

## **EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DE EDUCAÇÃO MORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO DA ESCOLA**

Maria Suzana De Stefano Menin - FCT/UNESP- Presidente Prudente

Maria Teresa Ceron Trevisol – UNOESC

Patrícia Unger Raphael Bataglia – FFC/UNESP – Marília

Agência(s) Financiadora(s): MCT/CNPq

### **1. Introdução**

O que escolas públicas têm feito no seu cotidiano sobre educação em valores ou educação moral? Elas formulam projetos nessa área? Eles são bem sucedidos? Quais critérios usam para classificá-los como bem sucedidos? De onde partiu o interesse do planejamento e organização dessas experiências? Essas se caracterizam como atividades interdisciplinares? Do ponto de vista da instituição escolar e dos participantes das experiências realizadas, quais as contribuições que experiências dessa natureza podem oportunizar na construção ética e moral de seus alunos?

A questão do que é uma “experiência bem sucedida” de Educação Moral já é, por si, intrigante. De que “tamanho” deve ser esta experiência? Envolvendo quantos participantes e espaços escolares ou sociais? Por quanto tempo? Quais as suas finalidades? Métodos e resultados? Como avaliá-la?

Constitui objetivo deste artigo responder a essas perguntas, tendo como base resultados de uma investigação realizada entre 2008 e 2010, em escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) e Ensino Médio. A pesquisa contou com uma equipe de pesquisadores ligados a um Grupo de Trabalho vinculado a uma associação<sup>1</sup> e pertencentes a varias universidades brasileiras. Durante mais de dois anos de trabalho, os pesquisadores buscaram contato com Secretarias Estaduais de Educação de todos os estados brasileiros, assim como outras instituições de ensino, solicitando sua ajuda para que escolas preenchessem um questionário descrevendo experiências que tivessem realizado e que considerassem bem sucedidas.

As questões que compuseram o questionário foram construídas na forma de alternativas. Estas permitiram identificar algumas tendências mais gerais nas descrições das experiências. As questões indagavam: se a escola deveria ou não oferecer Educação Moral; se já participou de alguma experiência em Educação Moral ou outras no gênero; se o que realizou poderia ser considerado uma experiência “bem sucedida”; qual foi o tempo de duração da experiência; quem participou da experiência e quantos foram; se a comunidade do

---

<sup>1</sup>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

entorno da escola provocou a experiência; se foram percebidas mudanças; se a experiência foi avaliada e se a escola recebeu alguma formação para realizá-la.

Esse questionário foi passado por várias vias. A principal foi a internet através de um site que explicava as finalidades da pesquisa, que continha um termo de livre consentimento, pedia dados de identificação da escola e dos agentes escolares respondentes. Foram obtidos, até início de 2010, 1062 questionários respondidos.

Para esta análise quantitativa, utilizamos o programa Survey Monkey e o SPSS. As respostas a essas questões foram trabalhadas pelo software Alceste.

## **2. Uma breve revisão da literatura**

Muitas podem ser as relações possíveis entre escola e Educação Moral. Tais relações dependem do que entendemos por moral e como vemos as possibilidades de sua educação.

Podemos considerar a moral como um sistema de regras, normas ou princípios que definem o que é bom ou mau, certo ou errado numa cultura. Podemos pensa-la como formas de julgamentos que fazemos dos atos, classificando-os como corretos, justos ou bons ou, seus contrários. Podemos, ainda, considerar como moral os sentimentos que temos por outras pessoas em determinadas situações; por exemplo, sentimentos de compaixão, de solidariedade, de piedade, de altruísmo. Também consideramos a moral a partir dos valores que utilizamos como critérios de julgamento de atos, de pessoas, de situações; como liberdade, igualdade, honestidade, fidelidade e tantos outros e, finalmente, a partir das virtudes segundo as quais exercitamos esses valores, e que vemos como características de personalidades morais; por exemplo, uma pessoa honesta, fiel, solidária, bondosa, etc. (MENIN, 2007; LA TAILLE, 2006).

Diferentes autores têm privilegiado diferentes modos de ver a moralidade para pensar como ela pode se construir nas pessoas e como podemos torná-la um objeto de educação. Na Psicologia do Desenvolvimento, Jean Piaget (1932/1977) foi pioneiro em estudar a moralidade como forma de respeito às regras e como forma de julgamento. As descobertas desse autor propiciaram outras frentes de investigação na área da moralidade e trouxeram importantes implicações educacionais.

