo B).

4 O QUE DIZEM OS DADOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E EDUCAÇÃO MORAL

Os resultados alcançados por esta pesquisa decorrem da análise fundamentada nas teorias expostas nos capítulos anteriores, das experiências descritas no estado de São Paulo sobre Educação Moral e as possíveis relações desses projetos com a comunidade do entorno escolar.

Com as análises foi possível identificar o perfil dos respondentes, o tempo de duração e o número de participantes dessas experiências, bem como se as escolas receberam algum tipo formação para desenvolver esses projetos. Na análise qualitativa, foi possível verificar, nas respostas dos agentes escolares, como a comunidade aparece nos projetos de Educação Moral e quais são as relações estabelecidas entre a escola e seu entorno. Por fim, foi possível verificar, especificamente nas experiências tidas como bem-sucedidas de Educação Moral, o espaço e o papel da comunidade segundo os relatos dos agentes escolares.

4.1 Contextualização das experiências de Educação Moral

Os agentes escolares que descreveram as experiências de Educação Moral, todos de escola pública, se constituíram de diretores, coordenadores pedagógicos e professores que atuam em escolas do Ensino Fundamental e/ou Médio no estado de São Paulo. Apresentamos, na Tabela 1, a função dos agentes escolares e o nível de ensino em que atuam para caracterização desses sujeitos.

Tabela 1 – Função dos agentes escolares e nível de ensino onde atuam

Função na escola		%	Nível de ensino		%
Diretor	42	25%	Ens. Fundamental	58	34%
Coordenador Pedagógico	84	50%	Ens. Médio	23	14%
Professor	33	20%	Ambos	88	52%
Outro	10	5%	Outro	0	0%
Total	169	100%	Total	169	100%

O tempo de duração das experiências foi variado, desde um mês até mais de um ano. Vale destacar que apenas 35% das experiências tiveram duração superior a 1 ano. Nesse contexto, faz-se necessário ressaltar a importância de a experiência ser duradoura, isto é, contínua no tempo, pois a formação moral é um processo contínuo que se desenvolve por toda a vida e em diversos espaços sociais. Considerando que a escola é um lugar essencial na

formação moral do sujeito, é necessário que os projetos sejam planejados com objetivos duradouros que envolvam o maior número de pessoas possível para que essas experiências tenham sentido no ambiente escolar.

O número de participantes nas experiências também foi variado, porém grande parte dos projetos teve mais de cem participantes, fator que pode ser destacado como positivo nas experiências desenvolvidas nessas escolas. Para ilustração, apresentamos, na Tabela 2, o tempo de duração das experiências e o número de participantes.

Tabela 2 – Tempo de duração e número de participantes do projeto

Tempo de duração		%	Nº participantes		%
Até 1 mês	39	23%	Até 30	13	8%
De 1 mês a 1 ano	71	42%	De 30 a 100	54	32%
Mais de 1 ano	59	35%	Acima de 100	102	60%
Total	169	100%	Total	169	100%

Grande parte das experiências realizadas foi desenvolvida sem uma formação específica sobre tal temática. Do total de 169 experiências realizadas, apenas 55 afirmaram ter recebido algum tipo de formação ou material de suporte para desenvolver o projeto. Diante disso, pode-se pensar que os projetos de Educação Moral surgiram de iniciativas de certos gestores e professores que buscaram, em critérios pessoais ou no senso comum os motivos, os conteúdos e os meios de fazê-la.

A seguir, apresentamos as análises dessas experiências de Educação Moral, a fim de analisar quais relações esses projetos mantêm com a comunidade de seu entorno.

4.2 Análises das questões pelo programa Alceste

Por meio do programa *Alceste* (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte), analisamos seis questões que se referiram: às relações do projeto com a comunidade em torno da escola; aos temas das experiências; aos métodos empregados; às finalidades buscadas; às mudanças percebidas; e à justificativa de por que a experiência foi bem-sucedida.

Para que o *Alceste* realize a análise textual, é necessário elaborar um único arquivo por questão analisada, denominado de *corpus*, em que há unidades de contextos iniciais (UCIs). A definição dessas UCIs é realizada pelo próprio pesquisador, e, no caso dessa pesquisa, cada resposta dada a uma questão é uma UCI diferente. As UCIs foram compostas das respostas abertas dadas a cada questão, precedidas da identificação do sujeito (suj_001), função que ocupa na escola (fun_co), nível de ensino em que atua (niv_ef) e se a experiência desenvolvida teve alguma relação com a comunidade do entorno (q17_s). A definição dessas UCIs permite verificar se há associação dessas variáveis com os diferentes tipos de discursos produzidos pelos sujeitos. A seguir, apresentamos o Quadro 1, com a padronização das respostas.

Quadro 1: Padronização das respostas Alceste

**** *suj_001 *fun_co *niv_ef *q17_s
 Aconteceu porque os alunos tinham muita dificuldade de convívio. Não se aceitavam. Acreditavam que estavam sempre certos e que os erros somente vinham dos demais. Não refletiam sobre suas ações morais. Além disso, por se tratar de uma comunidade carente, essa educação continuada necessitava ser promovida pela escola.

Para realizar a análise, o *Alceste* executa 4 etapas, que descreveremos a seguir, com base em Camargo (2005).

Na primeira etapa, o programa realiza a leitura do *corpus*, com o reconhecimento das UCIs, então faz a primeira segmentação do texto em que agrupa as palavras em função de suas raízes e calcula a frequência dessas palavras reduzidas.

Na segunda etapa, acontece a seleção das Unidades de Contextos Elementares (UCEs) a serem consideradas e o cálculo da matriz: formas reduzidas X UCEs. Nessa etapa, o programa realiza o cálculo das matrizes de dados para Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Na terceira etapa, executa os cálculos complementares para definição de cada classe e fornece resultados que permitem a descrição de cada classe pelo vocabulário característico, pelas palavras variáveis e por meio da análise fatorial de correspondência (X^2) feita a partir da CHD.

Na quarta e última etapa, o programa seleciona as UCEs e apresenta as palavras mais características de cada classe para uma melhor descrição de cada categoria. (CAMARGO, 2005, p. 514/515/516).

Como recurso complementar ao programa *Alceste*, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, em que ocorreu a leitura de cada experiência. A seguir, apresentamos as classes e as análises de cada uma dessas questões.

4.3 Relações estabelecidas entre escola e comunidade nos projetos de Educação Moral

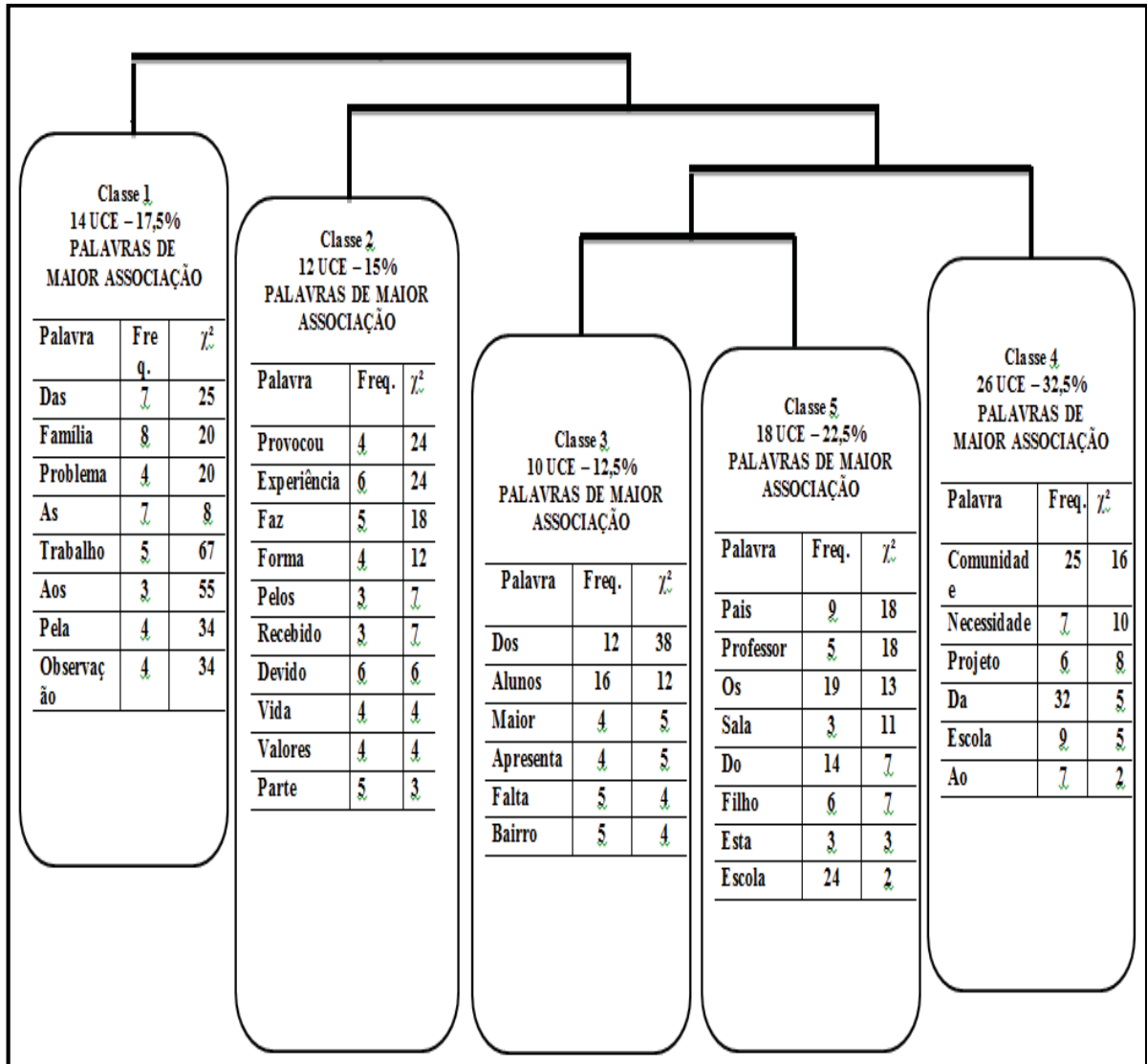
Analizamos os projetos de Educação Moral desenvolvidos nas escolas do estado de São Paulo para verificar quais relações são estabelecidas com a comunidade de seu entorno. Para tanto, investigamos a questão principal que trata dessas possíveis relações “De alguma forma, a comunidade em torno da escola provocou essa experiência, se sim, como?”.

Das 169 experiências analisadas, 92 afirmaram que, de alguma forma, a comunidade em torno da escola provocou essa experiência, isto é, 54% das respostas foram afirmativas. Essas respostas abertas foram tratadas por meio do programa *Alceste*, que as selecionou e as dividiu em cinco classes diferentes.

Essas classes foram compostas de 80 UCEs representando 83% do material analisado. Notamos, de forma geral, que as distribuições das UCEs entre as classes foram semelhantes, com exceção da classe 4, que obteve quase um terço da representatividade de todo o *corpus* analisado. Em termos de proximidade, percebemos que as classes 1 e 2 estão próximas e relacionadas, assim como as classes 3 e 5.

A seguir, apresentamos, na Figura 1, uma síntese dos principais resultados gerados pelo programa *Alceste*, tais como: ordem hierárquica de distinção, divisão de classes, número de UCEs e porcentagem de cada classe em relação ao total, e palavras de maior associação com cada classe, conforme frequência e Qui-quadrado.

Figura 1: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “De alguma forma, a comunidade em torno da escola provocou essa experiência, se sim, como?”.



Realizamos a leitura de cada classe a partir de suas palavras mais significativas, por meio dos exemplos de respostas típicas de cada classe e por meio da leitura de cada experiência. Em função dessa análise, gerou-se a denominação dessas classes que apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2: Denominação das classes em relação à questão “De alguma forma a comunidade em volta da escola provocou essa experiência?”

<i>Classe</i>	<i>Denominação</i>
<i>Classe 1</i>	Relações estabelecidas devido a problemas ou falta de tempo das famílias
<i>Classe 2</i>	Relações constituídas por conta dos valores e experiências vivenciados pelos alunos e famílias
<i>Classe 3</i>	Relações devidas às carências dos alunos, vivenciadas no entorno escolar
<i>Classe 4</i>	Relações instituídas pelas necessidades apresentadas pela comunidade
<i>Classe 5</i>	Relações estabelecidas devido ao papel dos pais e dos professores na Educação Moral

Analisando os dados das cinco classes de respostas, vemos que duas tendências mais se destacaram: primeiro, as relações são estabelecidas devido aos problemas, carências ou valores vivenciados pelos alunos e suas famílias (Classe 1 e 2); segundo, por conta das especificidades e necessidades do bairro, bem como pela necessidade de participação dos pais e professores nos projetos (Classe 3, 5 e 4).

As relações estabelecidas por conta dos valores e experiências vivenciados pelos alunos (classe 2) e devido aos problemas, falta de condições das famílias ou de tempo por conta do trabalho (classe 1) totalizam 32,5% do material analisado. Pela leitura das experiências, podemos afirmar que, nessa primeira tendência de respostas, a comunidade é entendida apenas como a família dos alunos e não se estende a outros membros do entorno. São exemplos de falas da Classe 2:

“Devido aos valores apresentados pelos alunos, que chegam um tanto deturpados na escola. De certa forma, tentamos redirecionar esse enfoque, tentando fazer com que os alunos sejam os difusores da experiência vivida na escola” (Coordenador pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Carência social muito grande, pais ausentes demais ou em busca de seus próprios interesses e estrutura familiar rompida.” (Coordenador pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

Nessa classe, podemos constatar que a escola estabelece relações com a comunidade, que, nesse caso, se restringe à família dos alunos, por considerar que os valores transmitidos por ela estão corrompidos. Ainda nessa tendência de respostas, apresentamos falas típicas da Classe 1:

“Porque foi constatado em algumas famílias problemas de socialização, desagregação familiar e drogas” (Coordenador pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Devido ao fato de pais muito ausentes na vida do filho, com grande número de consanguíneos, alcoolismo e segunda união há alunos que se envergonham por isso; daí buscar aproximação envolvendo-os na participação de projetos na escola”. (Diretor atuando em escola de ensino fundamental).

“Considerando que os familiares cumprem longas jornadas de trabalho, não dispõem de tempo para o diálogo em família.” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Nessa classe, podemos compreender que a escola se relaciona com a comunidade em consequência de problemas apresentados pelas famílias dos alunos, como drogas, alcoolismo, violência, entre outros, e também em decorrência do pouco tempo de convivência entre famílias e alunos por conta da longa jornada de trabalho dos pais.

Tais respostas evidenciam a necessidade, por parte dos agentes escolares, de uma integração entre escola e comunidade em função de uma situação de crise em relação à transmissão ou construção de valores no seio familiar. Assim, as relações estabelecidas com a comunidade, presentes nesta categoria, se dão porque as famílias não estão educando seus filhos por falta de tempo, problemas como drogas e alcoolismo ou, ainda, porque os valores perpassados no seio familiar são deturpados.

A segunda tendência de respostas assinala relações estabelecidas devido às necessidades e especificidades apresentadas pela comunidade (Classe 4), às carências vivenciadas pelos alunos na comunidade (Classe 3) e destacam o papel dos pais e dos professores na Educação Moral (Classe 5). A seguir, apresentamos respostas típicas da Classe 4:

“Antes de iniciar qualquer projeto é preciso diagnosticar as necessidades da comunidade e assim descobrir a importância de elaborar tais projetos” (Coordenador pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Porque a vida em sociedade nos faz pensar coletivamente, não somos seres isolados, portanto, a comunidade interfere de uma forma ou outra (direta ou indiretamente) nas ações éticas, morais e de cidadania da população. Nossa escola recebe 11 bairros muito distintos entre si, da cidade de Mauá-SP, isto nos dá a oportunidade de conviver com valores e vivências muito distintas, o que nos dá o tempero certo para ações reflexivas.” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Podemos inferir que, nesta classe de respostas, a comunidade é considerada em suas especificidades e necessidades, isto é, no que é próprio do entorno escolar. Esse tipo de relação entre escola e comunidade vai ao encontro do que tem sido proposto nos PCN (BRASIL, 1998), em que há a indicação de que é necessário que a escola realize uma investigação sobre a realidade do aluno, com o intuito de conhecer as características das famílias, da estrutura que a comunidade tem para atender seus alunos e familiares, como postos de saúde, lazer, cultura, etc.

Além de oportunizar um maior conhecimento da escola sobre seu entorno, essas informações sobre a realidade vivenciada pelos alunos permitem desenvolver projetos significativos para os educandos e também para familiares e membros do entorno escolar.

A seguir, apresentamos respostas típicas da Classe 3, em que as relações entre escola e comunidade são instituídas por conta de situações de carências vivenciadas pelos alunos na comunidade.

“A escola está inserida em um bairro carente, desprovido de postos de saúde, posto policial e comércios em geral. A maioria dos pais dos nossos alunos possui ensino fundamental incompleto, no bairro há um alto índice de desemprego, a maioria da comunidade vive de benefícios sociais” (Coordenador pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Os nossos alunos pertencem à comunidade local, onde muitos sofrem agressões, falta de respeito, etc. Então estes projetos, são criados, estudados, elaborados, para que os nossos alunos sejam multiplicadores de bons valores morais, por onde quer que passem”. (Coordenador pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Nessa classe de respostas, as relações são constituídas em razão das carências ou problemas vivenciados pelos alunos na comunidade no entorno escolar. Nestes casos, é importante salientar que a escola deve ultrapassar a mera constatação desses problemas para que eles se tornem objetos de reflexão por parte dos alunos e também da comunidade. Como já discutido anteriormente, Delval (2006) afirma que instituição escolar requer ser um lugar onde os alunos possam aprender a analisar os problemas sociais e culturais da comunidade do entorno e, na medida da possível, propor soluções conjuntas em busca do bem comum.

A seguir, apresentamos falas típicas da Classe 5, em que as relações são estabelecidas por conta do papel dos pais e dos professores na Educação Moral

“Devemos procurar integrar pais e professores na ação educativa, pois o exemplo é a mais ampla e profunda didática que pode ser aplicada ao educando. Pais e professores que derem bons exemplos de conduta moral para o bem comum estarão totalmente integrados no fim último da educação, que é formar o caráter, o cidadão consciente de seus deveres e dos direitos que cabem não somente a ele, mas a todos, igualmente” (Secretário atuando em escola de ensino fundamental).

“Participando das reuniões, da avaliação, apresentando proposta, realizando parcerias.” (Professor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Porque os pais são exigentes e ao mesmo tempo colaboram.” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental).

Pela leitura das respostas dadas a essa classe, podemos assegurar que as relações são estabelecidas devido ao entendimento dos agentes escolares sobre o papel das famílias e dos professores na Educação Moral, destacando o exemplo familiar e dos docentes como fundamental para esse tipo de ensino. Percebemos nessa classe que há a busca de uma parceria entre pais e comunidade, na medida em que os agentes escolares que relatam as experiências consideram ambos importantes no processo de Educação Moral.

Para finalizar a análise sobre a questão “De alguma forma, a comunidade em torno da escola provocou essa experiência, se sim, como?”, destacamos que a escola comparece, no ideário de alguns agentes escolares, como detentora, quase exclusiva, das possibilidades de transformação do meio em que está inserida. Essa forma de conceber a educação e o papel da escola é denominada por Cortella (1999) como “Otimismo ingênuo”, ou seja, há a concepção de que a escola pode sozinha, transformar ou suplementar o que falta na vida dos alunos, da família ou do bairro. Segundo Cortella (1999),

O otimismo ingênuo atribui à escola uma missão salvífica [...] na relação com a sociedade, a compreensão é que a Educação seria a alavanca do desenvolvimento e do progresso [...] Essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênuo pois atribui a ela uma autonomia absoluta. (CORTELLA, 1999, p. 131/132).

Podemos usar como ilustração dessa afirmação as categorias 1, 2, 3 e 4, em que as relações são estabelecidas em razão das carências, problemas ou necessidades do bairro, das famílias ou dos alunos.

