

**ESCOLA E COMUNIDADE: PENSANDO EM PARCERIAS PARA A  
EDUCAÇÃO EM VALORES**

**SCHOOL AND COMMUNITY: REFLECTING PARTNERSHIPS FOR  
VALUES EDUCATION**

**ESCUELA Y COMUNIDAD: PENSANDO EN ASOCIACIONES PARA  
LA EDUCACIÓN EN VALORES**

*Claudiele Carla Marques da Silva<sup>1</sup>*

*Maria Suzana De Stefano Menin<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Nesse artigo discutimos as possíveis relações entre projetos de Educação em Valores desenvolvidos em escolas públicas e a comunidade de seu entorno. Investigamos essas relações na literatura específica e em 169 experiências coletadas por meio de questionários em escolas de ensino fundamental (6° ao 9° ano) e médio do estado de São Paulo. Para a análise dos questionários utilizamos o programa *Alceste* e, como complemento, a análise de conteúdo. As relações são assinaladas na literatura como complexas, não lineares e marcadas por tensões e contradições. Nas análises das experiências desenvolvidas pelas escolas, verificamos que mais da metade dos projetos relacionou-se com a comunidade externa. Os projetos analisados relacionaram-se com a comunidade externa devido aos problemas, carências ou valores vivenciados pelos alunos e suas famílias ou por conta das especificidades e necessidades do bairro, bem como pela necessidade de participação dos pais e nos projetos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em valores. Escola Pública. Comunidade.

**ABSTRACT:** In this paper we will discuss the possible relationship between Values Education projects developed in public schools and the effect on their surrounding communities. We investigated these relationships through the use of specific literature and analyzed 169 experiments of Moral Education collected through questionnaires in public secondary schools (6th to 9th grade) and high school in the state of São Paulo. To analyze these answers, we used software *Alceste*, and, in addition, the content analysis. The relationship between school and community is highlighted in the literature as

---

<sup>1</sup> Pedagoga (2010) e Mestre em Educação (2013) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Atualmente é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP e Professora da Educação Básica do Município de Presidente Prudente. E-mail: claudielecarla@hotmail.com.

<sup>2</sup> Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista Objetivo (1977), Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1985 e 1992) e Pós-Doutorados na École des Hautes Études en Sciences Sociales (1996 e 2004). Professora Titular pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp - atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, e pesquisadora visitante na Fundação Carlos Chagas, SP E-mail: sumenin@gmail.com.

complex, nonlinear and marked by tensions and contradictions. The results from of the experiments conducted by the schools, found that more than half of the projects was related to the external community. The projects analyzed were related to the external community because of the problems, needs or values experienced by students and their families or for the account of the specificities and needs of the neighborhood, as well as the need to involve parents and projects.

**KEYWORDS:** Moral Education. Community. Public school.

**RESUMEN:** En este trabajo se discute la posible relación entre los proyectos de educación en valores desarrollados en las escuelas públicas y sus comunidades aledañas. Investigamos estas relaciones en la literatura y 169 experiencias recogidos a través de cuestionarios en las escuelas primarias (6 ° a 9 ° grado) y centro del estado de São Paulo. Para el análisis de los cuestionarios utilizado el Alceste y, además, el análisis de contenido. Las relaciones se observaron en la literatura tan complejo, no lineal y marcadas por tensiones y contradicciones . En el análisis de los experimentos llevados a cabo por las escuelas, se encontró que más de la mitad de los proyectos se relaciona con la comunidad externa. Los proyectos analizados estaban relacionados con la comunidad externa a causa de los problemas, necesidades o valores experimentados por los estudiantes y sus familias o por cuenta de las especificidades y necesidades del barrio, así como la necesidad de involucrar a los padres y proyectos.

**PALABRAS CLAVE:** La educación en valores. Escuela Pública. Comunidad.

## **INTRODUÇÃO**

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

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

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

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

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

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

## **DESVELANDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO MORAL, ESCOLA E COMUNIDADE**

Para discutir sobre as relações da escola com a comunidade referente aos projetos de Educação Moral é preciso, antes de tudo, conceituar três temáticas que se cruzam no desenvolvimento desse estudo: escola, comunidade e Educação Moral. Passaremos a defini-las.