Novas diretrizes para a Educação Moral, ou da Ética, nas escolas foram explicitadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Esses PCNs e obras de outros autores que tiveram a teoria de Piaget como um ponto de partida de suas posições, como Puig (1998, 2000, 2004) partilham certos pontos em comum sobre a educação nesse campo:

1. a moral, ou a ética, deve ser considerada como um tema transversal na escola, de forma específica e sistematizada; isto é, deve permear os diferentes arranjos de tempo e espaço escolares;
2. não é aconselhável, nem justo, que a escola, em nome de uma neutralidade ou relativismo ético, isente-se de se posicionar com relação a certos valores morais e deixe que uma pluralidade de valores e normas, por vezes incompatíveis entre si, predomine, mesmo que informalmente, nas relações escolares. A escola deve posicionar-se moralmente em relação a certos valores fundamentais que são meios necessários de formação autônoma dos alunos. Autonomia é uma finalidade da Educação em geral e não poderia deixar de o ser em moral. Justiça, solidariedade, respeito, diálogo, são condições da construção autônoma de moralidade e, ao mesmo tempo, suas finalidades;
3. é necessário, para a Educação Moral, que os valores, regras, ou princípios que orientem julgamentos e tomadas de atitude, sejam explicitados e conhecidos. Uma clarificação de valores é necessária, tanto por parte dos professores e da direção da escola, como por parte dos alunos. Muitas vezes essa clarificação pode se iniciar com a percepção e a tomada de consciência de situações de desrespeito, desigualdade, injustiça que permeiam as relações dentro e fora da escola;
4. dentre as habilidades essenciais para uma formação moral para a autonomia a capacidade para o diálogo aparece como a mais fundamental. Se valores devem ser construídos coletivamente, ao invés de impostos, o diálogo, entre professores, alunos e demais membros da escola, é a condição dessa construção e pode ser planejado e previsto em diferentes espaços e momentos da vida na escola;
5. cabe ao professor uma série de funções dentro da Educação Moral, entre elas destacamos: participar efetivamente da construção do projeto pedagógico da escola para nele inserir os valores e princípios que serão considerados, naquele momento e contexto, como os mais importantes; conhecer a realidade do aluno, dos colegas e de si mesmo para nelas compreender os valores colocados pelos grupos e pela cultura; administrar conflitos considerando os valores neles envolvidos e possibilitando a exposição e construção de valores que levem à moralidade autônoma.

Concluindo, podemos dizer, nessa breve revisão da literatura em Educação Moral nas escolas e ancorados em exemplos de alguns autores da atualidade, que são pontos consensuais as seguintes constatações:

- a escola é um dos principais espaços sociais para a Educação Moral (SHIMIZU, 1998; CARVALHO, 2002, 2004; GOERGEN, 2007; DIAS, 2005);

- pais e professores clamam pela urgência desta educação embora possam discordar sobre o quanto cabe a um ou ao outro por fazê-la; por isso, as relações entre escola e comunidade são importantes para uma Educação Moral bem sucedida (AQUINO; ARAÚJO, 2000; ARAÚJO, 2000);
- não é possível que a escola, em nome de uma neutralidade ou relativismo moral, não se situe em relação aos valores morais e/ou éticos considerados mais relevantes e urgentes para a socialização e dignidade de seus alunos (GOERGEN, 2001; MENIN, 2002);
- a educação em valores se dá por diferentes meios; mas os mais eficientes e duradouros são os relacionados aos modelos recebidos e às práticas necessárias desempenhadas em situações reais. A simples transmissão de valores prontos é pouco eficaz (ZABALZA, 2000; CARVALHO, 2002);
- a Educação Moral escolar é melhor quanto mais ampla ela se apresenta na escola, envolvendo toda a comunidade e espaços escolares. (TOGNETTA; VINHA, 2007; TREVISOL, 2009);
- na Educação Moral, as finalidades condicionam os meios: se a autonomia moral deve ser uma finalidade, os procedimentos educativos devem privilegiar atividades que envolvam situações de problematização em pequenos grupos, mediatizadas pelo diálogo e pelo respeito à diversidade e a democracia deve estar num processo contínuo de construção e prática, como meio e finalidade (PIAGET, 1930/1996).

