



Revista de Educação PUC-Campinas
ISSN: 1519-3993
ISSN: 2318-0870
PUC-Campinas

Menin, Maria Suzana de Stefano; Trevisol, Maria Teresa Ceron;
Zechi, Juliana Aparecida Matias; Bataglia, Patrícia Unger Raphael
Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomorais: contribuições para o cotidiano da escola 1
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 1, 2017, Janeiro-Abril, pp. 01-17
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220100001

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061644001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomorais: contribuições para o cotidiano da escola¹

Successful educational projects on socio-moral values: Contributions to the school routine

Maria Suzana de Stefano Menin²

Maria Teresa Ceron Trevisol³

Juliana Aparecida Matias Zechi⁴

Patrícia Unger Raphael Bataglia⁵

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar alguns projetos em Educação em valores sociomorais, ou Educação moral, que foram implementados em escolas e considerados como bem-sucedidos. A base empírica do artigo é uma investigação que buscou identificar experiências brasileiras de educação moral em escolas

¹ Este artigo apresenta alguns dos dados coletados por meio de uma pesquisa, Edital MCT/CNPq 14/2008, Processo CNPq nº 470607/2008-4.

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, SP, Brasil.

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina, Área das Ciências das Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, Joaçaba, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.T.C. TREVISOL. E-mail: <mariateresa.trevisol@unesp.edu.br>.

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, MS, Brasil.

⁵ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Departamento de Psicologia da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, SP, Brasil.



públicas de ensino fundamental II (6º a 9º ano) e ensino médio. Nessa pesquisa constatou-se que a grande maioria dos projetos mostrou iniciativas isoladas, sem finalidades morais claras, ou voltadas mais ao controle disciplinar dos alunos do que à construção de valores. No entanto, houve exceções: projetos organizados a partir da identificação de problemas do cotidiano escolar ou de seu entorno, com o envolvimento da comunidade e das famílias e a participação dos alunos como parceiros e idealizadores das atividades realizadas. Verificou-se que a Educação em valores sociomorais pode, deve e é possível ocorrer nas escolas públicas e nas demais escolas brasileiras. Mas os projetos escolares necessitam de clara intencionalidade, planejamento profissional, participação do corpo docente e discente, aplicação contínua e de longo prazo, e formação adequada.

Palavras-chave: Educação em valores sociomorais. Educação moral. Escola. Experiências bem sucedidas.

Abstract

The aim of the article is to describe and analyze some projects on moral education or socio-moral values in schools deemed successful. The empirical basis of the article was an investigation that sought to identify Brazilian experiences of moral education in public primary schools (6 to 9 years) and secondary education. We found that the vast majority of projects presented isolated initiatives without clear moral purpose, more related to disciplinary control of students than the construction of values. However, there were exceptions: projects based on the identification of daily school problems and surroundings; the engagement of community and families; student participation as partners and active participants of activities. We found that Moral Education and Education of socio-moral values, can, must and may take place in public schools and in other Brazilian schools. In order achieve this goal, school projects need a clear intention, professional planning, participation of faculty and students, continuous and long-term application, and adequate training.

Keywords: Education of socio-moral values. Moral education. School. Successful experiences.

Introdução

Quando se pensa em Educação em valores sociomorais ou Educação moral nas escolas brasileiras e levando em conta o que já existe mais ou menos formalizado pelas políticas educacionais nesse campo (Menin, 2010), várias questões vêm à mente. Pode-se perguntar, primeiramente, o que as escolas públicas brasileiras entendem por educação em valores e se a incluem entre suas metas e trabalhos. Em segundo lugar, pode-se questionar sobre várias características dessa educação que se pretende realizar. Como e por que elas

ocorrem, de que forma, quem as consolida, quanto tempo duram, qual a formação recebida para que seja realizada. E, finalmente, considerando as respostas possíveis às questões e os resultados concretos das intervenções, pode-se perguntar: esses projetos são bem-sucedidos? Por que podem ser assim considerados? Quais contribuições, de fato, essas experiências podem oportunizar na construção ética e moral dos alunos?

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 (Menin *et al.*, 2013). Essa investigação contou com uma equipe de pesquisadores pertencentes a várias 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 com outras instituições de ensino, solicitando sua ajuda para que escolas prenchessem um questionário descrevendo projetos que tivessem realizado e que considerassem bem-sucedidos.

O questionário foi apresentado às escolas de forma *on-line* (programa *Survey Monkey*) ou presencial e incluiu diversas questões, a maioria com alternativas a serem escolhidas. As questões buscavam identificar e descrever em detalhes projetos de educação em valores sociomorais das escolas, considerados, por elas, como bem-sucedidos. Duas primeiras questões abertas indagavam se a escola deveria ou não oferecer Educação em valores sociomorais, ou Educação moral, e por quê. A seguir, questões abertas e fechadas investigavam se a escola já havia participado de algum projeto dessas dimensões; se este poderia ser considerado uma experiência “bem sucedida”; qual foi seu tempo de duração; quem participou dele; quantas pessoas ele envolveu; se a comunidade do entorno da escola provocou ou participou do projeto; ele foi avaliado; se foram percebidas mudanças e se a escola recebeu alguma formação para realizá-lo.