Sabemos que a escola é um lugar privilegiado para estimular os processos de transformação social, mas essa transformação possivelmente só acontecerá se a escola tiver um respaldo ou a parceria de outras instituições, como família, incentivo público, Estado e comunidade.

Nesse sentido, podemos afirmar também que há um grande avanço nos projetos de Educação Moral, na medida em que parte dos agentes escolares considera a comunidade como parte relevante dessa educação. Esse é o primeiro passo para concretizar relações significativas entre escola e seu entorno, mas, além disso, a escola necessita buscar relações em forma de parceria, em que todos os integrantes do processo de educação sejam considerados como pessoas capazes de participar dos processos educativos da escola. Ou seja, é necessário que haja verdadeiras trocas de conhecimentos, experiências e soluções para problemas comuns entre escola e comunidade.

Realizamos uma segunda etapa da contextualização das experiências apenas com aquelas escolas que estabeleceram relações com a comunidade, 92 experiências, e classificamos as cidades onde elas estão inseridas como pequenas, médias ou grandes.

Essa classificação das cidades foi realizada conforme a categorização do IBGE (2010). Apresentamos, no Quadro 3, a classificação dessas cidades.

Quadro 3: Tamanho das cidades em que se localizam as escolas que estabelecem relações com a comunidade.

Cidade de pequeno porte			
Nº habitantes		Quantidade	Cidades
500 até 50.000 habitantes		19	Arco-Íris; Bom Jesus dos Perdões; Caiabú; Capela do Alto; Cunha; Ilha Solteira; Martinópolis (2); Monte Alegre do Sul; Murutinga do Sul; Parapuã; Pirapozinho; Presidente Epitácio; Rancharia (3); Regente Feijó; São Miguel; Taciba.
50.001 até 100 000 habitantes		9	Andradina (2); Assis; Birigui; Fernandópolis (2); Pirassununga; Tupã (2).
Total		28	
Cidade de médio porte			
100 001 a 300.000 habitantes		17	Araçatuba (2); Araraquara; Birigui; Embu; Hortolândia; Marília (4); Pindamonhangaba; Praia Grande (4); Presidente Prudente; São Carlos.
300.001 até 500 000 habitantes		20	Itaquaquecetuba; Jundiaí; Mauá (3); Mogi das Cruzes (3); Piracicaba; São José do Rio Preto (6); Santos (2); São Vicente (3).
Total		37	
Cidade de grande porte			
Acima de 500 000 habitantes		27	Campinas (2); Guarulhos (2); Osasco (2); Ribeirão Preto; Santo André; São Bernardo do Campo; São José dos Campos; São Paulo (14); São Vicente (3).
Total		27	

É importante averiguar o tamanho das cidades onde ocorreram relações entre escola e comunidade, pois uma das hipóteses iniciais dessa pesquisa era a de que o tamanho da cidade influenciava nas relações, isto é, quanto menor a cidade maior a relação da

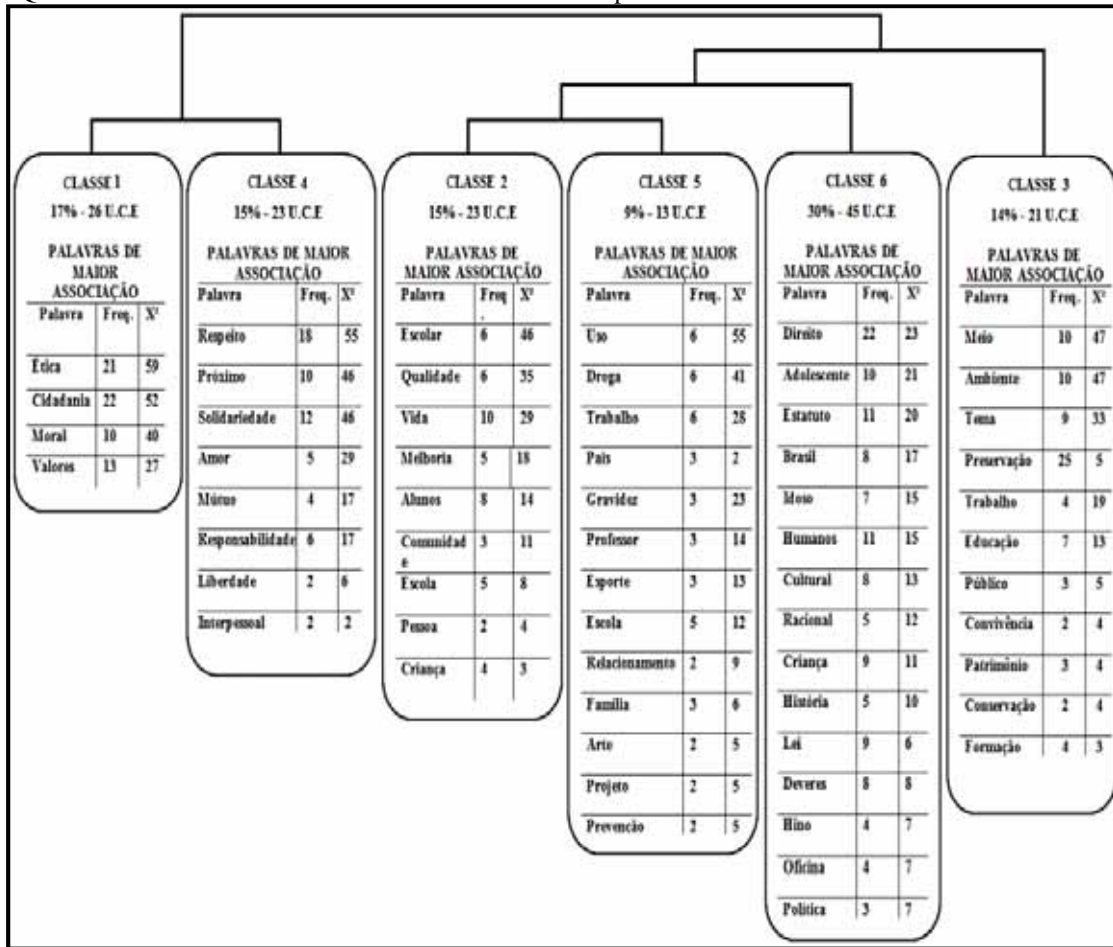
escola com a comunidade, devido à sua suposta proximidade com os membros do entorno. Porém, podemos notar que o tamanho das cidades pouco influenciou as relações entre escola e comunidade, pois essa divisão se mostrou homogênea.

4.4 Temas trabalhados nos projetos de Educação Moral

A fim de verificar se os temas abarcados pelos projetos surgiram dos problemas vivenciados no entorno escolar e quais foram esses problemas, analisamos a questão “Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?”. Para tanto, utilizou-se, como já citado, o programa *Alceste* e, como complemento, a análise de conteúdo em que ocorreu a leitura de todas as experiências.

A seguir, expomos, na Figura 2, o *dendograma* em relação a essa questão, em que há a síntese dos principais resultados: ordem hierárquica de distinção, divisão de classes, número de UCEs e porcentagem de cada classe em relação ao total e palavras de maior associação com cada classe, conforme frequência e Qui-quadrado.

Figura 2: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?”



No tratamento realizado por meio do pelo programa *Alceste*, houve o aproveitamento de 80% do material analisado, a saber, 151 UCEs que foram divididas em seis classes diferentes de respostas. Em relação à divisão de UCEs entre as classes, que demonstra a representatividade da classe no grupo, notamos que há certa homogeneidade, com exceção da Classe 6, que concentrou 30% do material analisado, com 45 UCEs.

Realizamos a leitura de cada classe a partir de suas palavras mais significativas, dos exemplos de respostas típicas de cada classe e a partir da leitura de cada experiência. Em função dessa análise, geramos a denominação dessas classes que se apresenta no Quadro 4.

Quadro 4: Denominação das classes em relação à questão “Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?”.

<i>Classe</i>	<i>Denominação</i>
<i>Classe 1</i>	Temas ligados a Ética, cidadania e valores morais colocados de forma genérica.
<i>Classe 2</i>	Temas ligados à melhora no ambiente escolar e na qualidade de vida dos alunos e comunidade.
<i>Classe 3</i>	Temas relacionados à preservação do meio ambiente e conservação do patrimônio público.
<i>Classe 4</i>	Temas com ênfase em valores específicos como solidariedade, respeito mútuo, amor ao próximo, responsabilidade e liberdade.
<i>Classe 5</i>	Temas diversos ligados à sexualidade, relacionamentos, uso de drogas e projetos de vida.
<i>Classe 6</i>	Temas relacionados aos direitos e deveres.

Considerando a quantidade de classes e a diversidade de respostas, podemos assegurar que não houve um consenso em relação aos temas elencados pelas escolas para desenvolver projetos de Educação Moral. Porém, podemos evidenciar quatro tendências de respostas: a primeira tendência, mais ligada a temas abstratos e específicos da Educação Moral, como os valores morais e éticos presentes nas classes 1 e 4; a segunda tendência, relacionada a temas referentes à qualidade de vida e projetos de vida, presentes nas classes 2 e 5; a terceira tendência, associada aos direitos e deveres, presente na classe 6; a quarta e última tendência, direcionada à preservação do meio ambiente e à conservação do patrimônio público, presente na classe 3.

Na primeira tendência de respostas, classes 1 e 4, os temas se voltaram para assuntos específicos e abstratos da Educação Moral. Essas duas classes, que mais se aproximam entre si, têm um total de 32% do material analisado.

Na Classe 1, os temas trabalhados nas experiências se associaram à cidadania, ética e valores morais, porém foram apresentados de maneira genérica, o que dificultou a análise mais aprofundada sobre a classe. A seguir, apresentamos falas típicas dessa classe de resposta:

“Cidadania, educação moral, educação em valores e ética.” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental).

“Ética, valores morais, cidadania.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

Os temas presentes na Classe 4 voltaram-se a valores mais específicos, como solidariedade, respeito mútuo, amor ao próximo, responsabilidade e liberdade. A seguir, respostas típicas dessa classe de respostas:

“Temas como respeito mútuo, justiça, solidariedade e liberdade”. (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Trabalhou-se o respeito, obrigação, solidariedade, fraternidade”. (Coordenador atuando em escola de ensino fundamental).

Trabalhar temas relacionados aos valores morais no ambiente escolar é essencial para a formação de um homem melhor, principalmente nos dias atuais, em que são constantes as queixas de uma “crise” de valores. Para Serrano (2002, p. 76), “vivemos em um mundo submerso em uma profunda crise de valores. É necessário formar a juventude nos valores morais [...]. Portanto, é fundamental a conformação de uma perspectiva de ser humano, de pessoa, capaz de conduzir a si mesmo, de saber para onde se dirigir”.

Paralelamente, é comum a queixa dos professores de que os jovens têm norteado suas vidas mais em valores atrelados à aparência, ao reconhecimento momentâneo, ao sucesso, à posse ou mesmo à força do que em outros valores relacionados a uma vida harmônica com os outros e consigo. Dessa forma, evidenciamos a importância de trabalhar intencionalmente com valores morais no ambiente escolar que partam das necessidades da escola e da comunidade de forma geral.

Sobre as formas de trabalhar com os valores no ambiente escolar, os PCN (BRASIL, 1998) assinalam que o desafio de promover uma educação em valores consiste em desenvolver um trabalho pedagógico que auxilie o educando a tomar consciência da presença dos valores em seu comportamento e na relação com os outros, participando do processo de construção e problematização desses valores, “Assim, em vez de impor valores, trata-se de afirmá-los, de torná-los visíveis e de tornar compreensível o seu significado” (BRASIL, 1998, p. 75).

A segunda tendência de respostas, classes 2 e 5, constou de temas relacionados, de forma geral, à qualidade de vida e projetos de vida. Essas duas classes que mais se aproximam entre si têm um total de 24% das respostas dos agentes escolares.

Pela leitura das experiências, podemos assegurar que o entendimento de qualidade e projetos de vida nessas experiências esteve relacionado, em muitos casos, ao ideal de corpo, práticas de esporte, não uso de drogas, gravidez e momentos de lazer. A Classe 2

referiu-se à melhora no ambiente escolar e na qualidade de vida dos alunos e da comunidade. A seguir, respostas típicas dessa classe de respostas:

“Qualidade de vida, hábitos saudáveis, esporte e lazer.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Envolver da equipe escolar sobre a questão da responsabilidade de cada um nas ações que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

Ainda nessa tendência de respostas, a classe 5 elencou temas diversos ligados à sexualidade, relacionamentos, uso de drogas e projetos de vida. A seguir, falas típicas dessa classe de resposta:

“Projeto de vida, amizade, família, namoro, relacionamento pais e filhos, sexo e gravidez,” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Prevenção ao uso de drogas e a gravidez precoce, esportes cooperativos, artesanato, formação profissional, entre outros.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

O fato de abordar tais temáticas como projetos de vida, qualidade de vida, relacionamentos, gravidez precoce ou sexualidade pode estar relacionado com a discussão de valores morais. Discutir projetos de vida ou qualidade de vida com os alunos implica, invariavelmente, discussões sobre uma “vida boa”. A questão é que muitas vezes a concepção de uma “vida boa” se pauta em valores não morais ligados à posse, sucesso e aparência. Nesse sentido, La Taille (2009) acredita que uma das funções da Educação Moral é combater a ausência de sentido de vida e o falso preenchimento ocupado pela cultura da vaidade.

A terceira tendência de respostas, presente na classe 6, tratou de temas de direitos e deveres sociais. Uma das características dessa classe é a associação com a variável da comunidade, só que de forma negativa. A maioria dos agentes escolares que se enquadraram nessa classe de resposta afirmou que a comunidade em torno da escola não provocou a experiência. Essa é a maior classe do material analisado, totalizando 30% das U.C.Es classificadas. A seguir, falas típicas dessa classe:

“Temas ligados ao direito da família, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, diversidade racial e cultural”. (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Símbolos nacionais, significado e noção de democracia, estado, povo, território e governo, formando a opinião política. direitos humanos, direitos da criança e do adolescente”. (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Ter o conhecimento dos direitos e deveres sociais é, sem dúvida, imprescindível para a constituição de cidadãos, porém os temas de projetos de Educação Moral não podem se restringir a essa temática, pois, assim como já discutido, não basta que o sujeito conheça as leis e seus direitos para se tornar um cidadão, uma vez que ser moral não está apenas em seguir as leis, mas no princípio da ação, ou seja, no porquê de obedecermos a certas regras. (MENIN, 2002). Assim, ser moral transcende a obediência às leis e normas, pois se relaciona com a liberdade, responsabilidade e a consciência de cada um.

A Classe 3, que representou 14% do material analisado, teve como foco temas relacionados à preservação do meio ambiente e à conservação do patrimônio público. A seguir, respostas típicas dessa classe:

“Os temas abrangidos faziam referencia a preservação do meio ambiente. portanto foram trabalhados: mata ciliar, camada de ozônio, assoreamento, seres vivos e seus habitat, consciência ecológica.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Foram trabalhados preservação do meio ambiente, coleta seletiva, consumo responsável.” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Pesquisadores como Sato e Carvalho (2008) que estudam sobre a temática da educação ambiental têm defendido que o fundamento da relação com o meio ambiente é de ordem ética, isto é, envolve valores morais por se tratar de desenvolver uma competência ética para atuar no mundo de forma a preservar as riquezas naturais. Assim, discutir temas relacionados ao meio ambiente implica, invariavelmente, uma relação com a comunidade externa, pois não se pode pensar em preservação ou conservação sem extrapolar o ambiente escolar.

Na leitura das experiências, constatamos que, em alguns casos, quando se trabalha com a temática da preservação ou conservação do meio ambiente, é em razão de alguma especificidade da comunidade do entorno da escola, como descarte indevido do lixo, rio poluído próximo à escola ou à cidade ou, ainda, devido à não cobrança de água no município, o que ocasiona um desperdício.

Para finalizar essa análise, destacamos uma indefinição sobre o que são temas da Educação Moral, que variam desde a gravidez precoce até a necessidade de praticar

esportes. Ressaltamos, também, que há uma preponderância das escolas em definir temas concretos para trabalhar a Educação Moral, como sexualidade, qualidade de vida, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, conservação do meio ambiente ou preservação do patrimônio público.

Esses temas que se discutem na escola são, em certas circunstâncias, vivenciados pelos alunos na comunidade do entorno escolar, isto é, são temas que fazem parte da realidade e da vivência desses estudantes que frequentam a escola pública.

Por outro lado, temas mais abstratos e específicos da Educação Moral, como ética, moral e valores, ainda são pouco trabalhados nas escolas, apesar de sua importância e de serem discutidos e sugeridos nos PCN (BRASIL, 1998).

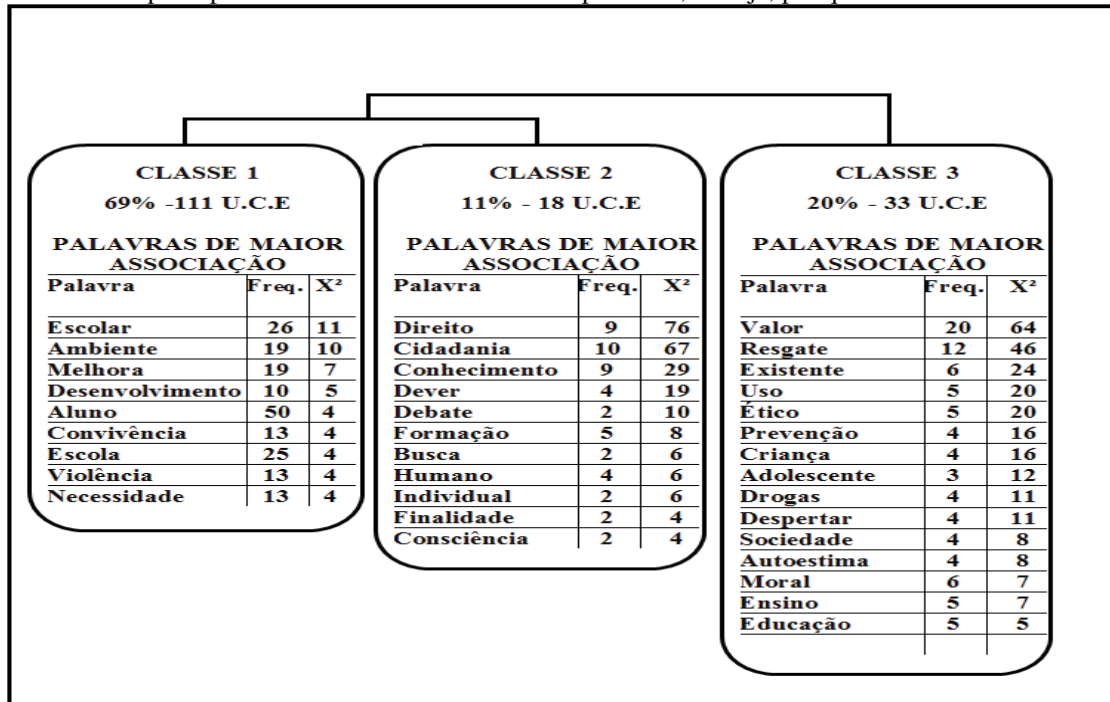
4.5 Finalidades buscadas nas experiências de Educação Moral

No questionário aplicado aos agentes escolares, questionamos quais foram as principais finalidades buscadas com o desenvolvimento da experiência de Educação Moral, ou seja, por que ela aconteceu. Nessa questão, procuramos verificar se as finalidades buscadas nesses projetos estavam relacionadas às especificidades do entorno escolar ou a problemas sociomoraes mais amplos que se apresentassem na comunidade externa à escola.

Para essa análise, utilizamos, como já citado, o programa *Alceste* e, como complemento, a análise de conteúdo, com a leitura de todas as experiências do estado de São Paulo.

A seguir, expomos, na Figura 3, uma síntese dos principais resultados gerados pelo programa *Alceste*, tais como: divisão de classes, número de UCEs, porcentagem de cada classe em relação ao total e palavras de maior associação em cada classe, conforme frequência e Qui-quadrado.

Figura 3: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Quais foram as principais finalidades buscadas com a experiência, ou seja, por que ela aconteceu?”