### **3. O que a escola e seus relatores nos dizem em relação às Experiências bem sucedidas em Educação Moral: análise quantitativa das respostas**

Considerando o banco geral de dados com as 1062 respostas, um primeiro tratamento quantitativo das informações mostrou algumas tendências mais gerais nas descrições das experiências com base nas questões que tinham alternativas. Como resultados da pesquisa, nessa parte mais quantitativa, destacamos que as respostas ao questionário se dividiram entre os diretores, coordenadores pedagógicos e professores igualmente. A representação das escolas por estado, no entanto, foi muito desigual: dentre as 1062 respostas, obtivemos 7% da região Norte (estados do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins); 17,5% do Nordeste (estados do Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe); 5% do Centro-oeste (Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul); 14% do Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e 57% do Sudeste (Espírito Santo; Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo).

A grande maioria dos respondentes foi a favor de que a escola assumisse a Educação Moral e os motivos principais para isso se referiram à crise de valores na família e na sociedade. Entre os respondentes, 72% afirmaram que participaram de alguma experiência, do ano de 2000 em diante. Dentre as alternativas existentes, foram apontadas experiências de “Cidadania na escola” (54%), “Ética na escola” (44%), “Direitos humanos” (36%), “Educação em valores” (39%) e “Educação moral” (19%). Cabe destacar que, geralmente, os respondentes classificaram a experiência em mais de uma temática.

Dentre os que relataram experiências, 94% a colocaram como bem sucedida. Metade dos projetos descritos durou mais de seis meses na escola, e a outra metade menos que isso. Os respondentes disseram que os projetos envolveram mais de 100 alunos e de 30 professores. A maioria das experiências incluiu também a equipe gestora (93%) e os funcionários da escola (73%). Algumas envolveram as famílias (64%) e entidades externas à escola (43%). Além disso, os respondentes apontaram, em 60% dos relatos que, de alguma forma a experiência foi provocada pela comunidade.

Quando questionados sobre a ocorrência, ou não, de mudanças no ambiente escolar com a experiência, 94% dos participantes responderam afirmativamente. Disseram em 80% das experiências que estas foram avaliadas de formas diversas. Finalmente, apenas 29% das escolas com experiências relatadas apontaram ter recebido alguma formação para atuar nesse tema.

Do ponto de vista das próprias escolas, então, podemos dizer que a grande maioria dos agentes escolares apontou que a escola deveria dar Educação em Valores. Os que realizaram algum projeto nessa área tenderam a considerá-lo bem sucedido; apontaram que o projeto envolveu grande parte da comunidade escolar; evidenciam alguma relação desses projetos com as famílias dos alunos e a comunidade vizinha à escola; apontaram a ocorrência de mudanças e a realização de avaliação dos projetos.

No entanto, apesar dessas tendências de respostas, após a leitura e análise das mesmas e contatos com escolas, cujas experiências nos pareceram interessantes, constatamos que menos de 2% dos projetos descritos nos mais de mil questionários examinados poderiam ser considerados como experiências bem sucedidas de educação moral à luz dos critérios oferecidos pela literatura na área.

Muitos dos projetos dedicavam-se ao ensino de valores ligados mais ao controle disciplinar que à formação moral. Ou seja, projetos voltados à obediência à ordem, ou às regras disciplinares, ou à autoridade, mais do que ao entendimento das regras e seus princípios. Outro fato comum foi a existência de projetos voltados a valores morais, como

solidariedade ou cooperação, mas localizados em iniciativas muito isoladas de um único professor com sua classe, em uma disciplina ou em algumas lições ou contextos bem específicos, ou ainda, por pouco tempo. Embora meritórias, essas iniciativas não chegavam a ter tempo ou alcance para formar uma atitude ou mentalidade moral nos alunos. Identificamos, também, experiências que se limitavam à transmissão de valores com caráter de doutrinação. Um professor, ou diretor da escola dava uma música, ou propunha um ritual rotineiro a ser repetido, ou executado, sem nenhuma discussão ou necessidade de qualquer elaboração ou atividade mais reflexiva pelos alunos. Finalmente, vimos algumas incompatibilidades entre certos projetos e o clima relacional ou disciplinar da escola. Por vezes poderia existir um projeto que trabalhasse, por exemplo, o valor respeito aos colegas e que cobrasse o seu cumprimento através da atribuição de pontos negativos, de forma que a construção do valor pelos alunos era apenas um exercício de heteronomia: respeitar para não ganhar pontos negativos.

