



A CONVIVÊNCIA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE VALORES ÉTICOS E MORAIS E MORAIS: O PAPEL DOS PROFESSORES E DA GESTÃO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Velza Lucia Dantas Martins¹

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de investigar a convivência escolar enquanto espaço privilegiado para a construção de valores éticos e morais, destacando o papel dos professores e da gestão escolar nesse processo formativo. Partindo da compreensão de que a escola é um ambiente essencialmente relacional, onde interações diárias moldam atitudes, comportamentos e princípios, esta pesquisa busca evidenciar como os sujeitos da educação — docentes, gestores e estudantes colaboram na formação cidadã por meio da convivência. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica de autores que discutem ética, moral e convivência escolar, como Jean Piaget, Emílio Durkheim, Lawrence Kohlberg e José Carlos Libâneo, além de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A investigação problematiza como a escola pode ir além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, assumindo o compromisso com a formação integral dos estudantes, o que envolve desenvolver a empatia, o respeito mútuo, a solidariedade e a responsabilidade coletiva. Os resultados apontam que a atuação ética dos professores, aliada à postura democrática e participativa da gestão escolar, contribui diretamente para a construção de um clima escolar saudável, baseado no diálogo e na escuta ativa. A convivência torna-se, assim, um campo pedagógico fértil para a prática de valores. Além disso, reforça-se a ideia de que a ética e a moral não devem ser ensinadas de maneira formal e isolada, mas devem perpassar todas as ações da vida escolar, sendo vivenciadas no cotidiano. Conclui-se que uma escola que valoriza a convivência respeitosa e construtiva oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver-se como sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis. Para isso, é imprescindível a atuação intencional e colaborativa de professores e gestores, comprometidos com a formação humana em sua totalidade.

Palavras-chave: Convivência escolar. Ética. Moral. Professores. Gestão escolar. Valores. Formação integral. Clima escolar. Cidadania.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar la convivencia escolar como espacio privilegiado para la construcción de valores éticos y morales, destacando el papel de los docentes y la dirección escolar en este proceso formativo. Partiendo de la comprensión de que la escuela es un ambiente esencialmente relacional, donde las interacciones cotidianas moldean actitudes, comportamientos y principios, esta investigación busca destacar cómo los sujetos de la educación – docentes, directivos y estudiantes – colaboran en la formación de la ciudadanía a través de la convivencia. La investigación se basa en un enfoque cualitativo, con revisión bibliográfica de autores que discuten ética, moral y convivencia escolar, como Jean Piaget, Emílio Durkheim, Lawrence Kohlberg y José Carlos Libâneo, además de documentos normativos como la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA). La investigación se pregunta cómo las escuelas pueden ir más allá de la simple transmisión de contenidos académicos, asumiendo un compromiso con la formación integral de los estudiantes, que implica desarrollar la empatía, el respeto mutuo, la solidaridad y la responsabilidad colectiva. Los resultados indican que la actuación ética de los docentes, aliada a la postura democrática y participativa de la gestión escolar, contribuye directamente a la construcción de un clima escolar saludable, basado en el diálogo y la escucha activa. La convivencia se convierte así en un campo pedagógico fértil para la práctica de valores. Además, refuerza la idea de que la ética y la moral no deben enseñarse de forma formal y aislada, sino que deben permear todas las acciones de la vida escolar, experimentándose en la vida cotidiana. Se concluye que una escuela que valora la convivencia respetuosa y constructiva ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollarse como individuos críticos, éticos y socialmente responsables. Para lograrlo es imprescindible la acción intencional y colaborativa de docentes y directivos, comprometidos con el desarrollo humano en su totalidad.

Palabras clave: Convivencia escolar. Ética. Moral. Profesores. Gestión escolar. Valores. Formación integral. Clima escolar. Ciudadanía.

¹Mestra em Ciências da Educação pela UNAEDS/PY

1.INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado de convivência, formação e desenvolvimento humano. É nela que se tecem relações interpessoais que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, bem como a formação ética e moral dos estudantes. Em um cenário social marcado por conflitos, desigualdades e desafios éticos, torna-se cada vez mais urgente repensar o papel da convivência escolar como um caminho para a construção de valores e atitudes pautadas no respeito, na empatia, na solidariedade e na responsabilidade social.

Nesse contexto, os professores e a gestão escolar assumem papel de destaque na mediação de conflitos, no exemplo cotidiano de condutas éticas e na promoção de um ambiente saudável, democrático e acolhedor. A formação integral

dos estudantes não se resume à dimensão cognitiva, mas também deve contemplar aspectos afetivos, sociais e morais. Assim, refletir sobre a convivência escolar e suas contribuições para o desenvolvimento de valores ético-morais é fundamental para uma educação verdadeiramente humanizadora.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

Vivemos em uma sociedade marcada por profundas contradições e tensões, cujas características revelam um cenário de caos, desigualdade, exclusão social e crescente violência. Esse contexto contemporâneo está imerso em uma grave crise de paradigmas, o que gera um sentimento coletivo de angústia, insegurança e incerteza quanto ao futuro. Percebe-se, de forma cada vez mais evidente, uma preocupante perda da sensibilidade e da empatia humanas – valores essenciais para a construção de uma convivência justa e solidária. Nesse panorama, assistimos a uma espécie de falência das formas tradicionais de mediação entre o Estado e o indivíduo, expressa principalmente na fragilidade e na ineficiência das políticas públicas, que muitas vezes se mostram perversas e distantes da realidade concreta das pessoas. As estruturas institucionais não conseguem mais responder de maneira eficaz às demandas sociais, aprofundando ainda mais o abismo entre os direitos garantidos legalmente e as práticas vivenciadas cotidianamente.

Vivemos, portanto, um tempo histórico de transição, no qual diversos modelos sociais e culturais se encontram em revisão. Questões como a configuração das famílias, os papéis de gênero no seio familiar, a relação do ser humano com o meio ambiente e o próprio sentido de comunidade estão sendo desconstruídas e ressignificadas diante das novas exigências da contemporaneidade (BITTAR, 2008). Além disso, o uso predatório dos recursos naturais em nome do crescimento econômico, somado ao avanço do individualismo, à banalização da vida e à naturalização da violência, contribuem para o enfraquecimento dos vínculos humanos e para o surgimento de novas formas de subjetivação. Essas formas, por vezes ainda não totalmente compreendidas, nascem das relações líquidas e instáveis que caracterizam a vida em uma sociedade globalizada.

A efemeridade das relações e a velocidade com que o conhecimento é produzido e disseminado impedem o indivíduo de construir bases sólidas de pertencimento e de projetar expectativas seguras sobre o futuro. A ausência de referências estáveis e de valores compartilhados dificulta a edificação de caminhos comuns em direção à melhoria das condições de vida humana e à consolidação de uma sociedade mais ética, justa e fraterna.