O programa selecionou as respostas e as dividiu em três classes diferentes. Essas classes foram compostas de 162 UCEs representando 84% do material analisado. Em relação à distribuição das UCE entre as classes, que indica sua representatividade no conjunto do *corpus* analisado, constatamos uma diferença significativa, sendo que a Classe 1 engloba mais da metade das respostas analisadas nessa questão.

Realizamos a leitura de cada classe a partir de suas palavras mais significativas, por meio dos exemplos de respostas típicas de cada classe e a partir da leitura de cada experiência. Em função dessa análise, geramos a denominação dessas classes, que se apresenta no Quadro 5.

Quadro 5: Denominação das classes em relação à questão “Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência, ou seja, por que ela aconteceu?”.

Classe	Denominação
Classe 1	A finalidade da experiência foi melhorar o ambiente e a convivência escolar devido à violência.
Classe 2	A finalidade buscada foi formar o indivíduo cidadão, consciente de seus direitos e deveres.
Classe 3	Finalidades diversas como ênfase na busca dos valores éticos e morais, prevenção do uso de drogas, qualidade de vida e autoestima.

Destacamos, na análise dessa questão, que apenas a Classe 1 associou-se com a variável da comunidade. A finalidade buscada nessa classe referiu-se à construção de projetos de Educação Moral direcionados à melhoria do ambiente e da convivência escolar entre os alunos no ambiente escolar, devido, principalmente, ao aumento da violência. Como ilustração, apresentamos a seguir falas típicas dessa classe de respostas:

“A experiência decorreu da necessidade que a direção da escola viu no sentido de tomar uma providência concreta e que desse resultado em relação à melhoria da conservação do prédio escolar, redução da violência na escola.” (Professor atuando no ensino fundamental e médio).

“Mudança de hábitos escolares em favor da transformação melhoria do meio escolar”. (Professor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Mudar a partir da vivência na escola a violência verbal e física substituindo a pela segurança, paz, respeito e harmonia”. (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Devido à intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos detectados no ambiente escolar”. (Professor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Pela análise das experiências, podemos inferir que essa classe se relacionou com a variável da comunidade, ao conceber o entorno escolar como um lugar violento em que “faltam” valores morais, que deveriam advir da família, e também por ser marcado pela carência que as pessoas vivenciam.

O aumento da violência e da indisciplina no ambiente escolar prejudica a organização escolar, sua didática e gera um sentimento de insegurança e medo. Por esse motivo, a violência é objeto de preocupação por parte dos agentes escolares, principalmente os da rede pública de ensino em que são detectados altos índices de violência. Frente a esse contexto, escolas têm desenvolvido projetos de educação em valores para buscar suprir ou minimizar situações de violência nesse ambiente.

Sobre esse aspecto, pesquisadores (SPOSITO, 2001; ZECHI, 2008; CARDIA, 1997 apud RISTUM, 2002) que têm discutido formas de superar a violência no ambiente escolar vêm alertando que não bastam ações isoladas e pontuais da escola, principalmente quando voltadas apenas para seu ambiente específico. Esse tipo de conduta

resulta em um reducionismo que limita a ação da escola em busca de objetivos mais amplos, como a educação em valores.

A escola sozinha não pode superar as situações de violência que estão presentes em todos os espaços da sociedade e que desembocam no ambiente escolar. De acordo com Cardia (1997 apud RISTUM, 2002), a literatura tem assinalado a impossibilidade de entender a violência isolada do tripé comunidade, família e escola. Portanto, medidas antiviolência a serem adotadas pela escola deveriam envolver, necessariamente, a família e a comunidade.

Nesse sentido, esses projetos devem ser elaborados a fim de atingir o maior número de pessoas possível, não somente os alunos da escola, mas também os membros da comunidade e as famílias dos alunos.

Uma das questões orientadoras do projeto de pesquisa aqui apresentado buscou averiguar se os projetos desenvolvidos pelas escolas foram elaborados a fim de resolver problemas sociomoraes mais amplos que se apresentam na comunidade externa à escola ou se os projetos realizados limitaram-se a resolver problemas internos da escola, como a indisciplina dos alunos.

Diante da análise dessa questão, podemos afirmar que parte dos projetos desenvolvidos nessas escolas do estado de São Paulo tem como finalidade principal resolver conflitos, que, embora mais amplos, como a violência, são encarados pela escola como problemas de convívio no ambiente escolar.

Outra finalidade buscada pelas escolas (Classe 2) foi o de formar o indivíduo cidadão, consciente de seus direitos e deveres. Para ilustração desta classe, apresentamos a seguir falas típicas desta tendência de respostas:

“A finalidade foi lembrar sempre que todo cidadão tem direito e deveres” (Professor atuando em escola de ensino médio).

“A necessidade de debater o tema e a importância dos direitos do cidadão” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Despertar consciência cidadã, de valorização da vida e respeito aos direitos humanos e contribuir para a formação de ser um cidadão humano e solidário, tentar evitar contra a banalização do mal, alunos mais participativos, menos agressivos” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Discutir a importância do respeito aos direitos individuais e coletivos” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Promover o conhecimento e a consciência dos direitos e deveres de cada indivíduo e também do coletivo” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Essa finalidade tem como fundamento o desenvolvimento do cidadão no que tange aos conhecimentos de seus direitos e deveres sociais. Vale lembrar, como já discutido nos temas dos projetos, que essa é uma parte da formação cidadã que não deve se limitar a esses conhecimentos. Além disso, esses conhecimentos necessitam se expandir aos membros do entorno escolar, para que, conhecendo seus direitos e deveres, tenham condições de dialogar com a escola em busca de benfeitorias comuns.

Outra categoria de respostas (Classe 3) apresentou finalidades diversas, referindo-se ao resgate dos valores morais e éticos, prevenção do uso da droga por crianças e adolescentes e o desenvolvimento da autoestima. Para ilustrar essas respostas presentes na Classe 3, apresentamos a seguir falas típicas:

“Resgate de valores morais e éticos” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Despertar os educandos para a conscientização dos valores sociais, éticos, morais, políticos e maneiras de prevenção drogas, doenças sexualmente transmissíveis” (Professor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Para resgatar ou ensinar a importância desses valores na vida de cada um. Mostrar que uma existência alicerçada em valores morais pode trazer um grande progresso ou uma transformação na vida tornando as pessoas respeitadas” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Provocar uma reflexão sobre projeto de vida, resgatando e ensinando valores humanos, éticos, entre outros” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Apesar de essa classe de respostas não se relacionar com a variável da comunidade, percebemos na leitura das experiências que houve relação da escola com seu entorno nas respostas dos agentes escolares. Essa afirmação pode ser ilustrada nas falas a seguir:

“Para resgatar valores morais, elevar a autoestima, formar cidadãos mais críticos e reflexivos quanto aos problemas da sociedade atual, bem como trazer a comunidade para a escola” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino médio).

“O principal objetivo era resgatar com os alunos os valores familiares, e trabalhar as diferenças existentes nas famílias atuais. Trabalhamos em uma comunidade carente onde esses valores são muito deturpados e usados como objeto de discriminação entre as crianças” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

Como já discutido, o trabalho com os valores morais é essencial para a formação de um homem melhor neste cenário atual de mudanças e desestabilização dos valores antes consagrados. Para além de resgatar valores, autores da Psicologia da Moralidade (CORTINA, 2003; GOERGEN, 2001; LA TAILLE, 2009; MENIN, 2002; SERRANO, 2002) têm apontado que, nesta educação, as regras, os valores e os princípios que norteiam como viver numa sociedade justa e harmoniosa devem ser explicitados, examinados e reconstruídos com a participação dos alunos. Isto é, não se trata de transmissão de valores, e sim de uma reflexão e reconstrução coletiva. Assim, o trabalho com a educação em valores se torna ainda mais significativo quando é aliado à realidade dos alunos e envolve a parceria da comunidade.

Para finalizar, assinalamos que as finalidades de Educação Moral foram diversas, desde a diminuição dos casos de violência no ambiente escolar, resgate de valores morais e ético até o desenvolvimento da autoestima.

Porém, não constatamos a busca por parcerias entre escola e comunidade nas finalidades desses projetos de Educação Moral. A relação que se constituiu entre essas duas partes, escola e comunidade, nas finalidades dos projetos de Educação Moral referiram-se ao reconhecimento, por parte da escola, dos problemas apresentados pelo entorno escolar, como a violência e a ausência de valores morais.

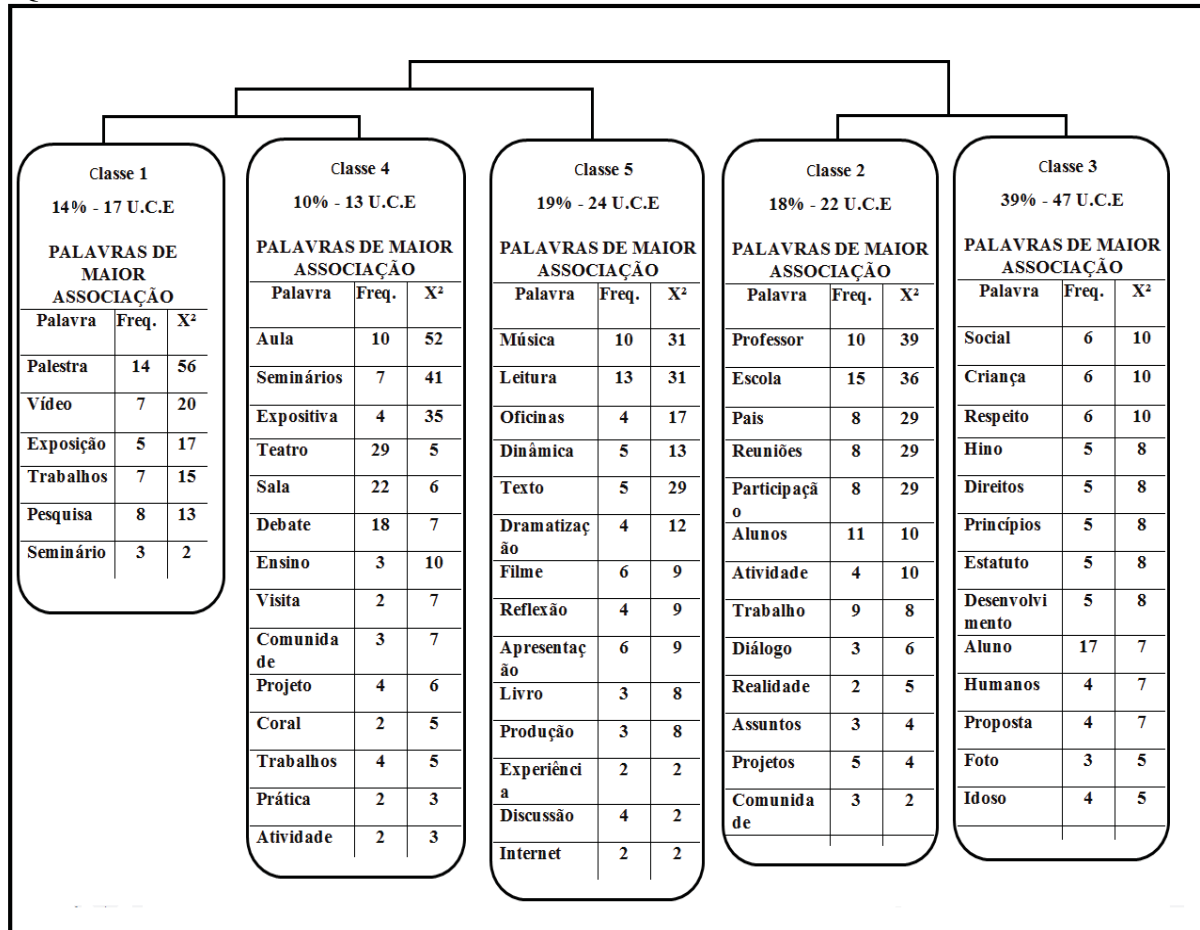
4.6 Os Métodos usados nas experiências de Educação Moral

A fim de verificar se os métodos usados pelas escolas nos projetos envolveram, de alguma forma, a comunidade em torno da escola, analisamos a questão “Que métodos foram usados?” Para esta análise, utilizamos, como já citado, o programa *Alceste* e, como complemento, a análise de conteúdo em que ocorreu a leitura de todas as experiências.

Como resultado da análise, foram geradas cinco classes diferentes de respostas, compostas de 123 UCEs, representando 66% do material analisado. A seguir, apresentamos, na Figura 4, o *dendograma* em relação a essa questão, em que há a síntese dos

principais resultados: ordem hierárquica de distinção, divisão de classes, número de UCEs e porcentagem de cada classe em relação ao total e palavras de maior associação em cada classe, conforme frequência e Qui-quadrado.

Figura 4: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Que métodos foram usados?”



Notamos, de forma geral, que as distribuições das UCEs entre as classes foram semelhantes, com exceção da classe 3, que deteve 47 UCEs, correspondendo a 39% do total de UCEs classificadas.

Podemos destacar, de antemão, que os métodos por meio dos quais os temas das experiências foram trabalhados se mostraram variados, e, em nenhuma das experiências, foi usada uma estratégia única. Percebemos, assim, que não houve um consenso sobre os meios empregados pelas escolas para educar moralmente e que ainda existiu certa confusão sobre o que são temas, finalidades e meios da Educação Moral.

Realizamos a leitura de cada classe a partir de suas palavras mais significativas, exemplos de respostas típicas de cada classe e a partir da leitura de cada

experiência. Em função dessa análise, geramos a denominação destas classes, que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6: Denominação das classes em relação à questão “Que métodos foram usados?”

<i>Classe</i>	<i>Denominação</i>
<i>Classe 1</i>	Projetos desenvolvidos por meios diversos, com ênfase em palestras, exposição de vídeos, seminários e trabalhos de pesquisa.
<i>Classe 2</i>	Projetos desenvolvidos por meio de reuniões e diálogos, com participação da escola, professores, alunos, pais e comunidade.
<i>Classe 3</i>	Projetos desenvolvidos através do trabalho com o estatuto da criança e do adolescente, direitos humanos, hino nacional, valorização dos idosos, valores e princípios.
<i>Classe 4</i>	Projetos desenvolvidos por meios diversos, com ênfase em aula expositiva, seminários, debate, visita à comunidade, teatro, debate em sala.
<i>Classe 5</i>	Projetos desenvolvidos por meios diversos, com ênfase em músicas, leitura de textos, oficinas, dinâmicas, dramatizações, filmes e reflexões.

Como resultado, podemos destacar três tendências de respostas. A primeira tendência, presente nas classes 1, 4 e 5 aponta estratégias diversas adotadas pelas escolas para o desenvolvimento dos projetos de Educação Moral; a segunda tendência, classe 2, apresenta principalmente os participantes e responsáveis por esse tipo de educação; por fim, a terceira tendência, classe 3, representa aquelas falas que se voltam para os fins e os conteúdos com os quais esse tipo de educação deve se ocupar e não com os meios.

A primeira tendência de respostas (classes 1, 4 e 5) apresenta atividades diversas desenvolvidas pelas escolas para educar moralmente. Como essas três classes muito se confundem entre si, realizamos a leitura de cada experiência e tecemos as seguintes considerações.

Grande parte das experiências desenvolvidas nas escolas do estado de São Paulo utiliza métodos baseados em atividades diversas, como: palestras, debates, vídeos, filmes, músicas, poesias, pesquisas, confecção de cartazes, visitas a entidades da comunidade acompanhada de arrecadação e doação de donativos, desfile cívico; momentos culturais, como ida a museus, teatros, "momento da acolhida", aula expositiva, palestra, entre outros. Com a leitura dessas respostas, podemos afirmar que, apesar de estas experiências terem adotado métodos diversos para educar moralmente, elas se diferenciam entre si. Parte delas vinculou-se, de modo geral, à transmissão de valores, que nos pareceu ocorrer sem a reflexão e

participação ativa dos alunos, com a utilização de *data show*, exercícios escritos, aulas expositivas, leitura de textos, de documentos e estudos mais teóricos.

“Através de slides do livro um amor de família de Ziraldo, foi realizado leituras, debates e registros pictográficos”. (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Métodos diversificados, aulas expositivas, trabalhos escritos e orais [...]” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Palestras, conferências, trabalhos, entre outros”. (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio)

“Através da leitura e análise de textos, vídeos, músicas apresentação em Power point sobre o tema” (Professor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Cabe destacar, aqui, que este método pode não ser considerado como bem-sucedido, pois Piaget (1932/1994; 1930/1998) apresenta o método ativo como o mais favorável para desenvolver nas crianças e nos jovens aspectos como a responsabilidade, justiça e cooperação mútua. Ou seja, quando se trata de educar moralmente, a vivência dos valores é de suma importância para a formação, pois apenas o discurso teórico ou a apresentação de grandes exemplos pode não motivar na criança e no jovem o dever moral.

Dessa forma, a Educação Moral deve ir além de uma mera “informação” ou de uma aprendizagem intelectual; deve desenvolver a sensibilidade ética do sujeito a partir da qual se impoem à consciência os valores morais. (SERRANO, 2002).

Outras experiências, ainda nessa primeira tendência de respostas (classes 1, 4 e 5), apresentaram práticas mais dinâmicas, com a participação ativa do aluno, incluindo métodos como assembleias escolares, debates, visitas à comunidade e pesquisas empíricas com os alunos ou feitas por eles.

“Atividades práticas como teatro, cinema, pesquisas, seminários e debates.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Sobre as formas de educar moralmente, autores (MENIN, 2002; VINHA, 2000; TOGNETTA, VINHA, 2007) têm concordado que essa educação se dê por meios baseados no diálogo, na participação, isto é, procedimentos e estratégias que se coadunem com a construção de indivíduos autônomos.

Puig (2007) reforça que a escola que busca formar para a cidadania deve permitir que os alunos sejam protagonistas, com papel menos testemunhal e mais ativo, na classe, nas assembleias e nos conselhos. Isto é, formar na escola uma cultura de deliberação e cooperação onde a Educação Moral e/ou em valores flua no cotidiano das escolas e nas relações estabelecidas entre os pares, professores e gestores.

Outras experiências desenvolvidas empregaram métodos baseados em aspectos culturais, como apresentações de filmes, visitas a museus, teatro, dramatizações e por meio da música.

“Através de oficinas de vivências, filmes, vídeos, apresentações e dramatizações.” (Professor atuando em escola de ensino fundamental).

“Leitura, dramatização, música, filmes e brincadeiras.” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Serrano (2002) apresenta em seu livro *“Educação em valores: como educar para a democracia”* possibilidades de educar moralmente, entre as quais há o que a autora chama de *“Role-playing”*, técnica bastante utilizada no âmbito da Educação Moral. A principal característica dessa técnica é a dramatização com troca de papéis, em que a peça é representada por um pequeno grupo enquanto os outros ficam como espectadores. A partir da diversidade de tema, os envolvidos deverão chegar a algum tipo de solução por meio do diálogo. Serrano (2002) aponta essa técnica como favorável para o desenvolvimento da descentração, da empatia e para a vivência de valores morais.

Outra tendência de respostas (classe 2) apresentou os métodos de Educação Moral baseados em reuniões com os participantes e os responsáveis pela educação, isto é, professores, gestores, pais, alunos e comunidade. Essa classe de respostas se vinculou à variável da comunidade, ou seja, os respondentes afirmaram que, de alguma forma, a comunidade em torno da escola provocou a experiência. A seguir, apresentamos algumas falas típicas dessa classe de respostas para contextualização:

“Através de reuniões envolvendo os pais/responsáveis, alunos, professores e equipe gestora, contando sempre que necessário com a participação dos membros do Conselho Tutelar e profissionais do Centro de Saúde municipal.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“No dia a dia no ambiente escolar e em reuniões periódicas com a participação de um grupo de professores, gestores e grêmios estudantis.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“Trabalhamos com modalidades organizativas com alunos, e com a comunidade escolar atuamos com reuniões de pais, conselho escolar, grupos de trabalho, assembleias, festas com a comunidade e todas as oportunidades que surgem na rotina escolar.” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental).

Nas falas que compõem essa classe, evidenciamos que a escola, por meio de seus professores, funcionários e gestores, deve dar bons exemplos para seus alunos. Além disso, na metodologia adotada pelos agentes escolares dessa classe, percebemos que a comunidade comparece como uma parceira importante nos projetos de Educação Moral.