Excluídas essas várias experiências, selecionamos treze, que de acordo com os critérios da literatura, nos pareceram mais próximas de poder ser classificadas como experiências bem sucedidas. Neste texto, relatamos, por questão de espaço, apenas duas.

#### **4. Relato de experiências realizadas na escola: análise qualitativa**

##### **4.1. Projeto “O Bandeirante na construção de uma cultura de paz” – Guaporé (RS)**

Este projeto aconteceu na Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante e foi relatado pelo professor XXXXXX e pela pesquisadora XXXXXX (Universidade) que também a visitou. Ele se desenvolveu desde 2000 e, ainda está em curso. A escola está localizada em área central urbana da cidade de Guaporé, na região da Encosta Superior Nordeste do Rio Grande do Sul. É a maior de todas as Escolas da região, e na época da visita, em 2010<sup>2</sup>, tinha 1130, em todos os níveis da Educação Básica e atendia em três turnos contando com 59 professores e 12 funcionários.

A experiência relatada iniciou no ano 2000, e, segundo os relatores, desenvolve-se até o presente, mesmo considerando mudanças e transformações no decorrer do processo. Constituiu um intenso programa de formação continuada, oferecendo a fundamentação teórica e metodológica necessária para a implementação do projeto de cultura de paz. Em termos de organização político pedagógica, a Escola possui uma equipe diretiva, constituída por um

---

<sup>2</sup> Em 2001, quando iniciou o projeto, a Escola atendia a mais de 1700 alunos.

diretor, além de professores que ocupam cargos de vice direção e de coordenação pedagógica, incluídos aí a orientação pedagógica e a orientação educacional. A Escola conta também com Conselho Escolar e com o Circulo de Pais e Mestres (CPM), esses muito atuantes na instituição.

O projeto denominado “*O Bandeirante na construção de uma cultura de Paz*” teve sua origem no desejo da equipe diretiva em aprofundar questões relacionadas às manifestações de conflitos e violências que eclodiam no meio escolar e à busca de alternativas para constituir a escola como um lócus saudável de convivência. Diante desse quadro, a equipe buscou auxílio, inicialmente em uma ONG denominada “Educadores da Paz” (de Porto Alegre), que passou a desenvolver um trabalho de assessoria, com mobilização dos professores. Os encontros passaram a envolver gradativamente os professores, e eram desenvolvidos na forma de oficinas, garantindo-lhes a apropriação de elementos teóricos, didáticos e metodológicos para o processo formativo que passou a ser desenvolvido em sala de aula.

As temáticas abordadas partiram, trataram e voltaram-se ao mundo vivido dos professores e alunos oferecendo a eles elementos com os quais pudessem se transformar e mudar as relações e situações conflituosas no contexto da escola. Isso parece ter sido, desde o começo, o mais importante do processo, na medida em que os educadores passaram a descobrir-se como protagonistas de um processo de transformação do seu espaço de convivência. **Com os primeiros** resultados positivos, o processo fortaleceu-se e todos os professores e funcionários da escola tiveram a oportunidade de participar de um “*Curso de Educação para a Paz*”, que ocorreu em etapas sucessivas (em 2003-2004). Da mesma forma, o projeto ampliou-se para atender também a alunos e pais. Para os pais foram criadas as “*noitadas da paz*”, momentos de encontro, partilhas e reflexões de temáticas do seu interesse, sempre aproveitando a presença dos assessores do curso dos professores.

A partir de 2003, o projeto passou a contar com outra ONG, o SERPAZ (Serviço de Paz), que por meio de oficinas voltadas a capacitar para a gestão dialogal de conflitos, começou a envolver prioritariamente os estudantes jovens da escola. Conta-se que a acolhida da proposta por parte dos estudantes surpreendeu todos os participantes. Este trabalho de oficinas ainda é desenvolvido na Escola, e foram centenas os estudantes envolvidos no processo, despertando-os para o protagonismo juvenil.

