

2. Construção e vivência de valores: aprendendo a ser e a conviver

2. Construction and experience of values: learning to be and to live together

Recebido em: 8 de março de 2011
Aprovado em: 25 de maio de 2011

Bruna Rafaela Consulo Belizário

Pegagoga - UNESP - Bauru. *E-mail*: brubelizario@yahoo.com.br.

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem - UNESP - Bauru. *E-mail*: verinha@fc.unesp.br;

Rita Melissa Lepre

Professora Doutora do Departamento de Educação - UNESP - Bauru. *E-mail*: melissa@fc.unesp.br

Resumo

Este trabalho de intervenção e pesquisa foi desenvolvido a partir de um projeto de extensão entre 2006-2009, em uma escola de Ensino Fundamental, da cidade de Bauru (SP) com os objetivos de favorecer a construção da cidadania e fortalecer nos adolescentes a autoestima, o autoconhecimento e o exercício dos direitos e deveres, de modo a facilitar a inserção no coletivo, percebendo-se como agentes de transformação social. Trata-se de adaptação do Projeto desenvolvido na Bahia pela Fundação ODEBRECHT focando os temas transversais: Ética, Educação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Meio Ambiente. Tais temas – além de outros que cada escola necessita

priorizar em função das vicissitudes que vivencia – devem permear transversalmente o currículo para criar, transformar e favorecer o desenvolvimento deles, por meios da convivência cotidiana. A metodologia da pesquisa foi baseada na pesquisa-ação. Para a coleta de dados consideramos as atividades desenvolvidas nos grupos e o resultado do Defining Issues Test (DIT-1) aplicado antes e depois do projeto. O resultado indica que houve discreta mudança no desenvolvimento moral dos adolescentes e novas percepções sobre os problemas que se apresentam na realidade, propiciando a construção de valores presentes na proposta dos temas transversais, observou-se ainda maior participação dos alunos nas atividades coletivas da escola.

Palavras-chave

Cidadania. Protagonismo juvenil. Vivências escolares.

Abstract

This study was developed from a extension project between the years of 2006 -2009 in a Middle School in the city of Bauru with the goals to support the construction of citizenship in teenagers and to strengthen their self esteem, their self knowledge and the achievement of their rights and duties in order to ease their insertion into the collective, as they realize themselves as social transformation agents. It is an adaptation of a project developed by the ODEBRECHT foundation in Bahia focusing on the transverse themes: Ethics, Sexual Education, Cultural Plurality, Work and Consumption, and Health and Environment. These themes, in addition to others that each school needs to prioritize due to the vicissitudes that experiences, must permeate across the curriculum to create, transform and favor their development by means of the daily living. The survey methodology was based in the research-action. We considered the activities developed in groups and the result of Defining Issues Test (DIT-1) applied before and after Project for data collection. The result indicates change in the moral development of the teenagers and new perceptions about the problems that are presented in the reality, providing the construction of values present in the transverse themes proposal. Greater participation of students in the school activities, like student guild and fanfare, was also observed.

Keywords

Citizenship, youth leadership, school experiences.

Introdução

Num país com imensas desigualdades e contradições, a Educação se apresenta como um fator de esperança e transformação para a sociedade, não apenas permitindo o acesso ao conhecimento e à participação social, mas propiciando condições para que o indivíduo construa a cidadania. Neste sentido, torna-se necessário que os segmentos educacionais desenvolvam programas que incentivem o protagonismo juvenil.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o protagonismo juvenil é um direito e um dever dos adolescentes e uma possibilidade desses serem agentes de suas ações no preparo para o exercício da cidadania. É, ainda, a possibilidade de atuar criativamente, de forma construtiva e solidária, a partir do que sentem e percebem de sua realidade. É estar afinado com o mundo atual e ao mesmo tempo ter uma visão crítica das mudanças sociais para ter a possibilidade de superar o isolamento e de influir nas questões grupais e nos acontecimentos da vida comunitária, promovendo o desenvolvimento do seu potencial e a construção de sua autonomia.

O termo “protagonismo” se refere à habilidade de participação ativa no contexto social no qual o indivíduo encontra-se inserido. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo.

Protagonismo juvenil é a participação consciente dos adolescentes em atividades ou projetos de caráter público, que podem ocorrer no espaço escolar ou na comunidade. Entretanto, nem toda forma de participação contribui de forma positiva para o desenvolvimento social.

O tipo de participação a ser promovido das escolas é o protagonismo juvenil que pressupõe um compromisso com a democracia. No protagonismo juvenil democrático os jovens transcendem o universo de seus interesses puramente particulares e se defrontam com questões de interesse coletivo. Exercitam sua cidadania ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da comunidade (RIBAS Jr., 2008, p. 03).

O educador assume importante papel no fortalecimento desta ação na construção de valores, de conhecimentos pessoais, sociais e políticos, visando à cidadania. O objetivo deve ser o de promover a construção de relações interpessoais mais democráticas na escola e na comunidade, por meio de estratégias de aproximação entre escola, família e sociedade, criando uma identidade comum.

Neste artigo, apresentaremos os resultados de um projeto de extensão universitária que foi desenvolvido, inicialmente, na Bahia pela fundação ODEBRECHT (SERRÃO E BALEEIRO, 1999) e que teve início no ano de 2006 em uma escola da rede estadual do município de Bauru com o objetivo de favorecer a construção da cidadania de adolescentes fortalecendo a autoestima, buscando o autoconhecimento e o exercício dos direitos e deveres, de modo a facilitar a inserção no coletivo, para que esses pudessem se perceber como agentes de transformação social, bem como desenvolver lideranças positivas na escola, para atuar na comunidade.

Para o desenvolvimento do projeto investimos na utilização das dinâmicas de grupo (leitura, percepção, integração, reflexão) como fator de motivação para a interação social, no sentido de provocar e estimular nos alunos o desejo de aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula. Neste trabalho, o termo dinâmica de grupo compreende exercícios, brincadeiras e outras atividades que movimentam e agrupam os alunos despertando sua atenção tais como seminários, roda de conversa, role playing e debates que questionam as tradicionais carteiras enfileiradas proporcionando à sala de aula um ambiente mais acolhedor e favorável às relações humanas horizontais. “É preciso criar um clima de relações verdadeiramente humanas do indivíduo com o grupo, do grupo com o indivíduo, dos indivíduos entre si. [...] do indivíduo com o líder e do líder com o indivíduo” (FRITZEN, 2001, p.08).

Outra forma de ação selecionada foi o trabalho com os projetos escolares. Os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático que pode integrar diferentes modos de organização curricular. A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos temas transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e serem direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais (BRASIL, 1998, p. 41).

Segundo o artigo 3º. da Constituição Federal (BRASIL, 1988), são objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Tal artigo nos impõe o grande comprometimento de transformar uma sociedade tão excludente ao longo da história, em sociedade mais justa. Ademais, esse artigo coloca um desafio a ser alcançado, pois bem sabemos o quão grande é a injustiça social em nosso país.