É precisamente nesse cenário de adversidades e incertezas que a escola se revela como uma instituição de importância fundamental, por constituir-se em um espaço privilegiado de convivência e formação humana. Em meio à crise de valores, à fragmentação social e à aceleração do tempo histórico, é na escola que ainda se pode vislumbrar a possibilidade concreta de construção de sentidos, de resgate da dignidade humana e de promoção do desenvolvimento integral do indivíduo. A função da escola, nesse contexto, deve ultrapassar a dimensão

meramente cognitiva, contemplando também as dimensões afetiva, moral, ética e espiritual do sujeito, entendendo-o como ser complexo, em constante formação.

Mesmo diante das transformações que atingem as estruturas sociais e das incertezas provocadas pela globalização, a escola permanece como espaço de resistência e de possibilidade. É nela que se deve cultivar e incentivar a apropriação crítica e criativa do patrimônio cultural da humanidade, aquilo que foi historicamente produzido e que constitui as bases da vida em sociedade. Diante da falência de outras instituições de socialização, como a família e os aparatos públicos de proteção, a escola se consolida como local de reconstrução de vínculos, de reconfiguração da esperança e de fortalecimento do senso de pertencimento e de humanidade.

Essas constatações nos conduzem a refletir sobre a necessidade urgente de repensar a educação em suas bases epistemológicas. É fundamental conceber a escola como um espaço de emancipação de sujeitos, como propõe Bittar (2008), uma escola que, para além de transmitir conteúdos e preparar para exames, exerça, em sua vivência cotidiana, a construção de uma cultura do respeito, da solidariedade, do diálogo e da justiça. Essa perspectiva rompe com concepções tecnicistas e pragmáticas da educação, que reduzem o papel da escola à mera formação para o mercado.

A crise do capitalismo, com sua lógica de competição extrema e individualismo exacerbado, tem imposto pressões sobre todas as esferas da vida humana, incluindo a educação. A centralidade atribuída à escola como motor do desenvolvimento econômico reflete uma visão instrumental da formação, que prioriza a adequação de sujeitos às exigências do mundo produtivo, em detrimento de sua formação crítica e cidadã. Esse modelo é particularmente visível nas chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, largamente difundidas no contexto da chamada “sociedade do conhecimento”. Duarte (2008), ao discutir essa concepção, chama atenção para o caráter ilusório dessa sociedade, que, sob o pretexto de democratizar o saber, frequentemente esvazia o conhecimento de seu sentido humanizador e emancipador. Diante disso, é necessário retomar a centralidade da educação como prática social comprometida com a transformação da realidade, com a construção de sujeitos conscientes, éticos e capazes de intervir criticamente em seu meio. A escola, portanto, deve se afirmar como espaço de produção de sentidos, de formação cidadã e de construção de uma convivência pautada nos valores que dignificam a vida em sociedade.

Compreende-se que o ensino nos ambientes formais de aprendizagem, a exemplo da educação escolar, não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos ou à preparação técnica para o mercado de trabalho. Pelo contrário, deve estar profundamente articulado a uma proposta ampla de formação humana, como defendem Santomé (1995) e Grignon (1995). Essa concepção pressupõe uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito, reconhecendo suas múltiplas dimensões – intelectual, emocional, social, ética e cultural – em permanente interação com o mundo.

Nesse sentido, o processo educativo deve considerar o ser humano em sua

totalidade e complexidade, inserido em uma realidade histórica, cultural e social que o condiciona, mas também o desafia a se transformar. Como nos ensina Paulo Freire (2007), a existência humana se dá no domínio do trabalho, da cultura, da história e dos valores – espaços concretos nos quais os sujeitos vivenciam, de maneira dialética, a tensão entre a determinação imposta pelas estruturas e a possibilidade da liberdade criadora. Nessa perspectiva, educar é um ato profundamente político e ético, que se orienta pela emancipação do sujeito e pela construção de um mundo mais justo e solidário.

Portanto, a escola deve assumir um papel ativo na formação crítica dos estudantes, não apenas lhes proporcionando conhecimento técnico-científico, mas também despertando neles a consciência de sua inserção no mundo e o compromisso com sua transformação. A educação escolar, nesse contexto, torna-se um espaço de resistência frente às lógicas reducionistas e utilitaristas, reafirmando sua função de humanizar e libertar, por meio da valorização da cultura, da história, do trabalho e dos valores construídos coletivamente.

Defendemos que a ação educativa precisa ir além da simples instrumentalização dos estudantes para a tomada de decisões técnicas ou imediatistas. É fundamental que o processo educativo seja orientado por uma intencionalidade crítica e emancipadora, capaz de fomentar condições concretas para o exercício da reflexão, da consciência social e da ação transformadora. Nesse sentido, é imprescindível que a escola proporcione aos alunos – e a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – oportunidades para uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade. Tal reconstrução deve partir de um diálogo com teorias, conceitos, procedimentos e práticas culturais que revelem a complexidade do mundo social (SANTOMÉ, 1995).

Essa perspectiva implica reconhecer que o currículo não é neutro, mas carrega escolhas políticas e culturais que refletem relações de poder historicamente constituídas. Assim, torna-se necessário abrir espaço no processo educativo para o reconhecimento e valorização das múltiplas culturas, vozes, tradições e saberes que historicamente têm sido silenciados ou invisibilizados nos ambientes escolares. A superação dessa lógica exige um currículo plural, aberto à diversidade e sensível à inclusão de sujeitos e grupos tradicionalmente marginalizados, especialmente no que se refere às culturas populares, indígenas, afro-brasileiras, entre outras.

Como destaca Santomé (1995), é urgente romper com a predominância das culturas hegemônicas no currículo, cuja presença esmagadora exclui formas alternativas de ver, sentir e interpretar o mundo. Um currículo verdadeiramente democrático e transformador deve questionar as estruturas dominantes e promover a construção coletiva do conhecimento, integrando saberes e experiências que reflitam a diversidade social, étnica e cultural que compõe a realidade dos educandos. Dessa forma, a ação educativa poderá se constituir como prática social libertadora, promotora de justiça, equidade e respeito à dignidade humana.

A escola, enquanto instituição social, tem enfrentado grandes desafios para conter, dentro de seus limites físicos e simbólicos, as manifestações de conflitos, violência e preconceitos que perpassam a sociedade em geral. Seus muros, apesar

de representarem uma tentativa de proteção e delimitação do espaço educativo, não são capazes de isolar o ambiente escolar das tensões externas que afetam a vida dos sujeitos que a compõem. Isso ocorre porque o indivíduo só pode ser plenamente compreendido quando considerado em sua inserção social, histórica e cultural. Assim, a escola reflete, de maneira direta, os acontecimentos, tensões e desigualdades que atravessam o tecido social mais amplo.

