

---

**QUEM EDUCA EM UM AMBIENTE EDUCACIONAL? O LEGADO PIAGETIANO PARA PENSAR A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA ESCOLA E O PAPEL DA AUTORIDADE E DO PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL**

---

**Luciene Regina Paulino Tognetta<sup>1</sup>**  
**Rafael Petta Daud<sup>2</sup>**

**Resumo**

Quem educa em um ambiente educacional? A difícil, atual e ao mesmo tempo, velha resposta a essa pergunta foi pensada por Piaget ao se preocupar com a natureza da educação proveniente da escola: que esta forme o raciocínio pronto e a consciência moral. Certamente, há tanta dificuldade em tal tarefa quanto à atualidade de investigações que, há mais de um século, já situavam a necessária relação entre o Eu e o Outro. Pensar a convivência ética na escola impõe-se hoje como um desafio aos que nela acreditam. Renovar as certezas de que somente um ambiente livre de tensões, com relações de confiança e respeito mútuo possibilitará tal ganho é reiterar a obra de um gênio que soube dizer a seu tempo, que com viver significa viver a experiência de trocas com outro cuja responsabilidade é pela inserção no mundo moral (a autoridade) e outro cuja essência é a mover-se a ele, ou, como queiramos, se co mover (o par).

**Palavras Chave:** Convivência ética; Piaget; Autoridade; Protagonismo.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp. Campus Araraquara. Líder do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral). E-mail: [luciene@fclar.unesp.br](mailto:luciene@fclar.unesp.br)

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp. Campus Araraquara. Membro do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral). E-mail [rafaelpetta@hotmail.com](mailto:rafaelpetta@hotmail.com)

**WHO EDUCATES IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT? THE PIAGETIAN LEGACY TO THINK ABOUT ETHICAL COEXISTENCE IN SCHOOL AND THE ROLE OF AUTHORITY AND PROTAGONISM OF CHILDREN AND YOUTH**

---

**Abstract**

Who educates in an educational environment? The difficult, contemporary and yet old answer to this question was thought by Piaget when worrying about the nature of education from school: that it forms the ready reasoning and moral conscience. Unquestionably, thus task is as difficult as the contemporary investigations that, for more than a century, had already stated the necessary relationship between the Self and the Other. To reflect upon ethical coexistence in school today is a challenge to those who believe in it. Renew the certainties that only a stress-free environment, with relationships of trust and mutual respect will enable such gain as ethical coexistence, is also to reiterate the work of a genius who knew how to say in his time, that living means to live the experience of exchanges with another whose responsibility is for insertion in the moral world (authority) and another whose essence is to move to him, or , in other words, it's to co move (the pair).

**Keywords:** Ethical Coexistence; Piaget; Authority; Protagonism.

**Introdução**

Quando nos perguntamos sobre como tem sido a convivência em nossas escolas, a melhor resposta parece ser dada pela metáfora que, de forma insistente, se confronta com as percepções que pairam sobre os nossos olhos quando as notícias sobre a educação vêm à tona: enormes labaredas de fogo. Por um lado, professores estressados pelo que entendem como falta de interesse dos alunos, como “desobediência” característica dessa nova geração e como sintoma da pouca participação da família na escola. Por outro, meninos e meninas que são forçados a silenciar seus espíritos inquietos e cheios de vida ao permanecerem sentados, enfileirados e com seus celulares escondidos no bolso,

sob o desencanto proporcionado pela incompatibilidade da instituição escolar com os tempos atuais. Não é de se estranhar, portanto, que estes últimos sejam céticos quanto à possibilidade de que valores como respeito e generosidade possam ser vistos como importantes ou, como diríamos, dignos de respeito, já que são pouco instituídos no cotidiano da escola.

O cenário não é bom. Sem dúvida, ele é confirmado por inúmeras pesquisas que mostram a dificuldade dos professores exatamente com o tema da convivência (VASCONCELOS, 2005; LEME, 2006; 2007; BIONDI, 2008; TOGNETTA e VINHA, 2009; GARCIA, TOGNETTA e VINHA, 2013). Muitos julgam que os problemas de tal ordem na escola advém das famílias mal estruturadas (TOGNETTA e VINHA, 2013), creem que as regras desta instituição baseadas em convenções sociais (como não usar boné) têm o mesmo valor do que as ancoradas em princípios morais, como não ofender alguém, e cobram muito mais o respeito à autoridade do que o respeito ao par (VINHA e TOGNETTA, 2009).

Estão postos alguns dos muitos exemplos que concernem ao panorama que pretendemos delinear. Panorama cuja perplexidade se soma ao desconhecimento tanto de sua gênese quanto das possibilidades para o seu fim e gera a máxima: “se há fogo, que se chamem os bombeiros!”. Ou seja, o brado retumbante que representa exatamente o que temos feito em educação. Saímos do campo da metáfora para explicarmos: por não nos apropriarmos de intervenções que promovem a superação das pequenas violências cotidianas, ou mesmo das grandes, o que temos feito é terceirizado o problema àqueles que pouco entendem do fenômeno humano, objeto evidente da educação. Ou, então, nos desengajado moralmente para justificar a omissão que, por vezes, se configura como resposta dada à manifestação de conjecturas dessa natureza na escola.

Essa é a trama que, aqui, propomos como problemática inicial. Voltamos, agora, ao seu entendimento sob três aspectos que nos parecem necessários para decifrar o que, à instituição escolar, tem se apresentado como enigma: a convivência. O primeiro deles é o próprio esclarecimento da tarefa desta instituição e de como as dificuldades que a assolam têm sido tratadas. O segundo e terceiro se referem, justamente, a quem pode interferir para modificar o cenário dos problemas de convivência que contingenciam a escola.

