

POR QUE BOAS ESCOLAS FAZEM ESCOLHAS ERRADAS?

O poder oculto da moralidade na
educação



Marcelo José Hanauer

POR QUE BOAS ESCOLAS FAZEM ESCOLHAS ERRADAS?

O poder oculto da moralidade na
educação



Marcelo José Hanauer

Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Por que Boas Escolas fazem Escolhas Erradas? O poder oculto da moralidade na educação. Marcelo José Hanauer (Autor) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2026.

PDF

ISBN. 978-65-83367-86-0

1. Educação

24-225451

CDD-918.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90.14
2. Ensino 90.9



www.terried.com

contato@terried.com

APRESENTAÇÃO

O que você tem em mãos (ou na tela, diante dos olhos) não é apenas um livro. É um convite a uma jornada pelos alicerces invisíveis que sustentam — ou fragilizam — o trabalho cotidiano de toda a comunidade escolar. Esta obra nasce de um paradoxo que há muito me inquieta: por que escolas profundamente comprometidas com a formação de cidadãos, compostas por profissionais éticos e dedicados, tantas vezes se veem imersas em conflitos recorrentes, climas institucionais tensos e decisões que parecem contradizer seus próprios valores?

A resposta, como este livro argumenta, não reside na ausência de boas intenções, mas na incompreensão da força motriz mais poderosa que atravessa corredores, pátios e salas de aula: a moralidade. Inspirada na Teoria dos Fundamentos Morais (TFM), desenvolvida pelo psicólogo Jonathan Haidt, esta obra propõe uma nova lente para compreender a escola. Longe de ser um espaço neutro, a instituição escolar configura-se como um palco de intensas negociações morais, no qual valores como Cuidado, Justiça, Lealdade, Autoridade, Santidade e Liberdade se entrelaçam, colidem e se reconfiguram a cada interação.

Este não é um tratado filosófico abstrato. Trata-se de um ensaio teórico e exploratório profundamente sustentado na realidade da escola pública brasileira. O percurso proposto organiza-se em cinco (5) eixos temáticos que investigam, de modo sistemático, como os fundamentos morais:

1. estruturam as interações cotidianas entre estudantes e professores, da aplicação de uma regra à mediação de conflitos;
2. moldam o clima institucional, definindo se a escola se constitui como um espaço de segurança, confiança e pertencimento ou de medo e desconfiança;
3. sustentam o desenvolvimento ético de estudantes — em seu aprendizado sobre a vida social — e de professores, no refinamento contínuo de seu ethos profissional;
4. orientam a formação docente, evidenciando como dilemas morais podem atuar como potentes dispositivos de desenvolvimento profissional;

5. informam políticas educacionais e práticas de gestão escolar, apontando caminhos para ações mais democráticas, equitativas e humanizadoras.

Cada capítulo apresenta uma cartografia detalhada desse território moral, articulando rigor teórico, análise de casos concretos, questões provocadoras e proposições práticas fundamentadas em evidências — da Justiça Restaurativa à Comunicação Não-Violenta.

Este livro é, portanto, simultaneamente mapa e bússola. Um mapa para decifrar a arquitetura oculta do cotidiano escolar e compreender as raízes profundas de muitos de seus desafios. E uma bússola para educadores, gestores e formadores, oferecendo referenciais conceituais e práticos para intervir de forma qualificada e transformar positivamente a realidade moral de suas instituições.

Se você acredita que a educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se compromete com a formação do caráter, da cidadania e de uma convivência baseada no respeito, na justiça e no cuidado mútuo, esta obra foi escrita para você. Que ela inspire reflexões, provoque diálogos e, sobretudo, fortaleça cada leitor como agente ativo na construção de escolas que se afirmam, de fato, como comunidades éticas de aprendizagem.

Boa leitura — e uma excelente jornada.

Marcelo José Hanauer
Professor e Pesquisador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1	
PROPOSIÇÕES INICIAIS.....	14
CAPÍTULO 2	
FUNDAMENTOS MORAIS E INTERAÇÕES ESCOLARES.....	23
CAPÍTULO 3	
CLIMA INSTITUCIONAL E CULTURA MORAL DA ESCOLA... 	46
CAPÍTULO 4	
DESENVOLVIMENTO ÉTICO DE ESTUDANTES.....	69
CAPÍTULO 5	
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ÉTICO DO PROFESSOR..	89
CAPÍTULO 6	
POLÍTICAS E PERSPECTIVAS SISTÊMICAS.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

A educação escolar, frequentemente analisada por meio de lentes pedagógicas, curriculares ou de gestão, revela-se, em sua essência, um complexo ecossistema moral. Distante de qualquer concepção de neutralidade, a escola configura-se como um palco no qual valores, normas e princípios éticos são continuamente negociados, transmitidos e, por vezes, contestados. Este livro, apresentado no formato de ensaio teórico e exploratório, parte do pressuposto de que as interações, o clima institucional e o desenvolvimento dos atores escolares são profundamente estruturados por fundamentos morais intuitivos, que atuam como uma arquitetura invisível, porém determinante, da vida educacional (HAIDT, 2020).

Para decifrar essa complexidade, o estudo apoia-se na Teoria dos Fundamentos Morais (TFM)¹, proposta pelo psicólogo social Jonathan Haidt, que identifica seis pilares centrais da moralidade humana: Cuidado/Dano, Justiça/Trapaça, Lealdade/Traição, Autoridade/Subversão, Santidade/Degradação e Liberdade/Opressão. Essa estrutura teórica oferece uma lente potente para compreender não apenas as divisões políticas e religiosas na sociedade contemporânea, mas também as dinâmicas cotidianas e os conflitos que emergem no interior das escolas. Sob essa perspectiva, escolhas institucionais — inclusive aquelas percebidas como equivocadas — podem ser interpretadas como expressões de hierarquias e tensões entre diferentes fundamentos morais (HAIDT, 2020).

Embora a TFM ofereça uma ferramenta analítica robusta para compreender a pluralidade moral e os conflitos éticos nas interações humanas, ela não

¹ A *Teoria dos Fundamentos Morais (TFM)*, desenvolvida por Jonathan Haidt, propõe que os juízos morais humanos não derivam primariamente do raciocínio deliberado, mas de *intuições morais rápidas e automáticas*, que posteriormente são justificadas por argumentos racionais. Essas intuições organizam-se em fundamentos morais básicos, entendidos como predisposições psicológicas universais moldadas culturalmente: *cuidado/dano*, *justiça/trapaça*, *lealdade/traição*, *autoridade/subversão*, *pureza/degradação* e, em formulações mais recentes, *liberdade/opressão*. Segundo Haidt (2020), as diferentes culturas e grupos políticos atribuem pesos distintos a esses fundamentos, o que ajuda a explicar conflitos morais persistentes e a polarização social, pois pessoas com sistemas morais diversos tendem a interpretar a realidade e avaliar o bem e o mal a partir de matrizes morais distintas.

está isenta de críticas e limitações epistemológicas que merecem ser explicitadas, especialmente quando transposta para o campo educacional. Reconhecer tais limites não enfraquece sua utilização; ao contrário, qualifica seu uso teórico e previne leituras reducionistas ou deterministas da moralidade escolar.

Uma das críticas recorrentes dirigidas à TFM refere-se ao seu *caráter universalista*. Ao postular a existência de fundamentos morais universais, a teoria corre o risco de minimizar o peso das construções históricas, culturais e socioeconômicas que moldam as experiências morais concretas. Em contextos educacionais profundamente marcados por desigualdades estruturais — como ocorre na escola pública brasileira —, valores como autoridade, lealdade ou santidade podem assumir significados radicalmente distintos, atravessados por relações de poder, colonialidade e exclusão social. Assim, a aplicação da TFM exige cautela, para que seus fundamentos não sejam tratados como categorias abstratas dissociadas das condições materiais e simbólicas nas quais se manifestam.

Outra limitação apontada diz respeito à ênfase conferida aos *processos intuitivos da moralidade*. Ao destacar que os julgamentos morais emergem primariamente de intuições automáticas e emocionais, a TFM pode ser interpretada, de modo equivocado, como uma subvalorização da capacidade reflexiva, deliberativa e formativa dos sujeitos. No campo educacional, tal leitura seria particularmente problemática, pois poderia sugerir que a moralidade constitui um dado quase imutável, pouco suscetível à intervenção pedagógica. A prática educativa, entretanto, demonstra que a reflexão crítica, o diálogo moral e a mediação pedagógica exercem papel central no refinamento do juízo ético, sobretudo em contextos de diversidade e conflito.

Há, ainda, críticas relacionadas à operacionalização empírica dos fundamentos morais. Pesquisas indicam que a delimitação e a mensuração dos seis fundamentos nem sempre se mostram estáveis entre diferentes culturas e grupos sociais, havendo sobreposições conceituais e variações significativas em sua interpretação. Essa instabilidade sugere que *os fundamentos devem ser compreendidos menos como estruturas fixas e mais como tendências morais dinâmicas*, que se reorganizam conforme contextos institucionais, narrativas culturais e experiências de socialização.

No âmbito educacional, uma limitação adicional reside no *risco de uma aplicação normativa ou prescritiva da TFM*. Interpretar conflitos escolares exclusivamente como choques entre fundamentos morais pode obscurecer fatores institucionais mais amplos, como políticas educacionais inadequadas, condições precárias de trabalho docente ou práticas de gestão autoritárias. Dessa forma, a *TFM* não deve ser utilizada como explicação totalizante dos fenômenos escolares, mas como uma *ferramenta analítica complementar*, articulada a perspectivas sociológicas, pedagógicas e políticas.

Por fim, destaca-se que a TFM, ao enfatizar a pluralidade moral, pode inadvertidamente ser *mobilizada para legitimar práticas injustas sob o argumento de “diferenças morais”*. No contexto escolar, essa armadilha precisa ser evitada com rigor ético: reconhecer a diversidade de fundamentos não implica relativizar princípios inegociáveis, como a dignidade humana, a justiça e o cuidado. A educação, enquanto prática intencional, não pode abdicar de seu compromisso normativo com a proteção dos sujeitos mais vulneráveis.

Diante dessas considerações, este estudo adota a Teoria dos Fundamentos Morais de forma *crítica, situada e não determinista*, compreendendo-a como uma lente interpretativa potente, porém parcial. Sua contribuição reside menos em oferecer respostas definitivas e mais em ampliar a capacidade de leitura dos conflitos morais que atravessam a vida escolar. Quando articulada a outras tradições teóricas — como a ética do cuidado, a teoria do desenvolvimento moral, a sociologia da educação e abordagens críticas —, a TFM revela-se um recurso fecundo para pensar a escola não como um espaço neutro, mas como um campo de disputas morais que podem, e devem, ser pedagogicamente elaboradas.

A discussão proposta neste livro entrelaça a perspectiva de Haidt com outras contribuições fundamentais para a compreensão do desenvolvimento e do juízo ético, como os estágios morais de Lawrence Kohlberg², a ética do

² Lawrence Kohlberg (1984) concebe o desenvolvimento moral como um processo evolutivo, estruturado em *três níveis e seis estágios*, que expressam formas qualitativamente distintas de raciocínio moral. No *nível pré-convencional*, predominam critérios egocêntricos: o *estágio 1* orienta-se pela obediência e pelo medo da punição, e o *estágio 2* pelo interesse próprio e pela troca instrumental. No *nível convencional*, a moralidade baseia-se na conformidade social: o *estágio 3* valoriza a aprovação interpessoal e a imagem de “bom(a) menino(a)”, enquanto o *estágio 4* enfatiza o cumprimento das leis e a manutenção da ordem social. No *nível pós-convencional*, o juízo moral fundamenta-se em princípios abstratos: o *estágio 5* compreende as leis como contratos sociais passíveis de revisão em nome dos direitos humanos, e o *estágio 6* orienta-se por princípios éticos universais, como justiça e dignidade, assumidos de forma autônoma.

cuidado de Carol Gilligan³ e a relevância do clima escolar, da autonomia e do pertencimento, conforme abordados pela Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan⁴. Essa interseção teórica permite compreender a moralidade não como um conteúdo abstrato, mas como um fenômeno vivido e construído nas relações pedagógicas, na aplicação de normas, na mediação de conflitos e no próprio processo de formação docente (KOHLBERG, 1984; GILLIGAN, 2021; DECI; RYAN, 1985).

Diante desse quadro, o objetivo central desta obra é investigar, de forma sistemática e multidimensional, como os fundamentos morais estruturam as interações escolares, influenciam o clima institucional e moldam o desenvolvimento ético de estudantes e professores. Tal proposta justifica-se pela necessidade de superar uma visão puramente técnica ou disciplinar da educação, sustentando que a qualidade moral do ambiente escolar constitui um fator indispensável para uma educação verdadeiramente integral e transformadora, capaz de formar sujeitos autônomos, solidários e eticamente conscientes.

Assim, os capítulos que se seguem buscam não apenas diagnosticar a presença desses fundamentos na vida escolar, mas também oferecer referenciais teóricos e analíticos que capacitem educadores e gestores a compreender, intervir e transformar positivamente a realidade moral de suas escolas, promovendo uma convivência baseada no respeito, na justiça e no cuidado mútuo.

3 A *ética do cuidado*, conforme desenvolvida por Carol Gilligan (2021), constitui uma abordagem moral que desloca o foco das concepções éticas abstratas, universalistas e centradas exclusivamente na justiça para uma compreensão relacional da vida moral. Nessa perspectiva, as decisões éticas emergem da atenção às relações, à responsabilidade mútua, à empatia e ao reconhecimento da vulnerabilidade humana. Gilligan argumenta que o cuidado não representa um estágio inferior ou imaturo do desenvolvimento moral, mas uma racionalidade ética distinta, fundada na escuta, na contextualização das experiências e na interdependência entre os sujeitos. Assim, a ética do cuidado valoriza a sensibilidade às necessidades concretas do outro, a preservação dos vínculos e a responsabilidade situada, compreendendo a moralidade como um processo dialógico e relacional, profundamente enraizado nas práticas cotidianas de convivência e cuidado.

4 A *Teoria da Autodeterminação*, proposta por Edward L. Deci e Richard M. Ryan (1985), é uma abordagem da motivação humana que distingue diferentes tipos de motivação — da amotivação à motivação extrínseca e à motivação intrínseca — e sustenta que a qualidade do engajamento das pessoas depende do grau de satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia (sentir-se agente das próprias ações), *competência* (sentir-se eficaz nas interações com o ambiente) e *relacionamento ou vínculo* (*relatedness*, sentir-se pertencente e conectado aos outros). Quando essas necessidades são atendidas, favorecem o desenvolvimento, o bem-estar e a aprendizagem autodeterminada; quando são frustradas, comprometem a motivação, o desempenho e a saúde psicológica.

Delimitação teórico-metodológica do estudo

O presente trabalho configura-se como um ensaio teórico-interpretativo, de natureza qualitativa e exploratória, cujo propósito é analisar, problematizar e reinterpretar o cotidiano escolar a partir de referenciais consolidados da psicologia moral, da filosofia da educação e das ciências sociais. Não se trata de um estudo empírico no sentido estrito, mas de uma investigação conceitual que busca construir um quadro analítico integrado, capaz de iluminar dimensões frequentemente invisibilizadas das práticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à moralidade, ao poder e às relações institucionais.

A seleção dos referenciais teóricos obedeceu a critérios de pertinência conceitual, reconhecimento acadêmico e capacidade explicativa frente ao problema investigado. A Teoria dos Fundamentos Morais, de Jonathan Haidt, foi adotada como eixo articulador por sua potência heurística para compreender conflitos morais, hierarquias de valores e climas institucionais. Esse referencial foi intencionalmente colocado em diálogo com contribuições clássicas e contemporâneas — como os estudos de Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, Émile Durkheim, Deci e Ryan, entre outros — com o objetivo de ampliar a compreensão da moralidade escolar para além de uma única tradição teórica, evitando reducionismos explicativos e favorecendo uma abordagem plural e interdisciplinar.

Reconhecem-se, contudo, limites inerentes a essa opção metodológica. Por tratar-se de um ensaio teórico-interpretativo, as análises aqui desenvolvidas não pretendem oferecer generalizações empíricas nem prescrições universais para a prática escolar. As proposições apresentadas devem ser compreendidas como dispositivos analíticos e interpretativos, suscetíveis a recontextualizações e a validações empíricas futuras.

Importa destacar que as análises desenvolvidas ao longo da obra possuem caráter predominantemente teórico-interpretativo. As referências a práticas pedagógicas, políticas institucionais ou estratégias de intervenção *não configuram prescrições normativas, mas exemplificações analíticas* que visam ilustrar como determinados fundamentos morais podem se manifestar,

tensionar-se ou ser mobilizados no contexto escolar. Cabe aos profissionais da educação realizarem a mediação crítica dessas reflexões à luz de suas realidades institucionais específicas.