A *escola* é considerada por muitos autores na área, como uma das mais importantes instituições de socialização da criança onde seus comportamentos passam a ser regulados em função de regras coletivas. É na escola que a justiça se faz conhecer como uma forma coletiva de imposição de regras a um grupo de alunos. Ou seja, crianças podem vir a conhecer as regras da justiça e as maneiras de impô-las por meio dos procedimentos e vivências escolares (MENIN, 2002).

Conforme Goergen (2001) a escola, velada ou explicitamente, querendo ou não, exerce efetivamente a função de formadora moral dos alunos. Essa formação se dá tanto por meio de valores intelectuais quanto por valores de convivência. Para o autor, a escola deve planejar as formas de educar moralmente seus alunos, pois ela tem sua especificidade na reflexão crítica.

Sobre o termo comunidade, ao tomarmos o dicionário Aurélio (HOLANDA, 2010) temos a seguinte descrição “Estado do que é comum; paridade; comunhão, identidade: comunidade de sentimentos. Sociologia: Agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem”.

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

Embora reconhecido que com o desenvolvimento da sociedade globalizada é difícil se pensar numa comunidade que se limite aos arredores da escola, consideramos que é nesse espaço que se apresentam as particularidades do grupo de alunos que a frequentam, assim, hipotetizamos que o entorno escolar ainda possui seu poder de marcar fortemente a escola e os alunos de diversos modos.

Desse modo, a escola pode ser marcada por diversos elementos do meio em que se insere, tais como: associação de pais, associação de bairro, igrejas, iniciativas de instituições municipais próximas à escola, entre outros. Por outro lado, a escola também pode ser marcada por muitos problemas, tais como: tráfico de drogas, banditismo, vandalismo, diversas formas de violência, precárias condições de saneamento básico; e, também, por problemas ambientais ligados ao descaso do poder público ou ainda ligados acidentes da natureza como, por exemplo, enchentes.

Já a Educação Moral é tida como sinônimo de Educação em Direitos Humanos, Educação em Valores e Ética e Cidadania, pois em todas essas modalidades de ensino estão explícitas escolhas e finalidades morais, tais como: justiça, respeito, dignidade, solidariedade, cooperação, etc.

Na literatura da área, muitos pesquisadores têm proposto como deve ser a Educação Moral (ALFAYATE, 2002; MENIN, 2002; SERRANO, 2002; CORTINA, 2003; ARAÚJO, 2007; GOERGEN, 2005). Nesses autores podemos encontrar várias e distintas definições para o conceito de Educação Moral, porém, destacamos que há certo consenso em alguns aspectos.

Para esses autores, a escola deve incumbir-se da Educação Moral das crianças e jovens de forma planejada, já que essa educação ocorre mesmo que a escola não reconheça sua importância, pois em seu cotidiano está permeada de valores e atitudes que são transmitidos aos alunos.

Pesquisadores da área (ALFAYATE, 2002; GOERGEN, 2001; SERRANO, 2002; CORTINA, 2003; MENIN, 2002) vêm indicando que devemos superar a visão da Educação Moral como transmissão de valores pré-estabelecidos, com o objetivo de que os alunos os internalizem e sejam “bons cidadãos”.

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

Autores como Goergen (2001), Alfayate (2002) e Serrano (2002) defendem que educar moralmente significa introduzir os alunos em debates argumentativos sobre questões éticas e morais e não a transmissão ou imposição de virtudes ou valores. Isto é, a Educação Moral carece de ir além de mera informação sobre os valores ou de uma aprendizagem cognitiva, deve tender a realizar uma confrontação ética do sujeito.

A finalidade desse tipo de educação para esses autores é provocar a sensibilidade ética e desenvolver capacidades como autonomia, racionalidade e uma disposição para o diálogo, com o objetivo de construir “[...] princípios e normas que atuem sobre o seu conhecimento e sobre sua conduta, que envolvam o pensar e o agir de cada ser humano, para que, respeitando a liberdade de todas as pessoas, sua maturidade ética seja possível” (ALFAYATE, 2002, p. 53). No mesmo sentido, Serrano (2002), essa educação deve constituir-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva, que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais e universais de valores (SERRANO, 2002, p. 62).