A terceira tendência (classe 3), que deteve mais de um terço de todas as respostas, refere-se a fins e conteúdos com os quais esse tipo de educação deve se ocupar, e não com os meios empregados. Por esse motivo, temas como direitos humanos e hino nacional aparecem nessa categoria.

“Projeto ordem dos advogados do Brasil: respeito às leis, valorização do trabalho, estatuto da criança e do adolescente. projeto eu amo a vida, uso de drogas, melhoria de autoestima, melhoria de perspectiva de futuro.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino médio).

“Estudo do estatuto da criança e do adolescente, conscientização através do diálogo e palestras” (Professor atuando em escola de ensino médio).

Pela leitura de todas as respostas, podemos afirmar que há certa confusão sobre meios e fins da Educação Moral; além disso, destacamos que não há um consenso quando se trata de formas de educar moralmente. Essas formas variam desde meios impositivos, em que o aluno se torna um ser passivo, até meios mais participativos, com assembleias escolares, pesquisa de campo e parceria com as famílias e comunidade.

Essa confusão dos agentes escolares sobre o que são meios e finalidades advêm, possivelmente, de falta de formação nessa área, para lidar com questões ligadas ao desenvolvimento moral.

Autores na área de Educação Moral (SERRANO, 2002; CORTELLA, LA TAILLE, 2009; ARAUJO, PUIG, ARANTES, 2007) e os PCN (BRASIL, 1998) defendem a importância de as escolas assumirem uma educação em valores de maneira transversal, em todo o ambiente escolar, e que constem no Projeto Político Pedagógico da escola. Esses

autores expõem diferentes métodos para o ensino de valores, tais como: trabalho transversal inserido nos projetos pedagógicos da escola; construção de relações éticas e democráticas por meio de assembleias de escolares e de classe; esclarecimentos de valores; autorregulação; discussões de dilemas morais; atividades teatrais; resolução de conflitos; análise de valores; e a narração em Educação Moral (SERRANO, 2002). Algumas dessas estratégias constam nessas experiências aqui analisadas, porém, em alguns casos, são trabalhadas superficialmente.

Outros métodos consagrados na literatura específica da área, como a discussão de dilemas morais (KOHLBERG, 1992; BIAGGIO, 2002) e a resolução de conflitos (SERRANO, 2002; VINHA, 2000; TOGNETTA, VINHA, 2007), foram pouco implementados pelas escolas em seus projetos de Educação Moral.

A seguir, apresentamos as mudanças relatadas pelos agentes escolares com o desenvolvimento da experiência.

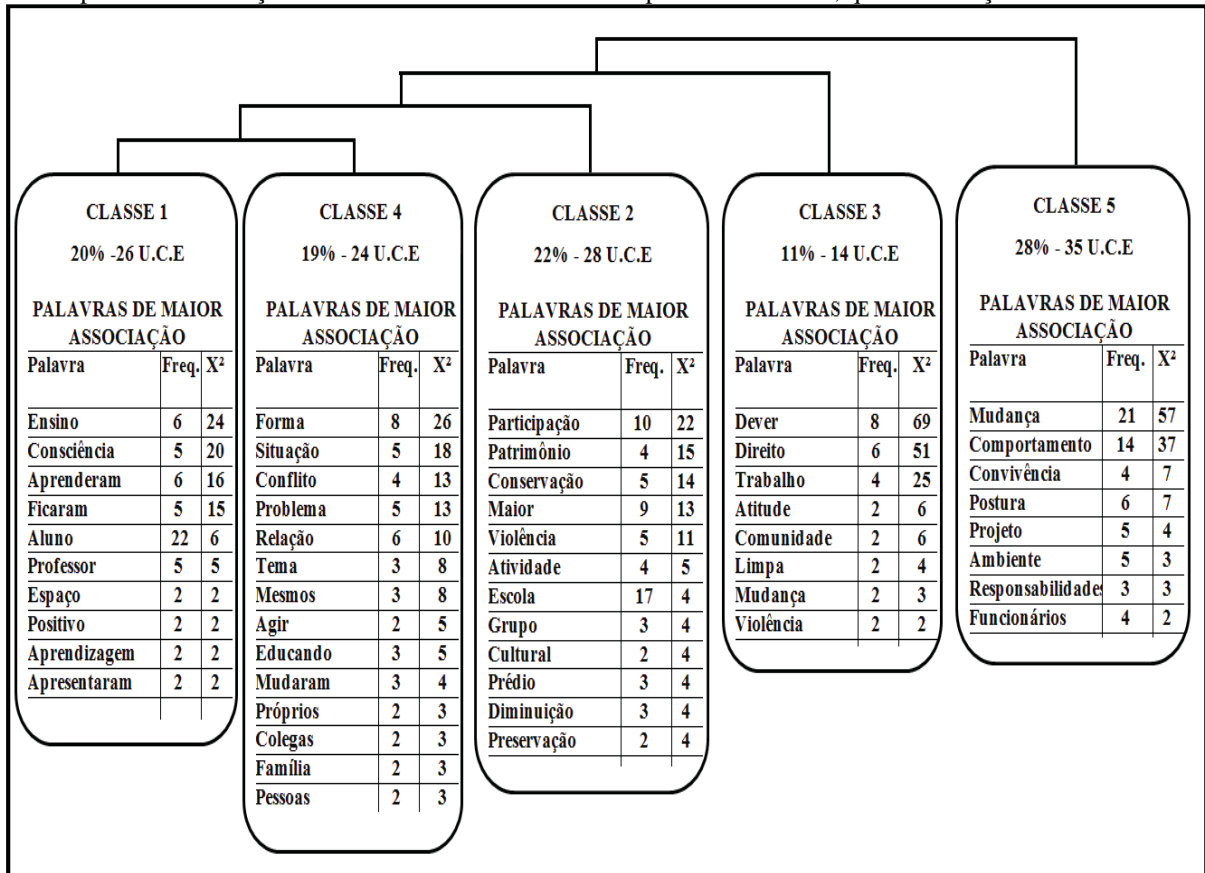
4.7 Mudanças percebidas no ambiente escolar

Quando questionados sobre a ocorrência, ou não, de mudanças no ambiente escolar com a experiência desenvolvida na escola, 93% dos respondentes foram afirmativos. As justificativas dessas respostas foram tratadas por meio do programa *Alceste* e, como complemento, utilizamos a análise de conteúdo, em que ocorreu a leitura de todas as experiências.

No tratamento realizado por meio do programa *Alceste*, houve o aproveitamento de 79% do material analisado, 127 UCEs, que foram divididas em cinco classes diferentes de respostas. Em relação à divisão de UCEs entre as classes, que demonstra a representatividade da classe no grupo, nota-se que há certa homogeneidade, com destaque para a Classe 5, que concentrou 28% das respostas com 35 UCEs.

A seguir, apresentamos, na Figura 5, o dendograma em que há a síntese dos principais resultados: ordem hierárquica de distinção, divisão de classes, número de UCEs, porcentagem de cada classe em relação ao total e palavras de maior associação com cada classe, conforme frequência e Qui-quadrado.

Figura 5: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Você percebeu mudanças no ambiente escolar com essa experiência? Se sim, quais mudanças?”.



Realizamos a leitura de cada classe por meio de suas palavras mais significativas, exemplos de respostas típicas de cada classe e por meio da leitura de cada experiência. Em função dessa análise, geramos a denominação dessas classes que apresentamos no Quadro 7.

Quadro 7: Denominação das classes em relação à questão “Você percebeu mudanças no ambiente escolar com essa experiência? Se sim, quais mudanças?”.

<i>Classe</i>	<i>Denominação</i>
<i>Classe 1</i>	Mudanças relacionadas à melhoria no ensino e na aprendizagem do aluno, gerando maior conscientização.
<i>Classe 2</i>	Mudanças ligadas à conservação do patrimônio público, maior participação nas atividades da escola e diminuição da violência.
<i>Classe 3</i>	Mudanças de atitudes em relação aos direitos e deveres colocados de forma genérica.
<i>Classe 4</i>	Mudanças relacionadas à forma de agir em relações conflituosas ou problemáticas.
<i>Classe 5</i>	Mudanças de comportamento, postura e convivência no ambiente escolar.

Pela análise das respostas, podemos afirmar que as mudanças apontadas pelos agentes escolares também foram diversas e envolveram modificações de comportamento, aprendizagem, ensino e na vivência dos direitos e deveres. Vale lembrar que estamos lidando com as percepções e relatos dos agentes escolares sobre as mudanças ocorridas no ambiente escolar e não com o registro das mudanças propriamente ditas.

Na Classe 1, as mudanças foram relacionadas à melhora no ensino e aprendizagem dos alunos e, como consequência, maior conscientização colocada de forma genérica. Apresentamos a seguir falas típicas dessa classe de resposta:

“Os alunos ficaram mais conscientes.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Muitos alunos tiveram a oportunidade de suscitar, reavivar o desejo de continuar seus estudos, mostrando o seu desempenho e dedicação nas tarefas escolares e estimulados por professores também empenhados na tarefa de ensinar.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Pode-se perceber, pela leitura dessa classe, que as mudanças relatadas pelos agentes escolares não estiveram diretamente relacionadas ao desenvolvimento moral do aluno. Esse fato pode ser explicado pela dificuldade em perceber ou avaliar mudanças, quando se trata das modificações de valores morais ou atitudinais dos alunos.

As mudanças relatadas pelos agentes escolares na Classe 3 ligaram-se às mudanças de atitudes em relação aos direitos e deveres colocados de forma genérica. A seguir, apresentamos respostas típicas dessa classe:

“Cumprimento dos direitos e deveres das comunidades docente e discente”. (Função outra atuando em escola do ensino fundamental).

“Houve a percepção que você tem direito, mas tem muitos deveres a cumprir. A conscientização é muito importante.” (Professor atuando em escola de ensino médio).

Pode-se perceber, também, que nessas classes (Classes 1 e 3) as mudanças não estiveram diretamente relacionadas a valores morais. Para Menin (2002), a formação

moral dos alunos passa, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos.

Na Classe 2, as mudanças apontadas pelos agentes escolares relacionaram-se à conservação do patrimônio público, à maior participação nas atividades da escola e diminuição da violência. A seguir, apresentamos as falas típicas dessa classe de respostas:

“As mudanças estão relacionadas à boa aceitação e participação nas comemorações cívicas, bom ambiente escolar, respeito e preservação do prédio e patrimônio da escola, maior participação no grêmio estudantil e nas atividades desenvolvidas na escola.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“Percebemos menos violência, menos discriminação, mais participação em atividades em grupos.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

Na classe 4, as mudanças apontadas pelos agentes escolares relacionaram-se à forma de agir em relações conflituosas ou problemáticas. A seguir, apresentamos respostas típicas dessa classe de respostas:

“Melhoria nas relações, melhoria na forma de agir frente às situações conflituosas ou problemáticas.” (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“O educando aprende pela experiência. Quando colocado frente a uma situação real ou simulada, próxima à realidade; quando o educando se vê diante de uma situação problema em que ele tem de encontrar a solução, então aprende a raciocinar, a analisar, a pensar e a agir.” (Função outra atuando em escola do ensino fundamental e médio).

Na classe 5, as mudanças foram relacionadas ao comportamento, postura e convivência dos alunos no ambiente escolar.

“Mudança de hábitos de parte dos alunos envolvidos nos projetos.” (Função outra atuando em escola do ensino fundamental e médio).

“Mudança de postura e comportamento”. (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino fundamental).

“A mudança comportamental dos alunos e uma nova visão do espaço escolar”. (Diretor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

“A mudança de comportamento dos alunos foi notável, o respeito ao outro se fez valer, respeito ao colega e aos professores e funcionários.” (Coordenador Pedagógico atuando em escola de ensino médio).

As mudanças apontadas pelos agentes escolares nas classes 2, 4 e 5 relacionaram-se com um melhor clima moral da escola, que se expressa na forma de resolução de conflitos dos alunos e nas mudanças de comportamento. Vemos que, nessas classes, as mudanças estiveram relacionadas à postura e a valores morais, como o respeito.

A mudança de comportamentos, como maior respeito pelos colegas e professores, faz com que, segundo as falas dos agentes escolares, os alunos se tornem mais próximos dos professores. A seguir, apresentamos uma fala típica da Classe 5 para ilustrar essa afirmação.

“Os alunos começaram a se aproximar mais dos professores, houve a mudança de comportamento por parte dos alunos. Eles começaram a ser convidados para participar de eventos fora do estabelecimento escolar como em outras escolas”. (Professor atuando em escola de ensino fundamental e médio).

Para finalizar, podemos frisar que as mudanças percebidas pelos agentes escolares e relatadas nos questionários não se referiram às extensões da comunidade em torno da escola. As mudanças descritas foram condicionadas ao ambiente escolar, às relações entre alunos ou, então, entre alunos, professores e funcionários.

Esse fato pode ser justificado pela colocação da pergunta aos respondentes, ao focar as mudanças estritamente no ambiente escolar, “Você percebeu mudanças no ambiente escolar com essa experiência? Se sim, quais mudanças?”

A seguir, analisamos as justificativas dadas pelos agentes escolares para considerar a experiência desenvolvida na escola como bem-sucedida.

4.8 Justificativas de por que a experiência foi considerada bem-sucedida pelos agentes escolares

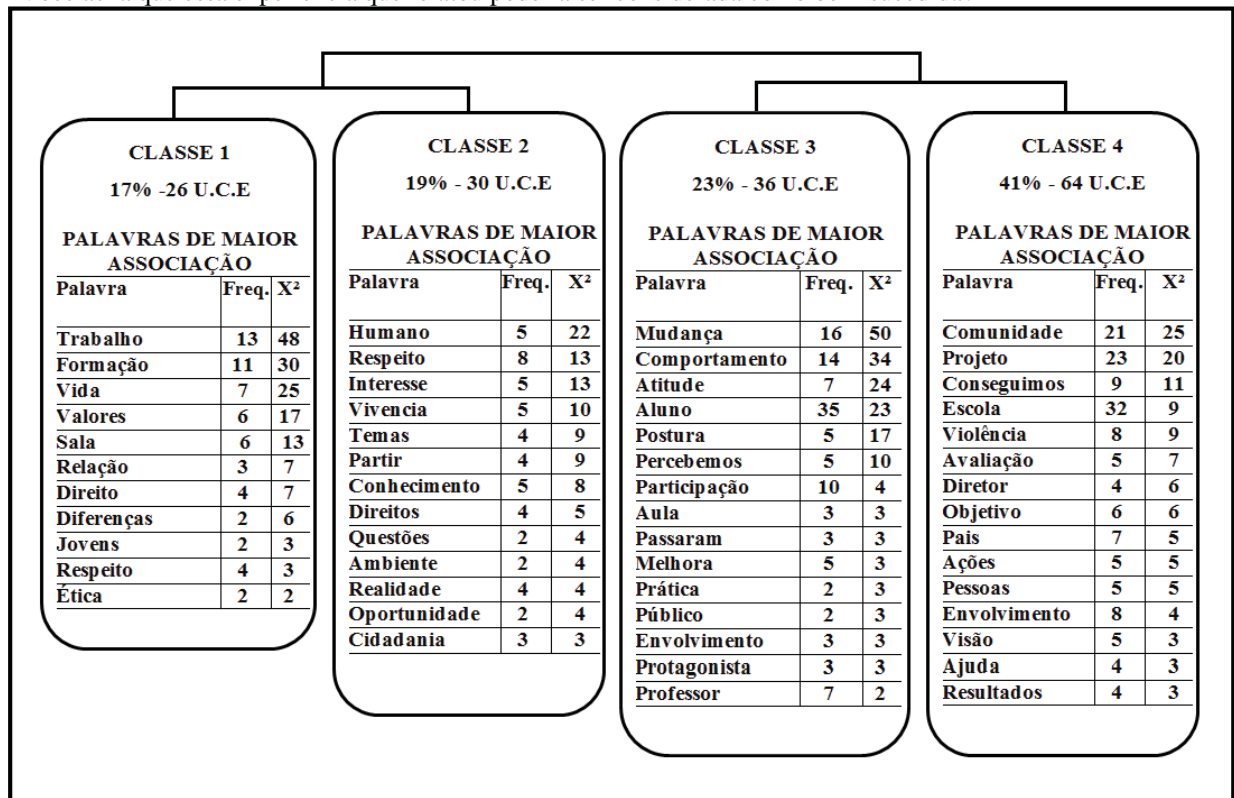
Quando questionamos aos agentes escolares se as experiências desenvolvidas nas escolas poderiam ser consideradas bem-sucedidas, 98% das respostas foram afirmativas. Nessas respostas, avaliamos o papel da comunidade para a experiência ser considerada, pelos agentes escolares, como bem-sucedida.

Vale lembrar que, muitas vezes, os critérios utilizados pelos agentes escolares para definir uma experiência como bem-sucedida são distintos daqueles elencados pelos pesquisadores e apresentado nessa pesquisa.

Essas respostas afirmativas foram tratadas por meio do programa *Alceste* e, como complemento, utilizamos a análise de conteúdo. Houve o aproveitamento de 78% do material analisado, 156 UCEs, que foram divididas em quatro classes de respostas.

A seguir, apresentamos, na Figura 6, uma síntese dos principais resultados gerados pelo programa *Alceste*, tais como: divisão de classes, número de UCEs, porcentagem de cada classe em relação ao total e palavras de maior associação em cada classe, conforme frequência e Qui-quadrado.

Figura 6 - Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Você acha que essa experiência que relatou poderia ser considerada como bem-sucedida?”



Destacamos que as classes de respostas tiveram uma diferença significativa entre si, sendo que a classe 4 concentrou mais de um quarto de todas as respostas. Em termos de proximidade, percebemos que as classes 1 e 2 estão próximas e relacionadas, assim como as classes 3 e 4.

Apresentamos, no Quadro 8, como nomeamos cada classe de respostas em função de suas palavras mais dominantes.

Quadro8: Denominação das classes em relação à questão “Você acha que essa experiência que relatou poderia ser considerada como bem-sucedida?”

<i>Classe</i>	<i>Denominação</i>
<i>Classe 1</i>	Bem-sucedida devido ao trabalho e à formação com valores, ética, respeito à diferença e à vida.
<i>Classe 2</i>	Bem-sucedida devido ao maior interesse e respeito dos alunos em questões de direitos humanos, cidadania e meio ambiente.
<i>Classe 3</i>	Bem-sucedida por conta das mudanças de comportamento, postura e atitude dos alunos com melhora na participação e no envolvimento.
<i>Classe 4</i>	Bem-sucedida devido ao envolvimento entre escola, comunidade e pais com ações para diminuição da violência.

Como resultado, vemos, novamente, que duas tendências mais se destacam. Na primeira tendência de respostas, classes 1 e 2, as justificativas dadas pelos agentes escolares para considerar as experiências como bem-sucedidas ancoram-se no trabalho com valores morais, ética e cidadania. Vale destacar, sobretudo, que, na análise dessa questão, constatamos que a classe 2 vinculou-se à variável da comunidade de forma negativa, isto é, quando perguntamos aos agentes escolares se a experiência descrita por eles de alguma forma se relacionou com a comunidade de seu entorno, a resposta dada foi não. Na segunda tendência de respostas, classe 3 e 4, as justificativas adotadas pelos agentes-escolas para considerar a experiência como bem-sucedida relacionaram-se às mudanças no comportamento, nas relações estabelecidas entre escola e comunidade e na diminuição da violência.

As respostas dadas na Classe 1, que concentrou 17% do material analisado, relacionaram-se com o trabalho e a formação em valores, ética, respeito à diferença e à vida. A seguir, apresentamos falas típicas dessa classe de respostas:

“Embora não temos dados estáticos, observou-se que as salas onde o professor realmente trabalhou os valores, de forma interativa, com troca de informações, ouvindo os alunos, mediando à conversa e finalizando a discussão enfatizando os pontos abordados; houve uma melhora no aspecto disciplinar”. (Diretor atuando no ensino fundamental e médio).

“Na medida em que se discute valores, ética, direitos com a classe, sempre contribuimos de alguma forma para a formação de nossos alunos”. (Coordenador Pedagógico atuando no ensino fundamental e médio).