Ao final de mais de um ano de envio e coleta dos questionários, obtiveram-se 1 062 questionários respondidos. Para a análise dos resultados obtidos, foram utilizados o programa *Survey Monkey* e o *Statistical Package for the Social Sciences*. Além disso, as respostas abertas do questionário foram lidas pelos pesquisadores

que fizeram uma análise de conteúdo das mesmas e foram, também, trabalhadas pelo software Alceste® (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*, de Max Reinert, 2005).

Finalmente, após a leitura de todos os projetos enviados, foi realizado contato, primeiramente por telefone, com aquelas escolas cujos projetos pareceram mais completos e, a seguir, foram selecionadas 32 escolas para visita e entrevista. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e recebeu o parecer consubstancial que permitiu a sua realização.

Neste texto, será apresentada uma análise quantitativa das respostas coletadas e uma análise qualitativa de três projetos em Educação em valores sociomorais que, considerando os critérios de análise utilizados na pesquisa, foram categorizados como experiências bem-sucedidas.

Uma breve revisão da literatura

Há diversos modos de se conceber a moralidade, como: o respeito às regras que definem, numa cultura, o que é bom ou mau, certo ou errado; as formas de julgamento sobre os atos; os sentimentos morais, como a compaixão, a honra, a indignação; os valores que se utilizam como critérios de julgamento dos atos ou das pessoas e situações, como: liberdade, igualdade, honestidade; e, ainda, as virtudes segundo as quais se exercitam esses valores e que se veem como características de personalidades morais; por exemplo, uma pessoa honesta, fiel, solidária, bondosa (La Taille, 2006). Diferentes modos de educação moral podem almejar, ou não, a construção dos diversos elementos que compõem a moralidade.

Na literatura da área, são oferecidas diferentes definições também para os termos referentes à Educação moral, como: "Educação em valores", "Ética nas escolas", "Ética e cidadania". Assim, como ponto de partida para este estudo, adotaram-se esses termos como sinônimos e, por uma definição ampla de educação em valores sociomorais, entende-se: aquela que tem por finalidade a consolidação, construção e prática de princípios, valores, normas e regras, que sejam assumidos autonomamente pelas pessoas, e que as orientem a viver o mais harmonicamente possível consigo mesmas e com os demais, dentro do que normalmente se considera na cultura como justo, bom, correto.

Na Psicologia do Desenvolvimento, Piaget (1977) foi pioneiro em estudar a moralidade como forma de respeito às regras e como forma de julgamento. As descobertas do autor propiciaram outras frentes de investigação na área da moralidade e trouxeram importantes implicações educacionais.

No Brasil, novas diretrizes para a Educação em valores sociomorais nas escolas, ou Educação para a ética, foram explicitadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1998), surgidas após um período de ditadura militar (1964-1985) em que existiu uma disciplina obrigatória, nomeada de Educação moral e cívica. Nela, a moral foi tratada mais como obediência às leis para a formação do bom cidadão do que como uma reflexão autônoma de princípios.

Com base nos PCN e obras de outros autores que tiveram a teoria de Piaget como ponto de partida, como Puig (1998, 2000, 2004), além de diversos autores brasileiros e documentos oficiais sobre o tema, tais como: Aquino e Araújo (2000); Araújo (2000); D'Aurea-Tardeli (2003); La Taille (2006, 2009); Menin (1996,

2002); Tognetta (2003); Tognetta e Vinha (2007); Trevisol (2009); Vinha (2000); Programa "Ética e Cidadania" da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (Brasil, 2007), é possível apontar certos pontos em comum que podem servir como referências, ou critérios, para a indicação do que poderia ser uma educação em valores sociomorais, ou educação moral efetiva; ou seja, um projeto bem-sucedido.

Se a educação em valores sociomorais sempre ocorre, quer se queira ou não, em primeiro lugar há que se considerar que a escola deve imbuir-se do compromisso de educar moralmente seus alunos e fazê-lo de forma intencional e planejada. Isso não significa negar o papel da família na socialização primária da criança e, portanto, em sua moralização, mas atribuir à escola a responsabilidade pela educação integral de seu alunado. Três ideias parecem centrais, nesse sentido:

- a escola é um dos principais espaços sociais para a Educação moral ou em valores sociomorais (Carvalho, 2002; Carvalho *et al.*, 2004; Goergen, 2007; Tavares; Menin, 2015);

- pais e professores clamam pela urgência dessa educação, embora possam discordar sobre o quanto cabe a um ou a outro fazer; por isso, as relações entre escola e comunidade são importantes para projetos educativos bem-sucedidos (Aquino; Araújo, 2000; Araújo, 2000); e

- 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 (Menin, 2002).