Para que essas finalidades sejam alcançadas, é imprescindível ter claros os métodos e valores adotados pela escola para a educação das crianças e jovens. Os métodos tomados pela escola devem ser implementados como um tema transversal e em todo âmbito institucional, como um projeto político pedagógico da escola, de forma sistematizada, permeando os diferentes tempos, espaços e conteúdos escolares. Dessa forma, essa educação não pode associar-se a uma disciplina específica ou a ações isoladas de professores e gestores escolares. (BRASIL, 1998; MENIN, 2009). Além disso, a Educação Moral não necessita associar-se a uma metodologia única e determinada, porque exige pluralidade de enfoques e possibilidades de trabalho sistematizado.

Mesmo que não haja uma metodologia determinada, há alguns procedimentos sugeridos por autores da Psicologia da Moralidade como mais propícios para a

Educação Moral, entre os quais podemos destacar os trabalhos em grupo, as discussões de dilemas morais, as assembleias escolares e a democratização das relações escolares (PIAGET 1932/1994; TOGNETTA; VINHA, 2007; ARAÚJO, 1996).

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

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

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

Para sintetizar o que foi exposto até aqui, apresentamos o que Araújo (2007) apresenta como propício para criar um ambiente ético na escola. Segundo o autor, é preciso direcionar as ações e esforços, alicerçando-os em três tipos de ações independentes, porém complementares:

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

Reconhece-se que a educação dos jovens, sobretudo em questões relacionadas à formação moral, é uma ação complexa e exige, para se obter sucesso, planejamento de toda equipe escolar, democratização nas relações interpessoais e uma articulação dessas ações com a família e a comunidade onde os alunos vivem.

## **DESENVOLVENDO A PESQUISA: OS CAMINHOS TRAÇADOS**

A pesquisa aqui apresentada e intitulada “Educação Moral, escola e comunidade: uma relação (des)articulada?” foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, diferenças e valores” e contou com o apoio financeiro da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

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

Essa pesquisa teve como objetivo verificar e analisar se há relações da comunidade com a escola em experiências de Educação Moral e/ou em Valores e como elas acontecem.

Para tanto, investigamos essas relações na literatura específica da área e também em dados secundários de uma pesquisa anterior nomeada “Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”, em que foi realizado um recorte do banco geral de dados e selecionadas 169 experiências desenvolvidas no estado de São Paulo para a análise neste estudo.

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

Essas experiências de Educação Moral e/ou em Valores foram coletadas por meio de questionários *online* ou impressos aplicados junto a diretores, coordenadores pedagógicos e/ou professores de escolas públicas de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e médio do estado de São Paulo.

O questionário completo da pesquisa apresentou 24 questões, sendo algumas objetivas e outras dissertativas. As duas primeiras questões pediam aos sujeitos que dissessem se a escola deveria dar Educação Moral, por que isso se justificaria e como ela deveria ser. Essas questões objetivaram apreender as concepções mais espontâneas dos

participantes. As demais questões referiam-se às experiências de Educação Moral que as escolas tinham realmente feito. Pedia-se, inicialmente, uma descrição geral e, depois, solicitavam-se esclarecimentos mais detalhados sobre os projetos: seus temas, finalidades, meios empregados, participantes, tempo de duração, relações da experiência com a comunidade extraescolar e influências do seu contexto, modos de avaliação e se a escola recebeu formação específica para sua realização.

A escolha das experiências desenvolvidas em escolas do estado de São Paulo para a análise nessa pesquisa se justificou devido ao maior número de relatos obtidos na coleta de dados da pesquisa maior.

Os questionários foram analisados por meio do programa *Alceste* (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte) e, como complemento, foi utilizado a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2004).

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

A seguir, apresentamos o que os pesquisadores têm proposto sobre as relações entre educação moral, escola e comunidade.