Esses limites, longe de enfraquecerem o estudo, reforçam seu caráter aberto e provocativo, indicando a necessidade de pesquisas empíricas complementares e de leituras críticas situadas, capazes de aprofundar, tensionar e ampliar as reflexões aqui apresentadas.

CAPÍTULO 1

PROPOSIÇÕES INICIAIS

Jonathan Haidt, psicólogo social e pesquisador da moralidade humana, em *A mente moralista: por que pessoas boas são segregadas por política e religião* (2020), propõe compreender como as divisões morais, políticas e religiosas se enraízam em estruturas psicológicas e evolutivas profundas. O livro busca explicar por que indivíduos moralmente bem-intencionados podem divergir radicalmente em suas convicções políticas e religiosas, mostrando que tais divergências decorrem de processos cognitivos automáticos e de instintos morais moldados pela evolução.

Haidt parte de uma crítica à concepção racionalista da moral, predominante desde Kant e Piaget, segundo a qual o julgamento moral deriva de processos conscientes e racionais. Amparado em pesquisas da psicologia moral e nas neurociências, o autor propõe que a moralidade tem origem intuitiva e emocional, sendo a razão frequentemente usada de modo pós-facto para justificar o que a intuição já decidiu. Neste sentido, conforme metáfora explicativa central da obra: a mente é dividida, como um ginete montado em um elefante, e o trabalho do ginete é servir ao elefante. O ginete é a razão consciente (fluxos de palavras e imagens das quais estamos plenamente conscientes, processos controlados, incluindo raciocinar “por quê?”), e o elefante, as intuições automáticas (processos mentais inconscientes, incluindo emoção, intuição e todas as formas de “ver que”) (HAIDT, 2020).

Essa metáfora, uma das mais conhecidas da obra, expressa sua teoria do intuicionismo social, segundo a qual os julgamentos morais são gerados intuitivamente, e o raciocínio moral serve mais para racionalizar do que para orientar as decisões. Haidt sintetiza essa ideia ao afirmar: “A intuição vem primeiro, o raciocínio estratégico vem depois” (HAIDT, 2020, p. 65).

A segunda tese central da obra está relacionada à diversidade dos fundamentos morais. Com base em pesquisas interculturais, Haidt propõe a Teoria dos Fundamentos Morais (TFM), identificando seis bases universais que estru-

turam os sistemas morais humanos: Cuidado/dano, Justiça/trapaça, Lealdade/traição, Autoridade/subversão, Santidade/degradação, Liberdade/opressão.

Esses fundamentos teriam se desenvolvido ao longo da evolução humana para favorecer a cooperação e a coesão social. Entretanto, diferentes grupos e culturas priorizam fundamentos distintos — o que explica as divisões políticas contemporâneas. Haidt observa: “As pessoas de esquerda tendem a construir sua moralidade sobre os fundamentos do cuidado e da justiça, enquanto as pessoas de direita valorizam igualmente todos os seis fundamentos” (HAIDT, 2020, p. 187).

Com isso, o autor demonstra que nenhum grupo político detém monopólio da virtude: a moralidade é plural e contextualmente constituída. A polarização política e religiosa, portanto, não decorre de ignorância ou má-fé, mas de diferentes ênfases morais enraizadas na psicologia humana.

A terceira tese relevante é que a moralidade serve mais para unir grupos do que para buscar a verdade. A função adaptativa da moral é criar coesão social e fortalecer o “nós”, mesmo que isso implique hostilidade ao “eles”. Haidt sintetiza essa dimensão tribal ao afirmar: “Somos 90% chimpanzé e 10% abelha” (Haidt, 2020, p. 257), indicando que os humanos combinam o individualismo competitivo dos primatas com a tendência à cooperação grupal das espécies sociais.

O autor denomina essa dimensão de “moralidade de grupo”, a qual explica o surgimento de identidades políticas, religiosas e nacionais. Ele argumenta que “a moralidade nos liga e nos cega” (HAIDT, 2020, p. 275): une pessoas dentro do grupo, mas as torna cegas às perspectivas dos outros. Assim, os conflitos políticos e religiosos são, antes de tudo, conflitos entre comunidades morais distintas.

No desfecho da obra, Haidt defende a importância do diálogo moral e da empatia política, propondo que a compreensão dos diferentes fundamentos morais pode favorecer a convivência democrática. Segundo ele: “Se quisermos reduzir as divisões e compreender uns aos outros, precisamos primeiro entender os fundamentos morais sobre os quais cada lado se ergue” (HAIDT, 2020, p. 312).

Portanto, o livro propõe uma visão naturalista e plural da moralidade, reconhecendo sua base evolutiva, sua função social e sua diversidade cultural. A obra combina rigor científico e reflexão ética, oferecendo um modelo explicativo capaz de reconciliar ciência, política e moralidade, ao mostrar que o desacordo moral é inerente à condição humana — e não um sinal de corrupção ou irracionalidade.

Enfim, a partir das reflexões suscitadas pela leitura analítica da referida obra, bem como das múltiplas vivências relacionais experimentadas no âmbito da educação escolar pública básica brasileira nos últimos cinco anos — especialmente nos anos finais do ensino fundamental —, emergiu a seguinte questão, que inicialmente provocou inquietação e curiosidade e, posteriormente, originou este estudo e discussão: *como os fundamentos morais estruturam as interações escolares, influenciam o clima institucional e orientam o desenvolvimento ético de estudantes e professores?* Assim, dedicamo-nos a explorar essa problemática, buscando não apenas oferecer possíveis respostas, mas também ampliar os horizontes de reflexão, conhecimento e investigação sobre o tema.

Fundamentos morais na escola: interações, clima e ética

Em oposição à concepção de neutralidade e à redução do ato educativo à mera instrução, a escola afirma-se como um microcosmo social no qual valores, normas e princípios morais se articulam, se tensionam e se internalizam no cotidiano. Os fundamentos morais — entendidos como os princípios basilares que orientam os julgamentos sobre o certo e o errado — não ocupam um lugar periférico na experiência educacional; ao contrário, constituem sua infraestrutura invisível. Este ensaio discute de que modo tais fundamentos estruturam as interações diárias, influenciam decisivamente o clima institucional e funcionam como arcabouço para o desenvolvimento ético de estudantes e professores, defendendo que uma consciência moral explícita e intencionalmente cultivada é condição indispensável para uma educação verdadeiramente transformadora.

Toda interação no espaço escolar, da sala de aula ao pátio, é atravessada por uma dimensão moral. Essas interações organizam-se, de modo recorrente, a partir de dois pilares centrais: a aplicação de regras e a dinâmica do cuidado

e do reconhecimento mútuo. Longe de serem elementos acessórios, tais pilares configuram o modo como a convivência é regulada, os conflitos são interpretados e os sujeitos se percebem como pertencentes a uma comunidade.

A perspectiva de Lawrence Kohlberg (1984) sobre o desenvolvimento moral, ainda que amplamente criticada e posteriormente ampliada, contribui para compreender a escola como um verdadeiro laboratório de raciocínio moral. As regras escolares, quando discutidas, problematizadas e compreendidas, materializam noções de justiça e igualdade — fundamentos morais universais, conforme proposto por Jonathan Haidt (2020) em sua Teoria dos Fundamentos Morais (TFM). Um conflito sobre a vez de falar, por exemplo, ultrapassa a esfera meramente disciplinar e revela a aplicação prática do princípio da justiça. Quando um professor media esse tipo de situação, não está apenas restaurando a ordem, mas modelando processos de julgamento moral que podem transitar desde a obediência motivada pela punição (nível pré-convencional) até a compreensão de normas compartilhadas e do contrato social (nível convencional).

Paralelamente, a ética do cuidado, conforme desenvolvida por Carol Gilligan (2021), oferece uma lente indispensável para compreender interações que extrapolam a justiça abstrata. O vínculo entre professor e estudante, a solidariedade entre colegas e a capacidade de empatia sustentam-se em princípios de cuidado, lealdade e responsabilidade relacional. Um estudante que auxilia outro na compreensão de um conteúdo não manifesta apenas empenho acadêmico, mas exercita uma virtude moral ancorada na atenção ao outro. Pesquisas contemporâneas em Psicologia Positiva, como as desenvolvidas por Martin Seligman (2011), indicam que ambientes escolares que cultivam forças de caráter associadas à humanidade e à justiça tendem a promover interações mais saudáveis, bem como maior resiliência individual e coletiva.

O clima institucional — frequentemente descrito como a “personalidade” da escola — constitui a expressão concreta dos fundamentos morais compartilhados, ou fragilmente sustentados, por sua comunidade. Ele se manifesta nas formas de exercício da autoridade, nos modos de resolução de conflitos e nas práticas de acolhimento da diversidade. Assim, o clima não é um dado neutro ou espontâneo, mas o resultado acumulado de escolhas éticas cotidianas.

À luz da Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985), um clima moralmente positivo é aquele que favorece a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e vínculo social. Uma escola que respeita a autonomia dos sujeitos, propõe desafios ajustados ao desenvolvimento das competências e promove um senso genuíno de pertencimento opera, na prática, sobre fundamentos morais consistentes. Estudos sobre bullying evidenciam que ambientes escolares marcados por percepções de injustiça, impunidade e ausência de cuidado tornam-se mais propensos à violência. Em contraste, instituições que promovem explicitamente valores como o respeito à autoridade legítima e à dignidade humana — associados, entre outros, ao fundamento da santidade/degradação — constroem contextos de segurança e confiança, nos quais o aprendizado acadêmico encontra condições favoráveis para se desenvolver.

O clima ético organizacional mostra-se particularmente relevante no contexto escolar, pois se constitui a partir de normas éticas compartilhadas que orientam práticas, relações e expectativas na comunidade educativa. Estudo recente evidencia que um clima ético robusto está associado ao fortalecimento da identificação dos estudantes com a turma, impactando positivamente o bem-estar, o desempenho acadêmico e a permanência escolar. Tais achados demonstram que a coerência entre discurso institucional e ações cotidianas de professores e gestores sustenta a legitimidade moral da escola e reforça a confiança e o engajamento dos sujeitos que dela participam (PARISSE et al., 2025).

Os fundamentos morais, contudo, não se limitam à regulação do ambiente escolar; constituem o núcleo do desenvolvimento ético contínuo de todos os sujeitos que nele atuam. Para muitos estudantes, a escola representa o principal espaço de socialização para além da família. Conforme argumentado por Émile Durkheim, a educação é essencialmente moral, pois tem como função primordial a constituição do ser social. A experiência escolar, por meio de regras, recompensas, sanções e, sobretudo, das narrativas veiculadas em componentes como História, Literatura e Ciências, apresenta, problematiza e transmite os fundamentos morais da cultura.

Nesse contexto, programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE), amplamente difundidos internacionalmente a partir das sistematizações do

CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), podem ser compreendidos como currículos morais aplicados. Esses programas ensinam a gerir emoções (autocontrole), a construir relações positivas (cuidado e lealdade) e a tomar decisões responsáveis (justiça), articulando de forma integrada competências emocionais e éticas. Importa destacar que as práticas mencionadas neste estudo não são apresentadas como modelos a serem adotados de forma acrítica ou universal, mas como referências analíticas que exemplificam modos distintos de operacionalização dos fundamentos morais no cotidiano escolar.

Para os professores, a docência configura-se como uma profissão eminentemente moral. O conceito de *ethos docente*, explorado por autores como Nelson Piletti (2003), refere-se ao conjunto de disposições éticas que orientam a prática pedagógica. Esse desenvolvimento ético não se encerra na formação inicial, mas constitui um processo permanente de reflexão sobre ações, dilemas e responsabilidades. Questões como a avaliação justa, o tratamento equitativo de estudantes com diferentes capacidades e a busca pela imparcialidade configuram exercícios cotidianos de aplicação dos fundamentos morais. A participação em comunidades de prática, nas quais docentes analisam situações concretas e refletem coletivamente sobre sua atuação, revela-se uma estratégia potente para esse desenvolvimento, aproximando-se da noção vygotskiana de aprendizagem como processo socialmente mediado — um verdadeiro “zigoto social”, no qual também se constrói a moralidade.

Dessa forma, os fundamentos morais não se apresentam como abstrações filosóficas apartadas da realidade escolar, mas como princípios estruturantes que sustentam, organizam e conferem inteligibilidade à ecologia educacional. Eles estruturam as interações cotidianas por meio de princípios de justiça e cuidado; moldam profundamente o clima institucional, determinando se este será marcado pelo medo e pela desconfiança ou pela segurança e cooperação; e sustentam o desenvolvimento ético tanto dos estudantes, que aprendem a navegar o mundo social, quanto dos professores, que refinam continuamente seu *ethos* profissional.

Ignorar essa dimensão moral significa esvaziar a educação de seu sentido mais profundo: a formação de sujeitos autônomos, solidários e eticamente

conscientes. Cabe às instituições escolares, portanto, não apenas pressupor a existência desses fundamentos, mas cultivá-los de forma intencional, reflexiva e coerente, constituindo-se como verdadeiras comunidades éticas de aprendizagem.

Questões mobilizadoras para análise e debate

Com base nas reflexões apresentadas e nos diálogos sistemáticos estabelecidos cotidianamente com profissionais da educação, foi elaborado um conjunto de questões que orienta as discussões e análises deste estudo. Organizadas em cinco (5) eixos temáticos, tais questões têm por objetivo aprofundar as investigações e a produção de conhecimentos no campo educacional, especialmente no que se refere aos fundamentos morais e à educação escolar na contemporaneidade. Na sequência, as questões são apresentadas conforme cada eixo temático.

Eixo 1 — Fundamentos morais e interações escolares. 1. Como os diferentes fundamentos morais (cuidado, justiça, lealdade, autoridade, santidade e liberdade) se manifestam nas interações cotidianas entre estudantes e professores? 2. De que maneira a aplicação de regras escolares reflete hierarquias morais distintas entre justiça e autoridade? 3. Quais fundamentos morais predominam nas práticas pedagógicas voltadas à resolução de conflitos entre estudantes? 4. Como o ethos de cuidado do professor influencia o comportamento pró-social dos estudantes em sala de aula? 5. Em que medida a ética do cuidado (Gilligan) e a ética da justiça (Kohlberg) se complementam ou entram em tensão nas decisões pedagógicas diárias? 6. Quais práticas docentes favorecem o equilíbrio entre disciplina normativa e empatia moral? 7. Como o uso da linguagem não violenta contribui para o fortalecimento de fundamentos morais de cuidado e reconhecimento nas escolas? 8. Que papel as emoções morais — como culpa, vergonha e compaixão — desempenham nas dinâmicas de convivência entre pares escolares?

Eixo 2 — Clima institucional e cultura moral da escola. 1. Como o clima institucional reflete os valores e fundamentos morais compartilhados pela comunidade escolar? 2. Quais indicadores empíricos permitem mensurar o

“clima ético” de uma instituição educacional? 3. De que modo a legitimidade moral da autoridade escolar (direção e coordenação) afeta a confiança e o engajamento docente? 4. Como a coerência entre discurso e prática moral dos gestores influencia o sentimento de pertencimento na comunidade escolar? 5. Quais relações existem entre clima ético institucional e incidência de bullying, discriminação ou violência simbólica? 6. Como o respeito à diversidade cultural e religiosa se articula com a construção de um clima institucional ético e inclusivo? 7. Que papel a participação democrática (conselhos, grêmios, assembleias) desempenha na consolidação de valores de justiça e liberdade? 8. Em que medida escolas com forte cultura de cuidado e solidariedade apresentam melhores resultados acadêmicos e socioemocionais?

Eixo 3 — Desenvolvimento ético de estudantes. 1. Como diferentes modelos curriculares promovem (ou inibem) o desenvolvimento moral e ético dos estudantes? 2. De que maneira os programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE/SEL) fortalecem competências morais como empatia, equidade e responsabilidade? 3. Quais são os efeitos de práticas restaurativas sobre o raciocínio moral e a autorregulação emocional dos estudantes? 4. Como as narrativas escolares (histórias, literatura, exemplos de vida) contribuem para a formação da identidade moral discente? 5. Em que medida o diálogo e a deliberação moral em sala de aula ampliam a tolerância e a compreensão das diferenças? 6. Como os estudantes percebem as contradições entre os valores declarados e as práticas morais efetivas da escola? 7. Que impactos as experiências de injustiça escolar (percepção de favoritismo, punições desiguais) têm sobre o desenvolvimento ético e o engajamento dos estudantes?