Nesse sentido, como afirma Pino (2007, p. 781), a escola pode ser compreendida como “uma espécie de caixa de ressonância das turbulências sociais que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem seus integrantes”. Ou seja, ela reverbera as contradições do mundo ao seu redor, tornando-se palco onde se manifestam tanto os avanços quanto as fragilidades da sociedade. Os conflitos sociais, as disputas simbólicas, os preconceitos estruturais e as desigualdades de oportunidades não apenas atravessam a escola, mas, muitas vezes, encontram nela solo fértil para se reproduzir, caso não sejam enfrentados por uma pedagogia crítica e comprometida com a transformação social.

Diante desse cenário, a escola pode assumir dois caminhos distintos: pode tornar-se espaço de reprodução das lógicas de dominação, reforçando práticas que estimulam a competição, o individualismo, a exclusão e a manutenção das desigualdades; ou pode se constituir em um território de resistência e de reinvenção da democracia, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão, o diálogo, o respeito às diferenças e a emancipação dos sujeitos. A escolha entre essas duas possibilidades depende diretamente do projeto político-pedagógico que orienta a instituição, do compromisso ético de seus profissionais e da abertura para a construção coletiva de uma cultura escolar baseada na justiça social e na solidariedade.

A instituição escolar, entendida como um espaço fundamental de socialização, transcende sua função tradicional de transmitir saberes e de preservar a herança cultural acumulada pelas gerações anteriores. Ela se configura também como um ambiente privilegiado de convivência, no qual as interações cotidianas entre os sujeitos constituem oportunidades constantes de formação ética, social e emocional. No entanto, a escola não é um espaço neutro. As práticas pedagógicas, os discursos institucionais e os processos que organiza podem, intencionalmente ou não, fomentar sentimentos e comportamentos como hostilidade, discriminação, estigmatização, medo, revolta e repulsa.

Essas manifestações, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar, refletem não apenas conflitos individuais, mas também contradições sociais mais amplas que atravessam a escola como reflexo das desigualdades presentes na sociedade. Assim, a instituição pode se tornar, paradoxalmente, tanto reprodutora das exclusões sociais quanto espaço de resistência e transformação, a depender da concepção de sujeito, de mundo e de relação entre os sujeitos que orienta sua prática educativa.

Quando pautada por uma visão crítica, dialógica e emancipadora da educação, a escola tem o potencial de se constituir como ambiente acolhedor da diversidade, promotor do respeito mútuo, do diálogo e da livre expressão das

diferentes culturas, saberes e identidades. Para tanto, é necessário que os conflitos – internos e externos ao ambiente escolar – não sejam ignorados ou tratados como desvios de conduta, mas, ao contrário, sejam problematizados como expressões da prática social e tomados como ponto de partida e de chegada do processo educativo, conforme propõe Saviani (2008).

Essa perspectiva exige uma ação pedagógica comprometida com a transformação da realidade e com a construção de uma consciência crítica e autônoma por parte dos estudantes. Ao adotar uma abordagem que compreende o conflito como elemento constitutivo da vida em sociedade e da formação humana, a escola se torna um espaço de produção de sentidos, de exercício da cidadania e de promoção da dignidade. Dessa forma, ela contribui de forma decisiva para a construção de sujeitos capazes de intervir no mundo de maneira consciente, ética e solidária.

Essas reflexões mostram-se especialmente urgentes diante do papel que a escola – e, de maneira mais ampla, a educação – tem desempenhado como destino final de uma série de demandas sociais complexas, carregadas de tensões, dilemas e contradições oriundas de uma sociedade profundamente desigual e excludente. Como aponta Justo (2010), vivemos em um contexto marcado por uma lógica individualista e por uma cultura da competição exacerbada, na qual o outro frequentemente é percebido como um adversário ou um obstáculo a ser superado, e não como parceiro de construção coletiva. Esse modelo de sociedade, que favorece a exclusão e a fragmentação das relações humanas, impõe desafios significativos à instituição escolar.

Diante desse cenário, cabe à escola reafirmar-se como espaço privilegiado de formação cidadã, capaz de contribuir para a constituição de sujeitos críticos, conscientes, ativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. A escola não deve ser vista como uma solução mágica para todos os problemas sociais – não é uma panaceia ou tábua de salvação –, mas, sim, como uma instituição estratégica onde convergem múltiplos olhares, interesses e disputas, estando no centro das políticas públicas globais de desenvolvimento humano e social.

A educação tem sido colocada como pilar fundamental para o progresso econômico e social dos povos. Contudo, torna-se necessário reconhecer que, sozinha, ela não é capaz de promover as mudanças estruturais necessárias, sobretudo se estiver subordinada a um modelo capitalista excludente, concentrador de renda e produtor de desigualdades. Um modelo que empurra parcelas significativas da população à fome, à pobreza e à marginalização – formas extremas e cruéis de violência social.

Quando a escola se organiza sob práticas marcadas por rotulações, estigmas, preconceitos e pela negação das diferenças, acaba reforçando o fracasso escolar e contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais, principalmente quando reduz questões estruturais a falhas individuais. Essa lógica de culpabilização dos sujeitos, especialmente dos alunos das camadas populares, obscurece as verdadeiras causas da exclusão e escamoteia os múltiplos fatores

intra e extraescolares que impactam o processo educativo. Diante disso, torna-se fundamental que a prática pedagógica esteja orientada por teorias críticas que compreendam a educação como uma prática social situada, historicamente determinada, e que levem em consideração tanto as condições objetivas de produção da existência quanto os processos de subjetivação e formação da consciência em uma sociedade dividida em classes. Somente a partir dessa compreensão será possível construir uma escola comprometida com a emancipação humana, com o reconhecimento das diferenças e com a superação das desigualdades que marcam o cotidiano educacional e social.

Ao refletirmos sobre a atual conjuntura da sociedade capitalista, torna-se evidente que ela está profundamente marcada por um acentuado individualismo, pela exaltação do consumo desenfreado, pela banalização da vida humana e pela naturalização da violência. Observa-se, de forma crescente, uma concentração desmedida de renda e de poder, sustentada pela expropriação do trabalho da maioria da população, que é lançada à margem da cidadania, formando verdadeiros bolsões de miséria. Essa realidade brutal convive em contraste direto com a ostentação de riqueza e luxo de uma minoria privilegiada, revelando a face perversa das desigualdades estruturais do sistema.

Nessa lógica social fragmentada e excludente, como observa Rouanet (2003a, p. 22), vivencia-se uma inquietante combinação entre hiperindividualismo e anti-individualismo, fenômenos que, paradoxalmente, convivem e se reforçam mutuamente. O sujeito, nesse contexto, é "assassinado" simbolicamente em dois níveis: primeiro, pelo esvaziamento de sua subjetividade diante da lógica mercantil, que o reduz à condição de consumidor compulsivo e descartável; e segundo, pela subordinação a lealdades coletivas rígidas, que sufocam sua autonomia, sua singularidade e sua liberdade de escolha.