Na classe 2, as justificativas dadas pelos agentes escolares para considerar a experiência como bem-sucedida relacionaram-se ao maior interesse e respeito

dos alunos em questões de direitos humanos, cidadania e meio ambiente. Essa classe, mais próxima da classe 1, deteve 19% das respostas do *corpus*. A seguir, apresentamos falas típicas dessa classe de respostas:

“A participação intensa de todos os alunos, o interesse e a conclusão dos trabalhos, mostrando a compreensão da declaração dos direitos humanos, quais artigos são respeitados e quais não são respeitado”. (Diretor atuando no ensino fundamental).

“Entre tantas outras experiências que comprova que nossos alunos vivem a cidadania, o respeito ao próximo e a nação.” (Diretor atuando no ensino fundamental e médio).

“A partir daquela visita, sempre que se falava em preservação, os alunos citavam o rio, alguns estavam preocupados com a morte lenta do rio.” (Coordenador Pedagógico atuando no ensino fundamental e médio).

Outra tendência de respostas (classes 3 e 4) apontou mudanças no comportamento, nas relações estabelecidas entre escola e comunidade e na diminuição da violência para considerar a experiência como bem-sucedida. Essas duas classes, 3 e 4, que mantêm uma grau de proximidade entre si, detêm 64% de todas as respostas do *corpus*.

Os agentes escolares da classe 3 defenderam que a experiência foi bem-sucedida devido às mudanças de comportamento, postura e atitude dos alunos com melhora na participação e no envolvimento. A seguir, apresentamos respostas típicas dessa classe:

“Houve mudança de atitude e postura de alguns alunos.” (Diretor atuando nos ensinos fundamental e médio).

“Pois temos a participação de vários alunos e alguns apresentam mudanças no comportamento”. (Coordenador Pedagógico atuando no ensino fundamental).

“Já consideramos bem sucedida, pois constatamos em nossos alunos grande envolvimento, participação e mudanças de atitudes para o bem.” (Coordenador Pedagógico atuando no ensino fundamental e médio).

“O objetivo e conseguir realizar a mudança de comportamento dos alunos, principalmente os casos de violência, e já percebemos através de relatos escrito por alunos.” (Coordenador Pedagógico atuando no ensino fundamental e médio).

Já a classe 4 teve como justificativa para considerar a experiência como bem-sucedida o maior envolvimento entre escola, comunidade e pais com ações para diminuição da violência. A seguir, apresentamos respostas típicas dessa classe:

“Essa experiência e bem sucedida porque é politizadora, formadora de cidadania, e envolve todos os segmentos da comunidade escolar, ainda trouxe resultados concretos na alteração da visão de escola de pais e familiares, principalmente”. (Diretor atuando no ensino fundamental e médio).

“Por ser um projeto que vem sendo desenvolvido há cinco anos e que tem dado certo, tendo seus objetivos alcançados e que consegue envolver vários segmentos da comunidade”. (Coordenador Pedagógico atuando no ensino fundamental e médio).

“Podemos dizer que a experiência foi bem sucedida porque houve a participação da maioria da comunidade escolar envolvendo estudantes, professores de diversas áreas, comunidade, pais e funcionários da escola” (Diretor atuando no ensino fundamental e médio).

Pela análise dessa classe de respostas, podemos destacar que a participação dos pais e da comunidade teve um peso significativo para que os projetos fossem considerados, por algumas escolas, como bem-sucedidos. Esse fato pode ser ilustrado pela classe 4, maior classe do *corpus* analisado, que relatou que as experiências foram consideradas bem-sucedidas devido à maior participação dos agentes escolares, alunos, famílias e comunidade. Diante disso, podemos afirmar que parte dos agentes escolares reconhece a importância do envolvimento da comunidade e das famílias em seus projetos de Educação Moral.

Para finalizar, apontamos que as justificativas dadas pelos agentes escolares para considerar as experiências bem-sucedidas variaram desde o trabalho com valores morais até a participação da comunidade nos projetos de Educação Moral.

A seguir, apresentamos as experiências selecionadas por nós, como bem-sucedidas de Educação Moral por meio de critérios retirados da literatura atual e que se inspiram na Psicologia do Desenvolvimento Moral. Nessas experiências bem-sucedidas ou interessantes, analisamos o papel e a participação da comunidade.

4.9 O papel e o espaço da comunidade em projetos considerados bem-sucedidos ou interessantes de educação

Nas experiências tidas como bem-sucedidas de Educação Moral, analisamos o espaço e o papel da comunidade, a influência dos problemas da comunidade na sua construção e execução e os possíveis reflexos do processo de Educação Moral em diferentes espaços da comunidade.

Para essa análise realizamos a leitura de todas as experiências e selecionamos, dentre os 169 questionários analisados nessa pesquisa, seis experiências consideradas bem-sucedidas ou ainda interessantes, segundo alguns critérios citados da literatura atual e que se inspiram na Psicologia da Moralidade.

Utilizamos a palavra *interessante*, pois, com a análise das experiências, foi possível notar que nenhuma experiência abrangeu todos os quesitos elencados pela literatura para serem considerados bem-sucedidos, mas, mesmo assim, contemplavam alguns dos elementos apontados pelos critérios. Assim, utilizamos a nomenclatura *interessante* ao invés de *bem-sucedido*.

Os critérios para selecionar essas seis experiências referiram-se a aspectos relacionados ao tema, finalidade, métodos, número de participantes, relações da experiência com a comunidade extraescolar e mudanças percebidas com o desenvolvimento da experiência, neles indicavam que projetos bem-sucedidos deveriam incluir:

- temas que se referissem a questões relacionadas ao desenvolvimento moral e/ou à realidade dos alunos;
- finalidades que tivessem como objetivo formar sujeitos autônomos preocupados com questões de interesse coletivo;
- métodos que permeassem os diferentes arranjos de tempo e espaço escolares e não escolares, baseados no diálogo, no respeito mútuo e na democratização das relações escolares;
- expressivo número de participantes que envolvesse toda a escola, os agentes escolares e os membros da comunidade;
- espaços envolvidos que abarcassem toda a escola e o entorno escolar;
- tempo de desenvolvimento das experiências que se mostrassem duradouras;
- mudanças relacionadas aos valores e práticas alcançadas em espaços escolares e não escolares.

Apresentamos, no Quadro 9, as experiências selecionadas como interessantes de Educação Moral. Por questões de sigilo, decidimos não divulgar o nome das escolas em que as experiências foram desenvolvidas.

Quadro 9: Experiências de Educação Moral selecionadas como interessantes

Nome da experiência	Cidade
“Projeto água, fonte de vida”	Caiuá/SP
“Caminhos e escolhas: lendo a política”	Caiuá/SP
“Jovens construindo a cidadania”	Tupã/SP
“Conviver”	Osasco/SP
“Reciclar é preservar”	Arco-Íris/SP
“Anjos de Plantão”	Marília/SP

Vale destacar que dessas seis experiências, quatro foram visitadas por nós, e outras pesquisadoras, no ano de 2010 para que pudéssemos conhecer melhor o projeto ou esclarecer pontos que não estavam claros nos questionários. As experiências visitadas foram “Projeto água, fonte de vida”, “Caminhos e escolhas: lendo a política”, “Jovens construindo a cidadania” e “Conviver”. Essas experiências visitadas foram publicadas e estão disponíveis no *site* da pesquisa “Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”.

Como complemento e para uma melhor análise dessas quatro experiências, utilizamos, além dos questionários, informações de dados secundários dos relatos das visitas realizadas. As outras duas experiências foram descritas tomando por base apenas o questionário.

A seguir, apresentamos um resumo das seis experiências selecionadas como interessantes e as análises sobre as relações da escola com a comunidade do entorno escolar em cada uma delas.

Experiência 1: “Água, fonte de vida”

A descrição dessa experiência aqui apresentada foi realizada por meio do questionário e, como complemento, utilizamos o relato da visita realizado por mim, no ano 2010⁹.

Essa experiência foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano), localizada no Centro de Caiuá, Estado de São Paulo. O município está a uma distância de 630 km da capital, São Paulo. A cidade do interior paulista é considerada pequena, segundo o IBGE (2010) tem cerca de 5.450 habitantes, dos quais 2.423 são da zona rural.

Há na escola cerca de 260 alunos, muitos provenientes da zona rural da cidade. Os alunos são atendidos em tempo integral, segundo a relatora da experiência; este é um fator muito importante, pois muitos discentes são desfavorecidos financeiramente.

O Projeto “Água Fonte de Vida” teve início em 2007 a partir de uma problemática local: a população de Caiuá pagava apenas um valor simbólico pelo uso da água, e as torneiras da cidade não possuíam hidrômetro. Assim, o desperdício de água na cidade era grande e visível, tanto no entorno da escola quanto em toda a cidade. Surgiu, então, a seguinte polêmica “até que ponto vale a pena pagar pouco?”.

Apesar de a indagação partir do corpo diretivo da instituição, o projeto envolveu toda a escola, desde os alunos até a coordenação. Os professores discutiram sobre o projeto nos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC), a fim de desenvolver um trabalho conjunto; nesse sentido, o tema foi abordado em todas as disciplinas escolares.

Esse projeto foi inscrito no Prêmio Construindo a Nação, onde recebeu o prêmio de menção honrosa pelo trabalho social e educativo que contribuiu de forma efetiva para o desenvolvimento da cidadania no Brasil.

O projeto teve início com uma grande mobilização por meio de desfile, por ocasião do aniversário da cidade, no dia 19 de Março. Antes do desfile, foi trabalhada com todas as séries uma conscientização do tema: o respeito ao meio ambiente, o que é o desperdício, a água no planeta, a necessidade da água para vivermos, como a água é desperdiçada na cidade, principalmente, pela gratuidade. A partir disso, foi elaborado o desfile para o qual os alunos desenvolveram cartazes alertando sobre a necessidade do uso racional da água e as formas para sua preservação.

⁹ Visita realizada no período em que a autora participou como bolsista de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq, na pesquisa “Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”.

Segunda a relatora da experiência, o projeto “Água, fonte de vida” também abordou a questão política, pois, segundo ela, *“qual prefeito iria instituir uma lei para que fossem instalados hidrômetros nas casas e cobrado água? Certamente esse prefeito não iria mais se eleger [...] por conta disso é necessário uma conscientização sobre o uso responsável da água”*.

Várias atividades foram desenvolvidas com todos os alunos da escola: palestra com a professora de Ciências, teatro de fantoche, música, aplicação de questionário junto à comunidade e jogral.

Após o momento de mobilização, foi feita uma entrevista com o Prefeito Municipal em que os alunos aplicaram o Questionário Ecológico. Esse questionário foi elaborado pela professora de Ciências com o apoio de alguns alunos, buscando informações a respeito do consumo da água no município.

Segundo a relatora, também foi realizada uma pesquisa de campo junto à população para colher informações sobre o consumo de água; para tanto, foi aplicado o Questionário Ecológico. Os alunos se dividiram em turmas e percorreram toda a cidade para obter informações junto à população sobre o uso da água.

O projeto foi trabalhado em todas as disciplinas de maneira interdisciplinar; dessa forma, os resultados da pesquisa realizada pelos alunos foram discutidos em cada matéria com os professores: *“a correta utilização da água, o desperdício, o que se pode fazer para mudar a situação da cidade, etc.”* (Relatora)

A escola aproveitou o tema em todas as atividades possíveis, por exemplo, o Parlamento Jovem, em que um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio elaborou um Projeto de Lei, versando sobre a obrigatoriedade do hidrômetro na cidade.

O parlamento jovem é um concurso promovido pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, com o objetivo de possibilitar aos estudantes uma visão de alguns aspectos da democracia. A intenção é oferecer, pela vivência de um dia de sessão parlamentar, esclarecimentos sobre a razão de ser, as funções e o cotidiano do Poder Legislativo.

Cada escola seleciona um projeto de alunos para concorrer. Segundo a relatora, a lei sobre o projeto dos hidrômetros foi elaborada por seis alunos do primeiro ano do ensino médio, que se interessaram em participar. A seguir, o projeto de lei elaborado pelos alunos:

Projeto de lei elaborado pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio

Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de hidrômetros nas residências de todos os municípios do Estado de São Paulo.

Parlamento Jovem Paulista decreta:

Artigo 1º - Ficam os proprietários de residências construídas em todos os municípios do Estado de São Paulo obrigados a instalar o hidrômetro para a medição do consumo de água.

Artigo 2º - A instalação do hidrômetro deve seguir as normas do Departamento de Águas de cada município.

Parágrafo 1º - O proprietário da residência deverá adquirir o hidrômetro e em seguida requerer junto ao Departamento de Águas de seu município a ligação do mesmo.

Parágrafo 2º - As despesas de aquisição do hidrômetro e outros materiais utilizados na sua instalação será de responsabilidade do proprietário.

Parágrafo 3º - Ao Departamento de Águas do município caberá os custos de instalação enviando um funcionário especializado da Prefeitura Municipal.

Artigo 3º - O prazo para instalação dos hidrômetros será de 2 meses a contar da publicação da presente lei.

Artigo 4º - A fiscalização das instalações dos hidrômetros caberá ao Departamento de Águas de cada município.

Artigo 5º - A não instalação do hidrômetro no prazo aludido no artigo 3º implicará em multa no valor estipulado por cada município.

Parágrafo 1º - O morador que não possuir condições financeiras para adquirir o hidrômetro e outros itens para sua instalação deverá se dirigir ao Departamento de Água do município a fim de comprovar sua carência.

Parágrafo 2º - Após a comprovação de sua carência o morador obterá o hidrômetro e sua instalação sem qualquer ônus, ficando as despesas a cargo da prefeitura de cada município.

Artigo 6º - As despesas decorrentes da presente lei correrão por conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Artigo 7º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Segundo a relatora, o projeto teve fim com a Feira Cultural, em que houve danças, teatros e músicas sobre a questão da água para toda a comunidade caiuaense, bem como apresentação de todos os trabalhos realizados e os resultados da conscientização junto aos moradores.

A avaliação do projeto “Água, fonte de vida” ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento da experiência, através das atividades desenvolvidas pelos alunos, como o auxílio na elaboração do questionário, aplicação e discussão dos resultados.

Após debates entre os professores, avaliamos a interação entre os alunos e o envolvimento no projeto. As mudanças percebidas pelos agentes escolares foram relacionadas com a maior conscientização e responsabilidade sobre o uso da água. A relatora da experiência apontou que essas mudanças também foram práticas, pois relata um fato que aconteceu na escola após a conclusão do projeto:

Havia na escola uma torneira quebrada, que propiciava o desperdício de água [...] Frente a essa situação, vários alunos protestaram com os funcionários da escola e logo ela foi consertada. Percebemos que o projeto atingiu os objetivos, que era a conscientização em relação ao uso consciente da água. (Relatora)

Como análise dessa experiência, destacamos que o projeto surgiu de um problema e de uma especificidade real da escola e da comunidade, reconhecido como tal pelos alunos, agentes escolares e membros do entorno escolar.

O projeto “Água, fonte de vida” foi desenvolvido levando em consideração a atuação prática e a reflexão dos alunos sobre temas vividos em sua própria realidade. Dessa forma, podemos assegurar que essa experiência respondeu a uma necessidade dos envolvidos.

Muitos autores da Psicologia da Moralidade (BELINTANE, 1998; SERRANO, 2002; ARAÚJO, 2007) apontam que, para a educação em valores fazer sentido para os sujeitos alvos, são necessárias reflexões sobre o entorno escolar, sobre ações voltadas a responderem problemas que se apresentam na comunidade, bem como sobre a participação da comunidade nessas ações de mudança. Ou seja, os problemas da comunidade e da escola devem ser considerados na constituição do projeto para que este tenha sentido para os alunos e para todos aqueles que serão afetados, direta ou indiretamente, pela experiência.

Nesse sentido, o projeto “Água, fonte de vida” atendeu esses pressupostos, pois, apesar de o assunto ser de importância para toda a sociedade, é também e, sobretudo, próprio daquela comunidade, já que na cidade de Caiuá não há hidrômetros nas casas e a cobrança da água é feita por um valor simbólico. Isso acarreta um desperdício ainda maior nessa região. Dessa forma, conscientizar alunos e a população sobre a necessidade do uso consciente da água é uma questão importante nos dias atuais, principalmente para aquela comunidade.

Por outro lado, destacamos que a participação da comunidade ainda foi restrita. Ela participou da experiência ao responder os questionários aplicados e também como expectadora das apresentações dos alunos que participaram do projeto. Não houve, na experiência, a parceria entre escola e comunidade no desenvolvimento do projeto. Essa parceria poderia se dar, por exemplo, ao aproveitar os saberes dos membros da comunidade sobre os procedimentos que eles empregam para economizar água, etc.

O projeto “Água, fonte de vida” possuiu objetivos claros voltados ao ensino de valores, através da preservação ambiental. As formas de educação em valores nessa experiência foram diversificadas e atraentes aos alunos e garantiram, segundo a relatora, a adesão e o envolvimento voluntário deles.

O tempo de duração dessa experiência foi longo, superior a um ano. Assim, podemos afirmar que não foram atividades pontuais, como o dia da água, por exemplo. Por outro lado, este projeto ainda não foi inserido no Projeto Político Pedagógico da escola.

O projeto abrangeu todas as turmas, professores, gestores da escola e, de certa forma, a comunidade. Nesse sentido, alguns autores da área, tais como Menin et al. (2010), Serrano (2002) e Puig (2004), apontam que há a necessidade de incluir a Educação Moral em uma dimensão que deve impregnar todo o sistema educacional – no tempo e no espaço – e todas as pessoas envolvidas no processo educativo – gestores, professores, funcionários da escola, famílias, alunos e a comunidade.

As mudanças percebidas foram relacionadas, segundo a relatora, à conscientização em relação ao cuidado com a água e com o meio ambiente. Porém, ressaltamos a necessidade de sistematizar um modo de avaliação que possa demonstrar, com maior clareza, as mudanças que ocorrem em relação aos valores e os comportamentos dos alunos. Acreditamos que é preciso que se faça uma análise das condutas antes e depois dos projetos.

Para sintetizar o que já foi apontado até aqui, destacamos que essa experiência foi selecionada como interessante, pois tanto o tema, a finalidade, os procedimentos, o tempo de duração, as mudanças percebidas quanto o número de participantes foram condizentes com aquilo que aponta a literatura na área.

Como limite desse projeto, constatamos algumas dificuldades de implantação e de desenvolvimento. Uma das dificuldades apontadas pela relatora para a realização do projeto “Água, fonte de vida” foi a falta de cursos para auxiliar no desenvolvimento do projeto, pois não houve nenhum oferecido pela Secretaria de Educação ou outra instituição que auxiliasse os agentes escolares.

A lei que concorreu ao concurso do Parlamento Jovem foi escolhida pelos agentes escolares, sem a participação ou votação dos alunos.

Outra dificuldade foi em relação ao envolvimento do corpo docente. Segundo a relatora, apesar de haver a participação dos professores no projeto, alguns têm uma sobrecarga de aulas na própria escola e também em outras escolas e há também alguns menos engajados e participantes na experiência: *“existem aqueles que encabeçam e aqueles que vão na onda, porque tem que dar muitas aulas fora da escola”*.

Além disso, apesar de o projeto ser considerado interessante, ele não mudou o cotidiano das relações interpessoais da escola; não houve a discussão de valores como

solidariedade, justiça e cooperação; não houve a discussão das regras escolares; não se buscou a autonomia moral dos alunos.

Nesse sentido, Goergen (2001) faz uma ressalva, apontando que não há um projeto único, que abordará todas as questões importantes, pois vivemos em ambientes multissignificativos. Essa pluralidade de ambientes, acompanhada pela perda de certezas tradicionais, abre possibilidades para diversas discussões e reflexões. Acreditamos que um projeto pode completar o outro, e, nesse processo, é necessária uma sistematização de projetos e experiências.

A seguir, apresentamos o projeto “Caminhos e escolhas: lendo a política”, desenvolvido na mesma escola, para discutir as relações da escola e da comunidade nessa experiência.