## **O QUE NOS PROPÕE A LITERATURA: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E EDUCAÇÃO MORAL**

Na maioria dos países ocidentais, têm crescido as formulações de políticas públicas para incentivar as relações entre família e escola. O Brasil segue essa tendência mundial e também formula programas governamentais para incentivar tais relações; podemos citar, como exemplos, o “Programa escola da família” e o “Dia Nacional da família na escola” (NOGUEIRA, 2006, p. 156). Paralelamente a essas iniciativas, outros programas estão sendo desenvolvidos no estado de São Paulo com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como o “Escola Aberta”, que busca estabelecer uma integração entre escola e comunidade com a abertura dos espaços escolares nos fins de semana.

Sobretudo, é importante alertar que, apesar dessas políticas de incentivo entre escola e comunidade, vários estudos (SANTOS, 2002; CASTRO; REGATTIERI, 2009) têm mostrado que a comunidade não consegue se apropriar da escola, isto é, se sentir reconhecido e pertencente a ela.

O fato de as relações entre escola e comunidade serem precárias pode ser explicado pela errônea concepção, ainda muito presente, de que a escola é um lugar independente do seu contexto, que deve apenas transmitir conhecimentos, em que o aluno é tido como um ser passivo que deve limitar-se a reproduzir esses conhecimentos.

Assim sendo, muitas vezes as escolas mantêm em seu cotidiano hábitos tradicionais arraigados, como o de transmitir apenas conteúdos científicos, mantendo a escola alienada das especificidades e problemas do entorno escolar. Para Delval (2006), a escola é caracterizada como:

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

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

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

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

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

Podemos mencionar que a Educação Moral ou a educação em valores, além de exceder os “conteúdos escolares tradicionais”, se insere nos objetivos mais gerais e de longo prazo da instituição, o que pode dificultar a aceitação dos pais e da comunidade, já que muitas vezes esses sujeitos priorizam os conhecimentos que têm utilidade prática e imediata.

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

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

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

Portanto, a relação entre escola e comunidade é complexa, não linear e marcada por tensões e contradições. Isto porque essa relação se fundamenta por diferentes sujeitos, ou seja, professores, membros da comunidade, alunos e famílias que têm maneiras diversas de comunicação, concepções sobre a importância da escola no bairro e sobre a necessidade ou não de participar das atividades desenvolvidas pela escola.

Quando se trata da Educação Moral, as relações da escola com a comunidade são especialmente importantes, pois a formação do sujeito moral é uma ação complexa que se desenvolve em inúmeras circunstâncias e espaços escolares e não escolares. Autores (CORTINA, 2003; PUIG, 2004; GOERGEN, 2005) vêm defendendo essa ideia ao afirmar que não podemos desconsiderar a comunidade quando pensamos em formas de educar moralmente na escola.

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

que não é autossuficiente, na medida em que precisa de seu ambiente para construir suas condutas morais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para que esse tipo de relação se concretize, faz-se necessário que a escola possibilite situações em que os membros do entorno escolar tenham voz para que seja possível reconhecer os recursos humanos, sociais, territoriais e as especificidades daquela população.

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

Em concordância, Serrano (2002) afirma que os projetos de Educação Moral devem ser elaborados para responder a fatos sociais complexos e que surjam na comunidade

em torno da escola, respondendo ao contexto social dos alunos e repercutindo na vida cotidiana dentro e fora da escola.

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

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

Em primeiro lugar, ela pode contribuir oferecendo suas instalações e seus serviços a toda comunidade. Mas também pode contribuir promovendo discussões e colóquios sobre problemas suscitados no entorno oferecendo pontos de vistas, dados, além de proporcionar soluções a esses problemas externos, ou seja, sendo uma constituição ativa no meio social em que está inserida (DELVAL, 2006, p. 141).

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

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

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

não pode substituir a outra, bem como não pode haver a desresponsabilização de nenhuma instância sobre a educação das crianças.