Esse ambiente social hostil dá origem a formas agudas de intolerância, caracterizadas, segundo o autor, por uma atitude de ódio sistemático e agressividade irracional dirigida a indivíduos e grupos específicos. Tal intolerância manifesta-se na rejeição ao modo de ser, às práticas culturais, aos estilos de vida e às convicções alheias, revelando um profundo desrespeito à diversidade e à dignidade humana. A intolerância, nesse sentido, é não apenas uma expressão de preconceito, mas também uma forma de violência simbólica que atinge diretamente os pilares de uma convivência democrática.

Diante desse quadro, torna-se imperativa a construção de espaços educativos capazes de resistir a essas dinâmicas desumanizadoras. A escola, como espaço de formação ética, deve se posicionar criticamente frente à lógica excludente do capital, promovendo o diálogo, o respeito às diferenças e a formação de sujeitos conscientes, capazes de romper com os ciclos de intolerância, alienação e opressão. Questionar as relações que se estabelecem no ambiente escolar implica, inevitavelmente, questionar as estruturas mais amplas da sociedade em que essa escola está inserida. Isso significa analisar criticamente o modo de produção dominante e as dinâmicas de poder que ele engendra, especialmente no que diz respeito aos conflitos e contradições inerentes à luta de classes. Como afirma Patto (1996), trata-se de reconhecer que esses confrontos não se dão em

condições equânimes, uma vez que envolvem interesses antagônicos de classes sociais profundamente desiguais.

Nesse contexto, a escola torna-se um microcosmo das disputas sociais mais amplas, refletindo as tensões e desigualdades do tecido social. A crítica às relações escolares não pode, portanto, desconsiderar os condicionantes históricos, econômicos e políticos que estruturam as interações entre os sujeitos nesse espaço. Questionar a escola é, em última instância, lançar luz sobre o modo como a sociedade naturaliza e reproduz formas de dominação, exclusão e silenciamento de determinados grupos sociais.

É também reconhecer que a violência, ainda que nem sempre explícita, está presente de forma velada ou simbólica, submetendo amplas parcelas da população a um cotidiano de negação de direitos. Essa violência manifesta-se quando se impede o acesso digno e universal a bens e serviços essenciais como saúde, educação, segurança, lazer e cultura. A exclusão do acesso qualificado a esses direitos básicos é, em si, uma forma de agressão estrutural, que perpetua ciclos de vulnerabilidade, marginalização e injustiça social.

Portanto, refletir sobre as relações escolares exige uma abordagem crítica que vá além da superfície das práticas pedagógicas e administrativas, adentrando a complexidade das mediações sociais que moldam a vida escolar. É necessário compreender que transformar a escola implica, ao mesmo tempo, lutar por transformações estruturais que afetem positivamente as condições de vida da população, sobretudo das classes trabalhadoras e historicamente oprimidas.

Falar sobre a violência e as inter-relações humanas exige, necessariamente, considerar os condicionantes sociais e históricos que moldam essas relações. Isso significa compreender que tais dinâmicas não se originam de forma isolada ou espontânea, mas são produzidas no interior de uma sociedade capitalista, estruturalmente desigual e marcada por profundas assimetrias no acesso a direitos, recursos e oportunidades. Nesse contexto, a violência deve ser analisada não apenas em suas manifestações explícitas, físicas ou verbais, mas também em suas formas simbólicas e estruturais, que atuam de maneira silenciosa, porém persistente, no cotidiano dos sujeitos.

A vida cotidiana, nessa lógica social, encontra-se intimamente ligada à luta pela sobrevivência. O tempo presente, assim como o passado, reflete uma trajetória histórica de enfrentamento às adversidades impostas por um sistema excludente, que transforma a existência humana em uma batalha constante por reconhecimento, dignidade e condições mínimas de vida. Como afirma Mello (1985, p. 205-206), trata-se de uma “luta feroz para manter a vida, sobreviver, viver sobre ou apesar das circunstâncias”, ou seja, resistir diante de um cenário que nega a muitos o direito de viver plenamente. Assim, ao tratar das interações humanas e dos conflitos que emergem no espaço social – inclusive no ambiente escolar –, é fundamental reconhecer que essas relações estão imersas em estruturas de dominação, exploração e exclusão que caracterizam o sistema capitalista. Entender essa realidade é um passo essencial para desenvolver práticas educativas mais comprometidas com a transformação social e com a promoção de uma cultura de

paz, solidariedade e justiça.

Portanto, refletir sobre a violência significa, também, denunciar as condições adversas que historicamente têm submetido parcelas significativas da população a uma existência precária e desumanizada. É reconhecer que a superação da violência, em todas as suas formas, depende da construção de relações mais igualitárias, baseadas no respeito à vida e na efetivação dos direitos fundamentais para todos.

3.METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de cunho teórico-conceitual, desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica sistematizada. O objetivo central é compreender, a partir do olhar de diferentes autores e correntes teóricas, como a convivência escolar pode ser compreendida como um espaço formativo de valores éticos e morais, destacando a atuação dos professores e da gestão escolar nesse processo.

Optou-se por uma abordagem teórica devido à necessidade de aprofundar o debate em torno da temática e reunir subsídios que permitam fundamentar reflexões sobre práticas pedagógicas e de gestão voltadas para a formação ética no ambiente escolar. Nesse sentido, o desenho metodológico está voltado para a análise crítica e interpretativa de produções acadêmicas que discutem a ética, a moral, a convivência, a formação docente e a gestão escolar, compondo uma base sólida para o desenvolvimento dos argumentos da pesquisa.

4.ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Compreender as relações sociais que atravessam o cotidiano escolar exige um olhar crítico e historicizado sobre o papel da escola em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, como a brasileira. A escola, longe de ser um espaço neutro ou alheio às contradições do sistema social, reflete e reproduz em sua organização, práticas e discursos, os conflitos e exclusões que caracterizam a lógica capitalista. Como instituição historicamente situada, ela tem sido palco de disputas simbólicas e ideológicas que moldam as experiências de aprendizagem e a constituição subjetiva dos sujeitos que dela participam.

A crise do sistema capitalista globalizado, conforme analisado por Sennett (2009), fragmenta a vida social, enfraquece os vínculos e mina as possibilidades de construção de projetos coletivos e identidades duradouras. Nesse cenário de efemeridade e competição, a escola, ao invés de se consolidar como espaço de resistência e humanização, muitas vezes reproduz as lógicas do mercado, promovendo uma cultura meritocrática que separa “vencedores” e “perdedores”. As práticas escolares, assim como as políticas educacionais vigentes, frequentemente operam com base em concepções individualistas e descontextualizadas, culpabilizando os estudantes por seu fracasso, e ignorando os determinantes sociais, culturais e históricos que influenciam o processo de escolarização.