As oficinas seguem uma metodologia de trabalho própria desenvolvida em pequenos grupos (de até 20 pessoas), em 20 horas de atividades, sempre assessorados por três facilitadores e normalmente aconteciam em finais de semana e, para favorecer a participação dos alunos do noturno, a escola passou também a desenvolver as oficinas no decorrer das

noites da semana. No seu conjunto, esse processo contempla uma formação continuada, que se inicia com Oficinas Básicas, desdobra-se em Oficinas Avançadas, Oficinas de Manutenção e Oficinas que preparam Multiplicadores. Elas buscam desenvolver o espírito de comunidade, de grupo, gerando a criação de vínculos e de habilidades que contribuem para a resolução não violenta dos conflitos. Os participantes são envolvidos em exercícios de autoestima, solidariedade e cooperação, na forma de *sociodramas* que buscam a prática de habilidades para uma comunicação não violenta e construção de formas afetivas de convivência.

Os relatores desta experiência contam que além das oficinas, outras ações construíram-se na escola como os acampamentos da paz, das crianças e dos jovens. Os acampamentos foram criados para servirem de meta e culminância do trabalho em cada ano, envolvendo professores, estudantes e pais. Houve também cursos, debates nas diferentes disciplinas, vivências e convivências, apresentações, teatros, cantos, dança, e na antiga disciplina de Religião, chamada agora de ‘Espaço aberto’, houve gincanas, jogos de integração e celebrações; bem como, viagens, manifestações na cidade, estudos em sala, nos quais foram utilizados temas que demandavam reflexão de crianças e adolescentes.

Segundo o relato de algumas professoras, avaliações periódicas do projeto ocorriam em que os participantes opinavam sobre o processo, de forma oral ou escrita.

Os relatores afirmaram que no décimo ano consecutivo de seu desenvolvimento, o projeto “*O Bandeirante na construção de uma cultura de paz*” agregou, articulou e mobilizou os sujeitos da escola, sendo perceptíveis os resultados no decorrer do processo. Os mais significativos foram percebidos nas mudanças de comportamento e nas relações interpessoais no interior da Escola, resultando na transformação gradativa do ambiente escolar num espaço ético-afetivo de convivência; na criação de um eixo articulador do empenho coletivo na gestão da cultura da paz como prática pedagógica que busca transversalizar todos os níveis e áreas de conhecimento do currículo escolar; na transformação das aulas de Ensino Religioso em “*Espaços Abertos*”, assumidos por todos os professores, como lócus e tempo de diálogo, interlocução, aconselhamento, vivência de valores e desenvolvimento de projetos, como a da construção das “*normas de convivência*”; na criação e desenvolvimento de ações envolvendo a comunidade, sobretudo no tocante às questões ambientais, resolução não violenta de conflitos e direitos humanos; no fortalecimento dos organismos que dão sustentação à Gestão Democrática no interior do educandário, a Equipe Diretiva, o Conselho Escolar, o Círculo de Pais e Mestres (CPM), o Grêmio Estudantil, enfim, corresponsabilidade, solidariedade e cooperação de todos com a Escola.



Para ser desenvolvido, o projeto precisou contar com importantes apoios, internos e externos; como por exemplo, a de recursos humanos para a coordenação do projeto no interior da escola. No início e processualmente, o projeto passou a contar com um número de professores considerado adequado para atuar em níveis de mediação (coordenação, articulação, mobilização). Entretanto, nos últimos anos, reduziu-se o número de professores para atuar nos setores estratégicos, como Serviços de Orientação Profissional (SOP) e Serviços de Orientação Educacional (SOE), o que comprometeu e compromete qualquer iniciativa de projetos alternativos.

#### **4.2. Projeto T.E.S.E. e Diretor de Turma: a experiência de Camocim (CE)**

A experiência da Escola Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa em Camocim – Ceará teve início em 2008 a partir de um projeto do Governo do Estado do Ceará chamado “Escola Estadual de Educação Profissional”. A escola de Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional funciona em tempo integral. À época da visita, os cursos profissionalizantes eram Enfermagem, Turismo, Hospedagem e Informática atendendo aproximadamente 250 alunos com 18 professores. O relator do projeto, o professor XXXXXXXX, diretor da escola, esclareceu que a relação do projeto com a educação em valores se deu principalmente em função da junção de dois projetos distintos: a implementação da filosofia de gestão em que se assenta o projeto, nomeada **T.E.S.E.** (Tecnologia Empresarial Sócio Educacional) e do **Projeto Diretor de Turma.**