O princípio constitucional apresentado pressupõe a construção de uma sociedade livre das paradoxais diferenças que nos cercam. Acreditamos que um dos lócus privilegiados para iniciar tal construção é a instituição escolar que, para tal, deve trabalhar com ferramentas que considerem os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e os valores necessários ao bem coletivo.

De acordo com Boelter (2008), vale salientar também que o surgimento da escola se deu pelos ideais liberais: liberdade, igualdade e fraternidade, em que era necessária uma instituição voltada para instruir e levar o conhecimento a todos os indivíduos, fazendo-se necessária uma escola pública e laica. No entanto, a escola esteve, ao longo da história, mais voltada aos interesses das classes sociais dominantes, relação essa que precisa ser repensada.

Da instituição escolar participam indivíduos concretos, inseridos num determinado contexto histórico e cultural, e que levam consigo valores que farão parte das relações estabelecidas na escola, definindo pactos e conflitos. A partir da ação intencional do educador, tais valores poderão ser reforçados, repensados ou transformados e novos poderão ser construídos.

Mas o que são valores? Cabanas (1996) explica que há duas diferentes posições filosóficas para se entender os valores: uma na qual os valores são pensados como critérios definitivos para a proposição das ações humanas e existem porque são necessários, obrigatórios e de caráter universal, e outra que defende os valores como critérios definidos por uma cultura particular e em função de um determinado momento histórico (MENIN, 2002).

Para este trabalho adotaremos a concepção de que valores são critérios bem definidos, mas não imutáveis, que orientam as ações humanas e que são construídos de forma interacional ao longo da vida dos indivíduos. Adotaremos, ainda, a concepção de que educar em valores é o mesmo que educar moralmente. Conforme Alfayate (2002), a educação moral é a educação para a autonomia, por meio da racionalidade e da capacidade dialógica, a fim de que a pessoa construa princípios e normas que orientem seu pensamento e conduta, respeitando a liberdade e a dignidade de todas as pessoas (ALFAYATE, 2002). A proposta de educação moral com a qual trabalhamos deriva, sobretudo, dos estudos de Piaget (1932), Kohlberg (1992) e Puig (1998).

Segundo Buxarrais (1997), existem diferentes formas de se entender e propor a educação moral, o que a autora definiu como modelos, que diferem entre si quanto aos objetivos, métodos e filosofia de trabalho. Há modelos baseados em valores absolutos e imutáveis, no qual tais valores são impostos pela autoridade e não passíveis de discussão, com o intuito de regular os aspectos da vida social e pessoal dos indivíduos, por meio da coação e de políticas públicas dogmáticas. Tais modelos têm como referência uma visão de cidadão pré-concebida e a educação moral deve ser a responsável por essa reprodução. O outro modelo, opostamente ao primeiro, baseia-se em valores relativos, entendendo o mesmo como totalmente subjetivo e individual. Dessa forma não deve haver consenso sobre a melhor forma de agir em determinada situação pois tal resolução depende das características pessoais de cada um. As decisões devem ser sempre individuais e nunca coletivas, do contrário, feririam o princípio da personalidade. O papel da educação moral, nesse caso, é quase nulo, pois não há o que se ensinar já que os julgamentos morais dependem exclusivamente da subjetividade de cada um. Por fim, existem os modelos de educação baseados na construção racional e autônoma de valores. Nesses modelos procura-se propor situações que facilitem a construção da autonomia por parte do educando (BUXARRAIS, 1997). É nesta terceira tendência que se encontram os trabalhos de Piaget (1932), Kohlberg (1992) e Puig (1998), entre outros.

Para Piaget (1932), o objetivo da educação moral deve ser o de auxiliar as crianças a construir sua autonomia moral por meio de uma personalidade que esteja apta a cooperar e a trocar pontos de vistas. Para tanto, os métodos ativos que consideram a participação efetiva

das crianças são os melhores, em detrimento dos métodos verbais, que trabalham com “lições de moral”.

Para Kohlberg (1992), a educação moral tem como ponto central a noção de conflito cognitivo, por meio da utilização de técnicas de discussão de dilemas morais. Biaggio (1997, p.04) afirma que

Kohlberg e seus colaboradores (Blatt & Kohlberg, 1975, Turiel, 1966) identificaram o conflito cognitivo como o processo através do qual procede a maturação em direção a estágios mais elevados (Turiel, 1966). Blatt e Kohlberg (1975) descreveram técnicas de dinâmica de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada.

Uma dessas técnicas é a discussão de dilemas morais. A discussão de dilemas morais baseia-se na busca de soluções para dilemas hipotéticos que são resolvidos em grupo. *“Blatt demonstra a eficácia dessa técnica que, por meio de um confronto de opiniões dos participantes, gera um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral.”* (BIAGGIO, 2002, p. 50).

Kohlberg e alguns de seus colaboradores, a partir da década de 70, focaram sua atenção na aplicação da teoria à prática. A discussão de dilemas morais em grupo, com o objetivo de promover o desenvolvimento moral, foi uma das primeiras técnicas desenvolvidas. As discussões geram um conflito moral, incertezas e discordâncias, a respeito de determinada situação conflituosa, que propiciam a possibilidade de amadurecimento moral. Kohlberg e colaboradores constataram, ainda, a importância de se apresentar modos de pensamento de um estágio acima daquele em que a pessoa se encontra. (BIAGGIO, 2002). O *Defining Issues Test* (DIT-1), instrumento utilizado em nossa intervenção e que será apresentado adiante, se baseia nesse paradigma.

Para Puig (1998), o principal objetivo da educação moral deve ser o de possibilitar ao educando o desenvolvimento de capacidades que intervêm no juízo e na ação moral, para que esse possa orientar-se de forma racional e autônoma em determinadas situações em que lhe é apresentado um conflito de valor. Entre as finalidades para um currículo que inclua transversalmente a educação moral, Puig (1998b, p. 22-27) cita as seguintes:

- Construir as disposições que configuram a consciência moral autônoma enquanto capacidade para regular ou dirigir por si mesmo a própria vida moral.

- Adquirir critérios de juízo que guiem a produção de razões e argumentos morais justos e solidários e usá-los corretamente e habitualmente nas controvérsias que implicam um conflito de valores.

- Formar as disposições necessárias para a autorregulação, que permitam dirigir por si mesmo a própria conduta e construir formas comportamentais voluntárias e reflexivamente decididas.

- Construir uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que delimite um espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores. Tal construção supõe pelo menos um trabalho de elaboração autobiográfica, de diálogo democrático e de ação comprometida.

Para finalizar essa introdução, julgamos necessário esclarecer que a educação moral é um processo que deve estar presente na educação formal e informal durante toda a vida do indivíduo e não se caracterizar como momentos isolados do processo educativo. O desenvolvimento da autonomia moral proporciona o melhor desenvolvimento da personalidade total, possibilitando interações de maior qualidade que, por sua vez, são bases para novas construções.