Sem deixar de demarcar que não somos ingênuos a ponto de esquecermos que as mazelas da escola se constituem em um problema complexo e de difícil compreensão, passamos a discorrer, de forma mais específica, sobre os três aspectos supracitados.

#### **O papel da escola em tempos atuais**

Entender o fenômeno humano e as razões pelas quais o homem age em suas relações com os outros, com os conhecimentos e na condução de sua vida em diferentes culturas sempre foi um grande desejo perseguido pelas ciências. Da mesma forma, pensar em como se pode adequar os métodos de educação destes mesmos homens constitui-se uma das buscas mais urgentes de nossas sociedades. Certamente, a educação das novas gerações parece ser alvo de constantes olhares que se atentam a partir das chamadas que insistem em tomar o seu cenário.

Por certo, a reflexão que podemos fazer a partir desta constatação requer de nós um olhar sobre a pós-modernidade, contexto no qual a ciência em questão, notadamente humana, está inserida. Não é por acaso que a Educação tem sido alvo de inúmeras discussões acerca dos destinos humanos e de como esses mesmos homens têm conduzido suas relações com os outros.

Neste ínterim, sendo o espaço formalmente instituído para a realização de práticas que se pretendem educativas (obviamente, nem sempre o são), uma espécie de culpa e, ao mesmo tempo, de solução para os problemas sociais, culturais, morais e de outras ordens tende a desabar sobre a escola. Veiga Neto (1996), por exemplo, lembra o quanto ela é vista como o espaço que “se dedica a inculcar e promover os comportamentos e condutas necessárias e adequadas para que as sociedades modernas atinjam seus objetivos, concretizem seus projetos” (p. 103). De fato, parece-nos que a escola, ainda que não seja a única responsabilizada pela educação, foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um “tipo de mundo que chamamos de mundo moderno” (IDEM).

Muitos, portanto, alegariam que ela assume hoje uma espécie de “missão salvacionista” diante dos problemas sociais que emergem em nosso meio (VEIGA NETO, 1996). Problemas na economia, na política... guerras, fome, injustiça, famílias desestruturadas... todos problemas para a educação resolver. Onde? Na escola. Como? Através da escola.

Atentos ao caráter idealista e demasiado genérico destas últimas noções, projetamos sobre elas duas implicações que nos parecem mais coerentes com a natureza social e com a perspectiva ética que se espera das instituições educativas. A primeira delas é pensarmos a definição de qual seria a tarefa da escola. Para Dubet (1997), o que se espera dela é algo bastante difícil: que “(...) socialize os alunos em uma cultura comum, que proporcione formações úteis para o emprego e, por fim, que permita o desenvolvimento da personalidade” (DUBET, 1997, p. 28). Uma crise instituída, já que a escola parece não dar conta nem de um nem de outro objetivo.

Elucidemos melhor esta consideração: como instituição, a socialização dos indivíduos funciona como um processo em que ele se identifica com os outros, adultos, e se estes se tornam significativos, com os valores que acreditam e objetivam em ações. No entanto, cega em suas contradições, a escola entra não sabe mais o que fazer para que haja essa identificação, fato que produz, como sintoma, um infeliz jogo dialético cuja síntese não deixa de se traduzir em sua crise. Por quê? Interessantemente, educadores se distanciam cada vez mais das lentes que dão nitidez aos seus educandos na uma dupla perspectiva do que realmente são: alunos e crianças (ou adolescentes). Se a escola, representada aqui por esses educadores, não leva em conta que seus alunos são crianças, não é possível saber o que estas últimas desejam, e o que desejam está, portanto, longe de seguir aquilo que ela quer alimentar. Afinal, os próprios alunos diriam que “há uma grande dificuldade de se motivar, de dar sentido ao que se estuda na escola”.

Assistimos, portanto, o resultado desse processo pós-moderno: não há sentido para os alunos, pois não há entendimento por parte da escola de como esse sentido pode ser construído. Ouvimos outro dia o depoimento de um garoto do Ensino Médio que contestava os conteúdos aprendidos nos três últimos anos nas aulas de geografia: tudo sobre os mapas políticos, sobre as transformações sociais do mundo ocidental e oriental apresentadas pelos livros didáticos. Tudo dos livros, nada da realidade vivida. Lembrava ele que o país passava, naquele momento, por um impeachment do presidente, e esse momento histórico não cabia nas aulas. Como se a vida da escola fosse uma e a vida fora dela outra totalmente diferente.

Fruto exatamente dessa condição, a ruptura do contrato da aprendizagem começa a se apresentar: a indisciplina (GARCIA, 2006). Fugir das aulas conteudistas, com pouca ou nenhuma possibilidade de participação efetiva em

sua elaboração, aplicação e avaliação é uma verdadeira necessidade que se impõe nas escolas de hoje, em pleno século XXI. Meninos e meninas criam, então, estratégias de sobrevivência quando escondem os celulares, quando demoram para entrar dos recreios, quando esquecem constantemente as tarefas...

Ficamos devedores de uma segunda ideia que pode situar com mais clareza a missão da escola: não é difícil ouvirmos discursos inflamados de educadores sobre as mazelas que devem dar conta de lidar. E, se pensarmos na perspectiva pela qual a escola se estrutura com conteúdos estanques, estão certos. Afinal, se temos um problema de dengue, para-se a aula para trabalhar uma campanha contra o mosquito; se temos um problema de trânsito, teremos um projeto de “cidadania no trânsito” para empreender na escola. O fato é que há, na verdade, um problema antigo da atual escola: os conteúdos dela são mais importantes do que os princípios pelos quais o ensino se rege. Isso porque não se trabalha na escola com as estruturas de funcionamento cognitivo/afetivo, mas sim com os conteúdos que devem ser memorizados.