A **T.E.S.E.** é uma filosofia de gestão adaptada da TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht). A história dessa parceria entre escola e empresa se deu por meio do ex-presidente da Philips e atual presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Marcos Magalhães que foi aluno do Ginásio Pernambucano e se sensibilizou quando visitou sua antiga escola e percebeu que havia ocorrido uma deterioração da qualidade do ensino, propondo então uma parceria ao estado de Pernambuco que gerou o projeto de gestão e ao mesmo tempo humanística que se assenta nos quatro pilares da educação contidos no relatório de Delors (1996): aprender a ser, a fazer, a conviver e a aprender. Um dos princípios da **T.E.S.E.** é a elaboração anual de um Plano de Ação. Esse plano teve cinco premissas: a atitude empresarial de educadores e alunos, o protagonismo juvenil, a formação continuada dos professores, a corresponsabilidade, e a replicabilidade.

A atitude empresarial envolveu a avaliação dos resultados. Se um aluno tem resultado negativo, ele é chamado para avaliar seus resultados e traçar novas metas. Para uma avaliação

mais ampla, o aluno elabora, assim que entra na escola, um Projeto de Vida. Esse projeto é revisitado periodicamente para verificação se os resultados estão sendo alcançados ou se novos projetos devem ser desenhados. O protagonismo juvenil envolve a conscientização do papel do aluno em relação a sua própria vida, à busca de resultados e, em suma, da felicidade. Os professores têm dentro da escola uma formação continuada, ou seja, além do tempo de sala de aula, têm um tempo de estudo e preparação, sendo essa formação estimulada o tempo todo. A responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem é de fato compartilhado entre todos os atores do ambiente educacional, nisso constitui o princípio da corresponsabilidade. Por fim, a replicabilidade, ou seja, a transmissão dessa forma de trabalho para que seja aplicada em outras escolas. Para isso, há frequentes visitas dos alunos a outras escolas, apresentando o projeto T.E.S.E. e outras ações impactantes.

O **Projeto Diretor de Turma** chegou ao conhecimento da Secretaria de Educação do Ceará por meio de um Seminário promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Esse projeto é uma ação desenvolvida nas escolas públicas de Portugal e foi trazido para o Brasil e integrado ao Projeto das Escolas Profissionais, e agora nas Escolas Regulares.

No início do ano, são identificados dentre os professores aqueles que têm um perfil de articulador, negociador, que trabalhe bem em grupo e que goste de gente. Esse será o diretor de uma turma, ou seja, de uma classe. O diretor de turma acompanha a turma pelos três anos e recebe treinamento específico. Suas tarefas principais são: produzir o Dossiê (documento de acompanhamento da turma), atender aos pais com ou sem agendamento, ministrar a disciplina *Formação para a Cidadania* e uma hora de atendimento ao aluno. Ele é o presidente do Conselho de Turma que acontece ao final de cada bimestre. Nesse Conselho, cada aluno é avaliado e são feitos os encaminhamentos. Além disso, o Diretor de Turma organiza grupos de estudo. Em cada disciplina há um aluno que assume o papel de coordenador de estudos. Esse aluno é alguém que mostra maior proficiência nessa disciplina e tem o papel de apoiar um grupo com maior dificuldade.

A equipe integrou a esses projetos outras atividades igualmente importantes para o sucesso da experiência: aulas de campo que são realizadas sempre que possível; o incentivo à participação da família no projeto de Diretor de turma ou no Fórum da Família em que pais, alunos e professores podem discutir o que pode ser melhorado. Há, ainda, a disciplina TPV (Temáticas, Práticas e Vivências) que aborda assuntos atuais de interesse da turma, como por exemplo, sexualidade, futuro, violência, dentre outros.

A análise da experiência de Camocim permite-nos afirmar que o ambiente construído é cooperativo, valoriza o respeito mútuo, a solidariedade, a construção da autonomia, e, antes de tudo, a valorização do ser. As condições oferecidas pela escola aqui analisada fornecem as condições essenciais para o desenvolvimento da autonomia moral, na medida em que, se valoriza o ambiente democrático, a participação ativa dos adolescentes e a oportunidade de reflexão dirigida. Naturalmente, muito há ainda que se progredir na capacitação dos atores de modo que todos os envolvidos compreendam e realizem o projeto, mas de fato, a experiência tem se mostrado como bem sucedida.