Para este trabalho de intervenção e pesquisa, no entanto, relataremos uma ação sistematizada em uma instituição escolar pública com alunos do Ensino Fundamental que teve como objetivo a construção da autonomia moral, por meio da vivência de valores. É o que relataremos a seguir.

Nossa caminhada

Chegamos à escola com muito entusiasmo pelo trabalho que pretendíamos desenvolver, mas sem ao certo sabermos se nosso projeto seria aceito. No primeiro momento de exposição do projeto tivemos uma surpresa, pois a equipe escolar queria que o trabalho fosse desenvolvido apenas com um quinto ano, aquele que a escola considerava o mais “problemático”. Insistimos para que não acontecesse dessa forma, uma vez que o objetivo principal do projeto era o de formar lideranças positivas por meio da construção da autonomia moral, considerando a justiça e a igualdade como valores morais básicos. Que modelos iríamos proporcionar para o desenvolvimento desses alunos se agíssemos assim?

Por fim, nossos argumentos foram suficientes para convencer a

equipe da escola. Assim, marcamos um dia para apresentarmos o projeto para as sete salas de quinto ano que a escola tinha, com média de 35 alunos em cada uma.

Convidamos uma arte-educadora que se incumbiu de, nesse dia, valer-se de um monólogo, falando sobre um Projeto desenvolvido na Bahia, o sucesso dele e as possibilidades que ele abriu para vários jovens que dele participaram. Todos estavam sentados no pátio da escola, e a convidada, colocando-se no “papel de um jovem que veio da Bahia e tinha participado daquele projeto” – técnica sociodramática – narrou que queria convidá-los para participar de um projeto parecido que seria desenvolvido naquela escola.

Depois disso, dirigimo-nos para cada uma das sete salas de aula e abrimos inscrições para os interessados. A média de inscritos foi de 22 alunos por sala. Então, adotamos o critério do sorteio para eliminar os excedentes, uma vez que definimos o número de 35 participantes, devido aos aspectos metodológicos.

Em meados de março de 2006, fizemos nosso primeiro encontro com os 35 adolescentes, que levaram termo de consentimento com os objetivos do Projeto para os pais autorizarem sua participação; nesse dia, realizamos também uma atividade de integração grupal pois, embora os alunos fossem da mesma escola, eram de salas diferentes.

Os pais concordaram com a participação dos filhos, e a escola incorporou em seu Projeto Político-Pedagógico esta parceria entre escola-universidade, pois, há tempos que a extensão universitária, participando do movimento do repensar a universidade brasileira, vem buscando sua transformação no sentido de um maior compromisso com a sociedade e maior identificação com uma nova cidadania.

Apresentando a escola

A escola foi criada em decorrência da grande demanda escolar, por ter em suas imediações núcleos habitacionais com aproximadamente 1.300 residências. Salientamos que, ano a ano, a demanda de alunos vem aumentando em virtude da criação de novos bairros em suas adjacências.

Trata-se de edificação de médio a grande porte com três pavilhões: no primeiro estão a Secretaria, com hall de atendimento ao público, direção, banheiros masculino e feminino de professores e funcionários,

cozinha equipada com micro-ondas, fogão e geladeira, coordenação pedagógica, sala de professores, sala ambiente de Informática (SAI), biblioteca e estúdio de radiocomunicação digital. No segundo estão alocadas 14 salas de aulas, 02 laboratórios (com equipamentos básicos para o seu funcionamento) e 01 sala de vídeo e no terceiro, um pátio coberto e um ao ar livre, 02 cozinhas, cantina, banheiros masculino e feminino de alunos, 01 banheiro para funcionários, vestiários masculino e feminino de alunos e uma quadra poliesportiva coberta.

Destacamos que todos os ambientes internos possuem caixas de som com música ambiente e programações voltadas à mídia educacional (inclusive as salas de aula) que funcionam, ininterruptamente, no período em que a unidade escolar encontra-se aberta.

A clientela escolar é formada por alunos vindos de vários bairros, sendo um deles ainda considerado pela comunidade como “favela”, pois não existe regulamentação dos terrenos das casas e essa ocupação ocorreu há mais de 10 anos. A maioria compõe-se de filhos de migrantes oriundos do interior do Estado de São Paulo e de vários Estados do Brasil, como: Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Ceará, Pernambuco, Bahia e norte do país, que vieram para cá em busca de uma vida mais promissora. Em decorrência da diversificação das localidades de origem, observamos grande diferença sócio-econômica-cultural.

Com relação à cultura e ao lazer, existem na escola, por meio do Programa Escola da Família: cursos de pintura, artesanato, culinária, música, cabeleireiro, atividades de vôlei e de futsal, cursos de violão, teclado e Informática, um SPA, quadra e pátio cobertos para atividades diferenciadas.

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade local; apesar disso, não é grande sua participação nas atividades regulares da escola, restringindo-se a um número pequeno de pais mais participativos e cooperativos.

Os alunos participantes do projeto

Acreditamos na importância de se caracterizar os alunos com os quais convivemos durante esses anos na escola. Vale ressaltar que essa caracterização foi umas das conquistas que obtivemos ao longo do projeto em questão.

Quando realizamos o questionário acerca das questões abordadas

nos gráficos a seguir, estiveram presentes no dia apenas 21 alunos. Essas questões se referiam ao que eles vivenciam como: prática esportiva, lazer, quantidade de habitantes por moradia e realização de trabalho remunerado. Foram aspectos que analisamos como importantes para os conhecermos e compreendermos, para que assim preparássemos um planejamento e atividades que envolvessem sua realidade, favorecendo maior conhecimento, já que acreditamos que conhecer o aluno-alvo é um dos grandes desafios, quando estamos em sala de aula, para irmos ao encontro de seus sonhos, projetos de vida, partindo dos conhecimentos prévios que eles trazem sobre as exigências sociais cotidianas.

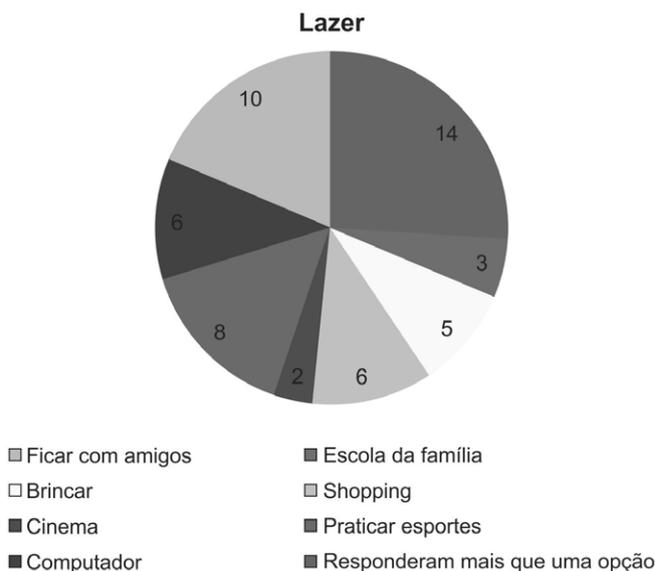


Gráfico 1 – Atividades de lazer

Conforme análise realizada nesta questão sobre a prática do lazer para tais alunos, observamos que em sua maioria: ficar com os amigos é a melhor maneira de se ter lazer, de se divertir; como 2ª opção para o lazer, eles selecionaram mais de uma opção, não elegendo apenas uma maneira de se divertirem; como 3ª opção, os alunos praticam algum esporte como forma de lazer; a 4ª opção ficou empatada entre o uso

do computador e ir ao Shopping, já para a 5ª opção temos a escolha pelo brincar e, as duas últimas, com apenas uma diferença de escolha: participar do Programa Escola da Família ou ir ao cinema.