Experiência 2: “Caminhos e escolhas: lendo a política”

O projeto “Caminhos e escolhas: lendo a política” também foi desenvolvido na escola da cidade de Caiuá/SP. O projeto foi embasado, segundo a relatora, nas teorias de Paulo Freire e no pensamento do filósofo Aristóteles. O projeto surgiu em 2010, ano das eleições presidenciais, pois grandes escolhas deveriam ser feitas; assim, era necessária uma conscientização.

Segundo relatos colhidos na visita, o projeto surgiu a partir de reflexões da equipe gestora sobre a necessidade da conscientização política para a mudança do país, bem como pelo fato de constatar que muitas vezes os alunos não possuíam uma consciência e atitude política. Posteriormente, foi apresentada e discutida a proposta do projeto com todos os alunos da escola, por meio de multimídia, para que conhecessem as justificativas, objetivos e atividades que seriam desenvolvidas.

Os conteúdos trabalhados envolveram todas as disciplinas e relacionaram com o tema do projeto. Os temas de cada matéria foram:

- Língua Portuguesa – Leitura, produção e análise de textos dos mais variados gêneros com o tema da política, dramatizações sobre o tema estudado, etc.
- História – Representação política (os três poderes); direitos e deveres dos cidadãos; constitucionalidade; o papel institucional de Brasília, a capital da República; transformações sociais, etc.
- Geografia – Espaço, localização e construção de Brasília; a interiorização da Capital; integração regional e a redução das desigualdades sociais; Patrimônio cultural da humanidade (Brasília); etc.
- Artes/atividades artísticas – Arquitetura de Brasília; desenho, análise de obras (leitura e releitura); linguagem corporal e teatral; música, história da arte; paisagismo; pintura, etc.

Filosofia – Ética; liberdade; autonomia; cidadania; representação política, direitos e deveres do cidadão, constitucionalidade.
Sociologia – Comportamento humano, o papel e a responsabilidade de jovens eleitores na escolha de seus representantes.

O projeto teve como objetivo estimular a reflexão crítica dos alunos em relação à política, bem como conscientizar em relação aos possíveis interesses da mídia por determinado partido político:

“Desconfiar”; não se conformar com o que recebem como verdade absoluta; despertar a curiosidade por outros tipos de informação e o desejo de construir; formular reflexões diferentes sobre a realidade política e social do país e do mundo; e despertar o desejo por transformação e formação autônoma de opinião. (Relatora)

Vale ressaltar, assim como afirma a relatora, que *“não se trata de um enfoque partidário, mas sim, de uma conscientização política e cidadã visando, sobretudo, à transformação da sociedade”*.

O projeto teve seu início com uma grande mobilização na escola sobre o conceito de política. Esse conceito foi trabalhado concomitante à eleição do Grêmio Estudantil que, na prática, foi um ato totalmente político desenvolvido na escola. *“Em relação ao Grêmio, existe a votação, as chapas, campanhas nas salas, divulgação das ideias e propostas [...] é um ato verdadeiramente político realizada na escola, para a escolha de um representante [...] na eleição há fiscais, mesários, apuração com os responsáveis e a posse da chapa.”* (Relatora)

Após a campanha, eleição e posse do Grêmio, cada sala de aula da escola apresentou, por meio de inúmeras atividades, tais como música, teatro, cartazes, painéis e pesquisas, o conceito de política desenvolvido pelos professores, em cada sala de aula. A apresentação aconteceu no pátio da escola com a participação de toda a equipe escolar.

A partir disso, foi criada a primeira edição 2010 do Jornal Mural “Leitura Viva”. Cada série, juntamente com seus professores, desenvolveu atividades de leitura, pesquisa e produção de textos com enfoque político, sendo cada uma responsável mensalmente pela elaboração do jornal. Os temas do jornal mural foram: ética e cidadania, constitucionalidade, direitos e deveres do cidadão, representação política, os três poderes, partidos políticos, papel e responsabilidade dos jovens eleitores na escolha dos seus representantes e o papel institucional de Brasília.

Foi realizada, também, uma palestra com uma vereadora da cidade de Presidente Venceslau, cidade próxima de Caiuá, que contou suas experiências, deveres e atribuições do cargo. Segundo a relatora, esta palestra contou com a participação dos pais e da

comunidade, que, além de participar da palestra, conheceram o projeto desenvolvido na escola: *“a integração com os pais é indispensável para que eles se tornem nossos parceiros”*. (Relatora)

Esse projeto também concorreu ao Parlamento jovem, assim como o projeto “Água, fonte de vida”. Os alunos do ensino fundamental elaboraram projetos de lei para participar de uma seleção em nível de escola e outra em nível de estado.

Nesse projeto foi desenvolvido o “Turismo cívico”. Segundo a relatora, o turismo cívico foi realizado tendo como princípio que, quando a escola vai além da sala de aula, os horizontes são maiores; além disso, a viagem é entendida, nesta experiência, como um elemento motivador para dar encanto à educação:

O projeto foi elaborado nos limites conceituais que abrangem o turismo, a educação e a cultura, de forma a estimular a ocorrência de oportunidades, ambientes e espaços pedagógicos, onde serão tratados, reforçados e ampliados nos currículos escolares temas como: ética, cidadania, representação política, direitos e deveres do cidadão, constitucionalidade, o papel e a responsabilidade de jovens eleitores na escolha de seus representantes. (Relatora)

Inicialmente, foi planejado para que os alunos do Ensino Médio visitassem a Capital Federal; entretanto, por falta de verbas e parcerias, essa atividade foi suspensa. Assim, o “Turismo Cívico” aconteceu apenas com os alunos da oitava série. Esses alunos conheceram em São Paulo espaços históricos e cívicos, como o Museu do Ipiranga, entre outros. Após essas visitas e passeios, os alunos produziram matérias que compuseram o jornal mural da escola.

Segundo a relatora da experiência, foi realizada uma simulação da eleição para Presidente da República e Governador do Estado, em que os alunos caracterizados de candidatos, apresentaram suas propostas de governo, com o objetivo de estimular o debate, a observação e análise dos verdadeiros candidatos.

Após todas essas atividades, houve o encerramento do projeto no final do ano, com um grande evento em que os alunos apresentaram à comunidade escolar e do entorno todo o aprendizado em forma de música, teatro, vídeo e exposição.

A avaliação do projeto “Caminhos e escolhas: lendo a política” também ocorreu durante todo o processo, por meio das atividades desenvolvidas pelos alunos, como o jornal mural, as pesquisas, os debates e a eleição do Grêmio estudantil. Dessa forma, após debates entre os professores, avaliou-se a interação entre os alunos e o envolvimento no projeto.

Entre os principais resultados obtidos, a relatora aponta a conscientização dos alunos sobre a responsabilidade política e sua real importância para a mudança do país; além disso, houve uma reflexão sobre a influência da mídia nas decisões sobre as eleições políticas, assim como afirma o relato de uma aluna: *“A gente pôde saber mais sobre os políticos e suas as funções, conhecer melhor os candidatos e a melhor forma de escolher, votar.”* (Aluna do Ensino Fundamental).

Segundo a relatora, esses resultados só foram possíveis por conta do envolvimento da equipe escolar, principalmente pela participação ativa de alguns membros da equipe, comunidade escolar, famílias e o apoio financeiro da Prefeitura Municipal de Caiuá e de alguns fazendeiros da região para desenvolver algumas atividades do projeto.

Como análise do projeto, podemos destacar que discutir o tema da consciência política é, nos dias atuais, educar em valores e para a cidadania. A cidadania muitas vezes é relacionada à “educação cívica”, ainda que nos documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998), haja a indicação de que “deve empregar todo o sistema educacional”.

Béal (2002) assinala que as práticas escolares mais comuns estão “direcionadas para uma educação cívica, isto é, aprendizagem de princípios a serem aplicados posteriormente. Apesar da insistência institucional, muito poucos propõe que tais princípios sejam vividos na escola” (BÉAL, 2002, p. 129). Dessa forma, concebemos que educar para a cidadania só é possível mediante seu exercício, sua prática cidadã; “para se tornar cidadão, é preciso agir como cidadão, intervir sobre seu ambiente, [...] não há antes nem depois, só um fazer em perpétuo movimento”. (BÉAL, 2002, p. 130).

Sobre a cidadania, Béal (2002) ainda aponta que

É evidente que ninguém nasce cidadão, mas que se torna cidadão. Não se trata de um estado [...] mas de uma gestão evolutiva, de uma conquista permanente. O cidadão é capaz de intervir na cidade, de exercer um ponto de vista sobre as coisas. [...] Portanto, a cidadania é a capacidade construída para intervir ou, simplesmente, para ousar intervir, na cidade. (BÉAL, 2002, p. 130).

Assim, a discussão da questão política é incontestavelmente válida, principalmente na sociedade em que vivemos, pois está relacionada com a formação de sujeitos críticos, engajados e conscientes da importância da política e da democracia para as transformações sociais.

Acreditamos que, para educar o sujeito para viver em uma sociedade democrática, é necessário, antes de tudo, viver essa democracia na escola, e um exemplo disso é a eleição e a participação do grêmio estudantil nas decisões da escola. Nesse sentido, o projeto “Caminhos e escolhas: lendo a política” atendeu esses pressupostos ao propiciar aos

alunos o entendimento sobre o funcionamento, as funções e as responsabilidades de um político por meio da prática vivenciada na escola.

Segundo Jares (2005), a educação deve valorizar a democracia na organização da escola, como acontece no Grêmio estudantil, possibilitando a vivência diária de práticas democráticas. Mais do que refletir sobre eles, é preciso vivê-los, ou seja, a participação em práticas democráticas é necessária para a formação de sujeitos democráticos. (JARES, 2005).

A finalidade do projeto esteve relacionada à formação da Cidadania. Essa finalidade pode ter influências dos PCN, que apontam em seus objetivos “compreender a cidadania como participação social [...], assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais” (BRASIL, 1998, p. 9).

Além disso, outro objetivo do projeto foi o de conscientizar os alunos em relação aos possíveis interesses e manipulações da mídia para privilegiar determinado partido político. Jares (2005) vem alertando para a necessidade de educar para a verdade, pois atualmente os perigos da manipulação da informação, doutrinação e propaganda aumentam em nossa sociedade, e o recurso à mentira existe como frequente estratégia política institucionalizada. Uma educação para a verdade deve enfatizar a busca de conhecimento, bem como sua compreensão e consciência crítica, e não sua aceitação passiva à autoridade de quem a transmite. (SERRANO, 2002; JARES, 2005).

Em relação aos métodos utilizados, destacamos que eles foram diversificados, e, em grande parte das atividades, os alunos tiveram papel de protagonistas. Novamente, vimos que o tempo de duração da experiência foi longo, superior a um ano, o que demonstra uma continuidade do projeto, ou seja, podemos assegurar que não foram atividades pontuais como a semana da política, por exemplo.

As mudanças percebidas foram relacionadas, segundo a relatora, a maior conscientização dos alunos em relação à importância da política em suas vidas e na sociedade.

Quanto ao número de participantes da experiência, ele foi abrangente e envolveu, segundo a relatora, todas as turmas da escola, professores, gestores da escola, famílias e, em alguns casos, a comunidade.

Sobre a participação da comunidade no projeto, evidenciamos que ela participou auxiliando financeiramente a experiência. Segundo a relatora da experiência, alguns fazendeiros da cidade ajudaram com parte do dinheiro para que fosse possível realizar uma das viagens programadas no projeto.

Além disso, a comunidade teve também uma participação na palestra realizada por uma vereadora na escola que também fazia parte das atividades do projeto.

Percebemos, assim, um papel ainda tímido do entorno escolar nesse projeto de Educação Moral, sendo que a comunidade participou como expectadora das atividades realizadas pela escola e pelos alunos, mas não houve um envolvimento entre escola e comunidade para desenvolvimento da experiência.

Não foi possível notar, nessa experiência, os reflexos dessa educação no entorno escolar. Esse fato pode ser justificado pela complexidade de avaliar mudanças quando se trata de desenvolvimento moral, já que essa educação envolve um processo contínuo e as mudanças ocorrem em longo prazo.

Para sintetizar, destacamos que esse projeto foi selecionado como interessante devido à importância do tema na constituição de cidadãos, as finalidades buscadas diante do contexto político em que vivemos, os procedimentos participativos que envolveram os alunos, o longo tempo de duração, as mudanças percebidas e o número de participantes que foram condizentes com aquilo que aponta a literatura na área.

Por outro lado, o projeto teve algumas dificuldades de implantação e de desenvolvimento. Uma das dificuldades foi em relação ao envolvimento do corpo docente também nessa experiência. Segundo a relatora, apesar de haver a participação dos professores no projeto, há muita rotatividade dos docentes na escola; além disso, alguns têm uma sobrecarga de aulas na própria instituição e também em outras escolas.

Outra dificuldade relacionou-se, assim como no projeto “Água, fonte de vida”, à falta de cursos para auxiliar os gestores e professores no desenvolvimento da experiência. O fato de os projetos serem realizados sem uma formação específica demonstra um descaso dos poderes públicos sobre o tema da Educação Moral nas escolas.

Acreditamos serem necessários cursos de formação e/ou capacitação para que os agentes escolares possam desenvolver, da melhor forma possível, questões relacionadas à Educação Moral. Assim sendo, para tornar o tema da Educação Moral presente em um maior número de escolas é essencial, antes de tudo, investir em formação para professores, gestores e funcionários da escola. Pois, assim como afirma Serrano (2002), o professor é responsável direto e elemento-chave para a reforma educacional. Na Educação Moral não é diferente; para tanto, é necessário ter claro seu papel nessa área.

O papel do professor e dos agentes escolares “[...] não é transmitir conhecimentos acerca da moral e dos direitos humanos, e sim despertar nos alunos uma nova sensibilidade para esses tipos de valores, um envolvimento afetivo no fomento destes, assim

como provocar uma mudança em seus comportamentos” (SERRANO, 2002, p. 59). Para isso, deve-se contar com alguns princípios orientadores de trabalho que poderiam ser obtidos nos cursos de formação específica na área do Desenvolvimento Moral.

Apesar de o projeto “Caminhos e escolhas: lendo a política” contar com o apoio financeiro da Prefeitura Municipal e de alguns fazendeiros da cidade, como já citado, teve dificuldades para desenvolver todas as atividades previstas, como uma das viagens culturais, pois, muitas vezes, o apoio financeiro não é suficiente para a realização de todas as atividades previstas, o que pode limitar o sucesso do projeto.

A seguir, apresentamos o projeto “Conviver” desenvolvido na cidade de Osasco, para analisar o papel da comunidade nessa experiência.

Experiência 3: “Conviver”

A descrição do projeto que apresentamos a seguir foi realizada por meio do questionário e, como complemento, utilizamos o relato da visita à escola realizada por Denise D’Aurea Tardeli¹⁰ e Lucian Barros¹¹.

O projeto “Conviver” foi desenvolvido em uma escola estadual que atende cerca de 1900 alunos do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) e Médio na cidade de Osasco, estado de São Paulo. A localidade dessa escola apresenta suas próprias especificidades de ocupação territorial com várias e distintas realidades sociais.

O projeto “Conviver” iniciou-se em 2000, idealizado pela diretora da escola, com a participação de toda a equipe gestora, devido aos problemas apresentados nos arredores da escola, como o tráfico de drogas, deterioração do prédio da escola e do bairro como um todo. Diante disso, houve a união de lideranças dos bairros e da escola. Segundo os relatos coletados por meio da visita,

Foi justamente a oferta de drogas no portão da escola que promoveu a união das lideranças dos dois bairros vizinhos que junto com a escola organizaram uma marcha com mais de duzentas pessoas à Eletropaulo solicitando recapeamento dos fios da rua que estavam todos deteriorados com os ataques [ataques realizados pelos traficantes nos fios de eletricidade que passava em frente à escola com o intuito de acabar com a energia elétrica da instituição para que os alunos fossem dispensados para poderem consumir drogas]. A vitória dessa ação conjunta consolidou a união das lideranças que, fortalecidas, passaram a ter uma atuação pontual dentro da

¹⁰ Denise D’Aurea Tardeli participou como pesquisadora do estudo “Projetos bem sucedidos de Educação Moral em busca de experiências brasileiras”, coordenado por Menin (2009), no ano de 2009 e 2010.

¹¹ Lucian Barros participou como aluno bolsista (PIBIC/CNPq) de Iniciação Científica da pesquisa “Projetos bem sucedidos de Educação Moral em busca de experiências brasileiras”, coordenado por Menin (2009), no ano de 2009 e 2010.

escola. Porém os conflitos (dentro e fora) persistiram. Brigas de alunos terminavam em guerra de gangues fora dos muros da escola. (Grifo nosso).

Diante desse contexto, desenvolveu-se no ano de 2000 a “Campanha da Paz”, que inicialmente foi pensada para durar um semestre. Porém, na avaliação daquele ano letivo, os agentes escolares sentiram a necessidade de uma campanha permanente e então surgiu em 2001 o Projeto Conviver.

O projeto passou a ser discutido junto com os professores nos HTPCs e, então, surgiu a ideia de inserir estas atividades no currículo escolar, possibilitando o estudo de conteúdos e a reformulação do projeto pedagógico da escola.

A experiência teve quatro principais etapas como metodologia. Na primeira etapa, foram discutidas e apresentadas aos alunos as normas sociais de convivência. Nesse momento, houve uma discussão em que os alunos foram levados a pensar sobre a importância das normas sociais para a constituição das sociedades e também a reverem essas normas e, caso necessário, fazer as modificações oportunas. Nessa etapa, os professores iniciaram o processo de desenvolvimento da autoimagem positiva, sendo o foco nas múltiplas habilidades/competências dos alunos, como: liderança, espírito crítico, solidariedade, ética, capacidade de resolver problemas, criar, agir e se organizar.

No segundo momento, os professores escolheram uma sala para ser delas o “Professor Coordenador ou do Coração”, tornando-se responsáveis cada um por sua turma, para despertar neles o senso moral. Essas turmas são escolhidas pelos critérios dos próprios professores como afinidade ou desafio diante da turma.

No terceiro momento, o professor identificou com os alunos os problemas da sala, como conversas fora de hora, apatia, desorganização, individualismo, apelidos, palavrões. Em seguida, o professor focou as situações de liderança em que ressaltou a importância do mediador e organizou três duplas que tinham perfil para favorecer o trabalho dos problemas de sala. Segundo os relatos coletados por meio da entrevista, a equipe gestora não especificou como são escolhidos estes perfis. Cada dupla teve então cinco dias para elaborar um projeto que deveria resolver esses problemas. Após a apresentação dos projetos das duplas para a sala, aconteceu a eleição de alunos coordenadores e as chapas que disputaram e não foram eleitas converteram-se em “secretários” da chapa vencedora. No final, todos se integraram num único grupo mediador.

No quarto momento, aconteceu o evento no final do ano letivo, momento em que as classes organizaram um evento com atividades musicais e teatrais que retrataram os aspectos mais importantes trabalhados para apresentar às famílias e para toda a comunidade.

Todos os alunos colaboraram nesse processo, desde a montagem dos cenários à divulgação pelo bairro.

O projeto apresentou como finalidade a construção de um ser humano ético e cidadão, entendendo por cidadão o ser pleno de direitos e deveres. No decorrer do projeto, foram trabalhados valores, como honestidade, amizade, tolerância, respeito, solidariedade, cooperação, e outros temas, como drogas, gravidez na adolescência, Estatuto da Criança e do Adolescente.

Houve trabalhos em grupo, atividades por meio das quais os alunos apresentam suas habilidades físicas e intelectuais, campeonatos, grupos de dança, coral, teatro. Além disso, foram desenvolvidas atividades de solidariedade e voluntariado na biblioteca, aulas de música e de informática.

Em todo término de semestre letivo o projeto era avaliado, discutido e reformulado para o ano ou semestre seguinte; então, tudo recomeçava: revisão das normas, mapeamento das dificuldades das salas, elaboração de projetos e eleição.

A participação e atuação dos professores e alunos na experiência também são avaliadas. Houve uma participação, ainda que moderada, de grande parte dos professores; quanto aos alunos, grande parte também participou da experiência. Segundo relatos da diretora da escola, há uma minoria dos alunos que, além de não participar, vão na contramão de tudo o que a escola propõe, e é justamente nessa minoria que se concentram as interferências permanentes do Grupo Gestor e professores.