Eixo 4 — Formação e desenvolvimento ético do professor. 1. Como os fundamentos morais orientam o ethos docente e a tomada de decisões pedagógicas cotidianas? 2. Quais estratégias formativas favorecem a consciência moral reflexiva entre professores em formação inicial e continuada? 3. Como dilemas éticos vivenciados em sala de aula podem ser usados como dispositivos formativos no desenvolvimento moral docente? 4. De que modo comunidades de prática e grupos de reflexão entre professores contribuem para o fortalecimento de valores éticos compartilhados? 5. Qual é a relação entre bem-estar docente, clima ético institucional e compromisso moral com os estudantes?

Eixo 5 — Políticas e perspectivas sistêmicas. 1. Como políticas públicas educacionais podem integrar a dimensão moral e ética como eixo estruturante do projeto pedagógico? 2. De que forma a compreensão dos fundamentos morais pode subsidiar práticas de gestão escolar mais democráticas, equitativas e humanizadoras?

Por fim, cabem destacar, os eixos temáticos e suas respectivas questões foram concebidos com o propósito de investigar, de forma sistemática e multidimensional, como os fundamentos morais — tais como cuidado, justiça, autoridade e liberdade — se manifestam, interagem e influenciam as dinâmicas escolares. A análise abrange desde as interações cotidianas em sala de aula até as políticas educacionais, com o objetivo central de compreender e potencializar o desenvolvimento ético de todos os sujeitos da comunidade escolar, promovendo ambientes educativos mais justos, empáticos e reflexivos. Nos capítulos seguintes, aprofunda-se a compreensão desses múltiplos elementos, contribuindo para a formação de educadores e gestores munidos de referenciais teóricos e práticos que lhes permitam analisar, intervir e transformar positivamente a realidade moral de suas escolas, fortalecendo uma convivência pautada no respeito, na justiça e no cuidado mútuo.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS MORAIS E INTERAÇÕES ESCOLARES

Fundamentos morais e interações escolares: a arquitetura invisível do cotidiano

A sala de aula é um palco de intensa negociação moral, onde valores, conflitos e cooperação se entrelaçam diariamente. A Teoria dos Fundamentos Morais (TFM), proposta pelo psicólogo social Jonathan Haidt, oferece uma lente poderosa para decifrar esse complexo código de conduta. A TFM postula que a base da moralidade humana é composta por seis fundamentos intuitivos: *Cuidado vs. Dano*, *Justiça vs. Traição*, *Lealdade vs. Traição*, *Autoridade vs. Subversão*, *Santidade vs. Degradação* e *Liberdade vs. Opressão*. Este ensaio discute como esses fundamentos não são abstrações filosóficas, mas forças dinâmicas que se manifestam de forma tangível nas interações cotidianas entre estudantes e professores, estruturando a relação pedagógica e o ambiente de aprendizagem.

O fundamento do *Cuidado* é o mais visceral e facilmente identificável na escola. Ele se manifesta quando um professor percebe que um estudante está desanimado e se aproxima para ouvi-lo, quando adapta uma atividade para incluir um estudante com dificuldades ou quando intervém para impedir um ato de bullying. Essa atitude vai além da simpatia; é uma demonstração prática de proteção contra o *Dano*.

A ética do cuidado, amplamente defendida por Carol Gilligan (2021) como uma voz moral distinta (e não inferior), encontra aqui sua expressão máxima. Pesquisas em Psicologia Positiva na Educação, como as de Martin Seligman (2011), demonstram que ambientes onde o cuidado é percebido como genuíno promovem a segurança psicológica dos estudantes. Esta segurança é um pré-requisito para que se sintam confortáveis para correr riscos intelectuais, errar e, assim, aprender de forma efetiva. A interação baseada no cuidado constrói pontes de confiança, sem as quais o processo educativo se torna uma mera transmissão mecânica de conteúdo.

Os fundamentos da *Justiça* e da *Liberdade* estão no cerne do “contrato social” da sala de aula. A *Justiça* se manifesta quando o professor aplica as regras de forma coerente e imparcial para todos, quando o sistema de avaliação é transparente e quando a divisão de tarefas em grupo é percebida como equitativa. A reclamação de um estudante de que “não é justo” é um sinal claro de que seu detector de justiça/bandagem foi ativado.

Concomitantemente, o fundamento da *Liberdade* entra em cena no desejo de autonomia dos estudantes. Quando um professor oferece escolhas (por exemplo, entre temas de trabalho ou formas de apresentação), ele está respeitando esse fundamento. Por outro lado, práticas autoritárias e controladoras, sem uma razão pedagógica clara, são percebidas como *Opressão* e geram resistência e desengajamento. A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) corrobora isso, afirmando que a autonomia é uma necessidade psicológica básica. O equilíbrio entre a autoridade necessária para a organização e o espaço para a autonomia do estudante é uma das danças morais mais delicadas e cruciais para o sucesso da interação educativa.

A *Lealdade* se manifesta no sentimento de pertencimento à turma ou à escola. Um professor pode cultivar isso ao promover trabalhos em grupo que enfatizem um objetivo comum, ao celebrar conquistas coletivas ou ao mediar conflitos que ameaçam a coesão do grupo. Um estudante que se recusa a colaborar com a turma em uma atividade ou que ridiculariza publicamente a instituição pode ser visto como um “*traidor*”, ativando este fundamento nos demais.

Já a *Autoridade* é um pilar ambíguo, mas inevitável, na relação professor-estudante. Ela se manifesta no respeito ao conhecimento e à experiência do docente, na aceitação de sua liderança na condução dos trabalhos e na observância das normas de conduta. No entanto, uma autoridade legítima, segundo Durkheim, é aquela que é reconhecida pelo grupo por ser exercida com justiça e para o bem coletivo. Quando um professor é percebido como incompetente, injusto ou que abusa de seu poder, os estudantes sentem-se legitimados a ativar o fundamento da *Subversão*, desafiando-o de forma aberta ou velada. A gestão da autoridade é, portanto, uma conquista diária, baseada no mérito e no respeito mútuo, e não apenas em um cargo.

Em um contexto secularizado como a escola, o fundamento da *Santidade* raramente se relaciona com pureza religiosa. Sua manifestação moderna traduz-se no respeito à dignidade humana e à integridade do espaço e do corpo coletivo. Um professor que trata os estudantes com dignidade, que não os humilha ou expõe, está honrando este princípio. Da mesma forma, atos de vandalismo contra o patrimônio da escola, ou a falta de cuidado com os materiais coletivos, são vividos como uma *Degradação* do que é “sagrado” para a comunidade – seu bem-estar e seu ambiente. Programas de educação socioemocional que trabalham a autoestima e o respeito pelo outro estão, na verdade, cultivando uma noção laica de santidade da pessoa.

As interações cotidianas entre estudantes e professores são, portanto, impregnadas de moralidade. Cada gesto, regra, conflito e ato de cooperação pode ser compreendido como uma manifestação dinâmica dos seis fundamentos morais. Reconhecer essa arquitetura invisível é o primeiro passo para transformar a prática docente. O grande desafio – e a grande arte – do educador é equilibrar esses fundamentos, promovendo um ambiente em que o *Cuidado* e a *Justiça* sejam a base, a *Autoridade* seja legítima, a *Lealdade* seja construtiva, a *Liberdade* seja responsável e a *Santidade* da pessoa e do ambiente seja inquestionável. Ao fazer isso conscientemente, a escola não apenas gerencia melhor seu cotidiano, mas também se torna uma oficina viva de cidadania, onde os estudantes aprendem, na prática, a navegar o complexo mundo moral que os aguarda além dos muros da escola.

Justiça e autoridade nas regras escolares

O ato cotidiano de aplicar regras escolares é muito mais do que um procedimento administrativo ou disciplinar; trata-se de um ato moral carregado de significados profundos. A maneira como uma instituição educativa interpreta e executa seu regimento interno revela sua hierarquia de valores morais, particularmente a tensão dialética entre os fundamentos da Autoridade e da Justiça. Enquanto a autoridade busca a manutenção da ordem e o respeito à estrutura hierárquica, a justiça se orienta pela equidade, pela imparcialidade e pelo reconhecimento do contrato social. Esta seção discute como a aplicação das regras

escolares está longe de ser neutra, pois reflete e constrói hierarquias morais distintas, podendo tanto legitimar um poder verticalizado quanto fomentar uma comunidade ética baseada no respeito mútuo.

Sob a lente da Autoridade (vs. Subversão), as regras são compreendidas primordialmente como instrumentos de preservação da ordem social e do tecido institucional. Para Émile Durkheim, a educação constitui um mecanismo essencial de socialização, cujo objetivo é forjar um ser social capaz de internalizar normas coletivas. Nessa perspectiva, a regra existe para ser cumprida, e sua aplicação uniforme e impessoal reforça a autoridade da instituição e do professor como representantes legítimos da sociedade.

Nesse modelo, a hierarquia moral posiciona a Autoridade no topo. A obediência é concebida como virtude cívica, e o descumprimento de uma norma — independentemente de seu conteúdo ou contexto — é interpretado sobretudo como uma afronta à autoridade e uma ameaça à coesão social. O risco dessa abordagem, quando levada ao extremo, é aquilo que Foucault (2014) denomina de exercício do “poder disciplinar”, no qual a regra se converte em um fim em si mesma, esvaziada de seu sentido ético e suscetível à degeneração autoritária. Nesse cenário, a pergunta central do estudante deixa de ser “Esta regra é justa?” e passa a ser “Qual é a punição por quebrá-la?”.

Em contrapartida, a lente da Justiça (vs. Trapaça) concebe a regra como expressão de um contrato social. Influenciada pela teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (1984), essa perspectiva sustenta que a legitimidade de uma norma não reside apenas em sua existência formal, mas em sua qualidade moral: ela é aplicada de modo imparcial? Beneficia o coletivo? Resulta de processos participativos ou democráticos?

Quando a Justiça ocupa o topo da hierarquia moral, a aplicação das regras transforma-se em um exercício de raciocínio ético. O professor que age orientado por esse fundamento não se limita à punição: ele explicita o propósito pedagógico da norma, escuta as versões dos envolvidos em um conflito e considera circunstâncias atenuantes. Pesquisas em Psicologia Educacional, alinhadas à Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), indicam que estudantes tendem a internalizar mais profundamente regras per-

cebidas como legítimas e justas. Nesse sentido, a recorrente queixa de “isso não é justo” emerge como um indicador claro da violação do fundamento da justiça, podendo resultar na deslegitimação da autoridade que o aplicou.

A tensão entre essas hierarquias morais manifesta-se de forma particularmente evidente em dilemas cotidianos. Tome-se, por exemplo, o caso de um estudante que chega repetidamente atrasado à escola.

Sob um foco centrado na Autoridade, o atraso é tratado primariamente como infração. A resposta consiste na aplicação automática de uma sanção previamente estabelecida — como um registro negativo ou advertência formal —, enfatizando a quebra da regra e a reafirmação do poder institucional.

Sob um foco orientado pela Justiça, o atraso é interpretado como sintoma. O professor investiga suas causas — dificuldades familiares, problemas de transporte, contextos socioeconômicos adversos — e, a partir desse diagnóstico, decide pela aplicação da sanção, agora acompanhada de diálogo e explicação, ou pela adoção de estratégias alternativas consideradas mais equitativas, como uma tarefa compensatória. O foco desloca-se da punição para a responsabilização e para o aprendizado moral.

A hierarquia moral da escola torna-se explícita na forma como esse dilema é resolvido. Uma abordagem estritamente baseada na autoridade pode ser eficaz no curto prazo, mas tende a produzir adesão superficial e ressentimento. Já uma abordagem centrada na justiça, embora demande maior investimento de tempo e reflexão, favorece a internalização das normas e o desenvolvimento do raciocínio moral dos estudantes, potencialmente conduzindo-os a níveis mais avançados de julgamento ético, conforme descrito por Kohlberg (1984).

A superação dessa tensão não reside na escolha de um fundamento em detrimento do outro, mas em sua integração. Nesse ponto, a noção de autoridade legítima, formulada por Max Weber, torna-se central. Uma autoridade é legítima quando reconhecida pelo grupo como válida e merecedora de obediência — e o que confere tal legitimidade é, precisamente, o exercício consistente da justiça.

Pesquisas contemporâneas sobre clima escolar, como as sistematizadas pelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning),

indicam que instituições com melhores resultados acadêmicos e socioemocionais são aquelas que cultivam um clima ético positivo. Nesse contexto, as regras são claras, consistentes e aplicadas de forma justa, e os estudantes participam de sua construção ou revisão. A autoridade docente, longe de ser enfraquecida pela justiça, é por ela fortalecida. O professor deixa de atuar como mero fiscal de normas e assume o papel de líder moral, mediando a compreensão das relações complexas entre liberdade individual, autoridade coletiva e justiça.

A aplicação das regras escolares revela-se, assim, um espelho da hierarquia moral vigente na instituição. Escolas que priorizam rigidamente a Autoridade tendem a produzir culturas de obediência, mas correm o risco de inibir o pensamento crítico e a internalização autêntica de valores. Em contraste, instituições que elevam a Justiça como princípio orientador, promovendo transparência, imparcialidade e participação, investem na construção de comunidades democráticas e no desenvolvimento ético-autônomo de seus estudantes. O grande desafio das escolas contemporâneas consiste em transcender essa dicotomia, edificando uma autoridade que seja, em sua essência, justa. Quando isso ocorre, a regra deixa de ser um instrumento de controle e passa a constituir um pilar de uma comunidade ética de aprendizagem, na qual se aprende, cotidianamente, a viver em sociedade.

Fundamentos morais na resolução de conflitos escolares

O conflito entre estudantes constitui uma inevitabilidade pedagógica: trata-se de um fenômeno inerente à vida em sociedade, que se expressa de forma particularmente intensa no ambiente escolar. Longe de configurar-se como um simples desvio de conduta a ser reprimido, o conflito apresenta-se como uma oportunidade privilegiada de aprendizagem ética e social. A forma como a escola intervém nesses episódios explicita a matriz de valores morais que orienta suas práticas institucionais. Argumenta-se, neste texto, que, embora abordagens tradicionais ainda operem sob a primazia da Autoridade e de uma concepção punitiva de Justiça, as estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas às perspectivas contemporâneas de resolução de conflitos privilegiam os fundamentos do Cuidado, de uma Justiça restaurativa e da Liberdade,

promovendo, assim, o desenvolvimento da autonomia moral e das competências socioemocionais dos estudantes.

Historicamente, a resolução de conflitos escolares esteve ancorada nos fundamentos da Autoridade (vs. Subversão) e em uma concepção rígida de Justiça (vs. Trapaça). Nesse modelo, o professor ou gestor atua como juiz e executor: um episódio de briga, por exemplo, é tratado como uma violação de regras, demandando a identificação do culpado e a aplicação de uma sanção proporcional ao ato.

Essa abordagem, que ecoa a teoria de Émile Durkheim acerca da educação como processo de internalização de normas sociais, mostra-se eficaz para restabelecer a ordem no curto prazo. No entanto, pesquisas em Psicologia Educacional, como as de Deci e Ryan (1985), indicam que intervenções puramente punitivas falham em promover a internalização genuína de valores. O foco na punição ativa o medo e a submissão à autoridade externa, mas não engaja o raciocínio moral do estudante. O conflito permanece, assim, irresoluto em sua essência, podendo gerar ressentimento e uma forma de “justiça” baseada apenas na evitação do castigo — característica do estágio pré-convencional do desenvolvimento moral, conforme descrito por Kohlberg (1984).

Em contraste com o modelo punitivo, práticas pedagógicas contemporâneas e baseadas em evidências têm deslocado o eixo moral para o fundamento do Cuidado (vs. Dano) e para uma concepção de Justiça entendida como reparação e equidade.

A Justiça Restaurativa constitui o exemplo mais paradigmático dessa mudança. Seu objetivo não é punir o ofensor, mas restaurar os laços rompidos pela ofensa. Por meio de círculos de diálogo e processos de mediação, as vítimas têm a oportunidade de expressar como foram afetadas — ativando o fundamento do Cuidado —, enquanto os ofensores são convidados a compreender o impacto de seus atos e a participar ativamente da reparação do dano. Trata-se de uma articulação potente entre Cuidado e Justiça, que transforma a justiça de um veredito imposto em um processo de responsabilização ativa. Estudos sobre a implementação de práticas restaurativas em escolas, como os compilados pelo Instituto Internacional de Práticas Restaurativas, indicam

reduções significativas nos índices de suspensão e melhorias no clima escolar, sugerindo que os estudantes internalizam valores morais de forma mais consistente quando são reconhecidos como agentes capazes de reparar seus próprios erros. Ressalta-se que tais práticas são mobilizadas neste texto como referências analíticas, e não como prescrições pedagógicas universais.