Patto (1996) e Kuenzer (2002) denunciam como a escola, mesmo com

avanços pontuais, ainda estrutura-se com base em discursos que naturalizam a exclusão, recorrendo a teorias como a da carência cultural ou a explicações patologizantes para justificar o fracasso escolar. Ao desconsiderar as condições concretas de vida dos alunos — especialmente os oriundos das camadas populares — essas explicações deslocam o foco da responsabilidade institucional e das políticas públicas, reforçando desigualdades históricas. O estigma, o rótulo e a exclusão simbólica produzem um tipo de abandono silencioso: o da desistência subjetiva, quando o aluno, ainda presente fisicamente, já não acredita mais em sua capacidade de aprender — fenômeno relacionado à profecia autorrealizadora de Jacobson e Rosenthal (1981).

Esse quadro evidencia a necessidade de repensar radicalmente a função social da escola. É fundamental compreender, como destaca Marx (1983), que a realidade e os sujeitos que dela fazem parte são sínteses de múltiplas determinações. Dessa forma, a constituição do sujeito não pode ser analisada apenas por meio de categorias psicologizantes ou biologizantes, mas deve ser situada nas contradições do mundo social, político, econômico e cultural em que se insere. A psicologia histórico-cultural de Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica de Saviani oferecem, nesse sentido, caminhos teóricos e metodológicos potentes para se pensar a formação humana em sua totalidade e complexidade. Ambas as abordagens defendem a centralidade da mediação social, do trabalho, da linguagem e da cultura no desenvolvimento do sujeito, bem como o papel estratégico da escola na superação das desigualdades e na promoção da emancipação social.

A escola, quando orientada por princípios democráticos, pode tornar-se um espaço de vivência da diversidade, de reconhecimento mútuo e de transformação das relações sociais. Conforme propõe Rouanet (2003b), é preciso ultrapassar a ética da tolerância — que apenas aceita a diferença como algo a ser suportado — e caminhar rumo a uma ética do reconhecimento, onde as diferenças são acolhidas como constituintes da própria condição humana. Nessa perspectiva, a escola não deve apenas proclamar discursos de paz, respeito e inclusão, mas vivenciar cotidianamente esses valores, consolidando-se como um lugar de convivência ética e formativa.

Para tanto, torna-se imprescindível o fortalecimento da autonomia escolar frente às imposições externas e padronizadas do poder público, que frequentemente desconsidera a realidade concreta das escolas e dos sujeitos que as habitam. A democratização das decisões pedagógicas e curriculares, o reconhecimento da diversidade como valor formativo, a valorização dos saberes docentes e a crítica à lógica meritocrática são elementos centrais na construção de uma escola comprometida com a formação de sujeitos históricos, críticos e transformadores.

Dando sequência à análise teórica sobre o desenvolvimento moral e seu papel no ambiente escolar, é essencial reconhecer que a construção da moralidade não é um processo automático nem exclusivamente intrapsíquico. Conforme demonstra a teoria de Jean Piaget, a moral se constitui a partir da interação entre os sujeitos e seu meio social, sendo diretamente influenciada pelas oportunidades

que a criança tem de refletir, dialogar, cooperar e tomar decisões que envolvam o juízo sobre o certo e o errado.

A progressão entre moral heterônoma e moral autônoma, assim como o deslocamento do julgamento por responsabilidade objetiva para o julgamento por responsabilidade subjetiva, não ocorre de maneira abrupta. Piaget (1994) identifica uma fase intermediária, marcada pelo chamado igualitarismo progressivo, em que a criança ainda mantém concepções rígidas de justiça, mas começa a considerar elementos subjetivos, como a intenção do agente e o contexto da ação. Como apontam Diaz-Aguado e Medrano (1999), essa etapa é caracterizada por uma visão de justiça ainda limitada a um igualitarismo estrito, que busca aplicar regras de forma uniforme, mas que ainda carece de sensibilidade para as nuances que a equidade exige.

Esse reconhecimento do outro como sujeito, com histórias, intenções e experiências próprias, só se desenvolve plenamente à medida que a criança é inserida em ambientes que favoreçam a negociação, a escuta e a construção conjunta de regras. É nesse contexto que a escola, enquanto espaço de socialização por excelência, assume um papel fundamental na mediação dos valores e princípios éticos que estruturam a convivência democrática.

A partir dessa compreensão, o ambiente escolar não pode se restringir à função de transmissor de normas disciplinares, mas deve se constituir como espaço de problematização, reflexão e vivência ética. Os valores morais — como justiça, solidariedade, respeito, empatia, responsabilidade e diálogo — precisam ser integrados à prática pedagógica, não como conteúdos abstratos ou prescrições rígidas, mas como dimensões vivenciadas nas relações cotidianas entre alunos, professores, gestores e toda a comunidade escolar.

A teoria piagetiana também nos alerta para os riscos de uma moralidade imposta, pautada apenas em punições e recompensas, que tende a formar sujeitos obedientes, mas não necessariamente reflexivos. Para que a moral autônoma se desenvolva, é necessário que as crianças tenham espaço para argumentar, negociar regras, assumir responsabilidades e compreender as consequências de suas ações, construindo, assim, um juízo moral pautado na interiorização crítica dos valores e não na coação externa. Dessa forma, reafirma-se a importância da escola como locus privilegiado da educação moral emancipadora, voltada à formação de sujeitos éticos, conscientes e solidários. O desenvolvimento moral, compreendido como um processo histórico, social e cultural, precisa ser intencionalmente favorecido por meio de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a justiça e a convivência democrática.

Neste contexto, torna-se necessário refletir também sobre o papel da escola frente às contradições da sociedade capitalista, que, como demonstrado anteriormente, tende a reforçar valores como individualismo, competição e meritocracia. A construção de um projeto pedagógico comprometido com a ética e a transformação social passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento da escola como espaço de resistência e luta contra a exclusão e a desumanização.

A construção de uma cultura escolar que favoreça o desenvolvimento moral exige, portanto, a superação da visão tecnicista e instrumental da educação, promovendo práticas fundamentadas em princípios éticos, dialógicos e emancipatórios. Tais práticas devem ser acompanhadas por uma gestão democrática e pela valorização da autonomia docente e discente, para que se estabeleça um ambiente educativo que acolha as diferenças, respeite os sujeitos em sua singularidade e promova o desenvolvimento de uma consciência crítica e solidária.

Compreender a educação moral como prática compartilhada entre escola, família e demais instituições sociais não significa diluir a responsabilidade de cada uma dessas esferas, mas sim reconhecer que a construção da ética individual e coletiva depende de um ecossistema formativo que seja coerente e complementar. A escola, nesse cenário, ocupa uma posição estratégica por sua capacidade de sistematizar saberes, organizar intencionalmente experiências e proporcionar vivências reflexivas que articulam conhecimento e valores.