No entanto, como lembraria Piaget, a mesma estrutura que permite comparar, antecipar, coordenar, reconstituir um determinado fato é responsável pela aprendizagem do valor moral, da matemática ou da linguagem. Trata-se do que este autor insistentemente explicita em suas teses sobre a importância do desenvolvimento e sua construção (PIAGET, 1969, 1975). Assim, pouco compreendem os educadores atuais que quando resolvem, por exemplo, um conflito entre pares, não estão perdendo tempo de suas aulas de matemática, mas estão permitindo a tomada de consciência, um pensamento reversível mobilizado quando são contrapostos o desejo de um e de outro, quando se permite que os alunos antecipem e comparem soluções para problemas comuns. Ou seja, a mesma estrutura de funcionamento que os permitirão aprender matemática.

Assim, para responder à pergunta “como ajudar a educação escolar a superar a crise pela qual passa?”, não temos uma resposta única, já que seríamos ingênuos ao responsabilizar o professor diante da precariedade de políticas públicas que pouco investem em sua formação, fato que nos propomos a discutir mais adiante. O que nos parece evidente é que as transformações apontadas aqui como necessárias não darão cores ao quadro apresentado se não houver uma mudança nas relações mais sensíveis e mais humanas que acontecem no interior da escola, fato que torna imperativa a necessidade de nos preocuparmos com a qualidade do clima escolar.

O clima escolar é um conceito que remete ao conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas neste contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa<sup>3</sup>. Corresponde, desta forma, às representações – ou seja, fundamentos subjetivos de avaliação – dos docentes, alunos, equipe gestora, funcionários e famílias a partir de um contexto real comum, se referindo, amiúde, à atmosfera psicossocial singular de uma escola.

Um clima escolar negativo representa um fator de risco para a qualidade de vida escolar, com o aparecimento de problemas de ordem comportamental (indisciplina, violência, bullying...) que ocorrem entre estudantes e entre os alunos e professores, gerando sentimentos de mal-estar, aumento do stress e dos conflitos, vandalismo, furtos e outros comportamentos de risco (GAGE, 2014). Em contrapartida, um clima escolar positivo gera bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade no processo de

---

<sup>3</sup> Conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral -Unicamp/ Unesp, 2016, a partir de pesquisas que tem realizado na área



aprendizagem, espaços de participação e decisão, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas) e um universo estimulante e apoiador centrado nos alunos, que se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados (THAPA et. al., 2012, 2013; DEBARBIEUX et. al., 2012; FREIBERG e STEIN, 2005; DUCKENFELD e REYNOLDS, 2013).

Logo, não é de se espantar o fato de que pesquisas (CASASSUS, 2008; PERKINS, 2006, 2007; VINHA et. al., 2016) indicam que a qualidade do clima da escola, das relações entre as pessoas e dos papéis sobre os quais elas ali convivem determina o sucesso ou o fracasso da instituição. Além disso, comprovam também sua relação diretamente proporcional com o desempenho escolar que tanto se preza (CASASSUS, 2008).

Ou seja, reiteram, na verdade, aquilo que Piaget, em 1932, trataria como o remédio a um ambiente<sup>4</sup> escolar: a cooperação. Em seu sentido pleno, essa seria a essência de um ambiente cujas relações acontecem de maneira a considerar o *Eu* e o *Outro*, este outro em duas proporções que se diferenciam<sup>5</sup>.

Falemos do primeiro *Outro*, no caso, o outro que é autoridade. Isso porque, comumente, o que se interpreta do tratamento entre o eu (aluno) e o outro (professor) é uma condição de desobediência dos novos tempos. Mas Piaget, Milgram e Kohlberg já nos demonstraram que a obediência não é suficiente a uma disciplina interior que legitime valores morais e regras que regulem a convivência. Num clima de gestão “autoritário”, a imposição das regras e o dis-

---

<sup>4</sup> Um ambiente neste cenário cooperativo é um conjunto de redes de relações que fazem parte do clima escolar, mas que não se resumem a ele. O conjunto de percepções dos atores da escola que definem o clima é identificado, segundo os estudos que temos realizado, em oito dimensões. Mais detalhes sobre esses estudos sobre o clima escolar em Vinha et. al. (2015)

<sup>5</sup> A rigor, o *Outrem* (outro) pode ser considerado a Autoridade, o par e o próprio si mesmo. Sou o *Outro* de mim mesmo quando penso sobre o que gosto, o que não gosto, o que me indigna, me envergonha... Uma discussão sobre esses papéis que representamos foi por nós apresentada no livro *Perspectiva ética e Generosidade* (TOGNETTA, 2009)

tanciamento entre o aluno e professor contribuem, certamente, para uma cultura de determinismo e dependência, de pouca autonomia e obediência pacífica.

### **O papel da autoridade ou do professor**

Ninguém há de negar a importância da autoridade em tempos atuais, nem negligenciar o necessário respeito a essa figura. A questão que nos impõe é pensar o tipo de respeito característico que torna a autoridade tal aos olhos de alguém. Certamente, em tempos de outrora, o respeito por uma autoridade era inegável, mas um respeito unilateral, por uma mistura de medo e amor, como bem apresentou Piaget.

O problema quando se tem uma forma de respeito unilateral é que ele pode se tornar passageiro quando quem respeita também não se sente respeitado. Em um sistema de respeito por obediência e medo do castigo, a figura de autoridade é também passageira: basta sua ausência para que a obediência cesse.