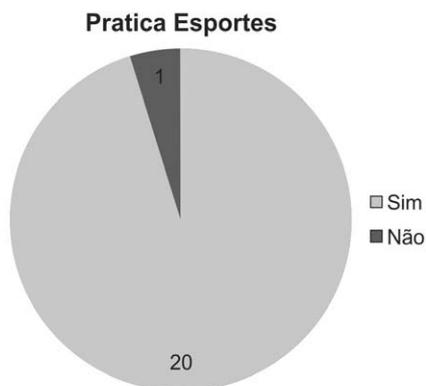


Gráfico 2 – Práticas esportivas

Conforme os dados obtidos referentes à questão sobre praticar ou não algum esporte, constatamos que, em sua maioria, praticam, ou seja, dos 21 alunos, apenas 1 registrou não fazer nenhuma prática esportiva.

O gráfico 3 evidencia a quantidade de habitantes por moradia de cada aluno pesquisado.

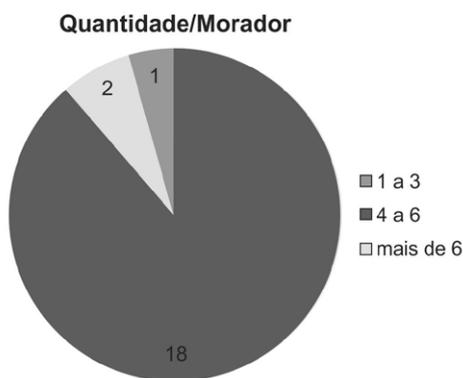


Gráfico 3 – Quantidade de pessoas por moradia

Analisando os dados obtidos a respeito da quantidade de habitantes por moradia de cada aluno, temos 18 que vivem com mais de 6 pessoas, totalizando 85% deles, caindo para uma porcentagem de 9 para os alunos que residem num total de 4 a 6 pessoas, e apenas 4% para os alunos que convivem em média com 1 a 3 moradores em sua residência.

Desenvolvem atividade remunerada

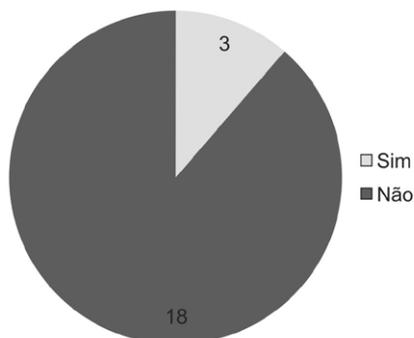


Gráfico 4 – Desenvolvimento de atividade remunerada

Analisamos, ainda, se havia alguma atividade remunerada realizada pelos alunos da pesquisa, e constatamos em seus registros que 85% deles não desenvolvem atividade remunerada, contra 14% que a desenvolvem.

Participa de outro projeto

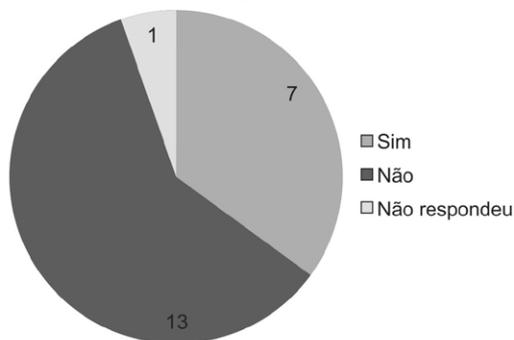


Gráfico 5 – Participação em outros projetos

Continuando a análise sobre os alunos e suas atividades, temos apenas sete alunos que participam de outros projetos escolares e/ou extraescolares; 13 alunos que não participam de nenhum outro projeto, e um aluno que não respondeu a esta questão.

Nossas ações

O projeto foi desenvolvido semanalmente com o apoio, no primeiro ano, de quatro alunos voluntários do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Bauru. Cada encontro teve a duração de duas horas. O primeiro ano do trabalho teve como finalidade estabelecer um forte vínculo entre o grupo, basicamente sobre o conhecimento da realidade quanto às características, necessidades, direitos e deveres prioritários do grupo e outras questões, por meio de metodologia baseada em atividades lúdicas e psicodramáticas.

Além dos temas levantados pelo grupo, demos continuidade, em 2007, com apenas duas voluntárias, às atividades sugeridas no livro *Aprendendo a ser e a conviver* (SERRÃO e BALEIRO, 1999), vivenciando as seguintes temáticas: Identidade, Integração, Comunicação, Grupo, Sexualidade e Cidadania.

Quando um tema que emergia no grupo nos parecia que não fora suficientemente trabalhado, buscávamos apoio de algum colega da Universidade, como aconteceu com uma professora da Psicologia que trabalhou as questões da sexualidade na adolescência, e com uma professora do Departamento de Biologia que trabalhou, por uma necessidade do grupo, sobre como prevenir doenças como a Dengue e a Leishmaniose.

Visando estimular a participação dos alunos para além dos muros da escola, uma das ações realizadas foi um passeio pelo campus da UNESP em 2006; nesta atividade os alunos visitaram o Laboratório de Robótica e puderam observar os aeromodelos. Em 2007, foi realizada uma visita ao parque esportivo do campus, além da participação em uma tarde de lazer e esporte, organizada em parceria com professores e alunos do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. No ano de 2008, também houve a participação dos alunos em uma tarde no campus e uma despedida em 2009 já que os alunos terminavam o Ensino Fundamental.

Nos anos de 2008 e 2009, houve maior preocupação em desenvol-

ver nos alunos a consciência crítica para que o protagonismo juvenil – tema de que tanto tratávamos – realmente se tornasse algo constante na vida deles, já que agora iriam para uma nova fase: ingresso no Ensino Médio. Percebíamos a necessidade de criar condições para que eles compreendessem seus direitos e deveres como cidadãos e tivessem conhecimento sobre a prática de cidadania. Para tanto, realizamos atividades lúdicas que exploravam esse conhecimento. Utilizamos, também, filmes que abordavam o meio ambiente, a violência e focamos a respeito de escolhas futuras e suas consequências.

O Projeto de Extensão realizado nessa escola também foi articulado aos objetivos de ensino, na medida em que proporcionava aos alunos voluntários exercitar sua prática pedagógica no planejamento didático semanal, na avaliação e no replanejamento das atividades desenvolvidas de acordo com a necessidade do grupo.