Quanto ao espaço da educação em valores sociomorais nas escolas, reconhece-se que essa educação não deve se limitar a uma disciplina específica ou isolada – embora possa

também partir desse lugar ou contar com ele -, mas alcançar o maior número de espaços relacionais e pedagógicos e de participantes escolares e mesmo da comunidade. Assim, essa educação deve ser considerada como um tema transversal na escola, de forma específica e sistematizada; isto é, deve permear os diferentes arranjos de tempo e espaços escolares.

Em termos de finalidades, é necessário que nessa educação explicitem-se, discutam-se e reconstruam-se regras, valores e princípios que norteiem o como viver numa sociedade justa e harmoniosa, mesmo que a sociedade atual não se mostre, na maioria das vezes, assim. A educação para valores sociomorais coloca uma utopia, como direção para um mundo melhor, e incita seus participantes a agir nessa direção, não se confundindo com dogmatismos ou controles disciplinares que reproduzem o *status quo*. É necessário que os valores que orientam julgamentos e tomadas de atitude sejam explicitados e conhecidos, 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 e injustiça que permeiam as relações dentro e fora da escola.

Autonomia é uma finalidade da Educação em geral e não poderia deixar de o ser em moral. Justiça, solidariedade, respeito e diálogo são condições da construção autônoma de moralidade e, ao mesmo tempo, suas finalidades.

Considerando os meios para oportunizar processos educativos que envolvam a dimensão da educação em valores sociomorais, concorda-se que ela se dê por métodos ativos baseados no diálogo, na participação e no respeito. Dela, os alunos devem ser, também,

protagonistas, descobrindo, refletindo e reconstruindo regras e princípios de ação que se originam da convivência e das necessidades em comum. 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 escolar.

Três argumentos surgem, então, como muito importantes em relação às finalidades, espaços e meios de uma educação em valores sociomorais:

- processos educativos que tenham como objetivo dimensões morais podem se dar 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 (Carvalho, 2002; Zabalza, 2000);

- esses projetos podem alcançar os seus objetivos se envolverem toda a comunidade e espaços escolares (Tognetta; Vinha, 2007; Trevisol, 2009);

- as finalidades dos projetos 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, mediadas pelo diálogo e pelo respeito à diversidade, bem como a democracia deve estar num processo contínuo de construção e prática, como meio e finalidade (Piaget, 1996).

Finalmente, como alcance, essa educação moral, ou em valores sociomorais, deve resultar na formação de personalidades éticas,

ou seja, indivíduos que escolham, incorporem e hierarquizem, de modo autônomo, valores que considerem válidos para si e para qualquer pessoa, com base no princípio de dignidade para todos.

Em todo esse processo de educação, cabe ao professor uma série de funções, dentre as quais se destaca: 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 nela compreender os valores colocados pelos grupos e pela cultura; administrar conflitos, considerando os valores neles envolvidos e possibilitando a exposição e a construção coletiva e compartilhada de valores que levem à moralidade autônoma.

O que a escola e seus relatores dizem em relação aos projetos de Educação em valores sociomorais: análise quantitativa

Considerando o banco geral de dados composto de 1 062 questionários preenchidos pelas escolas, um primeiro tratamento quantitativo das respostas mostrou algumas tendências mais gerais nas descrições dos projetos. Responderam ao questionário, igualmente, diretores, coordenadores pedagógicos e professores. A representação das escolas por estado foi muito desigual: dentre as 1 062 respostas, obtiveram-se 7,0% 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); 5,0% do Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul); 14,0% do Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina)

e 57,0% do Sudeste (Espírito Santo; Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo).

A grande maioria dos respondentes (96%) foi a favor de que a escola desenvolvesse projetos objetivando a Educação moral ou em valores sociomorais, e os motivos principais para isso se referiram ao que chamaram de crise de valores na família e na sociedade. Entre os respondentes, 72% afirmaram que participaram de algum projeto, do ano de 2000 em diante. Quando lhes foram dadas alternativas com nomes para a classificação dos projetos, foram mais escolhidos os termos "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 o projeto da escola em mais de uma temática.

Dentre os que relataram projetos de educação em valores sociomorais desenvolvidos nas escolas pesquisadas, 94% os classificaram como bem-sucedidos, justificando que tais experiências buscaram uma formação moral, ética e cidadã dos alunos, e tiveram como resultado uma maior participação dos envolvidos – escola, alunos, professores, pais e comunidade –, e mudanças de comportamento e atitude dos estudantes.

Metade dos projetos descritos durou mais de seis meses na escola. Os respondentes disseram que os projetos envolveram mais de 100 alunos e de 30 professores. A maioria dos projetos incluiu também a equipe gestora (93%) e os funcionários da escola (73%). Alguns envolveram as famílias (64%) e entidades externas à escola (43%). Além disso, os respondentes apontaram, em 60% dos relatos, que de alguma forma o projeto foi provocado pela comunidade.

Quando questionados sobre a ocorrência, ou não, de mudanças no ambiente

escolar como resultado do projeto, 94% dos participantes responderam afirmativamente. As principais transformações citadas se referiram às mudanças de comportamento dos alunos, como maior respeito à escola e ao próximo, diminuição da indisciplina, da violência e do preconceito, e maior participação dos alunos nas atividades da escola.