Assim, a figura de uma autoridade se legitima por outros sentimentos como a admiração e a confiança. Segundo Giddens (1991), a confiança é uma crença na credibilidade de alguém, expressa numa espécie de fé. Portanto, a autoridade não se dá por imposição, mas por escolha, já que eu me torno autoridade para alguém. Aqui o respeito, portanto, ganha ares de admiração: quero ser como ele quando crescer...

Quando se tem em quem confiar, crianças e adolescentes referenciam a autoridade como tal. Por conseguinte, a forma como os adultos na escola tratam os alunos será uma variável importante para a criação de um clima emocional e social positivo e para o envolvimento de todos os membros dessa comunidade. Não seria, então, demais afirmar que a interação entre os professores e seus alunos pode afetar o comportamento destes últimos.

Os dados da OCDE com o PISA revelam o quanto os alunos são menos propensos a frequentar escolas cujos diretores relataram que a relação entre professor e aluno é ruim (OCDE, 2013). Da mesma forma, Casassus (2008) alerta que, em um ambiente onde o professor domina os conteúdos da disciplina acolhendo os interesses e necessidades dos alunos, estes se sentirão mais seguros, participativos.

Em uma palavra: a relação professor e alunos será sempre assimétrica, porém, necessariamente não poderá mais se basear na obediência, mas no respeito. Uma autoridade é legitimada quando suas ordens e enunciados são considerados legítimos por quem ouve (LA TAILLE, 1999). Isso porque aquele que se submete à autoridade não tem ou acredita não ter autonomia suficiente para decidir sobre o que fazer, já que “a grande maioria das relações de autoridade provém da falta, real ou pressuposta, de autonomia por parte de quem a ela se submete” (IDEM, p. 13).

Isso posto, o *Outro* autoridade é, portanto, responsável pela "humanização" do homem que merece, de nossa parte, a primeira atenção. Para Dubet (1997) a produção docente requer um aprendizado de práticas pelas quais se pode dar conta de ajudar meninos e meninas a darem sentido às suas vidas e aos próprios estudos. Esta não é tarefa tão simples como muitos pensam.

As investigações da Psicologia, desde Piaget, têm nos permitido pensar que há uma estratégia para que a moral seja conquistada. E demonstrado que, ao contrário de muitas interpretações, nas quais uma educação democrática seria condizente com a falta de regras, estas são necessárias à promoção das relações humanas. No entanto, as regras devem servir ao homem e não o homem às regras. As pesquisas de Piaget (1932), a partir de seu antecessor, Pierre Bovet, comprovaram que as crianças primeiro obedecem à pessoa que faz a re-

gra e depois às regras propriamente ditas. Isso significa que é verdadeiro o fato de que os professores precisam cobra-las. No entanto, como fazê-lo? Como resposta, afirmamos, a partir do próprio Piaget (1932) e de outras investigações atuais (VINHA, 2003; VINHA e TOGNETTA, 2009) que pouco ou nada vai adiantar que os educadores organizem um rol de regras no início do ano. É preciso que haja um conflito e, portanto, um problema, para que haja uma regra, um dever. Por isso, o funcionamento das assembleias deve ser um recurso utilizado nas escolas. As regras existem, e são responsabilidade de todos quando são formuladas por estes em função de uma necessidade do grupo.

Neste momento, podemos nos indagar: que sentido veem os alunos em aulas nas quais são ouvintes, não planejam, não avaliam e não se sentem pertencentes?

Dada esta conjuntura, Dubet (1997) respondia para aqueles que consideravam haver um descaso dos alunos com estudo e com o próprio professor: “os alunos não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno” (p. 223).

Pesquisas atuais dialogam com as palavras de Dubet e garantem que quando os alunos podem planejar, participar ativamente das decisões, avaliar seus dias e resolver seus conflitos entre pares, estão mais dispostos a ações de solidariedade e de respeito ao professor e aos colegas. Araújo (1996), por exemplo, demonstrou que crianças advindas de ambientes sociomoraís cooperativos têm juízos mais elevados de justiça. Nesta linha, desde 2003 já temos comprovado que a disciplina e a organização da sala como uma comunidade justa são conquistadas quando as crianças são convidadas a participar ativamente desse ambiente (VINHA, 2003). Por outro lado, nossas investigações quanto à virtude da solidariedade indicam que crianças advindas de um ambiente cooperativo,

cujas trocas entre pares são possíveis, têm maiores disposições à solidariedade. (TOGNETTA, 2003).

Novamente, são pertinentes as palavras de Dubet (1997). Para o autor, “[...] é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tomar alunos” (DUBET, 1997, p.225). O sociólogo ainda continua: “os alunos parecem sensíveis ao fato de que a gente quer vê-los bem-sucedidos” (IDEM, p. 225).

Contudo, a realidade brasileira parece ignorar estas premissas. São vários os fatos que se repetem em movimentos pendulares entre a convivência com a violência – quando, por exemplo, os professores ensinam seus alunos a pagarem a violência com violência – e o desengajamento moral que justifica a omissão – como na tragédia acontecida no Pará em que um garoto, vitimizado por bullying, morre na escola e a mesma abstém de responder pelo caso<sup>6</sup>.

Estes e outros fatos parecem nos mostrar que há, portanto, um papel não cumprido por esse primeiro agente que pode humanizar os pequenos candidatos a humanidade, para citar Arendt (2005).