Paralelamente, o fundamento do Cuidado, conforme formulado por Carol Gilligan (2021), assume papel central. Práticas de mediação de conflitos favorecem o desenvolvimento da escuta ativa e da empatia, habilidades diretamente associadas a esse fundamento. O foco desloca-se da pergunta “quem quebrou a regra?” para “como as pessoas foram afetadas e como podemos seguir em frente como comunidade?”. Esse movimento fortalece o senso de pertencimento e a lealdade ao grupo, não por coerção, mas por um compromisso relacional genuíno.

Outro avanço significativo nas abordagens contemporâneas é a incorporação do fundamento da Liberdade (vs. Opressão). Estratégias pedagógicas eficazes reconhecem que a imposição vertical de soluções tende a ser percebida como opressiva, gerando resistência. Nessa perspectiva, o papel do educador transforma-se: de autoridade impositiva, passa a mediador e facilitador, empoderando os estudantes para que construam, de forma compartilhada, soluções para seus próprios conflitos.

Essa promoção da autonomia dialoga diretamente com a Teoria da Auto-determinação de Deci e Ryan (1985). Quando os estudantes se percebem como autores da solução — e não meros destinatários de um veredito —, sua motivação para cumprir os acordos estabelecidos e internalizar os princípios do diálogo é significativamente ampliada. A liberdade de expressar sentimentos e necessidades, tal como defendido pela Comunicação Não Violenta de Rosenberg, constitui um pilar dessas práticas. O conflito deixa de ser um jogo de poder e passa a ser compreendido como um problema coletivo a ser resolvido colaborativamente, no qual a solução emerge do consenso e não da imposição.

A evolução das práticas pedagógicas de resolução de conflitos entre estudantes revela, portanto, uma transição moral significativa: do paradigma da autoridade punitiva para o paradigma do cuidado restaurativo. Embora a Autori-

dade legítima e a Justiça imparcial permaneçam como referências importantes, elas deixam de ocupar uma posição exclusiva ou predominante. As abordagens mais educativas colocam no centro o cuidado com as relações, uma justiça que restaura e a liberdade dos estudantes como agentes de sua própria transformação moral.

Ao adotar tais práticas, a escola ultrapassa a função restrita de manutenção da ordem. Converte-se em um laboratório vivo de ética e democracia, no qual os conflitos — inevitáveis na experiência humana — são transformados em oportunidades de aprendizagem moral. Assim, a instituição escolar não apenas resolve conflitos pontuais, mas contribui para formar sujeitos capazes de escutar, dialogar, responsabilizar-se e cooperar, promovendo as competências éticas e socioemocionais necessárias à construção de uma sociedade mais justa, empática e pacífica.

O cuidado docente e o comportamento pró-social em sala de aula

A sala de aula constitui um ecossistema social complexo, no qual não apenas conhecimentos acadêmicos são transmitidos, mas também normas, valores e comportamentos são continuamente construídos e modelados. Entre esses comportamentos, o pró-social — entendido como o conjunto de ações voluntárias que beneficiam o outro, tais como ajudar, cooperar, compartilhar e confortar — destaca-se como um pilar fundamental para a constituição de ambientes de aprendizagem saudáveis e produtivos. Este tópico sustenta que o *ethos* de cuidado do professor, compreendido como uma disposição moral e prática sustentada de atenção, responsividade e compromisso com o bem-estar integral dos estudantes, não se configura como um elemento acessório da relação pedagógica, mas como um fator determinante e catalisador para o florescimento do comportamento pró-social no contexto escolar.

O conceito de *ethos* de cuidado ultrapassa manifestações pontuais de gentileza ou simpatia. Trata-se de uma postura ética fundamental, profundamente alinhada à filosofia de Carol Gilligan (2021), que compreende a moralidade não apenas como uma questão de justiça abstrata ou de direitos univer-

sais, mas como uma responsabilidade relacional e uma resposta sensível ao apelo do outro. Na prática docente, esse *ethos* manifesta-se por meio de três dimensões centrais: (a) responsividade, expressa na capacidade de perceber e responder adequadamente às necessidades emocionais, sociais e acadêmicas dos estudantes; (b) atenção plena, caracterizada pela escuta ativa e pela presença genuína nas interações cotidianas; e (c) criação de vínculos, entendida como o investimento intencional na construção de relações baseadas na confiança e no respeito mútuo. É sobre essa base relacional que se constitui uma comunidade de aprendizagem segura, cooperativa e solidária.

A influência do *ethos* de cuidado sobre o comportamento pró-social opera por meio de mecanismos psicológicos e sociais amplamente descritos na literatura contemporânea. Um primeiro mecanismo diz respeito à modelagem e ao aprendizado social. A Teoria da Aprendizagem Social, proposta por Albert Bandura, postula que os indivíduos aprendem comportamentos ao observar e imitar modelos significativos. Nesse sentido, o professor, enquanto figura de referência e autoridade simbólica, assume o papel de modelo moral central. Quando os estudantes observam práticas docentes pautadas pela empatia, pela paciência e pela solicitude — como acolher um colega ansioso, valorizar o esforço diante do erro ou mediar conflitos de forma respeitosa —, tendem a internalizar esses padrões de conduta. Pesquisas em Neurociência Educacional, como as desenvolvidas por Mary Helen Immordino-Yang (2015), demonstram que experiências socioemocionais vividas no contexto escolar contribuem para a organização de circuitos neurais associados à empatia e à tomada de perspectiva, reforçando a ideia de que o comportamento pró-social pode ser aprendido e fortalecido por meio de uma modelagem consistente.

Um segundo mecanismo refere-se à segurança psicológica e ao clima da sala de aula. A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan, identifica o vínculo social como uma das três necessidades psicológicas básicas. O professor que cultiva um *ethos* de cuidado contribui diretamente para a satisfação dessa necessidade, criando um ambiente caracterizado pela aceitação, pelo respeito e pela ausência do medo de humilhação ou ridicularização. Pesquisas em Psicologia Positiva aplicada à educação indicam que, em contextos

marcados por segurança psicológica, os recursos cognitivos e emocionais dos estudantes deixam de ser mobilizados pela defensividade e passam a ser direcionados à cooperação, ao altruísmo e à participação coletiva. Nessas condições, os estudantes mostram-se mais dispostos a assumir riscos intelectuais em grupo, auxiliar colegas e manifestar comportamentos solidários, uma vez que o ambiente não é percebido como competitivo ou ameaçador.

Um terceiro mecanismo diz respeito ao desenvolvimento da autorregulação emocional e da empatia. A presença de uma relação de cuidado sustentada com um adulto emocionalmente regulado auxilia os estudantes na construção de suas próprias capacidades de autorregulação. Um professor que reage com calma e acolhimento diante da frustração de uma criança modela estratégias adaptativas para lidar com emoções difíceis. Essa capacidade de gerir as próprias emoções constitui um pré-requisito essencial para a empatia e para o comportamento pró-social, pois é difícil preocupar-se com o bem-estar do outro quando se está dominado pela própria angústia. Os estudos de John Gottman (1997) sobre *coaching emocional* corroboram essa perspectiva, ao demonstrar que crianças que recebem apoio para compreender e regular suas emoções tornam-se mais aptas a reconhecer e responder às emoções alheias.

A eficácia do *ethos* de cuidado docente encontra respaldo empírico em evidências robustas. Programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE), como aqueles sistematizados pelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), que investem na formação de professores para a criação de ambientes acolhedores e no ensino de habilidades de consciência social, apresentam correlação positiva com o aumento de comportamentos pró-sociais e a redução de problemas de conduta. Entre as práticas pedagógicas associadas a esse *ethos* destacam-se, a título ilustrativo: (a) reuniões em círculo, voltadas à partilha de sentimentos e à resolução colaborativa de problemas; (b) estratégias de aprendizagem cooperativa, que promovem interdependência positiva; e (c) práticas de comunicação não violenta, que favorecem a expressão empática de necessidades e a escuta respeitosa. Ressalta-se que tais práticas são mobilizadas neste texto como exemplificações analíticas, e não como prescrições pedagógicas universais.

O *ethos* de cuidado do professor, portanto, longe de constituir um elemento secundário ou meramente afetivo da prática docente, revela-se uma potente alavanca educativa. Ele atua como um verdadeiro fertilizante social, criando condições propícias — por meio da modelagem, da segurança psicológica e do fortalecimento da regulação emocional — para que o comportamento pró-social emergja de forma consistente entre os estudantes. Ao investir na construção de relações autênticas de cuidado, o professor não está apenas exercendo gentileza, mas implementando uma estratégia pedagógica profunda, capaz de transformar a sala de aula em um espaço onde se aprende, na prática, a ética da interdependência e da responsabilidade pelo outro. Assim, a escola cumpre sua missão ampliada: não apenas instruir, mas formar sujeitos aptos a contribuir para uma sociedade mais cooperativa, empática e solidária.

Ética do cuidado e ética da justiça nas decisões pedagógicas

O cotidiano escolar é um terreno fértil para dilemas morais, onde o professor constantemente é chamado a tomar decisões que equilibram regras, relacionamentos e o bem-estar de seus estudantes. Duas das mais influentes teorias éticas do século XX — a *ética da justiça*, de Lawrence Kohlberg (1984), e a *ética do cuidado*, de Carol Gilligan (2021) — oferecem lentes distintas para guiar essas escolhas. Inicialmente apresentadas como perspectivas em oposição, este ensaio argumenta que, na prática pedagógica, a justiça e o cuidado não são antagônicos, mas, em vez disso, constituem um dueto dinâmico e necessário. Elas operam em uma relação de tensão produtiva e complementaridade essencial, onde a aplicação sábia de ambas é fundamental para uma educação verdadeiramente integral e moralmente consistente.

A *ética da justiça* de Kohlberg (1984), fundamentada na filosofia kantiana, enfatiza princípios universais, imparcialidade, direitos, regras e contratos sociais. Seu objetivo é estabelecer um sistema moral equitativo, onde decisões são tomadas com base em critérios objetivos e aplicáveis a todos de forma igualitária. No contexto escolar, isso se traduz na criação e aplicação coerente de regras, na busca por avaliações justas e na mediação de conflitos através da lógica da equidade. Um professor que age puramente

sob esta ética perguntaria: “Qual regra foi quebrada e qual a consequência imparcial e predefinida?”

Já a *ética do cuidado* de Gilligan (2021), emergindo de suas críticas à suposta neutralidade de gênero na teoria de Kohlberg, coloca as relações, a empatia e a responsabilidade pelo outro no centro da vida moral. Ela é contextual, particularista e focada na prevenção do dano e na manutenção dos vínculos. Na sala de aula, o cuidado se manifesta quando o professor percebe o estado emocional de um estudante, adapta uma atividade para atender a uma necessidade específica ou prioriza a reparação de um relacionamento sobre a simples aplicação de uma punição. A pergunta-guia aqui é: “Como as pessoas envolvidas foram afetadas e como posso responder a suas necessidades para preservar o bem-estar da comunidade?”

A tensão entre essas éticas surge precisamente porque a vida escolar raramente apresenta situações moralmente puras. Um estudante com dificuldades familiares que comete uma infração grave coloca o professor diante de um impasse: aplicar a regra com justiça (suspensão, por exemplo) ou agir com cuidado (considerar o contexto e buscar uma alternativa que não o exclua do ambiente de apoio que a escola representa)?

Nestes momentos, uma adesão rígida a apenas uma das éticas gera distorções. Um foco exclusivo na justiça, desprovido de cuidado, pode levar a um legalismo frio e alienante, onde o estudante é visto como um “caso” a ser processado, e não uma pessoa em desenvolvimento. Pesquisas em psicologia educacional, como as que fundamentam a Teoria da Autodeterminação, mostram que a imposição puramente normativa, sem vínculo afetivo, gera cumprimento externo, mas não a internalização genuína de valores.

Por outro lado, um foco exclusivo no cuidado, desprovido de justiça, pode degenerar em um relativismo moral onde as regras perdem seu significado, gerando percepções de injustiça e favoritismo entre os demais estudantes. Uma sala de aula sem a estrutura da justiça pode tornar-se um ambiente imprevisível e, paradoxalmente, inseguro.

A sabedoria pedagógica reside em reconhecer que o cuidado e a justiça não se anulam, mas se fortalecem mutuamente. A justiça fornece a estrutura

necessária para que o cuidado possa florescer. Um ambiente onde as regras são claras, consistentes e percebidas como justas cria a segurança e a previsibilidade que são pré-condições para o estabelecimento de relações de confiança (cuidado).

Por sua vez, o cuidado humaniza e legitima a justiça. É o cuidado que impede a justiça de se tornar tirania. Quando um professor aplica uma consequência, mas o faz de maneira respeitosa, explicando seu propósito pedagógico e demonstrando preocupação com o estudante, a regra é percebida como legítima. A justiça, nesse caso, é exercida de forma cuidadosa.

Práticas pedagógicas contemporâneas consolidadas pela pesquisa exemplificam essa síntese. A *Justiça Restaurativa* é talvez o melhor exemplo. Ela não abandona a necessidade de justiça (o reconhecimento do erro e a reparação do dano), mas a reconstrói sobre um alicerce de cuidado (a escuta das vítimas, a preocupação com a reintegração do ofensor e a restauração do tecido relacional da comunidade). Da mesma forma, os frameworks de *Aprendizagem Socioemocional (ASE)*, promovidos pelo CASEL, integram explicitamente a competência de “consciência social” (relacionada à empatia e ao cuidado) com a de “tomada de decisão responsável” (que envolve a consideração de normas éticas e consequências – a justiça).

Portanto, a medida da maturidade ética de uma prática pedagógica não está na escolha entre a ética da justiça e a ética do cuidado, mas na capacidade de navegar competentemente a tensão dinâmica entre elas. O educador do século XXI precisa ser um artesão moral, capaz de recorrer ao princípio universal da justiça para garantir equidade e ordem, e à sensibilidade contextual do cuidado para assegurar que nenhum estudante seja reduzido a um mero número em um regimento. A justiça sem cuidado é estéril; o cuidado sem justiça é frágil. Juntas, elas constituem o alicerce duplo e indissociável de uma educação que busca, simultaneamente, a excelência acadêmica e a formação de cidadãos empáticos, responsáveis e comprometidos com um mundo mais justo e solidário.

Autoridade docente: entre disciplina e empatia

O grande desafio da gestão da sala de aula contemporânea reside em superar a falsa dicotomia entre o rigor da disciplina e a suavidade da empatia. De um lado, uma disciplina normativa rígida e descontextualizada pode gerar compliance baseado no medo, esvaziando o sentido ético das regras. De outro, uma empatia moral desconectada de expectativas claras pode levar à permissividade e à injustiça. Esta seção sustenta que o equilíbrio não apenas é possível como é desejável, e que práticas docentes fundamentadas em pesquisas atuais – como a Justiça Restaurativa, a Comunicação Não-Violenta e a construção de contratos relacionais – permitem ao professor exercer uma autoridade legítima, onde a norma é compreendida e a relação é valorizada, promovendo assim a autonomia moral dos estudantes.

A disciplina tradicional, de cunho essencialmente punitivo, opera sob uma lógica behaviorista de estímulo e resposta, focando na supressão de comportamentos indesejados. Pesquisas em Psicologia Educacional, alinhadas com a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), demonstram que este modelo, embora por vezes eficaz no curto prazo, falha em promover a internalização de valores. O estudante obedece por medo da sanção, não por compreender o valor da regra para o bem-estar coletivo, caracterizando uma regulação externa, a mais frágil forma de motivação.

A empatia moral, por sua vez, entendida como a capacidade de compreender e responder aos estados emocionais do outro, é a base para o senso de comunidade e cuidado. No entanto, quando desacoplada de uma estrutura normativa, pode ser interpretada como fraqueza ou favoritismo, minando a percepção de justiça. O equilíbrio, portanto, exige uma transição de um modelo de controle para um de formação, onde o professor atua como um líder moral que guia os estudantes na compreensão do “porquê” das regras, e não apenas do “o quê”.