Goergen (2005; 2007) reforça esse entendimento ao afirmar que a formação de sujeitos morais conscientes e autônomos exige da escola não apenas a proclamação de princípios éticos, mas a criação de espaços que permitam a vivência cotidiana desses princípios. É necessário que os estudantes tenham oportunidade de participar da construção das normas que os afetam, de refletir sobre os fundamentos das regras, e de exercer, de forma progressiva, sua autonomia em decisões coletivas. Somente assim será possível desenvolver competências éticas pautadas no respeito mútuo, na justiça e na corresponsabilidade.

Por outro lado, as contradições entre o discurso ético e as práticas escolares efetivas — como revelado em estudos de Palmieri e Branco (2007) — evidenciam que a dimensão moral da educação frequentemente é enfraquecida por uma cultura escolar que valoriza o desempenho individual, a competitividade e a obediência hierárquica, em detrimento da colaboração, do diálogo e da escuta. Em lugar de promover práticas que favoreçam o desenvolvimento de uma moralidade autônoma, muitas escolas acabam reforçando comportamentos que acentuam o individualismo e a fragmentação das relações.

Esse cenário revela a urgência de se repensar não apenas os conteúdos e as metodologias, mas as próprias concepções de sujeito, sociedade e educação que orientam as práticas pedagógicas. Como destaca Oliveira (2005), a formação ética não pode ser dissociada da coerência entre o que se ensina e o que se vive. A presença do exemplo — entendido como prática encarnada dos valores que se deseja cultivar — é fundamental para que a educação moral ganhe concretude e legitimidade diante dos estudantes. A vivência ética, nesse sentido, passa a ser um testemunho pedagógico tão importante quanto o conteúdo ensinado.

É nesse ponto que se insere também a perspectiva de Maturana, conforme analisada por Rossetto (2008), ao compreender a educação como um processo de transformação pela convivência. Para que esse processo seja efetivo, é necessário que o ambiente escolar se configure como espaço de aceitação recíproca, onde o

respeito e a compreensão entre os sujeitos sejam condições estruturantes do aprender e do conviver. Isso significa reconhecer o outro como legítimo em sua diferença, como alguém que enriquece o coletivo e não como um obstáculo à realização individual.

Além disso, torna-se imprescindível que os projetos pedagógicos estejam alinhados com os valores democráticos e com os direitos humanos, não apenas como temas transversais, mas como princípios norteadores das relações escolares. A convivencialidade democrática, como propõe Estêvão (2008), deve ser promovida em todas as dimensões da vida escolar — nas relações entre alunos, entre professores e entre equipe gestora e comunidade — como forma de educar para a cidadania ativa, solidária e crítica.

Dessa forma, a escola que se propõe a formar sujeitos morais e éticos deve estar aberta à revisão constante de suas práticas, de suas estruturas e de seus valores institucionais, reconhecendo as contradições presentes em seu interior e assumindo a responsabilidade de enfrentá-las por meio de processos coletivos, dialógicos e transformadores. A ética não é um produto acabado a ser transferido, mas um campo em constante construção, exigindo coragem, escuta e compromisso com a humanização das relações.

A concepção de que a moralidade não se impõe, mas se constrói, reforça a compreensão de que a formação moral deve ser mediada por práticas educativas pautadas no diálogo, na participação e na escuta ativa. Isso significa que, para que a escola possa contribuir efetivamente na constituição de sujeitos morais, é necessário que se estabeleça como um espaço que favoreça a construção coletiva de valores e o exercício cotidiano de escolhas éticas fundamentadas no respeito à dignidade humana. Nesse contexto, é fundamental considerar que a ética da convivência não se desenvolve unicamente no plano racional ou normativo, mas está ancorada em experiências vividas e compartilhadas que envolvem emoções, afetos e vínculos sociais. O ambiente escolar precisa, portanto, cultivar relações humanas significativas, em que os alunos sejam vistos como sujeitos históricos, capazes de refletir, sentir e agir sobre sua realidade. A moralidade, nesse sentido, deve ser compreendida como um modo de ser e estar no mundo, orientado por uma consciência ética que transcende a obediência a regras formais.

Autores como La Taille (2006) e Goergen (2007) destacam que, para que a educação moral seja efetiva, é necessário não apenas criar espaços de mediação e argumentação, mas também estimular o desejo autêntico de ser justo, de agir com integridade e de se responsabilizar pelo outro. Essa construção moral passa pelo reconhecimento da alteridade, da interdependência e da historicidade das relações humanas, e só pode ocorrer num ambiente onde a liberdade de pensamento e o respeito recíproco sejam princípios estruturantes da vida escolar.

Sob essa perspectiva, a escola assume um papel duplamente ético: de um lado, como espaço de vivência da democracia e da justiça nas relações cotidianas; de outro, como instância formadora de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade, mobilizando valores universais como liberdade, igualdade, equidade, responsabilidade e solidariedade. A convivência escolar, nesse caso, torna-se o

campo privilegiado para a materialização desses valores, não por imposição, mas por vivência e reconstrução constante. Além disso, é essencial que a escola, ao propor-se como lugar de formação moral, esteja atenta às estruturas de poder e às práticas institucionalizadas que contradizem os próprios princípios que pretende promover. A reprodução de hierarquias autoritárias, o silenciamento de vozes dissonantes, o controle disciplinar exacerbado e a rigidez de regras arbitrárias podem comprometer a credibilidade da formação moral e gerar descrença nos processos educativos. Portanto, é necessário que a escola reflita sobre sua própria organização institucional, de forma a alinhar discurso e prática, objetivo pedagógico e cultura institucional.

É nesse ponto que entra a necessidade de superar os modelos pedagógicos tradicionais, centrados na instrução moral autoritária, e avançar em direção a abordagens que reconheçam os alunos como sujeitos de direitos, capazes de tomar decisões, deliberar e construir sentidos éticos sobre o mundo que os cerca. A pedagogia da convivência e a pedagogia crítica tornam-se, nesse cenário, referências indispensáveis para repensar a formação moral em uma chave mais dialógica, participativa e transformadora. Dessa forma, o que se propõe é uma educação moral comprometida com a formação de sujeitos éticos e políticos, com capacidade para compreender as contradições da realidade, posicionar-se diante das injustiças e agir de forma consciente e solidária. É preciso que a escola se reconheça como espaço de resistência e reinvenção da moralidade, como campo fértil de construção de novas formas de ser, conviver e transformar o mundo.

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste capítulo evidencia que a formação moral dos estudantes é um processo complexo, dinâmico e intencional, que exige da escola mais do que a aplicação de normas e a manutenção da ordem. Exige, sobretudo, o reconhecimento da moralidade como construção ativa, que se dá nas interações humanas, nos conflitos vivenciados, nos diálogos estabelecidos e nas experiências partilhadas no cotidiano escolar.