Prometemos e ficamos devedores. Falávamos da necessidade da formação de professores e de como esta poderia suprir a necessidade de que se fortaleçam para a superação da violência na escola. Sim, esta é uma afirmação convincente pelo simples fato de que a convivência ética é um conteúdo da escola a ser trabalhado e, portanto, necessário ser primeiro aprendido por quem dela cuidará. Somos sabedores da ausência de programas que contemplam essa

---

<sup>6</sup> Referimo-nos à tragédia ocorrida no dia 30/08/2016, em Belém (PA). Neste dia fatídico, Eduardo Cordeiro, 12 anos, foi espancado por seus colegas no interior da escola estadual na qual estudava. Horas depois, faleceu, em decorrência dos graves ferimentos. A perplexidade inerente ao fato foi potencializada a partir da versão oficial da escola, na qual argumentou, em contradição a todos os indícios possíveis não apenas às diversas reportagens que apuraram o fato, mas também ao mínimo de discernimento, que Eduardo sofreu uma queda durante o intervalo...

temática nos cursos de licenciaturas e mesmo na formação dos pedagogos em nosso país (SILVA e ROSA, 2013). Somos também testemunhas do quanto os programas de formação em serviço no Brasil são, na verdade, preenchimentos de lacunas que ficaram da formação anterior, sem que sirvam de fato para uma crescente e progressiva tomada de consciência das mudanças necessárias em metodologias de ensino em novos tempos. Aqui, uma advertência se torna própria: mais do que instrumentalização de professores, é preciso que estes possam aderir aos valores morais que desejam formar (TAVARES, et. al, 2016; TONGNETTA e DAUD, 2016). Estamos convencidos, portanto, de que a mudança neste primeiro pilar de superação dos problemas de convivência na escola, o professor, passa pela forma pela qual este profissional tem os valores morais incorporados à sua própria identidade. Moral da história: mais que cursos para saber *como* devem agir, é preciso um passo anterior, o repensar a própria estrutura de valores que esse professor apresenta.

Em pesquisa recente (TAVARES e COLS, 2015) atestamos o fato de que a adesão aos valores – como a solidariedade, a justiça, a convivência democrática, e o respeito – por parte dos professores se dá muito mais num nível convencional do que em um nível em que os princípios morais explicam suas escolhas. Quando de nossa pesquisa, 100% das respostas desses professores foram categorizadas em um nível III para os valores de respeito e convivência democrática e 94% neste mesmo nível para o valor da justiça. O que isso significa?

A investigação que nos propusemos a fazer objetivava mensurar a adesão a valores morais por professores, categorizando as respostas destes sujeitos em 4 níveis. Certamente, não encontramos respostas em níveis I e II, que se caracterizariam pela ausência de valores ou a pela necessidade desses últimos atrelada à conquista de algum privilégio para si. Mas o fato é que as res-

postas de tais adultos minimamente chegaram a um nível mais evoluído - IV, em que agir justamente, ou com respeito, seria por considerar o princípio do qual não se pode abrir mão. As respostas no nível III nos mostram o quanto nossos profissionais acreditam que agir com justiça ou com respeito, entre outros valores que aqui poderiam ser atribuídos os mesmos sentidos, depende de que haja uma lei ou autoridade que nos ordene. Ou, ainda, que o que justifica a existência de uma regra moral é a convenção social. Isso explica porque profissionais em educação ainda se preocupam tanto com o uso de boné nas aulas, ou com a cor da tinta da caneta que os alunos escreverão, e deixam passar, como se fossem brincadeiras da idade, os insultos aos baixinhos, gordinhos, feios ou quaisquer diferentes<sup>7</sup>.

Tais fatos são, novamente, atestados em outra pesquisa recente que realizamos (TOGNETTA, DAUD, GONÇALVES, 2017) na qual investigamos os desengajamentos morais de professores diante do bullying escolar. Os desengajamentos morais correspondem a um constructo explicado por Bandura (1991, 1999, 2002) como justificativas que pessoas emitem para não agirem moralmente ou para não se responsabilizarem por uma determinada ação em que esteja em jogo um conteúdo moral<sup>8</sup>. Para nós, estes são “retratos” ou fotografias, portanto, registros momentâneos que não explicam a totalidade da personalidade, mas nos dão indícios de como as pessoas querem ser vistas e de como poderiam regular suas ações.

Quando analisamos as respostas de nossos sujeitos aos possíveis engajamentos ou desengajamentos demonstrados diante uma situação de bul-

---

<sup>7</sup> Em outra pesquisa, constatamos que o peso dado por professores a regras convencionais, morais ou materiais é o mesmo. Ao mesmo tempo, quando comparada a necessidade da regra do respeito à autoridade e ao par, há uma tendência a ser considerada a primeira superior a segunda. Os dados deste estudo estão disponíveis em Tognetta et al (2010)

<sup>8</sup> Bandura formula a tese de que tais justificativas se dão em 8 categorias: justificativa moral, linguagem eufemística, comparação vantajosa, descolamento de responsabilidade, difusão da responsabilidade, atribuição de culpa, desumanização e minimização, negação ou distorção das consequências;

lying, encontramos quatro fatores que explicam como essas pessoas pensam o conteúdo moral e nos deparamos novamente com dados que se aproximam da investigação anterior sobre a adesão ao valor moral: a maior parte dos professores apresentam engajamentos morais por convenção social, ou seja, respondem ao bullying ou porque existe uma lei, ou porque a família não age.

Segunda moral da história: nossos dados nos mostram a necessidade de se repensar a formação de professores. Se sua atuação é tão importante para o fortalecimento e a superação dos problemas de convivência na escola, essa é uma urgência.

Amiúde, há um terceiro aspecto a ser considerado quando pensamos a convivência ética e o que as pesquisas têm dito sobre sua transformação. Há mais alguém importante para tal superação na escola e considerado pelas investigações atuais como preponderante para se pensar as respostas ao problema da convivência nesta instituição: os pares.