A sala que concentrou grande esforço na elaboração e execução do Projeto recebe, no final do semestre, um prêmio em que todos os alunos dessa sala ganham um passeio patrocinado pela escola. Os professores coordenadores de todas as salas também participam desse passeio.

As mudanças percebidas com o desenvolvimento do projeto relacionaram-se às mudanças de comportamento, desenvolvimento da autoimagem positiva, preservação do prédio e dos muros da escola. Segundo a relatora da experiência, “*os alunos desenvolvem sua cidadania e conscientizam-se da importância dos valores e do seu papel na sociedade*”. As avaliações externas, como o SARESP, e internas da escola também melhoraram, estando acima da média das escolas da cidade.

Como análise do projeto, direcionamos nosso enfoque inicialmente sobre a temática da experiência. Lidar com questões de convivência e de relações interpessoais no ambiente escolar é de suma importância no contexto das escolas públicas, em que situações de violência, desrespeito e incivilidade se tornaram comuns e banalizadas.

Além do mais, o projeto abalou toda a estrutura da escola, ao ser refletido e incluído no Projeto Pedagógico da instituição. Nessa reflexão e adequação do Projeto Pedagógico da escola, os professores puderam analisar suas próprias práticas e repensar seu papel enquanto formadores.

Diante disso, podemos afirmar também que o projeto não se restringiu a práticas pontuais ou ainda a uma disciplina desenvolvida na escola. A temática foi abarcada por todos os momentos de vivência na escola e envolveu, além dos alunos, professores, gestores, pais e comunidade.

Parece-nos relevante salientar também a importância que tem para o desenvolvimento moral dos alunos, a discussão sobre a importância e a mutabilidade das normas de convivência para o bom funcionamento da escola e das sociedades, de modo geral. Segundo La Taille (2006), o sujeito moral apenas legitima regras que considera serem boas para ele e para a maioria das pessoas. Nesse sentido, a discussão sobre as regras e sua mutabilidade é imprescindível para a formação do sujeito autônomo.

Quanto à participação da comunidade na experiência, salientamos que ela foi essencial para a estruturação do projeto, uma vez que houve a união de lideranças dos bairros e da escola para buscar melhorar a situação do bairro e da instituição.

Assim, podemos assegurar que o tema surgiu de um problema vivenciado pelos alunos na comunidade e na escola e, além do mais, a comunidade participou auxiliando a escola em suas reivindicações. Nessa experiência, a comunidade participou também como expectadora dos trabalhos realizados pelos alunos da escola quanto às atividades desenvolvidas na experiência.

Por outro lado, houve também dificuldade para implantação e de desenvolvimento do projeto, principalmente por conta do envolvimento do corpo docente nessa experiência, pois, apesar de haver envolvimento, ele ainda é, segundo as relatoras, muito tímido. A seguir, apresentamos e discutimos o projeto “Jovens Construindo a Cidadania”, para analisar o papel e o espaço da comunidade nessa experiência.

Experiência 4: “Jovens Construindo a Cidadania”

A descrição do projeto que apresentamos a seguir foi realizada por meio do questionário e, como complemento, utilizamos o relato da visita ao projeto realizado por Alana Paula de Oliveira¹² no ano de 2010.

O projeto “Jovens Construindo a Cidadania” foi desenvolvido em duas escolas estaduais na cidade de Tupã, interior do Estado de São Paulo, com a parceria da Polícia Militar. As escolas em que foram desenvolvidos os projetos atendem alunos do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Este projeto originou-se do programa “Jovens Contra o Crime” (JCC), iniciado nos Estados Unidos e no qual a polícia oferece sua parceria às escolas e comunidades para desenvolverem um trabalho preventivo contra violência e drogas, em conjunto com a participação principalmente de jovens.

A experiência foi iniciada nas escolas de Tupã nos anos de 2004 e 2005, com uma mudança na nomenclatura: de “Jovens Contra o Crime” para “Jovens Construindo a Cidadania”.

O projeto consiste em uma organização liderada por jovens que representam a escola e a comunidade. Os alunos que participam do grupo o fazem de maneira espontânea, somando, em 2010, aproximadamente 140 estudantes de ambas as escolas.

Os alunos do JCC se encontram mensalmente para reuniões que, tempos atrás, aconteciam na própria escola, durante os períodos de aula. Porém, devido a reclamações de alguns professores, atualmente os encontros se dão no Batalhão da Polícia Militar, no período noturno.

No projeto, são trabalhados temas como cidadania, violência, drogas, voluntariado e solidariedade, por meio de filmes, debates, palestras, visitas aos asilos, arrecadação de alimentos, festas, gincanas, jogos interclasse e concurso de bandas da cidade.

Os alunos que participam do projeto assumem um papel de protagonistas na escola e têm responsabilidades diferentes dos outros alunos. Segundo os relatos, esses alunos têm que dar bons exemplos para os outros alunos, também para continuar a participar do grupo.

As funções do grupo são diferenciadas, segundo os relatos: eles organizam diversos eventos, como concursos, campeonatos, arrecadação de alimentos para doar a

¹² Alana Paula de Oliveira participou como aluno bolsista (PIBIC/CNPq) de Iniciação Científica da pesquisa “Projetos bem sucedidos de Educação Moral em busca de experiências brasileiras”, coordenada por Menin (2009), no ano de 2009 e 2010.

entidades, como asilos e abrigos. Além disso, eles têm como função mediar ou até mesmo evitar as brigas que eventualmente acontecem nas escolas. Os alunos que mais participam das atividades do JCC são levados para viagens em fazendas, fábricas, recanto em Duque de Caxias, entre outras.

Há uma grande integração entre os alunos participantes das duas escolas que desenvolvem o projeto; segundo a relatora, eles são como uma grande família.

As mudanças foram relacionadas a um maior envolvimento dos alunos com os professores e os próprios colegas, maior participação em trabalhos sociais e na vida escolar como um todo. Houve, também, segundo os relatos, a construção de valores e a diminuição da violência no ambiente escolar. As mudanças ainda estiveram relacionadas à modificação de concepção e preconceito quanto ao papel da figura da Polícia Militar.

Para desenvolver o projeto, um policial militar participou de um curso oferecido pela Polícia Militar para conhecer a proposta do JCC implementada nos E.U.A. Já os agentes escolares de ambas as escolas não tiveram qualquer formação para trabalhar temas como Educação Moral ou cidadania. Os agentes escolares apenas discutiram sobre essa temática nos HTPCs, o que mostra uma formação continuada centrada da escola.

Como análise do projeto, destacamos que ele foi selecionado como interessante devido ao grande envolvimento e adesão do grupo de alunos nessa experiência. Além disso, por meio desse projeto, foi possível suscitar nos alunos aspectos como solidariedade, companheirismo e responsabilidade.

Esse é um projeto que não se restringiu ao interior da escola, pois houve parcerias entre duas escolas e a Polícia Militar da cidade no andamento da experiência.

Os meios foram participativos e atrativos para os alunos, com ênfase nas atividades práticas desenvolvidas por eles. Quanto ao tempo de duração das experiências, asseguramos que foram projetos duradouros desenvolvidos desde 2004 nessas escolas.

A participação da comunidade nesse projeto foi como receptora das benfeitorias realizadas pelos alunos, como arrecadação de alimentos para o asilo e também como expectadora, prestigiando as apresentações dos alunos da escola.

O policial, que faz parte da comunidade, teve um papel fundamental para a estruturação e desenvolvimento da experiência. Teve como função orientar os alunos, ministrar palestras, mediar conflitos e participar das ações desenvolvidas no projeto. Pela leitura do relato das visitas, percebemos que o policial é visto como um parceiro da escola e dos alunos, e não como uma figura autoritária de repressão.

O projeto teve também alguns obstáculos em sua estruturação e desenvolvimento. Entre eles podemos mencionar a falta de verba para custear algumas atividades e o pouco envolvimento de alguns professores da escola.

Como limite dessa experiência, destacamos que, apesar de ser um projeto interessante de Educação Moral, não foi possível perceber a democratização das relações escolares, tampouco as discussões das regras e normas coletivas da escola.

A seguir, apresentamos e discutimos o projeto “Reciclar é Preservar” para analisar o papel e o espaço da comunidade nessa experiência.

Experiência 5: “Reciclar é preservar”

A descrição do projeto que apresentamos a seguir foi realizada tomando por base apenas o questionário preenchido pelo relator da experiência. Essa escola não chegou a ser visitada quando da pesquisa de Menin (2009), pois pelo questionário e por contatos telefônicos elas não demonstravam preencher alguns dos pré-requisitos das experiências consideradas bem sucedidas, no entanto, consideramos proveitoso apresentá-la aqui já que a comunidade do entorno escolar teve um papel significativo na experiência.

O projeto “Reciclar é preservar” foi desenvolvido em uma escola na cidade de Arco-Íris, interior do estado de São Paulo, que atende alunos do Ensino Fundamental I - II (1º ao 9º ano) e Ensino Médio. Segundo o IBGE (2010), o município do interior paulista tem aproximadamente 1900 habitantes, sendo a maioria da zona rural.

O projeto teve início em 2006, em uma atividade na semana do meio ambiente – 5 de junho. Nessa ocasião, houve uma gincana do lixo realizada com a participação dos alunos, em que foi possível observar a grande quantidade de plásticos e outros materiais jogados nas praças, ruas e na escola. Diante disso, foi elaborado pelos agentes escolares o projeto “Reciclar é preservar”, com atividades contínuas desenvolvidas no cotidiano da escola.

O objetivo do projeto foi conscientizar sobre a necessidade de preservação ambiental por meio do consumo responsável e, principalmente, pela reciclagem do lixo da cidade. O intuito maior do projeto foi conscientizar os alunos e a população sobre sua própria atuação na comunidade em favor de um mundo melhor.

A experiência foi trabalhada em toda escola por meio de leituras sobre o tema da preservação ambiental, consumo responsável e reciclagem; além disso, foram

realizadas pesquisa de campo e aplicação feita pelos alunos de uma entrevista com a comunidade, ações e práticas de coleta seletiva.

O projeto se estendeu a um grande número de pessoas, pois teve a participação da equipe gestora da escola, funcionários, famílias e também entidades externas à escola, como a creche municipal da cidade.

As mudanças relatadas não se restringiram ao ambiente escolar; essas transformações ocorreram em diversos espaços da comunidade. Segundo o relato, as mudanças não se restringiram à conscientização, mas também à prática: *“O projeto iniciou timidamente e hoje a população já faz a separação em sua casa de todos os materiais recicláveis”*.

Em virtude dessa iniciativa, a experiência foi inserida na Secretaria Municipal do Meio Ambiente, e o Governo Estadual disponibilizou um caminhão compactador de lixo, que passou a fazer a coleta seletiva semanalmente nas casas do município.

Para desenvolver a experiência, os agentes escolares participaram de algumas ações de formação, como fóruns e orientações técnicas na diretoria de ensino sobre tal temática, fato que pode ter colaborado para os resultados serem significativos para aquela escola e cidade.

Como análise desse projeto, destacamos a amplitude dos resultados advindos dessa experiência. Conseguiu abranger alunos, agentes escolares e, principalmente, as famílias e a comunidade do entorno escolar nas ações do projeto.

A escola conseguiu envolver toda comunidade em seu projeto, já que houve uma participação significativa dos membros do entorno escolar e da cidade nas ações de preservação do meio ambiente, por meio da separação do lixo para coleta seletiva.

Além disso, a comunidade participou da experiência ao responder ao questionário sobre preservação, aplicado pelos alunos e ao participar das apresentações e palestras promovidas pela escola.

O tempo de duração dessa experiência foi longo, já que o projeto teve início em 2006. Assim, podemos assegurar uma continuidade na experiência durante os anos letivos, isto é, não se trata de ações pontuais desenvolvidas pela escola.

Como limite da experiência, destacamos que, apesar de o projeto ser selecionado como bem-sucedido, não houve, como na experiência descrita anteriormente, a democratização das relações interpessoais na escola, tampouco a discussão das regras de

convivência e dos valores morais. Além disso, o projeto ainda não foi inserido no Projeto Político Pedagógico da escola.

A seguir, apresentamos e discutimos a última experiência selecionada como interessante, denominada de “Anjos de Plantão”, para analisar nela o papel e o espaço da comunidade.

Experiência 6: “Anjos de Plantão”

A descrição do projeto que apresentamos a seguir foi realizada tomando por base apenas o questionário preenchido pelo relator da experiência. Tal como a experiência anterior, esse projeto também não foi visitado na pesquisa de Menin (2009), pois pelo questionário e por contatos telefônicos elas não demonstravam preencher alguns dos pré-requisitos das experiências consideradas bem sucedidas.; no entanto, consideramos relevante apresentá-la aqui, já que a experiência surgiu devido a uma reivindicação dos pais e da comunidade do entorno escolar.

O projeto “Anjos de Plantão” foi desenvolvido na cidade de Marília, estado de São Paulo. A escola em que o projeto foi desenvolvido atende alunos do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) e Ensino Médio no período diurno e noturno.

Segundo o relato do questionário, o projeto foi originado pelos próprios alunos da escola, que sentiram a necessidade de montar um grupo que seria dividido por turnos de aulas para ajudar a melhorar o ambiente escolar, aproximando os alunos junto à direção, professores e comunidade de modo geral.

O projeto foi motivado pela grande violência vivenciada na escola e também porque a comunidade do entorno escolar, principalmente os pais, clamavam por uma solução para esse problema. Segundo o relato do questionário *“Os pais e responsáveis pelos alunos viam a necessidade de uma atitude por parte dos gestores, professores e alunos para diminuir a violência que sempre ultrapassa os muros da escola e deram ideias a seus filhos, alunos da unidade, que propuseram tais mudanças com o grupo de apoio”*.

Os alunos então se dispuseram a ajudar a escola e deram início ao projeto “Anjos de Plantão”. Os “Anjos”, como são chamados por todos os estudantes, auxiliam os professores, direção, funcionários e demais alunos, sempre em período diverso de suas aulas. Eles são responsáveis por várias funções, como mediar conflitos por meio do diálogo e, em algumas circunstâncias, realizar encaminhamento aos gestores da unidade, acompanhar alunos em Unidades de Saúde, em caso de algum acidente, entre outras funções. Segundo o relato

“Aos anjos cabe, com o apoio dos gestores, desenvolver o senso crítico e participativo dos alunos, dando-lhes oportunidades para tornarem-se sociáveis, de maneira livre e espontânea, tornando-se responsáveis pelos seus atos no ambiente escolar”.

O grupo de alunos participa também das campanhas sociais promovidas pela escola, como Campanha do agasalho, Dia das Mães, Doação de sangue e outros. Além disso, esses alunos buscam parcerias com as Polícias Civil e Militar (Corpo de Bombeiros) e algumas empresas da comunidade, mas, pelo relato, não foi possível compreender a finalidade dessas parcerias.

Segundo o relato, os temas abordados no projeto foram ética, cidadania, ajuda mútua, respeito ao próximo, responsabilidade e determinação. Esses temas foram trabalhados no cotidiano da escola, no ambiente escolar e em reuniões periódicas com a participação de um grupo de professores, gestores e grêmio estudantil. Como parte das atividades, houve também palestras e exposição da realidade da escola.

O tempo de duração da experiência foi superior a um ano e envolveu um número expressivo de participantes, abarcando mais de cem pessoas entre professores, gestores, alunos e comunidade.

A avaliação do projeto, segundo seu relator, foi conjunta, realizada pelos professores, gestores e alunos do grupo em reuniões e no dia a dia. Avaliamos as ações dos alunos e a participação de todos os envolvidos, momento em que foram discutidos e reformulados alguns pontos para a continuidade e bom aproveitamento no andamento do projeto.

As mudanças percebidas relacionaram-se com a diminuição da violência, pois, segundo relatos, os alunos sentem que estão amparados pelos próprios colegas, que são também alunos da escola e que compreendem as suas necessidades. Além disso, houve mudanças de comportamento, pois, segundo os relatos, *“os alunos envolvidos sentiram-se mais responsáveis e os demais se interessam e até melhoram o comportamento para poderem, no próximo ano, inscreverem-se como integrantes do grupo.”*

Como análise desse projeto, podemos afirmar que, apesar de ter diversas lacunas, ele foi selecionado como interessante, pois partiu da iniciativa dos alunos, respondendo a uma reivindicação dos pais e da comunidade. Assim, podemos hipotetizar que consistiu em um projeto significativo para aquele grupo de alunos e comunidade.

Os alunos integrantes do grupo denominado de “anjos” passaram a ser sentir responsáveis pelo bom funcionamento da escola, por meio da mediação do conflito através do diálogo, como também encaminhando os alunos à gestão, caso a mediação não fosse

suficiente. De qualquer forma, os outros alunos se sentiram seguros quanto ao ambiente escolar, segundo os relatos.

Ainda segundo os relatos, foram trabalhados com os alunos valores como respeito ao próximo e ajuda mútua. Desenvolver esses valores com os alunos é urgente no contexto social atual e, principalmente, no ambiente escolar, marcado pela violência e desrespeito entre os alunos e professores.

Como nos outros projetos selecionados como bem-sucedidos, esse projeto teve um tempo de duração longo, envolveu grande parte dos agentes escolares e alunos. Assim, asseguramos que não foram atividades pontuais da escola realizadas por iniciativa de algum professor.

Sobre a participação da comunidade no projeto, evidenciamos que ela participou na medida em que cobrou uma atitude da escola frente a uma situação de violência. Percebe-se, assim, um envolvimento pequeno, isto é, um papel ainda escasso do entorno escolar nesse projeto de Educação Moral. Também não foi possível notar, nessa experiência, os reflexos dessa educação no entorno escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos impossível demarcar um ponto final na discussão de um tema tão amplo, complexo e, por vezes, contraditório, como é pensar sobre a Educação Moral e as relações entre escola e comunidade nesse processo. Esse capítulo denominado de “Considerações finais”, ao invés de “Conclusões”, assim se fez, pois as análises feitas até aqui não pretendem encerrar o assunto; constituem-se de apenas um passo na discussão de um tema tão importante nos dias atuais. Contudo, faz-se necessário retomar alguns tópicos discutidos, com a finalidade de tecer determinadas considerações sobre essas relações.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, é necessário destacar que os dados foram compreendidos e interpretados em um determinado tempo e contexto. As reflexões aqui apresentadas pretendem responder às questões iniciais dessa pesquisa de mestrado.

A discussão da temática do desenvolvimento moral e das possibilidades de Educação Moral consiste numa necessidade em uma sociedade marcada por uma desestabilização dos valores. É ainda maior o desafio de pensar sobre formas de educar moralmente no ambiente escolar, que é marcado por contradições, incertezas e precariedade de trabalho.

Tornou-se nosso cotidiano de professora de escola pública e estudante de pós-graduação ouvir a fala de outros colegas professores afirmando que a escola está tão “atolada” de conteúdos, burocracia e péssimas condições de trabalho que se torna impossível ou ainda utópico se arriscar a “refletir” sobre como educar moralmente. Não discordamos totalmente da fala desses professores; acreditamos que antes de tudo é necessário pensar em uma educação pública de qualidade, que envolve, entre tantos outros aspectos, uma formação sólida, melhores condições de trabalho, salário digno para que os professores possam trabalhar em apenas uma escola e ter o tempo de elaboração e construção do seu trabalho.

Se essas melhoras na formação e na condição de trabalho dos professores fossem aliadas às políticas nacionais de formação e incentivo para a Educação Moral, possivelmente encontraríamos mais experiências bem-sucedidas de Educação Moral nas escolas públicas brasileiras.

Além do mais, é essencial a compreensão de que o desenvolvimento moral constitui um longo processo que se desenvolve durante toda a vida, necessitando de intervenções contínuas da escola para que o sujeito possa alcançar sua autonomia moral. Deste modo, acreditamos que o desenvolvimento moral é decorrente de um processo contínuo que se dá por meio das relações estabelecidas entre indivíduos em diferentes espaços.