##### **5. Considerações finais: revendo as possibilidades e dificuldades dos projetos de educação moral**

Expusemos nesse artigo duas experiências bem sucedidas de educação moral que ocorreram em escolas públicas. Elas nos inspiram e ajudam a pensar nas contribuições que projetos desta natureza oportunizam ao contexto escolar e que podem ser implantados em outras escolas.

Essas experiências relatadas fizeram parte de uma pesquisa que pretendeu conhecer o que escolas públicas brasileiras têm realizado no campo da Educação Moral e em Valores e que obteve quase 1100 descrições de projetos. Evidenciamos que a grande maioria desses projetos mostrou iniciativas isoladas, sem finalidades morais claras, ou voltadas mais ao controle disciplinar dos alunos do que à construção de valores. Houve uma diversidade de estratégias; mas muitas experiências evidenciaram uma educação moral com base na transmissão verbal ou mesmo na imposição de valores. No entanto, houve exceções; e foi sobre elas que escrevemos.

Podemos sintetizar alguns pontos positivos que favorecem condições para boas experiências e outros, negativos, que levam ao fracasso dos projetos.

Como pontos positivos, destacamos primeiramente, que as poucas experiências bem sucedidas nos mostraram que a educação moral, ou em valores, foi possível de acontecer em escolas públicas, embora muitas dificuldades devam ser vencidas. Algumas escolas públicas assumiram educação moral como parte de sua função, não delegando-a a outras instituições, como a família dos alunos, a igreja, ou, até mesmo, a polícia. Algumas experiências evidenciaram iniciativas que partiram da direção da escola, foram incluídas no projeto pedagógico, duraram anos e consolidaram-se, aperfeiçoando-se a cada ano, como nas experiências relatadas de Guaporé e de Camocin. Outros projetos não alcançaram toda a

escola, não estavam inscritos em projetos pedagógicos e não partiram da diretoria da escola, mas a conquistaram, por suas contribuições ao contexto escolar.

Como outro aspecto muito positivo, destacamos que as experiências bem sucedidas partiram de problemas genuínos que de fato aconteciam na escola, ou na comunidade a sua volta, e foram reconhecidos como tais pelos alunos. Assim, a educação para o respeito, para a solidariedade, a não-agressão ou não-violência, o respeito e cuidado ao meio ambiente, surgiu como necessidade real, diagnosticada; e não como uma proposta arbitrária, vinda de fontes externas às escolas, ou respondendo a modismos ou campanhas temporárias. Além disso, notamos a habilidade, em certas lideranças dos projetos, em envolver a comunidade e as famílias como parceiros dos projetos e seus incentivadores. Destacamos, também, a participação de ONGs, como espaços de aprendizagem. Um exemplo disso foi o projeto de Guaporé.

Outro ponto positivo que destacamos referiu-se à finalidade dos projetos bem sucedidos. Esses projetos voltaram-se à construção autônoma de valores *morais* e não à consolidação de valores de adequação social ou de obediência às regras e leis.

Ainda outro ponto a enfatizar foi a participação dos alunos garantida pelos métodos participativos e democráticos de todos os projetos realmente bem sucedidos. A participação entusiástica dos alunos não só como operários dos projetos, mas parceiros e idealizadores, produz uma adesão aos valores que se quer consolidar; uma adesão à escola como um valor; uma participação mais entusiástica nas demais atividades da vida escolar e, portanto, melhor desempenho escolar, e frequentemente, uma maior valorização de si, como pessoa.

Por outro lado, pudemos ver pontos negativos e limitações dos projetos que dificultaram seu avanço ou os levaram ao fracasso. Uma primeira limitação, bem estrutural, referiu-se à temporalidade do corpo docente: se os professores não são permanentes ou mesmo duráveis na escola, como construir um projeto coeso e prolongado? A rotatividade dos professores dificulta compromissos coletivos entre eles. O que se vê é que cada um cuida do que considera sua função essencial, na maioria das vezes restrita ao pedagógico. Junte-se a isso, as conhecidas más condições do trabalho docente, nas quais outra atividade, como a dedicação a projetos de educação moral, é vista como acúmulo de funções e acréscimos de horas de trabalho numa jornada já sobrecarregada. Destacamos que em vários projetos, a liderança dos mesmos era realizada por professoras que deram muito mais de si do que o contrato de trabalho lhes exigia.