Intervenção/Pesquisa-ação

No início, o projeto tinha por objetivo criar condições para que os alunos pudessem fortalecer sua autoestima, pois, em sua maioria, eram adolescentes que conviviam com problemas sociais como: violência na escola e em casa, tanto física como emocional, famílias com perfis diferenciados de estrutura, como a maioria das famílias brasileiras e, assim, traziam com eles essa desvalorização que encontramos, comumente, nas escolas.

Para essa temática, foram realizadas diversas dinâmicas, como, por exemplo, pedir aos alunos que se sentassem em roda e fizessem um desenho deles mesmos, colocando suas características negativas bem como suas qualidades. Vale ressaltar que houve dificuldades na realização dessas dinâmicas de autoconhecimento, pois não era costume dos alunos receberem elogios e, tampouco, parar um momento para se autoanalisar, conhecer-se e reconhecer seus pontos fortes.

Da mesma forma, houve dificuldades quando o objetivo foi conhecer o próximo, qualificar o colega como, por exemplo, em uma dinâmica realizada em que os alunos dispostos em circunferência tinham que jogar uma bexiga para quem quisessem e teriam que qualificar o colega, dizendo uma frase sobre o porquê da escolha desse determinado colega, assim como exemplo: “eu felicito o João por ser prestativo”.

João, por sua vez poderia dizer: “eu felicito Maria por ser minha amiga”, e assim por diante.

Pequenos gestos por meio do lúdico foram criando oportunidades de os alunos se conhecerem e conhecerem seus colegas, não apenas com palavras pró-ativas, mas também com gestos, o que nos levou a perceber, ao longo do tempo, um respeito maior entre eles e o reconhecimento deles mesmos enquanto indivíduos inseridos socialmente com direitos e deveres. Houve um avanço no que se referia à autoestima, notado a cada encontro, e isso também possibilitou maior envolvimento nas atividades propostas, a participação em conversas e em outras dinâmicas, já que antes havia muita dificuldade na participação nesse tipo de atividades.

Outro questionamento que julgamos necessário ser analisado foi a respeito da visão dos alunos sobre a escola, sobre o futuro e sobre a violência. Esses temas encontram-se descritos nos próximos gráficos. Abaixo, encontra-se como os alunos veem a escola e seus professores.

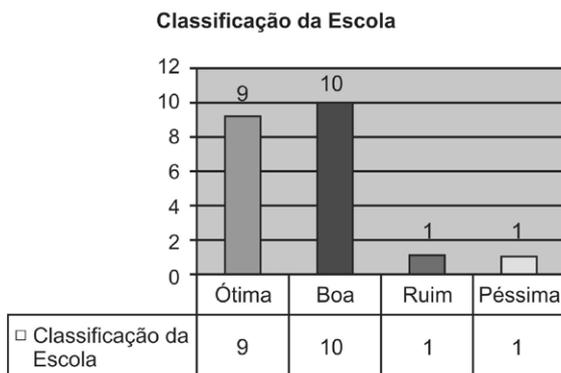


Gráfico 6 – Classificação da escola

Analisamos os dados obtidos em relação à classificação da escola com 10 alunos caracterizando sua escola como boa, ou seja, estes são os 47%, para 9 alunos que a caracterizam como ótima, resultando em 42% e dividido igualmente para um aluno dizendo que a escola é péssima e o outro aluno a caracterizando como ruim, resultando nos restantes 9%.

Quando exploramos a respeito da classificação dos professores da escola pelos alunos da pesquisa, atribuiu-se 12 ou 57% caracterizando como os professores sendo ótimos, 9 ou 42% caracterizando o professor como bom e apenas um aluno caracterizando como ruim e nenhum caracterizou seus professores como péssimos.

Analisando as características da equipe escolar elegidas pelos alunos entre essas quatro propostas, temos 10 alunos ou 57% caracterizando como bom, sete alunos ou 33% como ótimo, dois alunos ou 9% como ruim e apenas um aluno caracterizando a equipe escolar como péssima.

Outro ponto importante na pesquisa com os alunos, foi o questionamento sobre os acontecimentos na escola no que diz respeito aos tipos de violação de direitos e como tais direitos foram violados, na visão dos alunos participantes. Dentre os participantes que afirmaram já ter sofrido tais violações, 10 deles (57%) disseram ter sofrido violência (física ou moral), seis ou 28% de preconceito, quatro ou 19% discriminação e três ou 14% tiveram mais de um tipo de violação de valores na escola e com a mesma porcentagem temos alunos que não sofreram nenhuma, ressaltamos que esses mesmos 14% estão divididos para os que sofreram mais de uma violação para aqueles que nunca sofreram.

Seguindo essa mesma problemática, nos anos em que o projeto foi desenvolvido, vivemos uma triste história da realidade brasileira: o sequestro e o assassinato da adolescente de 15 anos, Eloá Cristina, ocorrido em 2008, que foi divulgado para todo o país. Foi interessante explorar esse assunto, por observarmos os alunos, relacionando o que havíamos estudado sobre violência com a tragédia ocorrida e, perceber que, entre eles mesmos, havia opiniões diversas, mas que a maioria não questionava a tragédia na busca de fazer o mesmo: violência contra violência; eles questionavam o trabalho dos policiais e indagavam sobre o motivo de o ex-namorado Lindemberg Alves, de 22 anos, praticar tal crime.

Para retratar a realidade sobre as escolhas que fazemos ao longo de nossa vida em relação a drogas, promiscuidade e outros temas semelhantes, escolhemos o filme *Última Parada 174* (2008): um drama baseado em fatos reais sobre a vida do rapaz Sandro do Nascimento. O menino de rua, que sobreviveu à chacina da Candelária em 2000, sequestrou um ônibus no Rio de Janeiro, tendo uma moça como re-

fém na mira de seu revólver. A polícia – atiradores de elite – acabou disparando e matando os dois; este fato foi transmitido pela TV e, em 2002, o diretor José Padilha, de *Tropa de Elite*, transformou a história no documentário *Ônibus 174*.

Nesses dias em que abordamos o filme, os alunos participaram intensamente; alguns revoltados, cada um com sua opinião e, a partir daí, fomos incitando sua análise crítica, a nova maneira de lidar com a educação, as possibilidades de escolhas, e outras discussões importantes foram obtidas. Dilemas morais foram criados e discutidos, possibilitando o exercício dialógico.

Ao longo dos anos do projeto, percebemos a necessidade em aprofundar certos temas com os alunos e, para isso, como já citado anteriormente, buscamos não só realizar planejamentos constantes, como também procurar o auxílio de profissionais de diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, buscamos ressaltar os Direitos e Deveres do cidadão. Sobre esse tema, foi questionada qual é a função social de cada um, na sociedade em que estão inseridos e na comunidade: escola, casa, igreja e outros grupos sociais.