Diversas práticas, respaldadas por evidências, favorecem essa síntese entre a norma e a empatia.

a) *Justiça Restaurativa em vez de Justiça Punitiva.* A Justiça Restaurativa é talvez a prática mais emblemática desse equilíbrio. Em vez de focar na culpa e na punição (“Quem quebrou a regra e o que merece?”), ela pergunta: “Quem foi afetado e o que é necessário para reparar os danos e reconstruir o relacionamento?”. Através de círculos de diálogo e processos mediados, a vítima tem sua voz ouvida (empatia), e o ofensor é convidado a entender o impacto de suas ações e a participar ativamente da reparação (responsabilização normativa). Estudos sobre sua implementação, como os compilados pelo Instituto Internacional de Práticas Restaurativas, mostram que esta abordagem reduz reincidências, melhora o clima escolar e fortalece o senso de comunidade, integrando a consequência da infração (disciplina) com o desenvolvimento da compreensão emocional (empatia).

b) *Comunicação Não-Violenta (CNV) como Ferramenta de Mediação.* A CNV, desenvolvida por Marshall Rosenberg, oferece uma estrutura concreta para expressar a dimensão normativa com empatia. Um professor pode usar a CNV para, em vez de repreender publicamente um estudante (“Pare de conversar!”), descrever a situação de forma objetiva, expressar seu sentimento, sua necessidade não atendida e fazer um pedido claro: “Quando vejo conversas paralelas durante minha explicação, fico preocupado, porque preciso que todos compreendam o conteúdo para seguirmos adiante. Vocês poderiam guardar esse assunto para a hora do intervalo?”. Esta prática transforma a chamada de atenção de um ato de poder em um ato de comunicação autêntica, validando tanto a necessidade do professor (manter um ambiente propício à aprendizagem) quanto a dos estudantes (socializar), e encontrando um caminho para harmonizá-las.

c) *Co-construção de Normas e Contratos Relacionais.* Uma das formas mais eficazes de garantir que a disciplina seja percebida como legítima é envolver os estudantes na sua criação. Em vez de impor um regimento pronto, o professor pode facilitar discussões em grupo sobre perguntas como: “Que tipo de ambiente precisamos para aprender bem?” e “Que combinados precisamos fazer para que isso aconteça?”. Esta prática, fundamentada na noção de autonomia da Teoria da Autodeterminação, transforma as regras de “algo imposto de cima” para “um acordo do qual

somos corresponsáveis”. A norma deixa de ser externa e torna-se um compromisso coletivo, e sua quebra passa a ser entendida não apenas como uma infração à autoridade do professor, mas como uma quebra de confiança com a comunidade (lealdade) e um obstáculo ao bem-estar de todos (cuidado).

d) *Distinção entre Conduta e Caráter*. Uma prática sutil, porém profundamente impactante, é a linguagem utilizada ao corrigir um comportamento. Criticar o caráter do estudante (“Você é irresponsável”) é julgativo, fixo e gera defensividade. Já abordar a conduta específica (“Esta tarefa não foi entregue no prazo combinado”) é focado, contextual e abre espaço para a mudança. Esta distinção permite que o professor seja firme em relação à expectativa não atendida (disciplina normativa) sem danificar a autoestima e o vínculo com o estudante (empatia moral). A mensagem subjacente é: “Eu me importo com você e, por isso, não aceito esse comportamento”, separando a pessoa do ato.

Equilibrar disciplina normativa e empatia moral não é um ato de concessão, mas de sofisticação da prática docente. As práticas aqui elencadas – a Justiça Restaurativa, a Comunicação Não-Violenta, a coconstrução de normas e a linguagem focada na conduta – não negam a necessidade de ordem e estrutura. Pelo contrário, elas as fortalecem, conferindo-lhes legitimidade e significado. Ao adotar tais abordagens, o professor transcende a figura do controlador ou do “amigão” e se afirma como um *arquiteto de ambientes éticos de aprendizagem*. Neste espaço, a disciplina não é temida, mas compreendida como a estrutura que permite a convivência, e a empatia não é fraqueza, mas a seiva que nutre o respeito mútuo e o desenvolvimento de cidadãos autônomos, responsáveis e solidários.

Linguagem não violenta na cultura escolar

Em um contexto educacional cada vez mais complexo e diverso, a construção de ambientes escolares éticos e acolhedores torna-se imperativa. Dois fundamentos morais essenciais para esse fim são o *cuidado* (proteção contra danos e promoção do bem-estar) e o *reconhecimento* (validação da dignidade e identidade do outro). Este tópico sustenta que a Comunicação Não-Violenta

(CNV), desenvolvida por Marshall Rosenberg, vai além de ser uma mera técnica de diálogo, constituindo-se como uma prática pedagógica transformadora que fortalece estruturalmente esses fundamentos morais. Ao fomentar a empatia, a autenticidade e a responsabilidade relacional, a CNV oferece um arcabouço concreto para operacionalizar o cuidado e o reconhecimento no tecido cotidiano da vida escolar.

A CNV propõe um processo de quatro componentes: *observação* (descrever fatos sem julgamento), *sentimento* (identificar emoções despertadas), *necessidades* (reconhecer valores universais não atendidos) e *pedido* (formular uma ação concreta e negociável). Esta estrutura, aparentemente simples, é profundamente subversiva à cultura do julgamento e da culpa que frequentemente permeia os conflitos escolares.

Ao ensinar e praticar esses componentes, a escola substitui padrões de comunicação violentos – como acusações, rótulos e generalizações (“Você é bagunceiro”, “Essa turma é impossível”) – por uma linguagem de responsabilidade e clareza. Um professor que, ao invés de repreender um estudante publicamente, diz: “Quando vejo o material coletivo deixado no chão após a aula (observação), sinto-me preocupado (sentimento), porque preciso que cuidemos do que é de todos (necessidade). Você estaria disposto a guardá-lo no lugar adequado? (pedido)”, está praticando um ato de *cuidado* – cuida do ambiente, da relação e da dignidade do estudante. Esta abordagem, respaldada por pesquisas em psicologia educacional, demonstra que a comunicação empática reduz a defensividade e abre espaço para a cooperação, criando as condições para que o fundamento do cuidado floresça de maneira autêntica e não coerciva.

O fundamento do *reconhecimento*, central na filosofia de Axel Honneth (2009), envolve ver o outro como um interlocutor válido, com necessidades, sentimentos e uma perspectiva única. A CNV é uma tecnologia social para o reconhecimento. Ao convidar os indivíduos a expressarem seus sentimentos e necessidades, e ao ouvir genuinamente os dos outros, a prática valida a experiência subjetiva de cada um.

Num conflito entre estudantes, por exemplo, a mediação baseada na CNV não busca um culpado, mas cria um espaço seguro onde cada parte pode ser

ouvida em sua integridade. Quando um estudante diz “Sinto-me triste quando sou excluído do jogo, porque tenho necessidade de pertencer e de companheirismo”, ele não está apenas reportando um fato; está revelando sua humanidade. O ato de ouvi-lo sem julgamento é um ato de reconhecimento de sua dignidade e de seu lugar no grupo. Programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE), como os difundidos pelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), que incorporam habilidades de comunicação empática, mostram correlação direta com a melhoria do clima escolar e o aumento de comportamentos pró-sociais, indicativos de um ambiente onde o reconhecimento mútuo é cultivado.

A violência simbólica, conceito cunhado por Pierre Bourdieu, refere-se à imposição de significados que são experimentados como legítimos mesmo por aqueles que são por eles dominados. Na escola, isso se manifesta em gritos, humilhações, rótulos e desqualificações que corroem a autoestima e o senso de pertencimento. A CNV atua como um antídoto direto a essa forma de violência, pois desmonta a linguagem do poder arbitrário e a substitui pela linguagem da vulnerabilidade compartilhada e da responsabilidade.

Ao expressar necessidades em vez de demandas, professores e estudantes se colocam em um patamar de igualdade humana. Um professor que diz “Estou frustrado porque preciso de silêncio para explicar este conteúdo importante” está se mostrando vulnerável e apelando para uma necessidade coletiva (a aprendizagem de todos), e não apenas exercendo seu poder. Esta autenticidade fortalece a *lealdade* ao grupo e constrói uma *autoridade* legítima, baseada no respeito mútuo e não no medo. Dessa forma, a CNV contribui para a formação de uma comunidade escolar coesa, onde os conflitos são vistos não como ameaças, mas como oportunidades de aprofundar o entendimento e fortalecer os laços de cuidado e reconhecimento.

A Linguagem Não-Violenta, portanto, muito mais do que um conjunto de estratégias para evitar conflitos, é uma disciplina comunicativa que cultiva ativamente os alicerces morais de uma escola democrática e acolhedora. Ela fornece os instrumentos práticos para que o *cuidado* deixe de ser uma intenção vaga e se torne uma ação diária e consciente, e para que o *reconhecimento* da

humanidade do outro seja a base de todas as interações. Ao integrar a CNV em sua cultura – através da formação de professores, da modelagem em sala de aula e da sua incorporação ao currículo socioemocional –, a escola não apenas melhora sua gestão de conflitos, mas assume seu papel de oficina de humanidade, formando indivíduos capazes de construir relações mais empáticas, justas e verdadeiramente humanizadas.

Emoções morais na convivência escolar

O pátio da escola, as salas de aula e os corredores são muito mais do que espaços físicos de aprendizagem acadêmica; são arenas sociais onde um complexo sistema de regulações morais é constantemente negociado. Neste cenário, as emoções morais – particularmente a *culpa*, a *vergonha* e a *compaixão* – atuam como mecanismos psicológicos cruciais que orientam, constroem e potencializam as interações entre os pares. Esta seção indica que essas emoções funcionam como um “tribunal interior” que, quando devidamente desenvolvido, promove a coesão social e o comportamento ético. No entanto, quando distorcidas ou exacerbadas, podem se tornar fontes de sofrimento e exclusão. Compreender seu papel é, portanto, fundamental para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente ético e acolhedor.

A *culpa* é uma emoção moral voltada para a *ação*. Ela surge quando um indivíduo percebe que transgrediu uma norma internalizada e causou um dano a outrem. Diferentemente da vergonha, que foca no “eu” (“Sou uma pessoa má”), a culpa foca no “ato” (“Fiz algo ruim”). Na dinâmica entre pares, a culpa desempenha um papel adaptativo essencial.

Pesquisas no campo da psicologia moral, como as conduzidas por Tangney e Dearing (2003), demonstram que a culpa está associada a comportamentos pró-sociais. Um estudante que, após ter excluído um colega do grupo, sente culpa, é impulsionado a buscar a reparação – pedir desculpas, incluir o colega em uma próxima atividade ou de alguma forma compensar o dano causado. Esta emoção, portanto, atua como um freio comportamental *ex ante* (ao inibir futuras transgressões por medo de sentir a emoção novamente) e como um motor de reconciliação *ex post*. A culpa é, nesse sentido, a base emocional que

sustenta práticas como a *Justiça Restaurativa*, pois cria a disposição interna necessária para o processo de reparação.

A *vergonha* é uma emoção mais global e dolorosa, que ataca a identidade do self. Ela é desencadeada pela percepção de que se falhou em corresponder a um ideal social ou de que se está exposto de forma negativa perante o grupo. Seu papel na convivência é profundamente ambíguo.

Em sua forma *adaptativa*, a vergonha pode servir como um sinal poderoso de que o comportamento do indivíduo o está afastando da aceitação social, motivando-o a se realinhar com as normas do grupo. É o “rubor no rosto” que sinaliza o reconhecimento de uma falha moral pública.

Contudo, a vergonha é uma ferramenta perigosa. Em sua forma *tóxica* ou mal-adaptativa, está frequentemente na raiz de reações agressivas, de comportamentos de evitação e de problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade. Conforme destacado no trabalho de Brené Brown, a vergonha corrói a coragem e incentiva o afastamento. No contexto do *bullying*, por exemplo, a vergonha sentida pela vítima pode silenciá-la, enquanto a vergonha não resolvida do agressor pode levá-lo a reincidir no comportamento violento como forma de mascarar seu próprio sentimento de inadequação. Uma escola que humilha publicamente seus estudantes está, inadvertidamente, cultivando essa versão destrutiva da vergonha.

A *compaixão* – ou a empatia orientada para a ação – é a emoção moral que responde ao sofrimento alheio com um desejo genuíno de aliviá-lo. Enquanto a culpa e a vergonha são autorreguladoras, a compaixão é orientada para o outro. Ela é o fundamento emocional do *cuidado*, descrito por Carol Gilligan (2021), e da *ética da compaixão*.

Nas dinâmicas entre pares, a compaixão é o antídoto para a indiferença e a crueldade. Um estudante que testemunha um colega sendo excluído e sente compaixão é mobilizado a agir: convidando o colega para se juntar a seu grupo, oferecendo consolo ou buscando ajuda de um adulto. Programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) que ensinam e cultivam a empatia e a compaixão, como os do CASEL, mostram resultados consistentes na redução do *bullying* e no aumento de comportamentos de ajuda. A compaixão fortalece os laços

de *lealdade* e *pertencimento*, transformando um aglomerado de indivíduos em uma comunidade solidária. Ela ativa o sistema de calma e conexão no cérebro, descrito por Paul Gilbert (2010), criando um ambiente emocionalmente seguro onde a aprendizagem e o desenvolvimento saudável podem florescer.

As emoções morais – culpa, vergonha e compaixão – não são meros epifenômenos da vida social escolar; são forças ativas que esculpem a qualidade da convivência entre os pares. A *culpa* serve como um guia interno para ações corretivas; a *vergonha*, quando bem dosada, sinaliza desvios sociais, mas, quando exacerbada, torna-se uma arma de destruição psíquica; e a *compaixão* emerge como a mais nobre e construtiva dessas emoções, sendo o cimento que une os indivíduos em uma comunidade de cuidado.

O papel da escola, portanto, não é suprimir essas emoções, mas educá-las. Isto pode ser feito através de um currículo que inclua a educação socioemocional, da mediação de conflitos que privilegie a reparação sobre a punição, e da criação de um clima escolar onde os erros sejam tratados como oportunidades de aprendizagem moral e não como motivos para humilhação. Ao fazer isso, a escola não estará apenas gerenciando comportamentos, mas ajudando a formar indivíduos éticos, capazes de navegar o complexo mundo das relações humanas com um tribunal interior bem calibrado – um que os guie para o convívio respeitoso, a responsabilidade e a solidariedade.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo não se configuram como modelos prescritivos ou orientações operacionais a serem aplicadas de forma uniforme. Seu propósito central é contribuir para o alargamento das chaves interpretativas de educadores e gestores frente aos dilemas morais que permeiam o cotidiano escolar, favorecendo processos de análise crítica, discernimento contextual e tomada de decisão pedagógica eticamente fundamentada, em vez da adoção acrítica de procedimentos padronizados.

Quadro 1 — Síntese conceitual do capítulo 2

EIXO ANALÍTICO	DESCRIÇÃO CONCEITUAL	MANIFESTAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR	IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS
Fundamentos morais	Estruturas intuitivas que orientam julgamentos morais, decisões e comportamentos sociais	Influenciam percepções sobre justiça, autoridade, pertencimento, cuidado e liberdade	Organizam conflitos, expectativas e normas de convivência
Cuidado / Dano	Sensibilidade ao sofrimento alheio e à necessidade de proteção	Atenção às vulnerabilidades dos estudantes, empatia nas relações, acolhimento emocional	Promoção do bem-estar, prevenção da violência e fortalecimento de vínculos
Justiça / Trapça	Avaliação de equidade, reciprocidade e imparcialidade	Regras claras, punições consistentes, avaliações percebidas como justas	Construção de confiança institucional e legitimidade das normas
Lealdade / Traição	Compromisso com o grupo e senso de pertencimento	Identidade escolar, cultura de grupo, alianças entre pares	Coesão social ou, quando distorcida, exclusão e silenciamento
Autoridade / Subversão	Reconhecimento de hierarquias legítimas e normas compartilhadas	Relação professor–estudante, liderança pedagógica, gestão escolar	Estabilidade institucional ou conflitos de poder
Santidade / Degradação	Defesa da dignidade, integridade e do que é considerado “respeitável”	Respeito à identidade, combate à humilhação, rejeição da violência simbólica	Proteção da dignidade humana e do reconhecimento
Liberdade / Opressão	Resistência a coerções percebidas como injustas	Espaços de escuta, autonomia discente, participação democrática	Desenvolvimento da autonomia moral e do protagonismo
Interações escolares	Espaço de encontro entre múltiplos fundamentos morais	Conflitos, negociações, dilemas éticos cotidianos	Oportunidades formativas para o desenvolvimento moral
Tensões morais	Conflitos entre fundamentos (ex.: justiça × cuidado; autoridade × liberdade)	Dilemas disciplinares, decisões pedagógicas complexas	Necessidade de mediação ética e reflexão pedagógica
Função formativa da escola	A escola como comunidade moral em construção	Mediação consciente dos conflitos e escolhas institucionais	Formação ética, cidadã e relacional dos sujeitos

Fonte: produção do autor com base nos conceitos discutidos no capítulo 2.

Este quadro sintetiza o argumento central do capítulo ao evidenciar que as interações escolares são atravessadas por múltiplos fundamentos morais que operam de forma simultânea e, por vezes, tensionada. Compreender essas dinâmicas permite interpretar conflitos cotidianos não como falhas individuais, mas como expressões de disputas morais que podem ser pedagogicamente elaboradas no contexto escolar.