Para finalizar a discussão sobre essas possíveis relações, entre escola e comunidade, indicadas pela literatura, concordamos com Ribeiro et al. (2005) ao afirmarem que:

[...] para alcançar uma educação de qualidade para todos no Brasil [e aí está inclusa a Educação Moral], se torna estratégica a aliança entre os profissionais de ensino e a população, assim como das organizações da sociedade civil com os órgãos públicos das diversas esferas de governo e com as agências internacionais. A partir do enfrentamento das divergências, dos conflitos de interesse e das relações desiguais de poder, a partir do estabelecimento de alianças, da partilha de informações e da integração dos diferentes, vão-se construindo democraticamente novos sentidos sobre a qualidade da educação na escola (p. 249).

## **VOLTANDO O OLHAR SOBRE A AÇÃO: AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO MORAL**

Analizamos os projetos de Educação Moral desenvolvidos nas escolas do estado de São Paulo para verificar quais relações são estabelecidas com a comunidade de seu entorno. Para tanto, investigamos no questionário a questão principal que trata dessas possíveis relações “De alguma forma, a comunidade em torno da escola provocou essa experiência, se sim, como?”.

Das 169 experiências analisadas, 92 afirmaram que, de alguma forma, a comunidade em torno da escola provocou essa experiência, isto é, 54,4% das respostas foram afirmativas. Essas respostas afirmativas e abertas foram tratadas por meio do programa Alceste, que as selecionou e as dividiu em cinco classes diferentes com aproveitamento de 82,47% do material.

Realizamos a leitura de cada classe a partir de suas palavras mais significativas, por meio dos exemplos de respostas típicos de cada classe e por meio da leitura de cada experiência. Em função dessa análise, gerou-se a denominação dessas classes que apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1: Denominação das classes em relação à questão “De alguma forma a comunidade em volta da escola provocou essa experiência?”

Classe	Denominação	%
Classe 1	Relações estabelecidas devido a problemas ou falta de tempo das famílias	17,5
Classe 2	Relações constituídas por conta dos valores e experiências vivenciados pelos alunos e famílias	15
Classe 3	Relações devidas às carências dos alunos, vivenciadas no entorno escolar	12,5
Classe 4	Relações instituídas pelas necessidades apresentadas pela comunidade	32,5
Classe 5	Relações estabelecidas devido ao papel dos pais e dos professores na Educação Moral	22,5

Fonte: dados do autor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A segunda tendência de respostas assinala relações estabelecidas devido às necessidades e especificidades apresentadas pela comunidade (Classe 4), às carências vivenciadas pelos alunos na comunidade (Classe 3) e destacam o papel dos pais e dos professores na Educação Moral (Classe 5), totalizando 67,5% do material analisado pelo *Alceste*. A seguir, apresentamos respostas típicas da Classe 4:

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

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

Podemos inferir que, nesta classe de respostas, a comunidade é considerada em suas especificidades e necessidades, isto é, no que é próprio do entorno escolar. Esse tipo

de relação entre escola e comunidade vai ao encontro do que tem sido proposto nos PCN (BRASIL, 1998), em que há a indicação de que é necessário que a escola realize uma investigação sobre a realidade do aluno, com o intuito de conhecer as características das famílias, da estrutura que a comunidade tem para atender seus alunos e familiares, como postos de saúde, lazer, cultura, etc.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para finalizar a análise, destacamos que a escola comparece, no ideário de alguns agentes escolares, como detentora, quase exclusiva, das possibilidades de transformação do meio em que está inserida. Essa forma de conceber a educação e o papel da escola é denominada por Cortella (1999) como “Otimismo ingênuo”, ou seja, há a concepção de que a escola pode sozinha, transformar ou suplementar o que falta na vida dos alunos, da família ou do bairro. Segundo Cortella (1999, p. 131-132),

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

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

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

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão da temática do desenvolvimento moral e das possibilidades de Educação Moral consiste numa necessidade em uma sociedade marcada por uma desestabilização dos valores. É ainda maior o desafio de pensar sobre formas de educar moralmente no ambiente escolar, que é marcado por contradições, incertezas e precariedade de trabalho.

É essencial a compreensão de que o desenvolvimento moral constitui um longo processo que se desenvolve durante toda a vida, necessitando de intervenções contínuas da escola para que o sujeito possa alcançar sua progressiva autonomia moral. Deste modo, acreditamos que o desenvolvimento moral é decorrente de um processo contínuo que se dá por meio das relações estabelecidas entre indivíduos em diferentes espaços.