Assim, quando refletimos sobre a formação moral do indivíduo, que se dá na interação do com seu meio social, é imprescindível pensar no papel da comunidade em torno da escola. É importante destacar que esse ambiente, a comunidade, tem um importante papel na formação moral do sujeito, pois as crianças e jovens ainda passam parte de seu tempo nesse espaço e as relações ali estabelecidas influirão sobre o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo verificar se há relações entre projetos de Educação Moral nas escolas e a comunidade que as circundam e como têm se dado essas relações. Para tanto, averiguamos essas relações na literatura específica da área e por meio da análise de 169 experiências de Educação Moral advindas do Estado de São Paulo.

Por meio dos dados levantados na pesquisa bibliográfica referente às produções acadêmicas dos últimos cinco anos, ressaltamos uma defasagem na literatura atual sobre as relações entre escola e comunidade e, principalmente, sobre as relações entre escola comunidade e Educação Moral. Quando pesquisamos nos bancos de dados¹³ sobre essas relações, não encontramos nenhum trabalho que abordasse tal temática.

Portanto, asseguramos que, apesar de haver preocupação com as possíveis relações entre escola e seu entorno, a maioria dos trabalhos acadêmicos se volta às análises internas à escola ou apenas das relações entre família e escola.

Quando esses trabalhos (BEZERRA et al., 2010; CORTINA, 2003; DELVAL, 2006; MEDIONI, 2002; RIBEIRO et al., 2003) tratam das relações entre escola e comunidade, percebemos quatro tipos de relações apontadas pelos autores estudados.

A primeira relação é por meio da abertura da escola para que a comunidade possa usufruir de seus espaços físicos. O segundo tipo de relação é através do reconhecimento de que todos os membros do entorno escolar podem contribuir com seus saberes para os processos educativos da escola e nos projetos de Educação Moral. A terceira relação possível é mediante o reconhecimento dos problemas apresentados pela comunidade. Por fim, a quarta e última relação possível é propor soluções conjuntas entre escola e comunidade para problemas do entorno.

Sobretudo, essas relações são assinaladas na literatura (NOGUEIRA, 1991; THIN, 2006;) como complexas, não lineares e marcadas por tensões e contradições. Isto porque essa relação se fundamenta por diferentes sujeitos, ou seja, professores, membros da comunidade, alunos e famílias que têm maneiras diversas de comunicação, visão de mundo,

¹³ SCIELO, CAPES e Anais da ANPED.

concepções sobre a importância da escola no bairro e sobre a necessidade ou não de participar das atividades desenvolvidas pela escola.

Quando investigamos os documentos nacionais como os PCN (BRASIL, 1998) e a LDB (BRASIL, 1996), percebemos que, apesar de haver o reconhecimento da necessidade de integração entre escola e comunidade, não são expostas com mais clareza as direções de como essa relação poderia ser feita ou, ainda, como torná-la possível diante do contexto da escola pública.

Sobre as relações estabelecidas nos projetos de Educação Moral nas escolas e seu entorno, destacamos que mais da metade dos projetos disse relacionar-se com a comunidade externa, principalmente pelo reconhecimento dos problemas que nela se apresentam. Os problemas mais identificados e sentidos pela escola na comunidade e que influenciaram na elaboração dos projetos de Educação Moral foram a violência, o descaso com a preservação ambiental e a ausência de valores nesse meio, principalmente o familiar.

Dessa forma, podemos afirmar que a escola reconhece a importância de considerar as especificidades da comunidade nas experiências de Educação Moral. Essa afirmação pode ser comprovada também tomando por base as justificativas dadas por parte dos agentes escolares para considerar a experiência de Educação Moral como bem-sucedida. Nessa questão, evidenciou-se na maior classe de respostas que a participação da comunidade no projeto é vista, pelos agentes escolares, como um fator importante para considerar a experiência como bem-sucedida. Esse fato consiste num importante ponto de partida para se refletir e efetivar vínculos de parceria entre escola e comunidade.

Por outro lado, comprovou-se um despreparo das escolas em estabelecer parcerias com a comunidade do entorno. Sendo que a função da comunidade nos projetos tem se restringido, na maioria dos casos, à expectadora dos trabalhos realizados pela escola.

Uma importante relação entre escola e comunidade se dá por meio do reconhecimento de que todos podem contribuir com seus saberes para o desenvolvimento da educação e também dos projetos de Educação Moral (CORTINA, 2003). Nessa pesquisa, evidenciou-se que esse tipo de relação tem sido negligenciado por grande parte das escolas públicas do estado de São Paulo.

Essas limitações não têm se dado apenas quando verificamos as relações entre escola e comunidade, mas também quando analisamos os projetos de Educação Moral de forma geral.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi analisar, especificamente nas experiências selecionadas como interessantes, o papel e o espaço da comunidade. Nesse

ponto, reforçamos uma falta de preparo das escolas para desenvolver projetos de Educação Moral, pois das 169 experiências apenas seis foram selecionadas como interessantes, levando em conta critérios elencados na literatura específica da área. Grande parte das escolas que nos descreveram seus projetos mostrou experiências de Educação Moral que se confundiram com processos disciplinares, usou métodos inadequados ligados à imposição ou transmissão de valores ou exibiu iniciativas isoladas e temporárias de certos professores.

Nessas seis experiências selecionadas como interessantes, houve a participação da comunidade de alguma forma. Nos projetos “Água, fonte de vida” e “Conviver”, as relações estabelecidas com a comunidade se deram pelo reconhecimento dos problemas que nela se apresentam, que interferem na vida escolar e devem, então, ser consideradas. Podemos citar o projeto “Água, fonte de vida”, que surgiu devido à gratuidade da água no município, que gerava grande desperdício na cidade e na escola; então, passou-se a trabalhar com a questão da conscientização sobre o consumo racional da água.

Nos projetos “Conviver” e “Anjos de Plantão”, a comunidade teve um papel importante no surgimento dessas experiências ao cobrar providências por parte da escola para minimizar situações de violência presentes tanto na escola quanto na comunidade.

No projeto “Reciclar é preservar”, a comunidade do entorno teve grande participação nas ações da experiência por meio da separação do lixo para coleta seletiva, ao responder o questionário aplicado pelos alunos e ao participar das apresentações e palestras promovidas pela escola sobre tal temática.

No projeto “Jovens construindo a cidadania”, a participação da comunidade foi, principalmente, como receptora das benfeitorias realizadas pelos alunos, como arrecadação de alimentos para o asilo, e também como expectadora, prestigiando as apresentações dos alunos da escola.

Destacamos que essa integração entre escola e seu entorno se faz necessária para que a comunidade e todos os seus membros sintam-se responsáveis pela escola, pela educação dos alunos e, principalmente, pela realidade local, no sentido de corresponsabilidade. Dessa forma, devemos pensar em projetos educacionais relativos a valores que partam das necessidades e demandas das comunidades, das especificidades humanas e territoriais do entorno escolar.

Cabe à escola reconhecer a necessidade das relações entre escola, comunidade e Educação Moral e, a partir disso, implantar métodos de integração com diversos membros da comunidade ao redor da escola.

Por outro lado, reconhecemos que essa relação não é fácil, pois tradicionalmente a escola foi concebida como uma ilha isolada de seu entorno. Para isso, é necessário que os agentes escolares tomem a iniciativa dessa integração e tenham persistência, tanto para resistir ao impulso de repetir hábitos arraigados quanto para efetivar novos procedimentos. (SZYMANSKI, 2001).

Sobretudo, acreditamos que, para que a escola reconheça a necessidade de integração e tenha subsídios para realizá-la da melhor maneira possível, sejam necessárias parcerias entre a universidade, os estudiosos na área da Educação Moral e as instituições de Educação Básica e seus professores. Nessas parcerias, poderia se dar uma formação adequada aos agentes escolares tornando possível a estruturação e acompanhamento de bons projetos de Educação Moral.

Para finalizar essa dissertação, apresentamos um poema de Constantinos Kaváfis, para refletir sobre a condição humana, que é marcada pela incerteza, pela busca e pela esperança. A Educação Moral também é isso, é a busca, a incerteza e a esperança de uma vida melhor, de uma sociedade mais justa, de pessoas mais solidárias.

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o colérico Posídon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrarás
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.

Nem Lestrigões nem os Ciclopes,
nem o bravio Posídon hás de ver,
se tu mesmo não os lewares dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez porto
para correr as lojas dos fenícios

e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrina
para aprender, para aprender dos doutos.

Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
e fundares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.

Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.

Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
E agora sabes o que significam Ítacas
(Kaváfis, 2006, p. 146-147)

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: _____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.

ALFAYATE, M. G. Para um sistema básico de valores compartilhados no Projeto Educativo de Centro. In: NIEVES, A M; et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. In: X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. *Anais...*Rio de Janeiro: UFRJ, 2011, p. 1-5.

ALVES, A. D. O planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. In: *Caderno de Pesquisas*. São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991.

ANDRADE, A. B. T. *O olhar e a expectativa da comunidade sobre uma escola pública: a Emef "Gal. Humberto de Sousa Mello"*. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo, 2009.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Temas de filosofia*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

_____. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Orgs). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 2004.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Trad. Mauro Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BÉAL, Y. Cidadão no saber e/ou no mundo? In: APAP, G. *A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BELINTANE, C. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. In: *Cadernos Cedes*, v. 19, n.47, p. 20-35, 1998.

BEZERRA, Z. F.; et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar em Revista*. n. 37. Agosto-maio, 2010.

BIAGGIO, A. M. B. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica; Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental; Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C.; _____. (Orgs.) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: EdUFPB, 2005. p. 511-539.

CAMARGO, L. S. *O desenvolvimento moral das crianças na escola: a percepção da comunidade*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. PUC. Porto Alegre, 2007.

CASTRO, M., REGATTIERI, M. (Orgs). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

CAVALCANTE, L. O. H.; FERRARO JÚNIOR, L. A. Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa comunidade ativa). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 161-190, Dez., 2002.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*. Editora Cortez: São Paulo, 1999.

CORTINA, A. *O fazer ético: guia para Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2003.

COSTA, J. F. Personalidade somática de nosso tempo. In: _____. *O vestígio e a aura*. Corpo e consumismo na moral do espetáculo. São Paulo: Garamond, 2004.

D´AUREA-TARDELI, D. *O Respeito na Sala de Aula*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

DELVAL, J. *Manifesto por uma escola cidadã*. Campinas: Papirus, 2006.

_____. *A escola possível: democracia, participação e autonomia*. Campinas: mercado de letras, 2007.

FERREIRA, M. L. *Análise da política de integração escola comunidade: um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas: 2009.

FERREIRA, R. H. P. C. *Diálogo escola-comunidade: reflexões sobre saberes e formação de professores*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. UNESP. Presidente Prudente, 2005.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 76, 2001.

_____. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, C.; _____. (Orgs.) *Ética e Educação: reflexes filosóficas e históricas*. Campinas: HISTEDBR, 2005.

_____. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 737-762, Out., 2007.

GROPPO, L. A. *Comunidade, sociedade e integração sistêmica*. Disponível em <http://www.educadoressociais.com.br/artigos/comunidade_sociedade_e_integracao_sistemic_a.pdf> Acessado em 10 de maio de 2011.

HENRIQUES, M. M. *A formação docente numa perspectiva sociocultural e interventiva para além dos muros da escola: busca de novas práticas*. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. UNESP. Araraquara, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico: resultados preliminares - São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> Acesso em: 12 set. 2012.

JARES, C. X. R. *Educar para a verdade e para a esperança*. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Pedagogia da convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KAVÁFIS, K. *Poemas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

KEHL, M. R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, E.; KHEL, M.R. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____; MENIN, M. S. (Orgs.) *Crise de Valores ou Valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEPRE, R. M.; MENIN, M. S. S. Indisciplina na escola: questão de educar a liberdade? *Transversal* (São Paulo), v. 02, p. 43-62, 2002.

LIMA, L. C. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá: EdUFMT, v. 17, p. 83-97, 2008.

LOMBARDI, J. C. Ética. Educação e os Parametros Curriculares Nacionais. In: _____.
GOERGEN, P. (Orgs.) *Ética e Educação: reflexes filosóficas e históricas*. Campinas:
HISTEDBR, 2005.

MEDIONI, G. Saberes e cidadania na periferia. In: APAP, G. *A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, V. et al. A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 549-570, jul./set. 2009.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

_____. Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras. In: Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?, 1., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP/FE, 2009.

_____. et al. Educação Moral ou Educação em Valores nas escolas: concepções de educadores em escolas públicas brasileiras. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 8., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina, 2010.

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares no século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, p.965-991, set./dez. 2010.

MOREIRA, C. S. *Escola e comunidade: a construção conjunta de valores*. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos. Santos, 2007.

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, Estratégias Culturais e Classes Sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.3, p. 89-112, 1991.

_____. Relação família-escola: novo objeto da sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 1998.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 31(2), p. 155-170, jul./dez. de 2006.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n.1, p.99-108, 2010.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994. (Original publicado em 1932).

_____. Os procedimentos da Educação Moral. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Original publicado em 1930)

PUIG, J. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

_____. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Aprender a viver. In: In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Orgs). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paideia*, 2005.

RIANI, D. C. *Da rejeição à parceria na busca do sucesso da escola pública*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC. São Paulo, 2010.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

RISTUM, M. Violência urbana: a avaliação de professoras sobre a atuação da escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v.6, n. 2, p.167-176, 2002.

SANTOS, L. H. S. O Corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Furg, 2007. p.80-92.

SANTOS, N. I. S. *Escola pública e comunidade: relações em d'obras*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SATO, M.; CARVALHO, I. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, J. P. O comunitário em tempos de público não estatal. *Avaliação*, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 9-40, Mar., 2010.

SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SHIMIZU A. M. et al. Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de educação em valores morais. In: Reunião Anual da ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* ANPED. 2010.

SILVA, D. J. Ética, educação e alguns desafios contemporâneos. In: Reunião Anual da Anped, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Anped. 2010.

SILVA, R. C. A falsa dicotomia Qualitativo-Quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs) *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*. Rio Preto: Legis-Summa, 1998.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v.13, n.2, p. 283-291, 2009.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência nas escolas no Brasil. *Educação e pesquisa*, São Paulo, vol. 27, nº 1, p. 87 – 103, Jan/jun. 2001.

SUNG, C. L. *Participação da comunidade na escola pública: os modelos colegiado e voluntariado e seus campos de significação*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas: 2003.

SYMANSKI, H.. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano, 2001.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006.

THIOLLENTE, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.49, p.45-50, maio, 1984.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VAIDERGORN, J. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 76, p.1-10, Dezembro, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VELLOZO, V. Comunidade solidária: há algo de novo nas políticas públicas? *Physis: Ver. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 49-70, 1998.

VINHA, T. P. *O Educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ZECHI, J. A. M. *Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teóricos-Metodológico da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP. São Paulo: 2008.

ANEXOS

ANEXO A

RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MORAL ou EDUCAÇÃO EM VALORES

IDENTIFICAÇÃO:

Estado: _____

Cidade: _____

Seu Nome: _____

Sua função na escola: () Diretor; () Coordenador Pedagógico; () Professor; () Outra Qual?

Escola em que trabalha: _____

Nível de Ensino: () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Série(s): () 5ª; () 6ª; () 7ª; () 8ª; () Ensino médio;

Outro: _____

Endereço da escola: _____

Contato: DDD() Fone: _____ e-mail: _____

1. Em sua opinião, a escola deve dar Educação Moral ou Educação em Valores aos seus alunos? SIM() NÃO()

Por quê?

2. Se você respondeu SIM à questão anterior, diga, em resumo, como essa educação poderia ser dar?

3. Assinale se você já participou ou participa, de 2000 em diante, de alguma das experiências abaixo:

- a- () Educação Moral;
- b- () Educação em Valores;
- c- () Ética na Escola;
- d- () Cidadania na escola
- e- () Direitos Humanos
- f- () Não participei

4. Se a resposta foi NÃO PARTICIPEI, justifique:

5. Se você assinalou alguma das experiências acima, diga o nome da Escola em que ela aconteceu, o endereço, e faça um breve relato a respeito:

Nome da escola: _____

Endereço: _____

6. Relate brevemente como foi essa experiência:

7. Você acha que essa experiência que relatou poderia ser considerada como BEM SUCEDIDA?

() SIM () NÃO

Justifique a sua resposta:

Com relação a essa experiência que relatou especifique:

8. Quem foi o(a) coordenador(a) da experiência? Nome ou referência para contato:

Nome _____

Endereço de contato _____

Email _____

9. Quanto tempo ela durou? Por quê ?

() até 1 semana

() 1 quinzena

() 1 mês

() de 1 a 3 meses

() de 3 a 6 meses

() de 6 a 12 meses

() mais de 12 meses

Por que? _____

10. Quem foram os participantes?

() alunos; quantos? _____

() professores; quantos? _____

11. Houve participação da comunidade escolar?

() Equipe gestora

() Funcionários

() Famílias

() Entidades externas à escola.

() Outras

12. Outras escolas foram parceiras da experiência? Qual/quais?

13. Quantidade total de participantes:

() menos de 30 pessoas

() entre 30 a 60 pessoas

() de 60 a 100 pessoas

() mais de 100 pessoas

14. Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?

15. Como esses temas foram trabalhados (que métodos foram usados)?

16. Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência, ou seja, porque ela aconteceu?

17. De alguma forma a comunidade em volta da escola provocou essa experiência?

()SIM ()NÃO

Como?

18. Você percebeu mudanças no ambiente escolar com a experiência?

()SIM ()NÃO

Se a resposta anterior foi SIM, diga: quais mudanças?

19. Esta experiência foi avaliada?

SIM NÃO

Se a resposta anterior foi SIM, diga por quem e como?

20. A escola na qual você descreveu esta experiência bem sucedida de Educação Moral recebeu alguma formação para esse projeto? (Por exemplo: curso de formação da Secretaria de Educação, Programa de Educação em Direitos Humanos do MEC, etc.)

SIM NÃO

Se você assinalou SIM:

21. Qual? _____

Quem ofereceu essa formação? _____

23. Quando isso aconteceu? _____

24. Você gostaria de falar algo mais sobre esta experiência de Educação Moral que descreveu?

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO B



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente



Presidente Prudente, 07 de outubro de 2011.

Ilmo.(a) Sr.(a)

Claudiele Carla Marques da Silva.

Ref. Projeto intitulado: "Educação moral, escola e comunidade: uma relação (des) articulada?", sob orientação do (a) Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin.

Protocolo nº 74/2011

Recebemos o projeto, o qual foi examinado pelo relator, tendo recebido o parecer anexo.

Decorrente do exposto, este Comitê, em concordância com o parecerista, considera o projeto **APROVADO**.

Diante do cronograma do desenvolvimento da pesquisa, fica estabelecido o seguinte prazo: até a última terça-feira útil do mês de **Maio de 2013** para entrega de **um relatório final sucinto** ao CEP (vide modelo na página da FCT), sendo que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados, deverão permanecer em poder do pesquisador responsável pelo período mínimo de 5 anos após o encerramento do estudo, para eventual fiscalização da CONEP.

Informamos que eventuais emendas (proposta de modificação no projeto inicial) e extensões (proposta de prorrogação ou continuidade da pesquisa) devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta em duas vias impressas, identificando a parte do protocolo a ser modificado e suas justificativas. Entretanto, se houver modificações importantes de objetivos e métodos deve ser apresentado outro protocolo de pesquisa.

Atenciosamente,

Profa. Dra. EDNA MARIA DO CARMO
COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PROCOLO 74/2011

Titulo: "Educação Moral, Escola e Comunidade: uma Relação (des) articulada?"

Aluna: Claudiele Carla Marques da Silva

Orientação: Prof. Dra. Maria Suzano de Stefano Memin.

Considerações. O trabalho de dissertação de mestrado versa sobre análise e investigação das relações entre projetos e experiências de educação moral nas escolas e a comunidade ao seu redor.

O trabalho obteve a aprovação inicial e a aluna interessada encaminhou seu trabalho final para apreciação do CEP e as devidas observações segundo as determinações do protocolo da resolução 196/96.

Observado todos os encaminhamentos e considerando os conteúdos que nos chegaram às mãos o trabalho se encontra **aprovado**.