CAPÍTULO 3

CLIMA INSTITUCIONAL E CULTURA MORAL DA ESCOLA

Clima institucional e valores morais na escola

O clima institucional de uma escola — compreendido como a qualidade e o caráter do ambiente escolar — é, em geral, apreendido de forma intuitiva por aqueles que nele convivem. Contudo, longe de configurar-se como uma entidade abstrata, esse clima constitui um reflexo direto e dinâmico dos valores e dos fundamentos morais compartilhados — ou tensionados — no interior da comunidade educativa.

Este item sustenta que o clima institucional opera como um verdadeiro termômetro moral, tornando visíveis os princípios éticos que orientam as interações, as decisões e as estruturas da escola. Por meio de práticas cotidianas, relações de poder e mecanismos de gestão, os fundamentos morais da comunidade materializam-se em um ambiente que pode tanto favorecer o desenvolvimento humano quanto reproduzir desigualdades e violências simbólicas.

O clima institucional não emerge do vácuo; ele é construído a partir de escolhas conscientes e inconscientes que expressam hierarquias de valores. A Teoria dos Fundamentos Morais (TFM), proposta por Jonathan Haidt, oferece uma lente interpretativa fecunda para compreender como tais valores se traduzem em práticas institucionais concretas.

Quando o *Cuidado* ocupa posição central, o clima tende a caracterizar-se por relações empáticas, suporte socioemocional e preocupação genuína com o bem-estar de estudantes e professores. Pesquisas conduzidas pelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) indicam que instituições com altos níveis de apoio emocional apresentam menor incidência de bullying e maior engajamento discente.

Quando a *Justiça* constitui o pilar moral predominante, o clima institucional organiza-se em torno de regras claras, processos participativos e equidade no acesso às oportunidades. Estudos sobre justiça escolar, como os desen-

volvidos por Sabbagh e Schmitt, demonstram que a percepção de justiça por parte dos estudantes está diretamente associada à confiança nas instituições e à adoção de comportamentos pró-sociais.

Por outro lado, uma ênfase excessiva na *Autoridade*, quando não mediada por outros valores, pode produzir um clima marcado pelo controle e pela obediência, frequentemente à custa da autonomia, da criatividade e do diálogo. Nesses contextos, a ordem é preservada, mas o engajamento ético tende a ser superficial e instrumental.

O clima institucional sustenta-se, ainda, em três dimensões inter-relacionadas, que funcionam como canais privilegiados de expressão dos valores morais:

A *dimensão relacional* refere-se às interações entre gestão, professores, estudantes e famílias, nas quais os fundamentos morais se manifestam de forma concreta. O respeito mútuo — associado à autoridade legítima — e a cooperação — vinculada à lealdade — fortalecem vínculos e promovem o senso de pertencimento. Em contraste, hierarquias rígidas e formas de comunicação excessivamente verticalizadas tendem a gerar medo, silenciamento e desconfiança.

A *dimensão pedagógico-curricular* engloba tanto o currículo formal quanto o currículo oculto, revelando as prioridades morais da instituição. Escolas que valorizam a liberdade e a autonomia favorecem a participação discente na construção do conhecimento e no processo decisório. Já aquelas que enfatizam a santidade — compreendida como preservação de tradições e normas sociais — tendem a adotar práticas mais conservadoras. A forma como temas como diversidade, equidade de gênero e justiça social são abordados constitui um indicador expressivo dos valores institucionais.

A *dimensão organizacional* envolve as políticas de gestão, a alocação de recursos e a organização dos espaços físicos. Um ambiente acessível, cuidado e inclusivo comunica atenção ao bem-estar coletivo; a existência de grêmios estudantis ativos expressa valorização da liberdade e da justiça participativa. Pesquisas em administração educacional, como as de Hoy e Tarter (2008), evidenciam que escolas orientadas por princípios de gestão democrática e transparência desenvolvem climas mais positivos, éticos e colaborativos.

Diversos estudos corroboram a correlação entre clima institucional e resultados educacionais. Investigações vinculadas à *National School Climate*

Center, nos Estados Unidos, indicam que melhorias no clima escolar associam-se ao aumento da aprendizagem, à redução da evasão e à promoção da saúde mental da comunidade educativa. No contexto brasileiro, pesquisas sobre violência escolar, como as conduzidas por Abramovay (2002) e colaboradores, revelam que ambientes marcados por autoritarismo e percepções de injustiça são mais suscetíveis a conflitos graves, enquanto escolas com forte coesão comunitária e cultura de diálogo apresentam níveis significativamente menores de violência. A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985), reforça essa compreensão ao demonstrar que climas institucionais que satisfazem as necessidades de autonomia, competência e vínculo social favorecem a motivação intrínseca e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O clima institucional também torna visíveis disputas morais latentes. Tensões entre liberdade de expressão e cuidado com minorias emergem, por exemplo, em debates sobre discursos discriminatórios. Da mesma forma, o conflito entre autoridade docente e justiça participativa manifesta-se frequentemente na gestão de conflitos em sala de aula. Quando tais tensões não são mediadas por processos dialógicos, reflexivos e transparentes, o clima tende a fragmentar-se, produzindo insegurança, desconfiança e um distanciamento entre valores declarados e práticas vividas.

O clima institucional configura-se, assim, como a encarnação viva da cultura moral escolar. Ele não apenas reflete, mas também retroalimenta os valores que circulam na comunidade, podendo constituir-se como um ciclo virtuoso ou vicioso. Para a construção de um clima ético e positivo, torna-se necessário ultrapassar intervenções pontuais ou superficiais e investir em processos contínuos de reflexão crítica sobre os fundamentos morais da instituição. Isso implica realizar diagnósticos participativos envolvendo todos os atores escolares, oferecer formação continuada em ética, convivência e gestão democrática, e assegurar coerência entre valores proclamados e práticas efetivamente adotadas.

Dessa forma, a escola pode transformar-se em um microcosmo deliberativo e moralmente coerente, no qual o clima institucional deixa de ser um espelho passivo das dinâmicas sociais e passa a atuar como uma força formativa ativa, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de viver e agir eticamente em sociedade.

Indicadores do clima ético nas escolas

O *clima ético* de uma instituição educacional refere-se à percepção coletiva acerca de quais comportamentos são moralmente valorizados, incentivados e esperados em seu ambiente. Diferentemente de aspectos tangíveis, como infraestrutura ou resultados acadêmicos, o clima ético constitui uma dimensão subjetiva, porém crucial, que influencia desde o bem-estar da comunidade até a integridade acadêmica. Sua mensuração representa um desafio metodológico complexo, mas não intransponível. Este ensaio sustenta que, por meio de um conjunto multifacetado de indicadores empíricos — abrangendo dimensões relacionais, processuais e estruturais —, é possível construir uma radiografia consistente do caráter moral de uma escola, oferecendo subsídios concretos para intervenções transformadoras.

O núcleo do clima ético reside na qualidade das relações interpessoais. Nessa dimensão, os indicadores avaliam percepções de segurança psicológica, reconhecimento mútuo e pertencimento. Um primeiro indicador diz respeito à *confiança interpessoal*, entendida como a crença na integridade, na honestidade e na benevolência dos membros da comunidade. Pesquisas de clima escolar frequentemente incluem itens como “os estudantes confiam que os professores são justos” ou “os professores confiam na direção para tomar decisões éticas”, evidenciando que a confiança constitui um elemento central das interações morais.

Outro indicador relevante refere-se ao *respeito e à inclusão*, avaliando se os indivíduos se sentem valorizados em sua singularidade. Questões sobre a incidência de bullying, assédio ou discriminação, bem como sobre o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa e cultural, são centrais nessa análise. Estudos sobre violência escolar, como os conduzidos por Abramovay (2002), demonstram correlação direta entre climas marcados pelo respeito e a redução de comportamentos agressivos.

A dimensão relacional inclui ainda o *indicador de “voz” e participação*, que mensura a percepção de que estudantes, professores e famílias dispõem de canais legítimos para expressar preocupações e influenciar decisões institucionais. A existência e efetividade de grêmios estudantis, conselhos escolares e

mecanismos de escuta institucional configuram exemplos concretos. A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan, sustenta que a possibilidade de participação ativa satisfaz a necessidade psicológica de autonomia, sendo um forte preditor de climas éticos positivos.

A dimensão *processual* concentra-se nos procedimentos formais e informais que regulam a vida institucional, refletindo sobretudo os fundamentos da justiça e da autoridade legítima. Um indicador central nessa dimensão é o da *justiça procedural*, que avalia a percepção de imparcialidade e equidade na aplicação de regras e sanções. Escalas inspiradas em estudos clássicos, como os de Thibaut e Walker (1975), investigam se as normas são claras, consistentes, aplicadas de forma equânime e se há oportunidades de escuta e defesa nos processos decisórios.

Outro indicador processual fundamental é o da *transparência*, que mede o grau de acesso à informação e a clareza das comunicações institucionais. A comunidade compreende os critérios de avaliação, a destinação de recursos e os fundamentos das decisões administrativas? A ausência de transparência tende a alimentar desconfiança, ressentimento e percepções de injustiça, fragilizando o clima ético.

A *integridade acadêmica* constitui um indicador processual específico, relacionado aos valores que orientam a produção e a avaliação do conhecimento. Taxas de plágio identificadas, a efetividade de políticas contra cola em avaliações e a percepção dos estudantes sobre a honestidade acadêmica de seus pares configuram métricas relevantes. Organizações especializadas no tema disponibilizam instrumentos consolidados que auxiliam essa avaliação.

A dimensão *estrutural* refere-se às condições organizacionais e à atuação da liderança, que modelam o comportamento ético da comunidade. Um primeiro indicador diz respeito à *modelagem ética pela liderança*, investigando se gestores e docentes atuam de forma coerente com os valores que enunciam. Pesquisas sobre clima organizacional aplicadas ao contexto educacional, inspiradas nos estudos de Victor e Cullen (1988) sobre climas éticos, analisam se líderes “dão o exemplo” e se reconhecem publicamente condutas éticas.

Outro indicador estrutural relevante é o do *suporte ético institucional*, que avalia a percepção de que a instituição oferece apoio efetivo aos seus

membros diante de dilemas morais. A existência de programas de acolhimento, serviços de apoio psicológico acessíveis e mecanismos de proteção para denunciante de más condutas constitui evidência concreta desse suporte.

Por fim, destaca-se o *indicador de coerência entre valores e ações*, talvez o mais sutil, porém decisivo. Esse indicador analisa o alinhamento entre os valores declarados em documentos institucionais — como o Projeto Político-Pedagógico — e as práticas cotidianas observadas. A análise documental, articulada aos dados das demais dimensões, permite identificar dissonâncias significativas. Uma instituição que afirma promover a formação cidadã, mas restringe sistematicamente a participação estudantil, revela incoerências em seu clima ético.

A mensuração do clima ético de uma instituição educacional exige, portanto, uma abordagem tripartite capaz de captar a qualidade das relações, a justiça dos processos e a atuação da liderança. A metodologia mais consistente combina instrumentos quantitativos — como questionários de percepção baseados em escalas validadas — e qualitativos — como grupos focais, entrevistas e análise documental —, permitindo o cruzamento de dados e a apreensão de nuances contextuais.

A finalidade última dessa mensuração não é a produção de rankings ou comparações externas, mas a construção de um diagnóstico operacional. Ao identificar fragilidades específicas — como baixa percepção de justiça procedural ou ausência de modelagem ética por parte da liderança —, a escola pode planejar intervenções direcionadas, como programas de Justiça Restaurativa ou ações de formação em liderança ética. Desse modo, a avaliação do clima ético deixa de ser um exercício meramente acadêmico e transforma-se em uma ferramenta estratégica para a construção deliberada de uma comunidade educacional mais justa, solidária e eticamente coerente.

Liderança escolar e legitimidade moral

A eficácia de uma instituição educacional não reside apenas em seus recursos materiais ou em seu projeto pedagógico, mas, sobretudo, na qualidade moral de suas lideranças e no comprometimento de seus professores. A relação entre a autoridade exercida pela direção e pela coordenação e o corpo docente

constitui um eixo crítico desse ecossistema. Este ensaio sustenta que a legitimidade moral da autoridade escolar — entendida como a percepção de que suas ações são eticamente fundamentadas, justas e orientadas para o bem comum — é um fator determinante para a construção da confiança e para a promoção do engajamento docente, elementos essenciais à qualidade da escola.

A autoridade formal, conferida pelo cargo, assegura o poder de decidir, mas não garante, por si só, a adesão voluntária nem o respeito genuíno. A legitimidade moral, conforme teorizada por Max Weber e aqui transposta para o contexto educacional, constrói-se na prática cotidiana e fundamenta-se em quatro pilares centrais: a justeza procedural, expressa na aplicação coerente, transparente e imparcial das regras; a voz e a participação, materializadas na criação de espaços reais para que os professores contribuam com suas perspectivas nas decisões pedagógicas e institucionais; a transparência e a prestação de contas, evidenciadas pela comunicação clara dos critérios e dos motivos das decisões, bem como pela assunção de responsabilidade por seus resultados; e a primazia do interesse coletivo, demonstrada quando as ações da gestão se orientam pelo bem-estar da comunidade escolar e pela qualidade do processo educativo, e não por interesses particulares ou políticos. Quando esses pilares são reconhecidos pelo corpo docente, a autoridade deixa de operar como força coercitiva e passa a ser percebida como liderança legítima e inspiradora.

A confiança constitui o elemento relacional que possibilita a cooperação e reduz a incerteza nas interações sociais. No contexto escolar, a confiança dos professores na gestão é diretamente alimentada pela percepção de sua legitimidade moral. Pesquisas no campo da administração educacional, como as desenvolvidas por Bryk e Schneider (2002), demonstram de forma consistente que a confiança relacional — sustentada pelo respeito mútuo, pela competência percebida, pela integridade pessoal e pela preocupação com o outro — é um preditor robusto de melhorias no desempenho escolar. Quando os professores acreditam que a direção age com justiça, os escuta e prioriza o sucesso dos estudantes, desenvolvem um sentimento de segurança psicológica que favorece a inovação pedagógica, a colaboração e a assunção de riscos profissionais. Gestores que protegem suas equipes de pressões externas injustas ou que distri-

buem tarefas de forma equitativa fortalecem, por meio dessas ações, um capital relacional que se converte em coesão, lealdade e compromisso coletivo.

O engajamento docente, por sua vez, ultrapassa o mero cumprimento de obrigações contratuais. Trata-se de um estado psicológico positivo, caracterizado por vigor, dedicação e absorção no trabalho. A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985), oferece um arcabouço explicativo consistente para compreender como a legitimidade moral da gestão nutre esse engajamento. Em primeiro lugar, ao respeitar a autonomia profissional, evitando práticas de microgestão e valorizando o julgamento pedagógico do professor, a liderança satisfaz a necessidade básica de autodeterminação, transformando o trabalho de uma tarefa imposta em expressão de competência e autoria. Em segundo lugar, ao promover condições para o desenvolvimento da competência, por meio de feedback construtivo, recursos adequados e oportunidades formativas significativas, a gestão demonstra compromisso com o crescimento profissional de sua equipe. Por fim, ao cultivar um ambiente pautado pela justiça e pelo cuidado, fortalece-se o vínculo social, ampliando o senso de pertencimento a uma comunidade orientada por propósitos compartilhados — um fator decisivo para a sustentação do engajamento.

Pesquisas contemporâneas sobre *capital profissional*, como as de Hargreaves e Fullan (2012), corroboram que escolas marcadas por lideranças confiáveis e moralmente alinhadas apresentam níveis mais elevados de eficácia coletiva, resiliência e inovação pedagógica. Nesses contextos, o engajamento docente deixa de ser um atributo individual e episódico para tornar-se uma característica estruturante da cultura escolar.

A ausência de legitimidade moral, por outro lado, acarreta custos institucionais significativos. Práticas arbitrárias, favoritismo, falta de transparência e decisões percebidas como injustas geram rapidamente um clima de desconfiança e cinismo. Em resposta, muitos professores adotam uma postura defensiva de *compliance* mínimo, retraindo-se da colaboração e inibindo sua criatividade pedagógica. Esse ambiente favorece o esgotamento profissional (*burnout*), na medida em que o trabalho perde sentido e passa a ser vivenciado como fonte constante de estresse e frustração. A elevada rotatividade docente constitui, fre-

quentemente, um sintoma de lideranças cuja autoridade é fragilizada do ponto de vista moral.

A autoridade escolar, portanto, não se define primariamente pelo exercício do poder, mas pelo serviço, pelo exemplo e pela coerência ética. A legitimidade moral da direção e da coordenação não é um atributo acessório, mas o alicerce sobre o qual se edifica uma escola verdadeiramente eficaz e humanizadora. Ela atua como catalisador capaz de transformar a obediência formal em adesão voluntária, o dever em compromisso e um conjunto de indivíduos em uma comunidade de aprendizagem coesa. Investir no desenvolvimento de lideranças éticas, justas e transparentes é, em última instância, investir no capital mais valioso de qualquer sistema educacional: a confiança e o engajamento daqueles que, cotidianamente, constroem o futuro nas salas de aula.