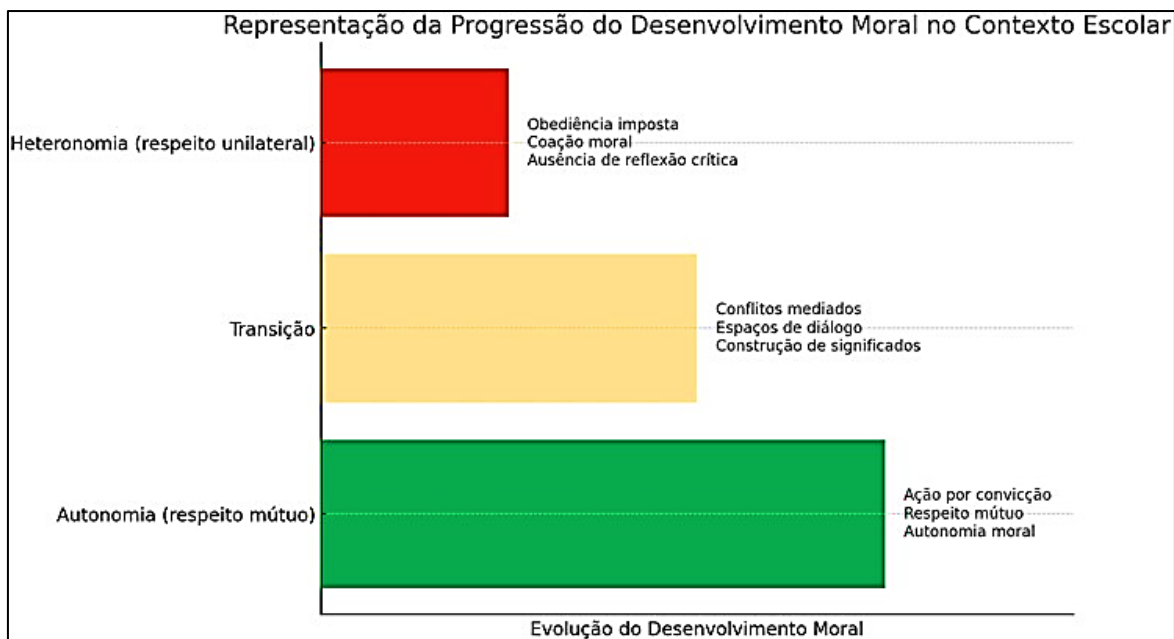
Com base nas contribuições de Piaget (1932/1994), compreendemos que a moral não é algo inato ou transmitido mecanicamente, mas sim resultado de uma elaboração progressiva, na qual o sujeito participa ativamente da internalização de regras e da construção de valores. Essa formação moral se dá, preferencialmente, em contextos marcados pelo respeito mútuo, pela cooperação e pela liberdade de pensamento, e não pela obediência cega ou pelo controle autoritário.

Autores como La Taille (2016), Tognetta (2009) e Vinha & Tognetta (2009) reforçam que a escola não pode dissociar a formação moral do projeto pedagógico, devendo promover espaços de reflexão, mediação de conflitos e convivência democrática. O conflito, nesse sentido, é visto não como um obstáculo, mas como uma oportunidade pedagógica essencial, que deve ser acolhida e ressignificada como parte do processo de amadurecimento ético e desenvolvimento da autonomia. Ainda que as práticas escolares muitas vezes revelem contradições, como o predomínio do respeito unilateral, da disciplina autoritária e da punição como forma de controle, este capítulo defende a urgência de uma virada pedagógica: da submissão para a participação, do controle para o diálogo, da heteronomia para a autonomia. A convivência, quando intencionalmente planejada

e conduzida de forma ética, torna-se não apenas meio, mas conteúdo formador, capaz de influenciar diretamente na constituição de sujeitos mais empáticos, críticos e responsáveis.

A construção de uma educação moral significativa requer que educadores estejam conscientes do seu papel como mediadores e referências éticas, e que as instituições escolares se comprometam com uma proposta formativa voltada à humanização, à justiça e à dignidade. Formar moralmente é, acima de tudo, formar para a convivência, para o reconhecimento da alteridade e para a ação transformadora no mundo. Assim, concluímos que a escola, enquanto espaço social e cultural, tem o dever de promover o desenvolvimento da autonomia moral de seus educandos, criando condições concretas para que se tornem sujeitos de direitos, capazes de agir de forma ética, solidária e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O caminho não é simples, mas é necessário — e profundamente formativo.

GRÁFICO 1. A evolução do desenvolvimento moral no contexto escolar, a partir da perspectiva construtivista.



Fonte: a autora

O Gráfico 1, de caráter autoral, apresentado sintetiza a evolução do desenvolvimento moral no contexto escolar, a partir da perspectiva construtivista, especialmente fundamentada nas contribuições de Jean Piaget e dos autores que dialogam com sua obra, como La Taille, Tognetta, Vinha e outros. A estrutura gráfica foi organizada em três eixos: Heteronomia, Transição e Autonomia, representando os diferentes momentos do percurso formativo da moralidade dos estudantes.

No primeiro nível, a heteronomia é caracterizada pela obediência imposta e pela coação moral, em que o respeito unilateral predomina. Nesse estágio, a

criança ou o adolescente age em função do medo da punição e da autoridade externa, sem internalização crítica das normas. Esse modelo ainda é recorrente em escolas que priorizam a disciplina como submissão, reforçando a ideia de que “bom aluno” é aquele que obedece sem questionar.

A fase intermediária, denominada transição, é marcada pela mediação de conflitos e pela abertura ao diálogo. Nessa etapa, o educando começa a compreender o sentido das normas e passa a participar da construção de significados sociais. A escola, ao adotar práticas pedagógicas dialógicas e participativas, favorece a passagem da obediência para a autonomia, criando espaços para a reflexão sobre o agir moral.

Por fim, o estágio de autonomia representa o ápice do desenvolvimento moral, quando o sujeito age a partir de convicções internas e princípios éticos próprios. As ações são guiadas pelo respeito mútuo, pela cooperação e pelo compromisso com o bem comum. O estudante autônomo é capaz de argumentar, decidir e agir moralmente, mesmo na ausência de uma autoridade externa.

O gráfico reforça a ideia de que o desenvolvimento moral não ocorre de forma linear ou espontânea, mas é resultado de mediações educativas intencionais, que respeitam o tempo, a maturidade e a singularidade dos sujeitos. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço pedagógico privilegiado para a construção da moralidade, promovendo relações éticas, críticas e solidárias no cotidiano escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito discutir e analisar a convivência escolar como espaço de construção de valores éticos e morais, com ênfase no papel dos professores e da gestão escolar na formação ética dos estudantes. Em tempos marcados por tensões sociais, fragilização de vínculos, crise de valores e relativização do sentido do bem comum, repensar o ambiente escolar como lócus de construção da moralidade torna-se não apenas necessário, mas urgente.