Os respondentes disseram, em 80% dos projetos, que eles foram avaliados de formas diversas. Finalmente, apenas 29% das escolas com experiências relatadas apontaram ter recebido alguma formação para atuar nesse tema.

Em síntese, do ponto de vista das próprias escolas, pode-se dizer que a grande maioria dos agentes escolares apontou que elas deveriam planejar e oportunizar projetos de Educação moral ou em valores sociomorais. As escolas apontaram que os projetos realizados foram considerados bem-sucedidos; que envolveram grande parte da comunidade escolar; que tinham alguma relação com as famílias dos alunos e a comunidade vizinha à escola; que foram observadas mudanças; e, finalmente, que foram submetidos a uma avaliação.

Além da leitura de todos os projetos enviados, foi realizado contato, primeiramente por telefone, com aquelas escolas cujos projetos apresentavam dados que permitiam compreender o que nelas foi desenvolvido e em que medida essas ações poderiam ser inseridas na categoria de projetos bem-sucedidos à luz dos critérios oferecidos pela literatura na área. Foram selecionadas 32 escolas, em diversos locais do Brasil, que foram visitadas e nas quais foram feitas entrevistas com os agentes escolares envolvidos nos projetos. Desse modo, pôde-se constatar que menos de 2% dos projetos descritos nos mais

de mil questionários poderiam ser inseridos na categoria de projetos bem-sucedidos.

Muitos dos projetos dedicavam-se ao ensino de valores ligados mais ao controle disciplinar que à formação moral. Eram projetos voltados à obediência, à ordem, ou às regras disciplinares, mais do que ao entendimento das regras e seus princípios. Eram localizados em iniciativas muito isoladas de um único professor com sua classe, em uma disciplina ou em algumas lições ou contextos bem específicos, e ainda duravam pouco tempo. Embora meritórias, essas iniciativas não chegavam a ter tempo ou alcance para formar uma atitude ou mentalidade moral nos alunos. Foram identificados, também, projetos 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.

Evidenciaram-se algumas incompatibilidades entre certos projetos e procedimentos disciplinares observados nas visitas realizadas ou relatadas no questionário, como, por exemplo, haver um projeto que trabalhasse o valor “respeito” e que cobrasse o seu cumprimento por meio 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, foram selecionados treze projetos (Menin; Bataglia; Zechi, 2013) que, de acordo com os critérios da literatura, pareceram mais próximos de experiências bem-sucedidas. Neste texto, serão relatados e analisados apenas três, considerando as normas editoriais da revista.

Projeto “O bandeirante na construção de uma cultura de paz”: a experiência de Guaporé (RS)

Esse projeto foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante, 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, tinha 1 130 alunos, em todos os níveis da Educação Básica, 59 professores, 12 funcionários e atendia em três turnos. Ressaltamos que em 2000, quando o Projeto teve início, a Escola atendia mais de 1.700 alunos. O projeto se manteve ao longo de uma década, tendo sido relatado por professores da escola e por uma das pesquisadoras participante do projeto de pesquisa.

Segundo os relatores, nos dez anos que durou o projeto, ocorreram mudanças e transformações na escola e nos profissionais que ocupavam a direção. Cabe ressaltar um dos aspectos, muito importantes, que contribuíram para que o projeto obtivesse êxito em sua implementação: um intenso programa de “formação permanente” envolvendo todos os profissionais que compõem o contexto escolar, oferecendo a fundamentação teórica e metodológica necessária para a implementação do projeto de cultura de paz.

Considerando esse aspecto, segundo Imbernón (2009, p.26), a formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona quem pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.), que dê apoio à

formação do professorado, que aceite a sua diversidade e que favoreça a expressão de maneiras de pensar e agir diferenciadas. A formação permanente contribui para uma melhora na aceitação de mudanças e de inovação das práticas. Por meio de um planejamento participativo de formação e intervenção, toda a escola (direção, coordenadores, professores, outros profissionais que atuam na escola, funcionários, pais, alunos) foi se envolvendo na experiência.

O projeto denominado *“O bandeirante na construção de uma cultura de paz”* teve sua origem no desejo da equipe diretiva de aprofundar questões relacionadas às manifestações de conflitos e violências que eclodiam no meio escolar e de buscar alternativas para constituir a escola como um *lócus* saudável de convivência. Diante desse quadro, a equipe buscou auxílio, inicialmente em uma Organização Não Governamental (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, sendo 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 não só tiveram como ponto de partida a realidade vivida pelos alunos e professores, mas também trataram dessa realidade e para ela se voltaram, oferecendo-lhes elementos com os quais pudesse 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 Serviço de Paz (SERPAZ), que, por meio de oficinas voltadas a capacitar para a gestão dialogal de conflitos, começou a envolver prioritariamente os estudantes jovens da escola. Os relatores do projeto evidenciaram que a acolhida da proposta por parte dos estudantes surpreendeu todos os participantes. O trabalho de oficinas ainda foi desenvolvido na escola ao longo de mais ou menos uma década, e foram centenas os estudantes envolvidos no processo, despertados para o protagonismo juvenil. Estudos mostram que a valorização do protagonismo juvenil é uma prática positiva de prevenção à violência escolar, contribuindo para a implantação de um ambiente sociomoral cooperativo e o sentimento de pertencimento à escola (Zechi, 2014).