O livro *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, adaptação de Ruth Rocha e Otávio Roth (2003), foi utilizado em uma dinâmica, na qual participou toda a escola, envolvendo outros alunos, e que posteriormente os alunos do projeto puderam redigir textos nos quais expuseram o tema abordado por meio de uma leitura crítica do que significa ser um cidadão e da importância dos direitos humanos.

Entre as concepções que achamos conveniente obter em relação aos modelos organizadores do pensamento dos alunos participantes estava a de cidadania. Vejamos como 10 alunos participantes do projeto relataram sua visão sobre o tema.

Para você, o que significa cidadania?	
Respostas	Valores
Cidadania relacionada a direitos e deveres das pessoas numa determinada sociedade	3
Cidadania relacionada a ações de bondade e ajuda	6
Não respondem	1

Na sua concepção, como alguém se torna cidadão?	
Respostas	Valores
A partir do momento em que conhece seus direitos e deveres	4
Praticando o bem e tendo comportamento adequado	3
Buscando cada vez mais ser uma pessoa melhor	1
Não responderam	2

Em que ser cidadão contribui para sua comunidade e sua individualidade?	
Respostas	Valores
Força de vontade	1
Melhorar e aprender na escola	1
Ajudando a se enriquecer individualmente e a comunidade por meio da ação	1
Tornar-se mais confiante e seguro	1
Investir em saúde, educação, moradia para ajudar “a mim e à minha comunidade”	1
Todos têm de ser cidadãos para que um tenha seus benefícios	1
Não responderam	4

Quadro 1 – Conhecimento prévio dos alunos sobre as questões de cidadania

Podemos destacar, a partir dos resultados deste quadro, que o conceito de cidadania, conforme explicitado pelos PCNs (BRASIL, 1998, 2008) e corroborado por nós ainda não estava claro para os alunos participantes, porém, com o estudo de alguns textos, dinâmicas de grupo e algumas discussões, eles compreenderam sua importância e o papel que cabe a cada indivíduo na construção da cidadania.

Nessa perspectiva, após essa quantificação – pelas falas de alunos nos encontros, e exemplos que deram em conversa informal no espaço do Projeto, depois da intervenção realizada – podemos inferir que a

ampliação sobre a compreensão do tema foi alcançada. O quadro 2 ilustra esses resultados.

Para você, o que é não ser um cidadão?	
Respostas	Valores
Não fazer o bem, cooperar de forma negativa para com o próximo	6
Não utilizar os direitos e deveres de forma correta conforme a lei	3
Não respondeu	1

Você se considera cidadão?	
Respostas	Valores
Sim	7
Em alguns momentos	2
Não	1

Sua ideia de cidadania mudou com os últimos encontros?	
Respostas	Valores
Sim	5
Não	2
Um pouco	2
Não respondeu	1

Quadro 2 – Resultados da intervenção sobre o conceito de cidadania

Quando o assunto sobre *Orientação sexual* esteve presente, recorremos ao auxílio dos alunos voluntários dos cursos de Psicologia e de Biologia da Universidade, para que esclarecessem os questionamentos dos alunos, buscando, juntamente, fornecer-lhes dados científicos.

Em relação ao meio ambiente foi proposto um trabalho focado no filme *A Era do Gelo*, relacionando-o à realidade encontrada no cotidiano da escola, à comunidade ao redor e ao que tem acontecido no mundo, como o aquecimento global e outras notícias que eram vistas

nos jornais. Nesta atividade, os alunos confeccionaram cartazes com colagens de figuras produzidas por eles mesmos e acrescentaram frases que instigavam, de alguma forma, o alerta para a percepção, o cuidado e a preservação do meio ambiente.

Intervenção/Pesquisa-ação

Outra maneira que determinamos ser importante, para qualificar nosso projeto como favorável, foi optarmos por uma metodologia baseada na pesquisa-ação que consiste em abordagem qualitativa – a partir da avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos prévios e vivências sociais dos estudantes – que valoriza a pesquisa de cunho social; vincula-se às ações sociais com caráter transformador e emancipatório, visando uma sociedade justa e igualitária para a maioria da população.

Para isso, entendemos que há necessidade de se ter ação planejada, de forma a associar as ações que serão realizadas à resolução de um problema coletivo, integrando seus participantes, de modo cooperativo e participativo, pois, dessa forma, os trabalhos serão capazes de responder às necessidades com maior eficiência (ação), eficácia (resultados) e efetividade (relação custo-benefício). Conforme os postulados de Thiollent (1988, p. 14), a pesquisa-ação

é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] é uma forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares.

Assim, no contexto educacional, a pesquisa-ação encontra-se vinculada a uma reflexão sobre concepções que existiam anteriormente, focando um novo modo de compreender e agir. No caso de nossos alunos, focalizamos a respeito da percepção que eles tinham sobre alguns valores; pretendíamos, com esse tipo de pesquisa, estabelecer relação entre os conceitos discutidos e as situações propostas, para que, posteriormente, conseguissem perceber novas possibilidades de ação em vista do bem coletivo.

Para o desenvolvimento de tais relações, a pesquisa-ação utiliza-se de reflexões, aprimoramentos e discussões, objetivando que, ao final, haja aumento de conhecimento ou ampliação do nível de consciência

dos participantes, uma vez que, durante o decorrer da pesquisa, há acompanhamento e participação ativa, por meio da coleta de dados, discussões, conversas formais e informais, análise e discussão dos dados, entre outros.

Uma vez que o fim desejado da pesquisa-ação consiste no encaminhamento dos problemas discutidos e trabalhados, podemos dizer que há uma vertente política neste trabalho. A investigação está diretamente ligada à questão dos valores, e esses foram orientadores e direcionadores do processo da pesquisa para que, posteriormente, os estudantes se inserissem numa política de emancipação.

Para o tratamento dos dados, foi empregada a abordagem qualitativa. Lüdke & André (1986, p. 18) ensinam que “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Dessa forma, fizemos um levantamento de questionários que favoreceriam o trabalho que vínhamos realizando com os alunos e que fossem cientificamente aprovados para os utilizarmos com nossos alunos do projeto.

Após um período de análise, escolhemos o instrumento Defining Issues Test (DIT-1) como meio de avaliação específico em relação ao grau de desenvolvimento moral, mas priorizamos uma avaliação voltada para a qualidade do trabalho realizado com os alunos, no que diz respeito à compreensão da função de ser cidadão, do respeito ao próximo, da valorização de si mesmo, das escolhas pela vida, entre outros assuntos.

A escolha de tal instrumento baseou-se nos inúmeros estudos publicados sobre resultados positivos de sua aplicação (DIAS, 1999; LINS; CAMINO, 1993). O DIT-1 teve a primeira versão traduzida, inicialmente, por Bzuneck, em 1979, que o denominou na língua portuguesa de Teste de Julgamento de Situações, sendo reformulado e validado por Camino, Luna, Alves, Silva e Rique (1988), de acordo com o contexto brasileiro, sendo chamado de Opiniões sobre Problemas Sociais, e que Shimizu (2002) e Menin et al. (2004) utilizaram em suas pesquisas, obtendo resultados satisfatórios.