Ao longo do percurso teórico-analítico, embasado em uma ampla revisão de literatura e nas contribuições de autores como Jean Piaget, Yves de La Taille, Maria Inês Vinha, Fátima Tognetta, Goergen, entre outros, tornou-se evidente que o processo de formação moral no espaço escolar é multifacetado, relacional e historicamente situado, exigindo da escola mais do que a transmissão de conteúdos ou o controle de comportamentos. Trata-se de educar para a vida em sociedade, promovendo a construção de sujeitos críticos, autônomos, cooperativos e sensíveis às exigências da justiça e da solidariedade.

Verificou-se que, na maioria das vezes, o conflito é visto sob uma ótica negativa, como ameaça à ordem e à disciplina. Contudo, à luz da perspectiva construtivista, o conflito deve ser compreendido como um fenômeno inerente à convivência humana e potencialmente formativo, desde que seja adequadamente mediado. Ao lidar com conflitos, os sujeitos aprendem a escutar o outro, a refletir sobre diferentes pontos de vista, a negociar soluções e a construir consensos

possíveis — habilidades morais indispensáveis à cidadania democrática.

Foi também evidenciado que, apesar da predominância de práticas pedagógicas baseadas na imposição de normas e na obediência autoritária, tais posturas não promovem o desenvolvimento da autonomia moral. Pelo contrário, tendem a reforçar a heteronomia e a submissão acrítica à autoridade, o que fragiliza a capacidade dos sujeitos de tomar decisões morais conscientes. Conforme Piaget (1932/1994) e La Taille (2016), a verdadeira moralidade emerge da cooperação, do respeito mútuo e da interiorização consciente dos valores, e não da mera obediência a comandos externos.

No tocante à compreensão dos conceitos de moral e ética, notou-se ainda uma certa confusão no discurso escolar. A moral, como conjunto de regras que regulam a convivência, e a ética, enquanto reflexão sobre as ações e os valores que as fundamentam, precisam ser claramente diferenciadas e articuladas no contexto pedagógico. Formar eticamente exige mais do que ensinar regras; requer criar oportunidades para que os estudantes compreendam o sentido de suas ações e desenvolvam juízos morais autônomos.

Para que essa formação seja efetiva, é essencial que professores e gestores desenvolvam uma postura educativa que valorize a escuta, o diálogo, a construção coletiva de normas e a mediação ética dos conflitos. Isso implica repensar o currículo oculto, refletir criticamente sobre as práticas disciplinares e transformar a cultura escolar, superando a lógica da punição e da autoridade vertical para construir uma escola que vivencie, na prática, os princípios que deseja ensinar.

Além disso, é importante considerar que a formação moral não se restringe à escola. Como evidenciado por diversos autores ao longo da pesquisa, família, mídias, grupos sociais e instituições religiosas também influenciam significativamente a constituição dos valores morais. No entanto, a escola permanece como o espaço em que essas influências se encontram, se confrontam e podem ser ressignificadas por meio da mediação pedagógica intencional. Daí a importância de fortalecer a atuação ética da escola, não apenas no plano dos discursos, mas na vivência cotidiana da justiça, da equidade, da empatia e do reconhecimento do outro.

Este trabalho também evidenciou que a formação moral dos estudantes não pode ser delegada a projetos pontuais ou a ações isoladas no calendário escolar. Ao contrário, ela deve estar integrada ao projeto político-pedagógico, refletida na gestão democrática, nas práticas avaliativas, nos conteúdos curriculares e, principalmente, nas relações humanas que se estabelecem diariamente no ambiente educativo. A moral se ensina e se aprende na vivência: na forma como o adulto trata o aluno, na escuta dos conflitos, na coerência entre discurso e prática, na valorização da diversidade e na construção coletiva do sentido de convivência.

Diante do que foi exposto, reafirma-se que o papel da escola na formação moral é intransferível e indispensável. Contudo, essa responsabilidade só será

efetivada se os educadores forem preparados para lidar com as complexidades das relações humanas, com os dilemas éticos da convivência e com a missão de formar sujeitos reflexivos e socialmente engajados. Para isso, torna-se urgente o investimento na formação ética dos profissionais da educação, bem como a valorização de espaços de diálogo e construção coletiva nas escolas.

Como desdobramento desta pesquisa, sugerem-se futuras investigações que explorem, de forma empírica, estratégias pedagógicas eficazes de mediação de conflitos e de formação moral em diferentes níveis de ensino, além da análise de projetos escolares que tenham como foco a construção da convivência democrática. Também seria relevante aprofundar o estudo da formação ética dos professores na formação inicial e continuada, a fim de fortalecer sua atuação como mediadores do desenvolvimento moral dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a escola que se compromete com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada deve assumir, com intencionalidade e sensibilidade, o compromisso de educar para a convivência, para a ética e para a cidadania. Nesse horizonte, a convivência escolar não é apenas meio, mas fim: é ali que se constrói, cotidianamente, o sujeito ético, político e solidário que o mundo contemporâneo tanto necessita.

6. REFERÊNCIAS

- BITTAR, E. C. B. **A escola como espaço de emancipação dos sujeitos**. In: DIAS, A. A.; SILVEIRA, R. M. G.; ZENAIDE, M. N. T. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores, fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008. v. 1, p. 169-176.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- ESTÊVÃO, C. V. **Educação, conflito e convivência democrática**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 61, p. 503-513, 2008.
- FREIRE, P. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GOERGEN, P. **Educação e valores no mundo contemporâneo**. Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005.
- GOERGEN, P. **Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades**. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.
- GOERGEN, P. **Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?** Educação e Sociedade, v. 22, n. 76, p. 147-174, 2001.
- GRIGNON, C. **Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular**. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- JUSTO, J. S. **Escola no epicentro da crise social**. In: LA TAILLE, Y. DE; SILVA, N. P.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 23-54.
- KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**.

- In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.
- LA TAILLE, Y. de. **A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983
- MELLO, S. L. **A sobrevivência no campo e na cidade segundo relato de mulheres da periferia**. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.
- OLIVEIRA, M. C. K. **Por uma ética da convivência**. Caesura: Revista Crítica de Ciências Sociais e Humanas, n. 26, p. 53-61, 2005.
- PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U. **Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 11, n. 2, p. 365-378, 2007.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Trabalho original publicado em 1932)
- PIAGET, J. **Os procedimentos de Educação Moral**. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Trabalho original publicado em 1930)
- PINO, A. **Violência, educação e sociedade: um olhar contemporâneo**. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300008. Acesso em: 27 maio 2025.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos**. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 258-295.
- ROSSETTO, E. **A educação à luz do pensamento de Maturana**. Revista Educação Especial, n. 32, 2008.
- ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003a.
- ROUANET, S. P. **O Eros das diferenças**. Jornal Folha de São Paulo. Caderno Mais, p. 10-12, 09 set. 2003b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0909200310.htm>. Acesso em: 27 maio 2025.
- SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. São Paulo: Record, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

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

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **Valores em crise: o que nos causa indignação?** In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