As oficinas seguiam uma metodologia de trabalho própria, desenvolvida em pequenos grupos de até vinte pessoas, em vinte horas de atividades, sempre com a assessoria de três facilitadores. Normalmente, as oficinas eram realizadas aos finais de semana e, para favorecer a participação dos alunos do noturno, a escola passou também a desenvolvê-las no decorrer das noites da semana. No seu conjunto, esse processo contemplava uma formação

continuada, que se iniciava com Oficinas Básicas, e se desdobrava em Oficinas Avançadas, Oficinas de Manutenção e Oficinas que preparam Multiplicadores. Elas buscavam desenvolver o espírito de comunidade, de grupo, gerando a criação de vínculos e habilidades que contribuem para a resolução não violenta dos conflitos. Os relatores do projeto descreveram que, além das oficinas, outras ações construíram-se na escola, como os acampamentos da paz, das crianças e dos jovens. Os acampamentos foram organizados para servirem de meta e culminância do trabalho em cada ano, envolvendo professores, estudantes e pais.

Segundo o relato de algumas professoras, eram realizadas avaliações periódicas do projeto, 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-aafetivo 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 construção das “*normas de convivência*”; na criação e desenvolvimento de ações envolvendo a comunidade, sobretudo

no tocante às questões ambientais; na 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, o Grêmio Estudantil; enfim, na corresponsabilidade, solidariedade e cooperação de todos com a escola.

O projeto “*O bandeirante na construção de uma cultura de paz*” constituiu uma iniciativa escolar bem sucedida e obteve êxito em sua implementação. Entretanto, nos últimos anos, reduziu-se o número de professores para atuar nos setores estratégicos, como Serviços de Orientação Profissional e Serviços de Orientação Educacional, o que comprometeu e compromete qualquer iniciativa de projetos alternativos.

Projeto TESE e Diretor de Turma: a experiência de Camocim (CE)

O projeto da Escola Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa, em Camocim-Ceará, teve início em 2008, a partir de um projeto do governo daquele estado, chamado “Escola Estadual de Educação Profissional”. A escola de ensino médio integrado ao ensino profissional funciona em tempo integral. À época da visita, realizada por uma das pesquisadoras, a escola oferecia cursos profissionalizantes de Enfermagem, Turismo, Hospedagem e Informática, atendendo a aproximadamente 250 alunos e contando com 18 professores. O relator do projeto, diretor da escola à época, esclareceu que o projeto de educação em valores resultou da junção de dois projetos distintos: a implementação da filosofia de gestão em que se assenta o projeto, nomeada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), e o Projeto Diretor de Turma.

A TESE é uma filosofia de gestão adaptada da Tecnologia Empresarial Odebrecht. Essa parceria entre escola e empresa se deu por meio do ex-presidente da Philips e atual presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), 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. Ele propôs, então, uma parceria ao estado de Pernambuco, que gerou o projeto de gestão com uma visão humanista, assentada 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 TESE 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 seu desempenho 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 verificar 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 à sua vida e à busca de resultados – em suma, à 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 compartilhada entre todos os atores do ambiente educacional, o que é o princípio da corresponsabilidade. Por fim, a replicabilidade

se refere à 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 TESE 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. Trata-se de uma ação desenvolvida nas escolas públicas de Portugal, que foi trazida para o Brasil e integrada ao Projeto das Escolas Profissionais e, agora, às Escolas Regulares.

No início do ano, são identificados, dentre os professores, aqueles que têm um perfil de articulador, negociador e que trabalhem bem em grupo. Esse será o Diretor de uma turma, ou seja, de uma classe. O Diretor de Turma é responsável por acompanhá-la 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 dedicar uma hora de atendimento a alunos. Ele é o presidente do Conselho de Turma que acontece ao final de cada bimestre, ocasião em que 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 ao projeto outras atividades igualmente importantes para o sucesso da experiência: aulas de campo, realizadas sempre que possível, e 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 Temáticas, Práticas e Vivências, que aborda assuntos atuais de interesse da turma, como, por exemplo, sexualidade, futuro, violência, dentre outros.

Em primeiro lugar, importa retomar as duas questões que mobilizaram a presente pesquisa: o que as escolas públicas brasileiras entendem por educação em valores, e como são as experiências relatadas como bem-sucedidas. A Escola Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa entende que educar em valores significa trabalhar de modo integrado o aspecto cognitivo, o afetivo e o social, em busca da formação de indivíduos autores, responsáveis e focados no seu próprio desenvolvimento. Para isso, seu projeto conjuga a formação continuada do corpo docente e o respaldo aos estudantes, chamando sempre a participação da família na realização de uma parceria com a escola. Já a análise do projeto de Camocim permite afirmar que o ambiente construído é cooperativo, enfatiza o respeito mútuo, a solidariedade, a construção da autonomia e, antes de tudo, a valorização do ser. As condições oferecidas pela escola fornecem os elementos 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.