### **A importância dos pares e do protagonismo infanto-juvenil**

Piaget teria atribuído, também aos pares, força fundamental para a adesão à moral desde que a criança é pequena. É pela simpatia que ela passa a olhar o outro, e não por reciprocidade, já que ainda pode não dispor de certa reversibilidade de pensamento. Olhar o outro parece ser, então, uma espécie de sensibilidade a ele.

Piaget (1932; 1962) chamou de “simpatia” essa afinidade na relação que se estabelece com o outro e se referiu exatamente à condição desse “olhar para o outro”, ainda que não conservada em todos os momentos. Não é difícil entender a que o autor se refere: as crianças são melhores amigas umas das outras e, em segundos, são as piores. O retorno da amizade é tão rápido quanto a decisão de deixá-las.



Contudo, ainda que confiemos em Piaget para atribuir à simpatia essa condição de não conservação, ela nos parece ser, como bem provou La Taille (2006), um sentimento moral importante. Em Lalande (1993, p. 1019) a simpatia é dada pela “faculdade de partilhar as paixões dos outros, quaisquer que sejam”.

Smith (1999) lembraria que nossa capacidade de sentir o que o outro sente é bem mais evidente quanto aos sofrimentos que nos afetam do que às alegrias. O autor começa a enfatizar, assim, o seu caráter mais original: se está intimamente ligada a sentir a dor do outro, é solidariedade. Assim, essa espécie de sensibilidade que leva à compaixão ou à solidariedade nos comprova que, desde pequenos, somos atentos à dor do outro, somos humanos, da mesma espécie. Certamente, a simpatia (ou a empatia, para não se confundir com o contrário daquela, ou seja, ser ou não simpático) não pode, sozinha, motivar as ações morais.

Não se espera simpatia para com aquele que intimida, agride, se impõe como o forte e menospreza os outros. Espera-se respeito e indignação. Ouvimos certa vez de uma professora que explicava a um garoto porque ele não deveria ofender o outro: “porque ele é ‘seu amigo’”. A resposta do agressor foi evidente: “mas ele não é meu amigo”. Eis a condição que se apresenta: não é por simpatia (no sentido do que ela aproxima os pares) que se deve agir bem. É por justiça.

Porém, a simpatia, ainda que não a única, é condição para que a convivência seja boa. Um sentimento natural entre as crianças (desde os bebês observados por Hoffman<sup>9</sup>, que se contagiam com o choro de um) que precisa de oportunidades na escola para se conservar porque dele dependerá o olhar aten-

---

<sup>9</sup> Hoffman (qual o ano?).

to aos sofrimentos dos alvos de bullying, por exemplo. Eis o problema da escola: pouco se entende que, naturalmente, crianças e adolescentes podem se comover com a dor do outro e, assim, poucas oportunidades meninos e meninas têm de ouvir do outro o que sente para que possam reconhecer-se neste sofrimento e sensibilizar-se com ele.

Tudo isso para dizer o quanto a escola explora pouco a possibilidade de evolução da moral pelos pares, visto que há uma crença enraizada em nossa sociedade de que é pelo adulto, que age como modelo, que a criança e o adolescente podem aderir a um valor.

Esperamos ter dado conta nessa discussão de como, de fato, é importante a figura do adulto que não será fonte de imitação (ainda que no início da vida infantil, como bem lembraria Piaget, essa será a condição), mas de admiração. É por prestígio que elejo alguém como autoridade, como bem já dissemos. A questão agora é que há, sim, mais alguém que pode transformar os problemas de convivência na escola além dos adultos, autoridades, ou seja, os próprios pares, cuja empatia lhes é natural. Interessantemente, à mesma conclusão chegam as pesquisas que tratam o bullying e a importância dos espectadores na solução do problema. Paira, por senso comum, uma ideia de que os espectadores de bullying são indiferentes aos sofrimentos dos colegas. Certamente, a uma parcela deles falta indignação. Mas essa não é a única explicação que se sustenta. Schulman (2002), numa investigação realizada entre os espectadores de bullying, constata que a maioria deles desaprova o ato e gostaria de ajudar a vítima voluntariamente, mas muitas vezes não sabe o que fazer para intervir ou se sente confusa e envergonhada por não saber se sua ajuda pode mesmo ser útil.

Ainda, há mais uma explicação para o fato de que insistimos nos pares como aqueles que podem ajudar a transformar as relações na escola. Indubi-

tavelmente, os meninos do século XXI responderão da mesma forma que os entrevistados por Piaget, em 1932, quando questionados sobre o que é pior: mentir para a mãe ou mentir para o amigo? Dependerá, com certeza, da idade desses meninos e, portanto, da maneira pela qual pensam a justiça. Os de menor idade (ou mesmo os de 60 anos) que acreditam no poder da obediência a uma autoridade, responderão, com certeza, que mentir para a mãe é pior, porque poderão ser castigados. Mas não os maiores, aqueles que já compreendem o bem a si e ao outro e cujo peso da autoridade já não se mostra com força suficiente para agir. Estes responderão que mentir para o par será pior, porque quebrarão valores como a confiança, a amizade. “A mãe não deixa de ser mãe” - respondera outro dia um pequeno adolescente - “mesmo que ela fique brava... mas o amigo, sim”. A explicação para essa resposta não é simples, mas pode ser resumida em algumas ideias básicas. A primeira delas é que a evolução da moral (que bem queremos) corresponde a reduzir a pressão da autoridade sobre o dever e chegar em um consenso de que o bem ao outro e o bem a mim são importantes. Não seria, pois, a própria definição de ética nas palavras de Ricoeur (1991): “a busca por uma vida boa com e para o outro”?