Esse instrumento contém seis histórias-problema, conhecidas como problemas sociais, em que o aluno deve ler e, em seguida, esco-

lher qual a melhor solução para o problema social em questão. Dessa forma, não há uma resposta correta, porém, verifica-se um procedimento mais adequado no que diz respeito a determinada ação; cientificamente, temos a análise quanto ao grau de desenvolvimento moral, o qual acreditamos ter construído e desenvolvido ao longo do projeto.

Por meio deste, no último ano de projeto na escola, é que decidimos pela realização deste questionário com os alunos, sendo aplicado a eles no início do ano de 2009 e, após um ano de trabalho mais focado em temas envolvendo valores e ética, os mesmos alunos responderam novamente ao questionário, possibilitando verificar não só uma possível mudança no final de 2009, assim como finalizar o projeto.

O Defining Issues Test (DIT 1) tem por estrutura duas partes: a primeira em que analisamos cada um dos dados fornecidos pelos alunos e, na segunda, a escolha dos alunos nas respostas fornecidas quanto ao grau de importância.

Vale ressaltar que as seis histórias-problema tiveram por objetivo compreender como os alunos pensavam e passaram a pensar (se houve mudança após os estudos e atividades realizados durante a intervenção) sobre alguns problemas sociais descritos em forma de histórias-problema.

Analisando os dados obtidos por meio da aplicação do DIT-1

A primeira história-problema – João e o remédio – é a seguinte: num país da Europa, havia uma mulher que estava quase à morte, porque sofria de câncer. Existia só um remédio que os médicos achavam que podia salvá-la, tendo sido inventado recentemente por um farmacêutico local. Mas saía um tanto caro para fazer esse medicamento; além disso, o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que lhe custava. João, o marido daquela mulher doente, tomou dinheiro emprestado para comprar o remédio, mas só conseguiu a metade. Pediu abatimento ou que o deixasse pagar mais tarde, pois sua mulher precisava mesmo do remédio, mas o farmacêutico disse que não vendia por menos, nem vendia fiado, pois queria ganhar dinheiro. Então, João ficou desesperado e começou a pensar em arrombar a farmácia e roubar o remédio para sua esposa.

Para esta história-problema, a pergunta é: João deveria roubar aquele remédio?

Obtivemos as seguintes respostas dos alunos: 25% responderam sim, 65% responderam não, e 10% responderam que não sabiam.

Na segunda história-problema – A ocupação pelos estudantes: na época em que os Estados Unidos estavam em guerra com o Vietnã, havia nas universidades americanas um curso regular, obrigatório, que preparava os alunos para a guerra.

Na Universidade de Harvard, um grupo de estudantes contrários à guerra do Vietnã formou uma agremiação que tinha entre seus objetivos acabar com esse curso. Assim, a agremiação chegou a pedir à direção da Universidade que cancelasse o curso, mas o reitor declarou que iria mantê-lo.

Diante desse fato, duzentos membros da agremiação marcharam até o prédio da Reitoria e o ocuparam. Eles declararam que fizeram isso para forçar as autoridades a extinguirem o treinamento militar como curso.

Os estudantes deveriam ocupar o prédio da reitoria?

Obtivemos 30% de resposta sim, 25% como não e 45% não sabiam.

Para o Prisioneiro foragido – um homem foi condenado à prisão por 10 anos. Depois de um ano, porém, ele fugiu da cadeia, mudou-se para uma região nova do país e tomou o nome de Simões. Durante oito anos, ele trabalhou duro; tanto que conseguiu economizar dinheiro suficiente para ter seu próprio negócio. Ele era muito gentil com seus fregueses, pagava altos salários a seus empregados e dava muito dos seus lucros pessoais para obras de caridade. Certo dia, dona Cida, uma velha vizinha, reconheceu-o como o homem que tinha fugido da prisão e a quem a polícia estava procurando.

Perguntamos: dona Cida deveria entregar o sr. Simões à polícia?

Os alunos se apresentaram com 45% para a resposta sim, 35% responderam que não e 20% que não sabiam.

Para a história-problema – O dilema do médico – uma senhora padecida de câncer incurável, e não tinha mais de seis meses de vida. Ela tinha dores horríveis. Estava tão debilitada que uma boa dose de anestésico como morfina a faria morrer mais cedo. Em momentos de alívio pedia ao doutor que lhe desse uma dose de morfina. Dizia não poder mais suportar a dor e, visto que morreria de todo jeito, era melhor que o médico acabasse logo com o seu sofrimento. O médico deveria dar-lhe a dose que a faria morrer?

Houve 35% com resposta sim, 45% responderam não, e 20% com resposta que não sabia.

Na situação – O proprietário da oficina – na região sul dos Estados Unidos, havia um cidadão chamado Ben que tinha uma oficina mecânica para automóvel. Ele precisou de um novo mecânico, mas bons mecânicos não são fáceis de achar. Havia só um homem que parecia ser um excelente mecânico, mas era negro. Ben, pessoalmente, nada tinha contra os negros, mas temia contratar aquele homem pelo fato de muitos fregueses seus não gostarem de negros. Esses fregueses poderiam procurar outra oficina se um negro estivesse trabalhando para Ben.

Quando então aquele candidato ao emprego veio saber se poderia ser contratado, Ben lhe respondeu que já havia contratado outra pessoa. Na realidade, Ben não tinha contratado ninguém, visto que não havia pessoa tão competente a não ser aquele negro mesmo.

Ben deveria ter contratado o negro?

Obtivemos 50% sim, 10% não e, para a resposta – não sei – houve 40%.

A última situação, – O jornalzinho – ocorria em uma escola de Ensino Médio nos Estados Unidos. Um rapaz chamado Fred queria publicar um jornalzinho para estudantes no qual ele pudesse expressar muitas das suas opiniões. Ele queria falar contra a guerra do Vietnã e contra algumas das normas da escola. Fred foi ao diretor pedir sua permissão.

O diretor concedeu a permissão desde que, antes de cada publicação, Fred lhe mostrasse todos os artigos para aprovação. Fred concordou e entregou ao diretor vários artigos para aprovação. O diretor aprovou a todos e Fred os publicou no jornalzinho. Mas o diretor não esperava que o jornalzinho recebesse tanta atenção. Os estudantes ficaram tão excitados pelo jornalzinho que já começaram a organizar protestos contra algumas normas da escola. Alguns pais, enfurecidos, protestaram contra as opiniões de Fred e telefonaram ao diretor, dizendo-lhe que o jornalzinho era antipatriótico e que não deveria ser publicado. Como resultado de todo aquele tumulto, o diretor mandou que Fred parasse com a publicação explicando-lhe que suas atividades estavam perturbando o bom andamento da escola.

Perguntamos: o diretor deveria parar o jornalzinho?

Dos participantes, 20% responderam sim, 30% responderam não e 50% responderam que não sabiam.