Como foi ressaltado anteriormente, a educação em valores sociomorais sempre ocorre, independentemente do que possam declarar gestores ou documentos escritos. A ideia de uma escola sem partido, livre de valores com os quais se comprometa, é falsa. O colégio visitado em Camocim assume seus valores e, dentre eles, confirma a ideia de que a escola é

um espaço importante para a educação em valores, de que a escola e a comunidade devem estar integradas para a realização de um projeto bem-sucedido de educação moral, e de que a escola deve se situar em uma posição não relativista e não neutra em relação a valores (Menin *et al.*, 2013).

Naturalmente, muito há ainda que se progredir na capacitação dos atores, de modo que todos os envolvidos compreendam e realizem o projeto de modo a torná-lo bem-sucedido.

Projeto “Esperança no futuro”: a experiência de Poços de Caldas-MG

O projeto “Esperança no futuro” desenvolveu-se na escola municipal de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos “Wilson Hedy Molinari”, na cidade de Poços de Caldas-Minas Gerais. Para o relato da experiência foram realizadas visitas por duas pesquisadoras, nos anos de 2010 e 2013. Em 2013 a escola atendia a aproximadamente 600 alunos e contava com 38 professores.

Os alunos, em sua maioria, eram de classe econômica baixa, provenientes de bairros vizinhos à escola e da zona rural. A região em que a escola se localiza era marcada por situações de violência, por problemas de tráfico de drogas e presença de gangues. Esse quadro, segundo o relato dos entrevistados, era acompanhado por uma imagem negativa da instituição escolar perante a comunidade, concebida como um local de violência e de indisciplina. O ensino era considerado de má qualidade. Os professores mostravam-se desmotivados e faltosos, e os alunos, desrespeitosos, desinteressados e com baixa assiduidade.

Esse contexto foi um dos fatores motivadores para a formulação do projeto, o que mostra que sua origem é ligada a problemas reais, e não a campanhas passageiras impostas de fora da escola (Menin *et al.*, 2013). Também, foi realizado um levantamento das expectativas e necessidades da escola, por meio da aplicação de um questionário diagnóstico junto aos professores e funcionários e um questionário sondagem com os pais e alunos. Os dados do questionário dos professores revelaram que suas dificuldades se referiam ao comportamento dos alunos, como a indisciplina e a falta de interesse. Tal diagnóstico, segundo o relato da coordenadora da escola, levantou a necessidade de se investir *“na dimensão afetiva e moral”* do alunado e de se buscarem estratégias motivacionais em sala de aula.

Para atender a essa demanda, a coordenadora educacional buscou aprofundamento teórico em temas voltados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, a partir de uma perspectiva construtivista. Posteriormente, ela começou a realizar reuniões de estudos com os professores e a equipe gestora da escola. Esse estudo buscou sustentar uma proposta de mudança na escola que contemplasse procedimentos de Educação em valores, com o objetivo de formar indivíduos participativos e autônomos. Esses fatos evidenciam a construção do projeto não só envolvendo muitos agentes escolares, um dos critérios para um projeto bem-sucedido, mas também buscando um aprofundamento teórico que prepare os professores para o trabalho com valores sociomorais, e não apenas para o controle disciplinar (Menin, 2002).

No ano de 2008 as práticas adotadas na escola passaram a ser fundamentadas na literatura sobre Educação em valores

sociomorais e iniciou-se a elaboração de um projeto de mudança na grade curricular. Tal proposta, aprovada pela Secretaria Municipal de Educação e implantada em 2009, contemplava seis aulas diárias de 45 minutos, ao invés de cinco aulas de 50 minutos, introduzindo no currículo a área de Meio Ambiente, com duas aulas semanais para os sextos e sétimos anos, e Ética, para os oitavos e nonos anos. Houve, ainda, uma ampliação das aulas de Educação Religiosa para duas aulas semanais, que eram ocupadas com a discussão de temas diversos, e estenderam-se as aulas de Artes para todos os anos, também com duas aulas semanais. Foram adotadas mudanças nas dinâmicas das aulas e utilizadas salas ambientes.

A mudança proposta intensificou a possibilidade de se ampliarem práticas favoráveis ao desenvolvimento moral dos alunos, trazendo para a reflexão as situações reais do cotidiano, com base numa metodologia baseada no diálogo e na resolução de conflitos. Assim, os meios e os fins da educação moral, ou em valores sociomorais, adequaram-se ao projeto pedagógico da escola (Piaget, 1996).

O relato dos entrevistados revelou, na escola, uma finalidade ampla de educar em valores para a formação da autonomia. Nesse sentido, o caminho trilhado pela escola passou, primeiramente, pela intervenção em conflitos. Os professores e a coordenação buscaram abordar, juntamente com os alunos, outras formas de resolver os conflitos, não adotando a violência, mas, sim, práticas pautadas no respeito.