A segunda explicação a ser dada é que o outro par é progressivamente mais constituinte da minha identidade do que a autoridade. Ele é o *outro* que não é desigual e, portanto, as imagens que se refletem de mim, nele, são as que tenho ou que eu gostaria de ter no presente, sem desvios do peso que a autoridade revela ter. É possível entender, assim, porque o bullying é um problema tão grave: sendo entre pares, afeta exatamente essa constituição da própria imagem de si.

O fato, portanto, é que se os pares são importantes, desta forma, para que uma convivência seja pacífica. É por isso nossa insistência de que sejam eles, também, formados para intervir. Pesquisas no mundo inteiro têm consta-

tado o quanto formas de protagonismo infanto-juvenil contribuem para a promoção de um clima de qualidade na escola (COWIE e WALLACE, 2000; MENESINI et. al., 2013), colaborando na redução na incidência de bullying, contribuindo para a tomada de consciência dos agressores e suas atuações (MENESINI et.al.,2013; SALMIVALI, 2010) e, finalmente, permitido articular possíveis atuações que podem comprometer os adolescentes na resolução do bullying (AVILÉS, 2006; PIKAS, 1989; RIGBY, 1997).

Por isso, são chamados “sistemas de apoio entre iguais” as formas de protagonismo infanto-juvenil nas quais os alunos são motivados a, voluntariamente, participarem de ações visando o desenvolvimento da convivência ética nas instituições em que estudam. Uma delas dá pelas Equipes de Ajuda (a partir de agora EAs) e foram, pioneiramente, propostas por José Maria Martínez Avilés, sendo implementadas em escolas na Espanha. Se constituem em grupos de alunos que se dedicam a, como sua própria denominação aponta, ajudar quem precisa de apoio, solidariedade e respeito por ter sido intimidado por alguém. São meninos e meninas que passam por uma formação em que aprendem a tratar de questões de convivência no espaço escolar, já que precisam ser capazes de proporcionar escuta e ajudar quem tem problemas.

A escolha pelo formato em equipe não se deu de maneira aleatória, mas pautada no fato de que é um grupo que opera coletivamente em busca de um objetivo comum, evitando a sobrecarga de responsabilidade a uma única pessoa. Quem escolhe os participantes da EAs são os próprios alunos quando pensam naqueles em quem podem confiar. Sim, pois a confiança é a base da ajuda, da disposição em estar junto e em acolher quem sofre. Para isso, é preciso que na formação que recebem sejam trabalhadas questões como as etapas da relação de ajuda, técnicas de comunicação e estratégias para resolução de situações de conflitos, entre outras.

Avilés, Torres e Avian (2008) apresentaram dados avaliativos a partir da experiência delas: 76% dos alunos das EA avaliaram sua atuação como eficaz e 24% como muito eficaz; 64% dos alunos receptores entenderam como uma medida positiva; 75% dos pais dos alunos das EAs consideraram como uma experiência positiva para seu filho; 33% disseram que melhorou sua formação como pessoa; 25% revelaram que seus filhos estão mais sensíveis diante dos problemas alheios e 25% sentiram que estão mais reflexivos.

No Brasil, pesquisadores, ao estudarem as questões de convivência, passaram a estudar as EAs e a desenvolvê-las em algumas escolas.

Por certo, o trabalho realizado pelas EAs apresenta-se como uma das estratégias usadas pela escola no desenvolvimento dos sentimentos de empatia, de respeito e dos valores morais como a solidariedade, a justiça e a convivência democrática entre os adolescentes. É também uma resposta à lei número 13.185 (06 de novembro de 2015), a chamada "Lei AntiBullying" (BRASIL, 2015), que obriga os estabelecimentos educacionais a terem em suas ações medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática. Destarte, o trabalho desta Equipe incidirá sobre dois objetivos específicos, apresentados na lei citada: o de "prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying)" e o de "promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua" (Art. 4o.).

As EAs são, portanto, a mais eficiente alternativa para quem sabe que a superação do bullying só acontecerá em uma escola em que a convivência seja eleita como valor. Os dados brasileiros mostram isso, conforme resultados que já temos de sua atuação.

Em uma das escolas públicas em que foi instituída a EA, avaliamos, após um ano deste sistema, as situações de intimidação que aconteciam antes e depois de sua implementação, conforme a percepção de todos os estudantes do Ensino Fundamental II. Em 9 das 20 das possíveis formas de intimidação apresentadas houve, conforme a percepção dos alunos, uma diminuição das situações de intimidação, e essa diferença, aplicando-se os testes McNemar para variáveis numéricas e o teste de Wilcoxon para amostras relacionadas, é estatisticamente significativa. Nas demais formas de intimidação, nenhuma apresentou aumento depois da implantação das Equipes de Ajuda.

Um possível questionamento que poderia ser feito a esta investigação poderia ser: não seriam os próprios alunos de Equipes de Ajuda aqueles que sinalizaram tal diferença? Por isso, foi aplicado outro teste – das Equações de estimação generalizadas (EEG) – para se comprovar se a variável “ser de Equipes de Ajuda” interferiria nesses resultados. Somente em um caso (zooção e discriminação) ser da EA fez diferença ( $p= 0.0012$ ).

Nossos dados corroboram, portanto, o fato de que meninos e meninas podem e devem ser atuantes para a transformação da escola, em um espaço em que a convivência seja valor. Revelam, ainda, a importância de um olhar atento ao quanto à Educação urge o conhecimento dos ensinamentos da psicologia genética para dar conta do problema em questão.

Para finalizar, eis a terceira moral da história: se temos “fogo” na escola, não precisamos apenas de bombeiros. Precisamos do cuidado para que as causas do fogo sejam modificadas. O cuidado de alunos e professores que possam fazer, da escola, um lugar de convivência pacífica.