Coerência moral e pertencimento na gestão escolar

O sentimento de pertencimento — a experiência subjetiva de ser aceito, valorizado e parte integrante de uma comunidade — é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma escola saudável e eficaz. Sua construção, no entanto, é sensível a um dos aspectos mais críticos da liderança educacional: a *coerência entre o discurso e a prática moral* dos gestores. Este ponto enfatiza que essa coerência não é um mero atributo desejável, mas a condição *sine qua non* para a formação de um vínculo autêntico dos membros da comunidade com a instituição. A desconexão entre o que é dito e o que é feito pelos líderes gera uma erosão da confiança e do significado compartilhado, minando a base mesma do pertencimento.

De acordo com a Teoria da Identidade Social (TAJFEL; TURNER, 2004), o pertencimento surge quando os indivíduos se identificam com um grupo e se sentem valorizados por ele. Uma escola não é apenas uma organização funcional; é uma *comunidade moral* com um sistema de valores declarados, frequentemente expressos em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Quando os gestores agem em estrita consonância com esses valores — defendendo a justiça na prática, demonstrando cuidado genuíno, praticando a escuta que pregam —, eles enviam uma mensagem poderosa a professores, estudantes e funcionários: “Este é o nosso caráter coletivo, e você é parte

dele”. Essa integridade moral facilita a identificação positiva. Os membros da comunidade se orgulham de pertencer a um espaço onde os princípios são vividos e não apenas proclamados, fortalecendo seu compromisso emocional com a instituição.

A coerência entre discurso e prática é o principal combustível para a *confiança relacional*, conceito central nas pesquisas de Bryk e Schneider (2002). A confiança é construída quando há integridade (a pessoa é honesta), benevolência (há preocupação com o outro), competência (há capacidade para o cargo) e confiabilidade (as ações são consistentes). A incoerência moral dos gestores viola diretamente os pilares da integridade e da confiabilidade.

Um coordenador que prega o trabalho colaborativo, mas que toma decisões pedagógicas de forma unilateral e autoritária, está enviando uma dupla mensagem. Um diretor que fala em equidade, mas que distribui recursos ou atribui classes de forma privilegiada, está quebrando o “contrato moral” tácito com seu corpo docente. Essa quebra gera, nas palavras do filósofo Axel Honneth (2009), uma *falta de reconhecimento*. Os professores e estudantes se sentem desrespeitados, invisibilizados e instrumentalizados. Sem a confiança de que o ambiente é previsível e justo, o indivíduo retrai seu investimento emocional e social. O pertencimento dá lugar ao individualismo e à autoproteção, pois o vínculo com o coletivo tornou-se uma fonte de risco e não de apoio.

A Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan) postula que o engajamento sustentado depende da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e *vínculo social*. A coerência moral da liderança é fundamental para satisfazer essa última necessidade. Em um ambiente onde os valores são praticados, os indivíduos sentem que estão em um espaço de relação autêntica, onde podem ser eles mesmos e confiar nos outros. Isso fortalece os laços de *lealdade e cuidado* (fundamentos morais essenciais).

Pesquisas sobre clima escolar ético, como as baseadas no trabalho clássico de Victor e Cullen (1988), demonstram que ambientes onde há consonância entre valores declarados e práticas reais estão associados a maiores níveis de satisfação no trabalho, menor *burnout* docente e comportamentos mais pró-sociais entre os estudantes. Quando um professor testemunha a direção defendendo um colega em uma situação difícil, ou investindo recursos em um

projeto que beneficia a todos, ele não só se sente mais seguro, mas também mais motivado a contribuir. Seu compromisso deixa de ser um mero “cumprir ordens” (compliance) para se tornar um engajamento autêntico, movido por um propósito compartilhado e por um sentimento de que seu esforço é valorizado em um sistema íntegro.

A dissonância entre o discurso moral e a prática real dos gestores não passa despercebida. Ela é rapidamente captada e amplificada no “radar moral” da comunidade escolar, gerando cinismo, descrença e alienação. O sentimento que emerge não é o de pertencimento, mas o de *desfiliação*. Os professores podem começar a adotar uma postura de “fazer só o meu”, os estudantes perdem o respeito pela autoridade institucional e os pais se afastam. A escola deixa de ser uma “nossa” escola para se tornar “a” escola deles — uma entidade distante e hipócrita. Esta fragmentação do tecido social é o oposto do que se espera de uma comunidade educativa, que, por definição, deveria ser um espaço de construção coletiva e de confiança mútua.

Portanto, a coerência entre o discurso e a prática moral dos gestores escolares é muito mais do que uma virtude de caráter individual; é uma tecnologia social essencial para a construção do pertencimento. Ela é o cimento que une os membros da comunidade, transformando um aglomerado de indivíduos em um coletivo coeso, confiante e comprometido. Promover esse alinhamento exige dos gestores não só competência técnica, mas uma constante *vigilância ética* sobre suas próprias ações, um compromisso com a transparência e a humildade para reconhecer e corrigir inconsistências. No fim, a escola que pratica o que prega não está apenas ensinando valores por meio de seu currículo; está vivendo-os em sua cultura, oferecendo a todos o bem mais precioso para se engajar: a certeza de fazer parte de um empreendimento coletivo que é, acima de tudo, digno de confiança.

Clima ético e prevenção da violência escolar

O fenômeno da violência escolar — manifestado por meio do bullying, da discriminação e da violência simbólica — não constitui um evento isolado nem um simples desvio de conduta individual. Trata-se, antes, de um sintoma agudo do estado moral de uma instituição educacional. Esta seção sustenta que existe

uma relação inversa e estrutural entre a solidez do clima ético institucional e a incidência dessas formas de violência. Um clima ético robusto, caracterizado por valores compartilhados, práticas justas e relações pautadas pelo respeito, atua como um sistema imunológico institucional, capaz de prevenir, mitigar e responder a comportamentos violentos. Em contrapartida, climas éticos frágeis ou tóxicos tendem a fertilizar e normalizar tais práticas.

O clima ético refere-se à percepção coletiva acerca dos comportamentos que são eticamente esperados, valorizados e recompensados em uma instituição. Ele se manifesta por meio de diferentes dimensões interdependentes: normas relacionais, que indicam o grau em que cuidado, empatia e respeito são exigidos nas interações; justiça procedural, expressa na transparência e imparcialidade da aplicação de regras; liderança ética, evidenciada pela coerência entre discurso e prática dos gestores; e voz e participação, relacionadas à existência de canais legítimos para a expressão de preocupações e a tomada de decisões coletivas. Quando essas dimensões são fortalecidas, a escola deixa de ser um espaço neutro e passa a configurar-se como um ambiente ativamente formativo e protetivo.

O bullying não se sustenta apenas pela ação direta do agressor, mas prospera em contextos marcados por convivência silenciosa, respostas institucionais frágeis e impunidade percebida. Materiais institucionais da American Psychological Association (2011) indicam que o comportamento dos espectadores (*bystanders*) exerce papel central na manutenção ou na interrupção do ciclo de violência, uma vez que a ausência de reação ou a normalização do assédio reforçam sua legitimidade social. Do mesmo modo, a intervenção consistente e ética dos adultos configura-se como fator decisivo para a construção de ambientes escolares seguros, pois comunica limites claros sobre aquilo que é — ou não — tolerável. Quando a escola falha em responder de maneira previsível, justa e protetiva, instala-se um clima institucional que fragiliza a confiança das vítimas e transmite a mensagem implícita de que a violência pode ser aceita como parte da convivência escolar.

Esse cenário evidencia que o enfrentamento do bullying não pode ser reduzido a intervenções individualizadas ou ações pontuais, exigindo, antes, a

construção de uma cultura institucional democrática. Conforme argumentam Apple e Beane (1998), escolas comprometidas com a democracia não se limitam a ensinar valores de forma abstrata, mas organizam suas práticas cotidianas com base na participação efetiva, no diálogo e na corresponsabilidade. Em contextos nos quais estudantes, professores e gestores compartilham responsabilidades e dispõem de canais legítimos de voz, reduz-se a tolerância institucional à exclusão, à violência simbólica e ao silenciamento, fortalecendo relações pautadas pelo respeito, pela justiça e pelo cuidado mútuo.

Nesse sentido, um clima ético forte, alicerçado no fundamento do cuidado, opera uma inversão dessa lógica. Ele se concretiza por meio de estratégias como programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE), que desenvolvem empatia, autorregulação e habilidades de resolução de conflitos; práticas de Justiça Restaurativa, centradas na reparação do dano e na reintegração do sujeito à comunidade, em vez da punição isolada; e políticas de tolerância à violência zero, aplicadas de forma consistente e transparente, fortalecendo a previsibilidade e a segurança institucional. Ressalta-se que tais práticas são mobilizadas neste texto como exemplificações analíticas, e não como prescrições pedagógicas universais.

Estudos longitudinais, como os de Bryk e Schneider (2002), demonstram que escolas com elevados níveis de confiança relacional apresentam significativamente menos casos de bullying, uma vez que estudantes e professores passam a se perceber como corresponsáveis pelo bem-estar coletivo.

A discriminação e a violência simbólica — compreendidas como a imposição de significados que naturalizam hierarquias e inferiorizam grupos sociais — configuram, em sua essência, uma negação do reconhecimento e da igual dignidade, princípios centrais dos fundamentos morais da justiça e da santidade/degradação, em sua acepção laica. Um clima ético que legitima, ainda que implicitamente, estereótipos ou que se mostra omissos diante de piadas, comentários ou microagressões discriminatórias contribui para a institucionalização dessa forma de violência. Exemplos disso incluem a ausência de representatividade nos currículos ou a tolerância cotidiana a manifestações racistas, sexistas ou homofóbicas, que produzem ambientes hostis para estudantes de grupos minorizados.

A resposta a esse fenômeno reside na construção ativa de um clima de reconhecimento mútuo, conforme proposto por Axel Honneth (2009). Tal construção se materializa por meio de currículos inclusivos, que valorizem a história e as contribuições de diferentes grupos sociais; de programas de formação docente continuada, voltados à identificação e ao enfrentamento de vieses implícitos; e da instituição de normas explícitas contra a discriminação, comunicadas e aplicadas de forma inequívoca. Pesquisas sobre clima escolar e diversidade, como as desenvolvidas pela GLSEN, indicam que escolas com políticas e culturas de apoio a estudantes LGBTQIA+ apresentam níveis significativamente menores de assédio baseado em orientação sexual e identidade de gênero (KOSCIW; CLARK; MENARD, 2022).

Talvez o fator mais corrosivo para o clima ético — e, consequentemente, o maior incentivador da violência simbólica — seja a incoerência moral da liderança. Quando gestores e educadores proclamam valores que não se traduzem em suas práticas, defendendo o respeito enquanto exercem humilhação ou pregando equidade enquanto favorecem determinados grupos, a confiança institucional é profundamente abalada. Essa dissonância moral produz cinismo e a percepção de que as normas não possuem validade real, criando um ambiente no qual a violência emerge não apenas como conflito interpessoal, mas como resposta a um sistema percebido como injusto e hipócrita.

A relação entre clima ético institucional e a incidência de bullying, discriminação e violência simbólica revela-se, portanto, profundamente interdependente. Um clima ético positivo não constitui um adorno de uma “escola bem-comportada”, mas uma condição estrutural para a segurança, o pertencimento e o desenvolvimento pleno de todos os membros da comunidade escolar. Ele atua de forma preventiva, ao cultivar empatia e respeito; corretiva, ao oferecer mecanismos justos e restaurativos de enfrentamento dos conflitos; e simbólica, ao afirmar, por meio de suas práticas cotidianas, que cada indivíduo é digno de reconhecimento e proteção. Investir deliberadamente na construção desse clima — por meio de lideranças éticas, de uma pedagogia do cuidado e da justiça procedural — configura-se como a estratégia mais eficaz e sustentável para transformar as escolas em espaços verdadeiramente comprometidos com a não violência e com a dignidade humana.

Diversidade e clima ético escolar

A escola contemporânea é, por excelência, um espaço de encontro com o Outro. Nesse contexto, o respeito à diversidade cultural e religiosa deixa de ser uma postura facultativa para tornar-se um imperativo ético e pedagógico central para a qualidade do ambiente escolar. Argumentamos que a valorização ativa da pluralidade não é um tema transversal ou um apêndice curricular, mas o alicerce indispensável para a construção de um clima institucional verdadeiramente ético e inclusivo. Tal clima é definido pela percepção coletiva de que todas as identidades são reconhecidas em sua dignidade e que os processos institucionais são justos e equitativos. A articulação entre diversidade e clima ético se dá através de um compromisso institucional com o reconhecimento mútuo, a justiça curricular e a pedagogia do diálogo.

Um clima ético robusto é sustentado por fundamentos morais como o cuidado (proteção contra danos e promoção do bem-estar) e a justiça (equidade e imparcialidade). O simples “tolerar” diferenças é insuficiente para ativar esses fundamentos. A tolerância passiva muitas vezes mascara uma hierarquia de valores onde uma cultura é tida como norma e as outras como desvios a serem suportados.

O respeito genuíno, conforme articulado pelo filósofo Axel Honneth (2009), implica em *reconhecimento*. Na prática escolar, isso significa: 1) reconhecimento afetivo: validar as experiências emocionais e os vínculos identitários de estudantes de todas as origens. Um estudante cuja fé ou tradição cultural é alvo de zombaria sofre um dano moral que viola o fundamento do cuidado. 2) reconhecimento jurídico: garantir, através de normas e políticas explícitas, a igualdade de direitos e de acesso às oportunidades, independentemente de sua identidade. Isso materializa o fundamento da justiça. 3) reconhecimento social: valorizar publicamente as contribuições de diferentes grupos para o conhecimento e para a cultura comum. Isso satisfaz a necessidade de *autoestima coletiva* e fortalece o fundamento da *lealdade* ao grupo.

Pesquisas no campo da psicologia escolar, como as sintetizadas pela *American Psychological Association* (2012), demonstram que estudantes que se

sentem reconhecidos em suas identidades apresentam maior engajamento acadêmico, melhor saúde mental e um senso de pertencimento mais forte à escola.

Um dos pilares mais concretos do clima institucional é o currículo – tanto o formal quanto o oculto. Um currículo que invisibiliza, estereotipa ou distorce a história e as contribuições de grupos culturais e religiosos pratica uma *violência simbólica*, conceito cunhado por Pierre Bourdieu. Esta violência, sutil e eficaz, comunica a certos estudantes que sua herança cultural não é digna de fazer parte do conhecimento legitimado.

A construção de um clima ético exige, portanto, uma *justiça curricular*. Isso implica: 1) pluralismo de vozes: incluir autores, perspectivas e narrativas diversas nas diferentes disciplinas, indo além de um enfoque tokenista (meramente simbólico). 2) pedagogia crítica: ensinar os estudantes a analisarem criticamente como o poder opera na produção do conhecimento, questionando narrativas únicas e dominantes. 3) acolhimento de práticas: adaptar, sempre que possível e respeitosamente, calendários, cardápios e rituais escolares para acolher celebrações e restrições religiosas ou culturais significativas.

O trabalho de estudiosos como James A. Banks (2007) sobre educação multicultural reforça que um currículo plural não beneficia apenas os grupos minoritários; ele enriquece a formação de todos os estudantes, preparando-os para a cidadania em um mundo globalizado e complexo.

Um clima ético e inclusivo pode ser interpretado não como a superação ou neutralização dos conflitos de valores, mas como o modo pelo qual tais tensões são reconhecidas e acolhidas no tecido das relações escolares. Nessa chave, o diálogo não se apresenta como solução normativa, mas como condição de possibilidade para a construção de sentidos compartilhados. A escola, assim, pode ser compreendida como um espaço de inquirição moral, no qual as questões relativas à diferença, à igualdade e à convivência emergem como problemas abertos à interpretação, constantemente reinscritos à luz das experiências e dos encontros que ali se produzem.

Práticas como os *Círculos de Diálogo* e a *Comunicação Não-Violenta* oferecem estruturas para que estudantes e professores aprendam a: expressar suas crenças e identidades de forma autêntica e respeitosa; ouvir narrativas

radicalmente diferentes das suas com curiosidade e empatia; negociar significados comuns para a convivência, construindo, coletivamente, as normas da comunidade escolar.

Programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE), como os difundidos pelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), que incluem a competência da “consciência social”, fornecem as ferramentas emocionais e relacionais necessárias para que esse diálogo frutífero ocorra. Evidências demonstram que escolas que adotam tais práticas registram reduções significativas em incidentes de discriminação e *bullying*.