Em segundo lugar, a escola buscou realizar um trabalho voltado para o protagonismo estudantil, por meio de atividades que priorizavam o diálogo e espaços para os alunos

se posicionarem sobre a vida escolar. Nessa perspectiva, a escola iniciou um trabalho de assembleias com os alunos, realizadas quinzenalmente durante as aulas das disciplinas introduzidas no novo currículo.

Em terceiro lugar, a escola adotou o trabalho com práticas morais, tais como jogos de expressão de sentimentos e discussão de dilemas morais, realizados nas novas disciplinas. Os professores responsáveis por essas disciplinas e pela coordenação das assembleias recebiam formação específica para tais atividades. As dinâmicas adotadas visaram o incremento do diálogo como meio de participação na vida escolar e de resolução de problemas e conflitos, evidenciando, portanto, mais um dos critérios fundamentais para a educação moral (Carvalho, 2002; Puig, 2004; Zabalza, 2000).

Além dessas ações, também foram realizados diversos projetos buscando atender às necessidades da escola. Esses projetos buscavam trabalhar as relações interpessoais pautadas no respeito mútuo e favorecer um ambiente cooperativo na escola. As atividades realizadas eram revistas constantemente, sendo incluídas mudanças necessárias.

Os professores e equipe administrativa avaliaram a proposta da escola como positiva. Segundo eles, os alunos tornaram-se mais autônomos, participativos e compromissados com os estudos; houve uma melhora no rendimento escolar e na frequência; a violência e a indisciplina foram reduzidas, melhorando o clima escolar; buscaram-se outras formas de resolver os conflitos de maneira mais respeitosa; os professores se tornaram mais motivados e começaram a adotar práticas mais democráticas; a escola passou a ter uma imagem positiva perante a comunidade.

É preciso destacar no projeto “Esperança no futuro” o papel da formação centrada na

escola, realizada pela equipe gestora. Esse momento foi fundamental para o fortalecimento das ações propostas e do grupo docente. As escolas devem garantir o processo de formação, enquanto espaço para reflexão coletiva sobre as necessidades da instituição, e buscar embasamento teórico para a elaboração de ações (Zechi, 2014).

Por outro lado, os entrevistados afirmaram que as dificuldades encontradas para a realização da proposta escolar se referiam à resistência de alguns professores às mudanças necessárias, bem como à falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação e à necessidade de um maior tempo para estudos de aprofundamento teórico.

Considerações Finais

Este artigo expôs três projetos de educação em valores sociomorais, ou educação moral, analisados como bem-sucedidos, que foram desenvolvidos em escolas públicas situadas em diferentes regiões do Brasil. Essas iniciativas inspiram e ajudam a pensar nas contribuições que experiências dessa natureza oportunizam e que podem ser implantadas em outras escolas.

Evidencia-se que a grande maioria dos projetos levantados na pesquisa relatada (cerca de 98%) mostrou iniciativas isoladas, sem finalidades morais claras, ou voltadas mais ao controle disciplinar dos alunos do que à construção da dimensão da moral e dos valores. Muitas das experiências mostraram uma educação moral com base na transmissão verbal ou na imposição de valores. No entanto, houve exceções; e foi sobre elas que se escreveu este artigo. Podem-se sintetizar alguns pontos positivos que favorecem o sucesso de projetos nessas dimensões e outros, negativos, que levam ao seu fracasso.

Como pontos positivos, destaca-se, primeiramente, que as poucas experiências bem-sucedidas mostram que a educação moral ou em valores sociomorais pode acontecer em escolas públicas, embora muitas dificuldades devam ser vencidas. Algumas escolas públicas assumiram essa dimensão como parte de sua função, não a delegando a outras instituições. 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 as três experiências aqui relatadas. Outros projetos não alcançaram toda a escola, não constituíram, juntamente com outros aspectos, o foco do projeto político-pedagógico da escola, e não partiram da iniciativa do seu diretor – mas mesmo assim conquistaram o ambiente escolar, por suas contribuições.

Como outro aspecto muito positivo, destaca-se que os projetos bem-sucedidos partiram de problemas genuínos que de fato aconteciam na escola ou na comunidade à sua volta, e que foram reconhecidos como tais pelos alunos. Assim, a educação para o respeito aos outros ou ao ambiente, para a solidariedade ou não-violência, surgiu como necessidade real, diagnosticada, e não como uma proposta arbitrária vinda de fontes externas às escolas, ou como uma resposta a modismos ou campanhas temporárias. Além disso, nota-se a habilidade, em certas lideranças dos projetos, em envolver a comunidade e as famílias como parceiros e incentivadores. Destaca-se, também, a participação de ONG como espaços de aprendizagem, como no projeto de Guaporé.