## Referências

- ARENDDT, H. A Condição Humana. Trad. Roberto Raposo, Posfácio de Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Theory, research and applications*, v. A, Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 71-129, 1991.
- \_\_\_\_\_. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, p. 193-209, 1999.
- \_\_\_\_\_. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, v. 31, p. 101-119, 2002.
- BIONDI, R. SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>> Acesso em: 12 mar. 2008.
- CASASSUS, J. A Escola e a desigualdade. Chile: Liber Livro, 2008.
- COWIE, H.; WALLACE, P. *Peer Support in Action*. Londres: Sage Publications, 2000.
- CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: *Reunião da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação: sociedade, cultura e educação*. Novas Regulações, 2009, Caxambu: Anped, 2009.
- DEBARBIEUX, É., et al. Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.
- DUCKENFELD, M.; REYNOLDS, B. School Climate and Dropout Prevention. In: DARY, T.; PICKERAL, T. (ED) *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*. A School Climate Practice Brief, Number 1, New York, NY: National School Climate Center, 2013.
- DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, São Paulo, v. 3, p. 27-33, 1998.
- FREIBERG, H. J.; STEIN, T. A. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments In: FREIBERG, H. J. (org) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Taylor & Francis e-Library, 2005.

GAGE, N. A.; PRYKANOWSKI, D. A.; LARSON, A. School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis. *School Psychology Quarterly*, Vol. 29, No. 3, P. 256–271, 2014.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, 1, p. 121-130, dez. 2006.

GARCIA, J.A.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. Indisciplina, conflitos e bullying na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GAZIEL, H. O clima psicossocial da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho. *Le travail humain*, tomo 50, n. 1, p. 35-45, 1987.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

JANOSZ, M. et al. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: Acesso em: 22 jan. 2015.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. (org.) *Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo: Summus, 1999.

\_\_\_\_\_. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEME, M. I. S. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educar para a convivência: a gestão de conflitos na escola*. *Educação*, São Paulo, v. 1, p. 46-55, 2007.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, Virgínia, USA, v. 5, n. 1, p. 1-3, 2007.

MENESINI, E. ET AL. Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), p.515-530, 2013.

PERKINS, B. K. *Where we learn: the Cube Survey of Urban School Climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2006.

\_\_\_\_\_. *Where we teach: the Cube Survey of Urban School Climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2007.

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



\_\_\_\_\_. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad em el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (comp). Piaget y el psicoanálisis. México: Universidade Autonoma Metropolitana, p.181 –290, 1962/1994.

\_\_\_\_\_. Como se desarrolla la mente del niño. In: PIAGET, J. et al. Los años postergados: la primera infancia. Paris: UNICEF, 1975.

\_\_\_\_\_. O nascimento do raciocínio na criança. 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1969, 1993.

PIKAS, A. The common concern method for the treatment of mobbing. In.: ROLAND, R.; MUNTHE, E. (Eds.) Bullying: An international perspective. Londres: David Fulton, 1989.

RICOEUR, P. Soi-même comme un autre. Éditions du Seuil, 1990.

RIGBY, K. What children tell us about bullying in schools. Children Australia, v. 22, p.18-28, 1997.

SALMIVALLI, C. Bullying and the Peer Group: A Review. In: Aggression and Violent Behavior, 15 (2), p. 112-120, 2010.

SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.; BJORKQVIST, K.; OSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, v. 22, p. 1-15, 1996.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. Professores sabem o que é bullying?: Um tema para a formação docente. Psicol. Esc. Educ. [online], vol.17, n.2, pp. 329-338, 2013.

SMITH, Adam. Teoria dos sentimentos morais. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TAVARES, M. R., et. al. Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de um escala. Coleção Textos FCC (Impresso), v. 46, p. 1-85, 2015.

\_\_\_\_\_. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.186-210 jan./mar. 2016.

THAPA, A., et al. School Climate Research Summary: August 2012. School Climate Brief, no. 3. National School Climate Center, New York, NY., 2012. Disponível em: <[www.schoolclimate.org/climate/research.php](http://www.schoolclimate.org/climate/research.php)>. Acesso em: 06, fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Review of School Climate Research. Review of Educational Research. 19 April 2013. Disponível em:

<<http://rer.sagepub.com/content/early/2013/04/18/0034654313483907>>. Acesso em: 06, fev. 2014.

TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras 2003.

TOGNETTA, L. R. P et al. Um panorama geral da violência na escola e o que se tem feito para superá-la. Coleção: Os meus, os seus, os nossos bagunceiros. Campinas: Editora Mercado de Letras, volume 1, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R.P. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores. Unesp: Águas de Lindóia, p. 3918-3929, 2016.

TOGNETTA, L.R.P.; DAUD, R.P.; GONÇALVES, C. C. Validação de um instrumento de desengajamentos morais para professores. Relatório de Pesquisa. Texto não publicado, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. Reconhecimento de situações de bullying por gestores brasileiros e as intervenções proporcionadas. In: LINARES, J. J. G. et al. Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educacionales. Almeria/Espanha: Editorial GEU, p. 227-232, 2013.

VASCONCELOS, M. S. Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio. Apresentação de trabalho. Florianópolis: ANPEP, 2005.

VEIGA NETO, A. A ordem das disciplinas. Porto Alegre: Tese de Doutorado UFRS. 1996.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2003.

VINHA et. al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016

\_\_\_\_\_. Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar. Projeto de pesquisa. Unicamp/Fapesp, Processo 2014/24297-5, Edital das Ciências Humanas e Sociais. Campinas, 2015.

VINHA, T.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.