Após um ano de intervenção com os alunos participantes reaplicamos o DIT-1 e encontramos uma discreta evolução no juízo moral. Notamos que, quando trabalhamos a apropriação e a vivência de valores com os alunos, de forma sistematizada, abordando os problemas político-sociais que vão surgindo no dia a dia da escola, ao longo de todo um ano, e não, simplesmente, de forma pontual, discutindo determinados temas-problema apenas quando ele surge – os resultados da mudança de suas atitudes tornaram-se possíveis.

Nesse aspecto, é possível validar tal pesquisa por termos escolhido o DIT1 – para demonstrar o potencial de avanço no estágio da moral dos alunos. Pudemos qualificar tal desenvolvimento favorável nos resultados em que eles obtiveram mais avanço e desenvolvimento do que regressão, como pudemos constatar em um dos alunos da pesquisa, sendo que, por intermédio dele, foi possível observar que estudos semelhantes registraram tal mudança de comportamento como amadurecimento de ideias. Esse movimento de avanços e diminuição das regressões também foi registrado nos estudos de Lins e Camino (1993) e Dias (1999).

É importante registrar que a aplicação do DIT-1 teve como principal objetivo ter uma visão ampla dos juízos morais dos alunos participantes, mas o instrumento não foi adotado como parâmetro único de pesquisa e nem tivemos preocupações quantitativas com a sua aplicação. Julgamos que a aplicação do mesmo foi um parâmetro para futuras ações junto à população estudada nessa pesquisa-intervenção longitudinal e qualitativa.

As conquistas com o projeto podem ser relatadas da seguinte forma. Após o período trabalhado com os alunos no projeto, notamos que eles começaram a ter maior participação nas atividades que a escola propunha, como por exemplo, a participação de dois alunos no Grêmio Estudantil e de outro na Rádio que a escola tinha como um de seus Projetos Interdisciplinares; além desses, encontramos uma aluna como líder da sala e outros que participaram da fanfarra.

O convívio saudável entre os alunos também foi outro ponto marcante: saber ouvir, falar e respeitar a opinião do outro e ter respeito com a equipe escolar também foram notados como fatores positivos.

Os professores relataram, também, que alguns alunos começaram a participar mais ativamente das aulas, discutindo temas e argumentan-

do quando necessário, expondo suas opiniões e ouvindo as demais em atitude de respeito.

Concluindo, julgamos que a intervenção possa ter sido um dos fatores prováveis de tais evoluções e que trabalhos voltados ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos devem ser uma constante nas escolas. Temas como ética, pluralidade cultural, consumo e outros precisam fazer parte de todas as disciplinas ministradas na escola, no intuito de formar cidadãos críticos que busquem a transformação social e adolescentes que protagonizem suas ações sociais de forma consciente e participativa.

Considerações finais

Em relação à pesquisa/intervenção desenvolvida, concluímos que os objetivos propostos foram parcialmente alcançados sob a forma de conscientização dos alunos; seja ela pela intervenção que por meio da escola foi proporcionado, seja por meio das diversas interações vividas pelos alunos por meio de experiências diversas, formais e não formais.

Qualificamos nossa intervenção de forma positiva, uma vez que a escola e os alunos relataram avanços na forma de pensar e agir sobre questões que envolvem valores. Também buscamos agir numa perspectiva mais humanizadora, por meio do diálogo, do respeito e da convivência pacífica e relacional na busca da construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que a escola é um lócus propiciador de importantes relações interpessoais e um lugar para a construção e vivência de valores, no qual os alunos aprendem a ser e a conviver como cidadãos que fazem parte de um projeto social importante. Na escola os alunos têm a possibilidade de experimentar relações diversificadas e desenvolver, por meio de vivências e resolução de conflitos, sua capacidade de raciocinar e agir de forma autônoma e consciente.

Referências

- ALFAYATE, M.G. Para um sistema básico de valores compartilhados no projeto educativo de centro. In. NIEVES ÁLVAREZ, M. (et.al.) *Valores e temas transversais no currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRADE. M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas, 2001.

A ÚLTIMA PARADA 174. Produção de Patrick Siaretta, Paulo Dantas, Bruno Barreto, Antoine de Clermont-Tonnerre, Rio de Janeiro, 2008, 1 DVD – 1h50'. Disponível em:

<<http://www.adorocinema.com/filmes/ultima-parada-174/#ficha-tecnica>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; GRAÇO, M. C. C.; LEPRE, R. M.; SHIMIZU, A. D. M. *Desenvolvimento do juízo e da competência moral em graduandos de pedagogia: uma comparação entre moral judgement test (mjt-xt) e o defining issues test (DIT-2)*. Marília, 2008.

BOELTER, A. *Ética na educação*, 2008. Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/articles/3557/1/etica-na-educacao/pagina1.html>>. Acesso em: 16 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 ago. 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 2008.

_____. Constituição Federal. Senado Federal, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. Lei n. 9.394, de 20-12-1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n. 248, de 23-12-1996, 1996. p. 2833-2841.

BIAGGIO, A.M. B. B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.

BUXARRAIS, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CABANAS, J. M. Q. Educação moral y valores. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 166, abr-jun. 1996.

CAMINO, C; LUNA, V; ALVES, A; SILVA, M. & RIQUE, J. Primeiros resultados da reformulação e adaptação do Defining Issues Test. *Anais do XVIII Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto, 236, 1988.

LINS, M.T; CAMINO, C. *Uma estratégia eficiente de educação moral*. *Análise Psicológica*, 4, 507-515. 1993.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 2008.

_____. Constituição Federal. Senado Federal, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

DELORS, Jacques. Educar para o futuro. *O Correio da Unesco*, M.6, p.6-10, junho 1996.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Edit Desclée de Brouwer, 1992.

LINS, M. T; CAMINO, C. *Uma estratégia eficiente de educação moral*, *Análise Psicológica*, 4, 507-515. 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 28, n. 1, jun. 2002 .

MENIN, M. S. de S; SHIMIZU, A; CORDEIRO, A. P; SPADA, A. C. M; OLIVEIRA, C. A.V; COSTA, M. L. A; OSÓRIO, W. G; BELÃO, V. K. Injustiças na escola: concepções de alunos da 4ª. série do Ensino Fundamental e 1ª. série do Ensino Médio. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2004, Rio de Janeiro. *Cd Rom do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2004.

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

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

_____. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

RIBAS Jr.; BARBOSA, F. Educação e protagonismo juvenil.

Disponível em: <<http://www.prattein.com.br/prattein/dados/anejos/95.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

ROCHA, R.; ROTH, O. *Declaração dos direitos humanos*. São Paulo: Salamandra 2003.

SERRÃO, M. e BALEEIRO, M.C. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.

SHIMIZU, A. de M. *Representações sociais e julgamentos morais de jovens: um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológi-*

cas. 2002. 391 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

UNICEF Brasil. *Relatório da situação da adolescência brasileira*. Brasília, UNICEF, 2002.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003*. Brasília: UNESCO, 2004.