Outra dificuldade nesse compromisso da escola com a educação moral é a falta de sua extensão a todos os campos relacionais no espaço escolar, sejam eles, pedagógicos, sociais,

disciplinares. Vimos, muitas vezes, que projetos envolvendo o incremento de valores como respeito, tolerância, autonomia, convivem com regras disciplinares vindas de um regulamento escolar convencional e autoritário. Ora, a construção autônoma de valores pelos alunos é impossível se coexistir, simultaneamente, com a aplicação de regras exteriores, arbitrárias e punitivas.

Por outro lado, verificamos como dificuldade de vários projetos a adesão de outros professores nas experiências de educação em valores. Bons projetos ficam, muitas vezes, nas mãos de uma professora líder, de forma que, se ela sair da escola, nada garante a continuidade dos mesmos. Assim, voltamos a um problema funcional da escola: se os diretores e/ou gestores da escola não assumirem a educação moral como parte das funções da escola e não organizarem processos coletivos de construção dos projetos, a existência e continuidade deles fica por conta de alguns professores sensíveis à questão e super dedicados. Ou seja, como as iniciativas de desenvolvimento das propostas foram, em muitos casos, individuais e centralizadas, restam dúvidas a respeito de sua continuidade. Ainda em função dessa centralização e personalismo, há o risco da experiência perder o caráter de educação em seu sentido mais amplo e cair, por assim dizer, no verbalismo ou na transmissão de valores.

Há uma dificuldade da Educação Moral que ultrapassa a escola, embora a inclua fortemente, que é da mentalidade neoliberal penetrando em todos os espaços sociais. Se os modos de vida atual valorizam fortemente a competição, o consumo, o uso pragmático e instrumental de pessoas como produtos, a “liquidez”, superficialidade e temporariedade das relações, a força da aparência e da posse, e predominam atualmente como valores e metas sociais e individuais, como nos têm mostrado autores como Baumam (1998), Jares (2005), Goergen (2007), La Taille (2009), La Taille e Menin (2009) porque a escola deveria – e como poderia - dedicar-se ao ensino de valores contrários a essa tendência? Muitas vezes, considera-se que esses métodos democráticos e participativos de educação moral “tomam o tempo” de outras atividades vistas como mais fundamentais: o ensino de conteúdos. Numa das escolas que visitamos, por exemplo, pais de alunos indagavam se o preparo ao vestibular não seria mais importante do que a participação de seus filhos num projeto dedicado ao bom uso de fotografia e que visava combater o *cyber-bullying*.

Assim, a Educação Moral, ou Educação em Valores, ou a Ética na Escola, pode, deve e é possível ocorrer nas escolas públicas e nas demais escolas brasileiras. A situação social atual, reconhecida por todos como de crise de valores, torna essa busca urgente. Mas os projetos escolares necessitam de clara intencionalidade, de planejamento profissional, participação do corpo docente e discente, e, no mínimo, de formação adequada. Para tanto são

necessárias ações cooperativas entre escolas, universidades e demais instituições sociais e centros de formação. Só nessa troca será possível a construção de iniciativas escolares que possam ser, de fato, experiências bem sucedidas na consolidação de valores humanos.

## 6.Referências

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. (Org.) Em Foco: Ética e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p. 53-53, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

BAUMAN, Z. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? *Pro-posições: Revista da Faculdade de Educação*, Campinas, v.13, n.3, p.157 - 168, 2002.

CARVALHO, J. S.; SESTI, A. P.; ANDRADE, J. P.; SANTOS, L. S.; TIBÉRIO, W. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 435 – 445, set./dez.2004.

DIAS, A. A. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.18, n.3, p. 370-380, 2005.

GOERGEN, P. L. . Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa ?. *Educação e Sociedade*, Campinas, p. 147-174, 2001.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007 (número especial).

JARES, X. *Educar para a verdade e para a esperança*: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LA TAILLE, Y. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S. Escola e Educação Moral. In: MONTTOYA, A. D. (org.) *Contribuições da Psicologia para a Educação*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2007. p. 45-63.

PIAGET, J. *O Julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977. (Original publicado em 1932)

PIAGET, J. Os procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1 – 36. (Original publicado em 1930).

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

PUIG, J. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

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

SHIMIZU, A. M. *As representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Filosofia, UNESP, Marília, 1998.

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.

TREVISOL, M. T. C. *Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola*. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.M. (org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. *Revista Pátio Pedagógica*. Ano 4, nº 13, mai/jul. 2000.