Outro ponto positivo a destacar diz respeito à finalidade dos projetos bem-sucedidos. Esses projetos voltaram-se à construção autônoma de valores *mora*s, 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 agentes nos projetos, mas como parceiros e idealizadores, produz uma adesão aos valores que se quer consolidar (uma adesão à escola como um valor), uma participação mais acentuada nas demais atividades da vida escolar e, portanto, um melhor desempenho escolar e, frequentemente, uma maior valorização de si como pessoa.

Por outro lado, puderam ser vistos pontos negativos e limitações dos projetos, que dificultaram seu avanço ou os levaram ao fracasso. Uma primeira limitação, bem estrutural, referiu-se à rotatividade do corpo docente: se os professores não são permanentes ou não estão integrados à escola, não possuindo um vínculo com ela, como construir um projeto coeso e prolongado? A rotatividade dos professores dificulta compromissos coletivos: o que se vê é que cada um cuida do que considera sua função essencial, na maioria das vezes restrita ao aspecto pedagógico. Juntem-se a isso as conhecidas más condições do trabalho docente, nas quais outra atividade, como a dedicação a projetos de educação em valores sociomorais, é vista como acúmulo de funções e acréscimo de horas de trabalho a uma jornada já sobrecarregada.

Outra dificuldade nesse compromisso da escola com objetivos relacionados à dimensão moral é a falta de sua extensão a todos os campos relacionais no espaço escolar, sejam eles pedagógicos, sociais ou disciplinares. Vê-se, 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 com a aplicação de regras exteriores, arbitrárias e punitivas.

Por outro lado, verifica-se como dificuldade de vários projetos a adesão de outros professores às experiências de educação em valores. Bons projetos ficam, muitas vezes, nas mãos de um professor líder, de forma que, se ele sair da escola, nada garante a continuidade dos mesmos. Assim, volta-se a um problema funcional da escola: se os diretores e/ou gestores escolares não assumirem a educação em valores sociomorais 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. 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 de a 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 na Educação em valores sociomorais que ultrapassa a escola, embora a inclua fortemente: a mentalidade neoliberal que penetra 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”, a superficialidade e a temporariedade das relações, a força da aparência e da posse, e se estes predominam atualmente como valores e metas sociais e individuais, conforme têm mostrado autores como Baumam (1998), Goergen (2007), Jares (2005), La Taille (2009) e La Taille e Menin (2009),

por que 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 “tomam o tempo” de outras atividades vistas como mais fundamentais, como, por exemplo, o ensino de conteúdos.

Assim, a Educação em valores sociomorais, ou Educação moral, ou para a Ética na escola, pode, deve e é possível ocorrer em escolas públicas e nas demais escolas brasileiras. A situação social atual, reconhecida por todos como de crise de valores, torna imperiosa a necessidade de planejamento e organização de projetos educativos com essas finalidades. Para tanto, são necessárias ações cooperativas entre escolas, universidades, famílias e demais instituições sociais e centros de formação, buscando a construção de iniciativas escolares que possam ser, de fato, projetos bem-sucedidos. Compreende-se que objetivos dessa natureza podem ser alcançados se houver essa “comunhão de propósitos” e a disposição dos envolvidos em ultrapassar as barreiras que impossibilitam a concretização desses projetos. O protagonismo da escola é algo necessário e possível!

Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Alceste version 4.8 for Windows. Toulouse: Image, 2005. 1 CD-Rom.
- Aquino, J.G.; Araújo, U.F. (Org.). Em foco: ética e educação. *Educação e Pesquisa*, v.26, n.2, p.53-53, 2000.
- Araújo, U.F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, v.26, n.2, p.91-107, 2000.
- Bauman, Z. *O malestar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais; terceiro e quarto ciclo*: apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- Carvalho, J.S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? *Pro-positões: Revista da Faculdade de Educação*, v.13, n.3, p.157-168, 2002.
- Carvalho, J.S. *et al.* Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.3, p.435-445, 2004.
- D'Aurea-Tardeli, D. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- Delors, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Delors, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1996. p.89-102. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.
- Goergen, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, p.737-762, 2007.
- Imbernón, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- 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. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: Macedo, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.37-103.
- Menin, M.S.S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v.28, n.1, p.91-100, 2002.
- Menin, M.S.S. Educação moral na primeira infância. *Pátio - Educação Infantil*, v.8, p.8-11, 2010.
- Menin, M.S.S.; Bataglia, P.U.R.; Zechi, J. (Org.). *Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortês, 2013.
- Piaget, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- 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.

Puig, J.M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

Puig, J.M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

Puig, J.M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural*. São Paulo: Moderna, 2004.

Tavares, M.R.; Menin, M.S.S. (Coord.). *Avaliando valores em escolares e seus professores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. (Textos FCC, v.46).

Tognetta, L.R.P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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.S. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p.152-184.

Vinha, T.P. *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

Zabalza, M. Como educar em valores na escola. *Revista Pátio Pedagógica*, v.4, n.13, 2000.

Zechi, J.A.M. *Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?* 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

Recebido em 3/2/2016, reapresentado em 26/9/2016 e aprovado em 26/10/2016.