Assim, quando refletimos sobre a formação moral do indivíduo, que se dá na interação do com seu meio social, é imprescindível pensar no papel da comunidade em torno da escola. É importante destacar que esse ambiente, a comunidade, tem um importante papel na formação moral do sujeito, pois as crianças e jovens ainda passam parte de seu tempo nesse espaço e as relações ali estabelecidas influirão sobre o seu desenvolvimento.

Por meio dos dados levantados na pesquisa bibliográfica, ressaltamos que essas relações são assinaladas (NOGUEIRA, 1991; THIN, 2006;) como complexas, não lineares e marcadas por tensões e contradições. Isto porque essa relação se fundamenta por diferentes sujeitos que têm maneiras diversas de comunicação, visão de mundo, concepções sobre a importância da escola no bairro e sobre a necessidade ou não de participar das atividades desenvolvidas pela escola.

Sobre as relações estabelecidas nos projetos de Educação Moral nas escolas e seu entorno, destacamos que mais da metade dos projetos disse relacionar-se com a comunidade externa, principalmente pelo reconhecimento dos problemas que nela se apresentam, como a violência, o descaso com a preservação ambiental e a ausência de valores nesse meio, principalmente o familiar. Esse é o primeiro passo para concretizar relações significativas entre escola e seu entorno, mas, além disso, a escola necessita buscar relações em forma de parceria, em que todos os integrantes do processo de educação sejam considerados como pessoas capazes de participar dos processos educativos da escola. Ou seja, é necessário que haja verdadeiras trocas de conhecimentos, experiências e soluções para problemas comuns entre escola e comunidade.

Reconhecemos que essa relação não é fácil, pois tradicionalmente a escola foi concebida como uma ilha isolada de seu entorno. Para isso, é necessário que os agentes escolares tomem a iniciativa dessa integração e tenham persistência, tanto para resistir ao impulso de repetir hábitos arraigados quanto para efetivar novos procedimentos. (SZYMANSKI, 2001).

Sobretudo, acreditamos que, para que a escola reconheça a necessidade de integração e tenha subsídios para realizá-la da melhor maneira possível, sejam necessárias

parcerias entre a universidade, os estudiosos na área da Educação Moral e as instituições de Educação Básica e seus professores. Nessas parcerias, poderia se dar uma formação adequada aos agentes escolares tornando possível a estruturação e acompanhamento de bons projetos de Educação Moral.

## REFERÊNCIAS

ALFAYATE, M. G. Para um sistema básico de valores compartilhados no Projeto Educativo de Centro. In: NIEVES, A. M. et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 23-64.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105 – 136.

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

\_\_\_\_\_. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17 – 62. (Coleção pontos e contrapontos).

HOLANDA, A. B. *Míni Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Positivo, 2010.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BEZERRA, Z. F. et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

CASTRO, M.; REGATTIERI, M. (Org.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1999.

CORTINA, A. *O fazer ético: guia para educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.

DELVAL, J. *Manifesto por uma escola cidadã*. Campinas: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. *A escola possível: democracia, participação e autonomia*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 76, p. 147-174, Out. 2001.

\_\_\_\_\_. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, C.; GOERGEN, P. (Org.) *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: HISTEDBR, 2005. p. 59 - 95.

JARES, C. X. R. *Educar para a verdade e para a esperança*. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

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

LIMA, L. C. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá: EdUFMT, v. 17, n. 33, p. 83-97, 2008.

MEDIONI, G. Saberes e Cidadania na Periferia. In: APAP, G. *A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 104-127.

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

\_\_\_\_\_. Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL: crise de valores ou valores em crise?, 1, 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP/FE, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

\_\_\_\_\_. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994. (Original publicado em 1932).

PUIG, J. M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paideia*, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SANTOS, N. I. S. *Escola pública e comunidade: relações em d'obras*. 2002. 146 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SHIMIZU A. M. et al. Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de educação em valores morais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED. 2010.

SYMANSKI, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano, 2001.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-370, maio/ago. 2006.

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.