A articulação entre o respeito à diversidade cultural e religiosa e a construção de um clima institucional ético é, portanto, intrínseca e indissociável. Uma escola que almeja ser ética não pode sê-lo sem ser inclusiva. O respeito ativo à diversidade não é um peso a ser carregado, mas uma oportunidade pedagógica única para operacionalizar os fundamentos morais do *cuidado*, da *justiça* e do *reconhecimento*. Ao investir em um currículo plural, em políticas de equidade e em uma cultura escolar dialógica, a instituição educacional transcende sua função instrucional e assume seu papel político e moral: o de ser um microcosmo da sociedade democrática e plural que aspiraremos a ser, formando cidadãos capazes de honrar tanto suas próprias raízes quanto a humanidade compartilhada que os une a todos.

Participação democrática e valores na escola

A escola, enquanto microcosmo da sociedade, enfrenta o desafio permanente de transcender a mera transmissão de conteúdos e assumir sua função de formadora de cidadãos. Neste contexto, a participação democrática — materializada em conselhos escolares, grêmios estudantis e assembleias — não é um acessório opcional, mas o mecanismo central para a internalização viva e significativa dos valores de justiça e liberdade. Sustenta-se aqui que tais espaços não se limitam a simular processos democráticos; eles funcionam como oficinas práticas de cidadania, onde esses valores abstratos são experimentados, testados e consolidados através da ação coletiva, tornando-se, assim, disposições morais duradouras.

O valor da *liberdade*, em sua concepção mais profunda, vai além da simples ausência de coerção (*liberdade de*). Ela se realiza plenamente como autonomia — a capacidade de legislar para si mesmo, participando da construção das normas que regem a vida coletiva. É aqui que os espaços participativos exercem seu papel fundamental.

Quando estudantes e professores debatem, em um grêmio ou conselho, sobre o uso de um espaço comum, a organização de um evento ou a revisão de uma regra, eles estão exercitando a *liberdade positiva* (*liberdade para*). Pesquisas no campo da Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan) corroboram que a experiência de autonomia é uma necessidade psicológica básica. A satisfação dessa necessidade, por meio da voz e da influência real, gera um engajamento muito mais profundo e intrínseco com a vida escolar. O estudante deixa de ser um sujeito passivo, para quem as regras são simplesmente impostas, e torna-se um coautor do ambiente que o circunda. Esta transição, do “dever ser” obedecido para o “nós decidimos”, é o processo pelo qual a liberdade deixa de ser uma palavra no papel e se transforma em uma experiência corpórea e significativa.

O valor da justiça também é radicalmente transformado pela participação democrática. A justiça percebida, conforme demonstrado pelos trabalhos de Tom Tyler (2006) sobre justiça procedural, não depende apenas do resultado, mas crucialmente dos processos que o geram. Uma regra imposta verticalmente, mesmo que tecnicamente correta, pode ser percebida como arbitrária. A mesma regra, quando emerge de um debate coletivo onde todos tiveram voz e onde os argumentos foram considerados, adquire legitimidade moral.

Os conselhos e assembleias são os palcos onde a justiça procedural se manifesta. Eles obrigam os participantes a saírem de seus interesses individuais imediatos e a adotarem uma postura imparcial, considerando o bem comum e os direitos dos outros. Este é um exercício fundamental de raciocínio moral que, de acordo com a perspectiva de Lawrence Kohlberg (1984), pode elevar os indivíduos a estágios mais avançados de desenvolvimento, nos quais a lei é entendida como um contrato social mutuamente benéfico. A vivência de processos justos — onde há transparência, respeito ao contraditório e consideração de diferentes pontos de vista — ensina, na prática, que a justiça é um valor que se constrói coletivamente e não um decreto a ser aceito passivamente.

Estudos consolidados, como os compilados pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres e por organizações como a UNICEF, vinculam a participação estudantil efetiva a uma série de *outcomes* positivos. Escolas com grêmios atuantes e conselhos participativos tendem a apresentar: 1) redução de conflitos: quando os estudantes são parte da solução, há maior adesão às normas e menor percepção de arbitrariedade; 2) fortalecimento do sentimento de pertencimento: a participação gera co-responsabilização e lealdade à comunidade; 3) desenvolvimento de competências para a cidadania: os estudantes aprendem a argumentar, negociar, construir consensos e respeitar decisões majoritárias — habilidades essenciais para a vida democrática.

O mecanismo por trás desses resultados é a *aprendizagem experiencial*. John Dewey, um dos precursores desse pensamento, já afirmava que a democracia deve ser aprendida através da prática. A sala de aula de civismo é o grêmio; o laboratório de ética, o conselho escolar. É na tentativa e no erro, na negociação de conflitos de interesse e na busca por soluções compartilhadas que os valores de justiça e liberdade se enraízam no caráter.

Portanto, a participação democrática na escola é muito mais que uma gestão compartilhada de recursos ou uma concessão de voz aos estudantes. Ela é a *pedra de toque* para a consolidação de uma cultura escolar democrática, onde a justiça e a liberdade são vividas e não apenas ensinadas. Através desses espaços, a escola cumpre sua missão mais elevada: a de formar não apenas bons estudantes, mas cidadãos autônomos, críticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e livre. Negligenciar essa dimensão participativa é, em última instância, esvaziar de significado os próprios valores que se pretende transmitir, condenando-os à abstração e à ineficácia. A democracia, assim como a liberdade e a justiça, aprende-se fazendo.

Cuidado, solidariedade e aprendizagem

A pressão por resultados em avaliações padronizadas frequentemente leva as escolas a negligenciarem uma dimensão fundamental de sua missão: a construção de um ambiente relacional positivo. No entanto, pesquisas contemporâneas nas ciências da educação e da psicologia demonstram que essa

aparente dicotomia entre excelência acadêmica e bem-estar relacional é falsa. Destacamos que escolas com uma forte cultura de cuidado e solidariedade não apenas promovem o desenvolvimento socioemocional, mas também estabelecem as condições necessárias para a otimização do desempenho acadêmico. A cultura de cuidado atua como um catalisador que potencializa a aprendizagem, criando um ecossistema onde estudantes e professores podem florescer em sua plenitude.

Do ponto de vista neurobiológico, o aprendizado cognitivo de alto nível é incompatível com um estado de estresse crônico ou medo. Quando um estudante se sente ameaçado, ansioso ou socialmente isolado, seu cérebro direciona recursos cognitivos para o sistema límbico (centro das emoções), em detrimento do córtex pré-frontal, responsável por funções executivas como a memória de trabalho, a resolução de problemas e o controle inibitório.

Uma cultura de cuidado e solidariedade, fundamentada na ética de Nel Noddings, age diretamente nesse mecanismo. Ao criar um ambiente de *segurança psicológica* — onde o estudante se sente aceito, respeitado e apoiado — a escola “libera” os recursos cognitivos para a aprendizagem. Pesquisas em neurociência educacional, como as conduzidas por Mary Helen Immordino-Yang (2015), reforçam que a emoção e a cognição são profundamente entrelaçadas. Emoções positivas, como as geradas por vínculos seguros e um senso de pertencimento, facilitam a neuroplasticidade e a consolidação da memória. Em outras palavras, um estudante que se sente cuidado está, biologicamente, mais preparado para aprender.

A relação entre cuidado e desempenho acadêmico é respaldada por evidências robustas. Um estudo seminal realizado pela Universidade de Chicago, analisando dados de centenas de escolas, constatou que o que ele denomina “fatores de sucesso não cognitivos” — incluindo o clima escolar e as relações estudante-professor — são preditores tão fortes do desempenho acadêmico quanto os fatores socioeconômicos.

Esse impacto se dá por meio de vários mecanismos. Vejamos!

Maior engajamento e motivação. Estudantes que possuem relações positivas com seus professores e colegas são mais propensos a se envolverem

nas atividades escolares, a persistir diante de desafios e a desenvolver uma motivação intrínseca pela aprendizagem, conforme preconizado pela Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985).

Redução do absenteísmo e da evasão. Um ambiente acolhedor e solidário reduz significativamente as taxas de absenteísmo e evasão escolar. O estudante quer estar na escola, pois ela é um espaço de realização social e emocional, e não apenas de obrigação.

Resiliência acadêmica. A solidariedade entre pares e o suporte docente funcionam como um amortecedor para as dificuldades acadêmicas. Um estudante que se sente apoiado tem mais coragem para correr riscos intelectuais, errar e tentar novamente, desenvolvendo uma mentalidade de crescimento.

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) corroboram essa visão, mostrando que em países onde os estudantes reportam um maior senso de pertencimento à escola, os resultados médios em matemática, leitura e ciências são consistentemente mais altos.

Os benefícios de uma cultura de cuidado e solidariedade para o desenvolvimento socioemocional são diretos e profundos. Programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE), como os difundidos pelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), são, em sua essência, a sistematização de uma pedagogia do cuidado. Eles ensinam habilidades como: auto-consciência e autogestão: reconhecer e gerir as próprias emoções; consciência social: desenvolver empatia e compreender perspectivas diferentes; habilidades de relacionamento: estabelecer e manter relações saudáveis, comunicar-se de forma clara e cooperar.

Uma escola que cultiva a solidariedade é um laboratório vivo para o exercício dessas competências. Metanálises de dezenas de estudos sobre ASE, como as publicadas na *Child Development*, demonstram que tais programas estão associados a melhorias no desempenho acadêmico (equivalente a um ganho de 11 pontos percentuais), atitudes mais pró-sociais e redução de problemas de conduta e de estresse emocional. A cultura de cuidado, portanto, não é um custo, mas um investimento de alto retorno no capital humano e social da comunidade escolar.

Portanto, a constatação de que escolas com uma cultura sólida de cuidado e solidariedade apresentam melhores resultados não é apenas significativa, mas de natureza causal e estrutural. Longe de constituir um simples “enfeite” curricular, a ética do cuidado configura-se como a infraestrutura invisível sobre a qual se edifica uma educação de qualidade. Ela oferece a segurança emocional indispensável ao funcionamento cognitivo pleno, favorece o engajamento dos estudantes nos processos de aprendizagem e os capacita com competências socioemocionais essenciais para os desafios do século XXI. Investir nessa cultura implica reconhecer que educar, em seu sentido mais abrangente, envolve tanto o cultivo de relações e do caráter quanto a transmissão de conhecimentos. Significa compreender que, no ecossistema escolar, o cuidado não rivaliza com a excelência acadêmica; ao contrário, constitui seu mais potente aliado.

As proposições discutidas neste capítulo não pretendem oferecer soluções prontas ou protocolos de intervenção, mas ampliar o repertório interpretativo de educadores e gestores diante dos dilemas morais que atravessam a vida escolar. O valor heurístico do arcabouço teórico apresentado reside justamente em sua capacidade de provocar leitura crítica, reflexão situada e escolhas pedagógicas eticamente conscientes, e não na padronização de práticas.

Quadro 2 — Síntese conceitual do capítulo 3

EIXO CENTRAL	ELEMENTOS / PROCESSOS	DESDOBRAMENTOS	EFEITOS EDUCACIONAIS
Clima ético institucional	Percepções coletivas sobre o que é justo, aceitável e valorizado na escola	Define normas implícitas e explícitas de convivência	Estrutura a qualidade das relações escolares
Dimensões constitutivas do clima ético	• Normas relacionais (cuidado, respeito, empatia) • Justiça procedural (regras claras, coerência, previsibilidade) • Liderança ética (exemplo, coerência moral) • Voz e participação (escuta, corresponsabilidade)	Produzem segurança moral ou insegurança institucional	Influenciam diretamente engajamento, confiança e pertencimento
Cenário A — Clima ético frágil ou tóxico	• Omissão institucional • Favoritismos e punições desiguais • Incoerência moral da liderança • Silenciamento e medo de denunciar	Normalização da violência	• Bullying • Discriminação • Violência simbólica
Consequências sistêmicas do clima frágil	• Adoecimento docente • Desconfiança institucional • Fragilização do compromisso moral	Deterioração das relações pedagógicas	Queda da qualidade educativa e aumento do sofrimento escolar
Cenário B — Clima ético forte e protetivo	• Cuidado como valor estruturante • Justiça aplicada de forma consistente • Liderança ética e confiável • Participação democrática	Prevenção institucional da violência	Proteção da dignidade e do reconhecimento dos sujeitos
Dispositivos de sustentação	• Aprendizagem Socioemocional (ASE) • Justiça Restaurativa • Políticas claras e transparentes	Operacionalizam os fundamentos morais no cotidiano	Interrupção do ciclo de violência
Efeitos sistêmicos do clima ético positivo	• Confiança relacional • Bem-estar docente • Engajamento estudantil	Fortalecimento do compromisso moral coletivo	Escola como comunidade ética de aprendizagem

Fonte: produção do autor com base nos conceitos discutidos no capítulo 3.

Este quadro sintetiza os argumentos centrais do capítulo, evidenciando que a violência escolar não constitui um fenômeno individual ou episódico, mas um efeito sistêmico do clima ético institucional. A prevenção da violência depende, portanto, da construção deliberada de ambientes escolares baseados no cuidado, na justiça, na coerência moral e na participação democrática.

CAPÍTULO 4

DESENVOLVIMENTO ÉTICO DE ESTUDANTES

Desenvolvimento ético no currículo escolar

O currículo escolar é muito mais do que uma listagem de conteúdos a serem transmitidos; trata-se de um artefato cultural que carrega, em sua estrutura, na seleção de saberes e nas metodologias adotadas, uma concepção específica de mundo, de sociedade e de ser humano. Consequentemente, diferentes modelos curriculares atuam como agentes potentes, capazes de promover ou inibir o desenvolvimento moral e ético dos estudantes. Sustenta-se, neste texto, que a eficácia de um currículo na formação ética não reside na oferta de um “curso de moral” isolado, mas na forma como ele integra, de modo transversal, oportunidades para o exercício do julgamento ético, a vivência da empatia e a reflexão crítica sobre valores, direitos e responsabilidades. Para tanto, analisam-se três modelos curriculares predominantes — o tradicional, o currículo por competências e o currículo crítico — e seus impactos sobre o desenvolvimento moral.

O currículo tradicional, organizado de forma enciclopédica e fragmentada em disciplinas estanques, tende a inibir o desenvolvimento moral ao tratá-lo como um apêndice ou como um conjunto de normas a serem internalizadas de maneira passiva. Fundamenta-se na transmissão vertical de um conhecimento considerado inquestionável e na veiculação de uma moralidade previamente definida. Nesse modelo, valores como disciplina, respeito à autoridade e obediência costumam ser priorizados, porém sem a abertura de espaços genuínos para o questionamento, o diálogo ou a construção coletiva de sentidos.

Tal organização curricular raramente cria situações que desafiem o raciocínio ético dos estudantes para além do nível convencional descrito por Lawrence Kohlberg, no qual a obediência às regras e à autoridade constitui o principal critério de julgamento moral. A ética, quando presente, assume a forma de conteúdo a ser memorizado, e não de um campo de dilemas, conflitos e disputas de valores. A passividade cognitiva exigida do estudante espelha uma

passividade moral, na qual o “certo” e o “errado” são decretados externamente, sem favorecer o desenvolvimento da autonomia ética. A ética do cuidado, conforme formulada por Carol Gilligan, tende a ser negligenciada, uma vez que o foco nas hierarquias e no conhecimento abstrato reduz o espaço para a empatia, a escuta e a responsabilidade relacional.

O currículo por competências, que organiza a aprendizagem em torno da mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas complexos, representa um avanço em relação ao modelo tradicional, embora apresente riscos e ambivalências. Esse modelo costuma incorporar competências socioemocionais ao seu escopo, promovendo habilidades como colaboração, empatia, responsabilidade e resolução de conflitos por meio de projetos e atividades coletivas. Tal abordagem favorece o desenvolvimento moral, na medida em que os estudantes são levados a negociar, ouvir diferentes perspectivas e cooperar, exercitando, na prática, fundamentos como a justiça — expressa na equidade da divisão de tarefas — e o cuidado — evidenciado na atenção às dificuldades do outro.

O risco desse modelo reside na possibilidade de a ética ser capturada por uma lógica de performance. A colaboração pode transformar-se em instrumento de eficiência, e a empatia, em uma habilidade funcional voltada à adaptação ao mercado de trabalho. Nesse cenário, a moralidade corre o risco de ser reduzida a um conjunto de técnicas para o sucesso individual, esvaziando-se de seu sentido profundamente humano e de sua orientação para o bem comum. A ética assume, então, um caráter pragmático-instrumental, em detrimento de sua dimensão reflexiva e normativa.

O currículo crítico, inspirado em pensadores como Paulo Freire, tem como objetivo central a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade social. Trata-se do modelo que mais consistentemente promove um desenvolvimento ético profundo e engajado. Parte do pressuposto de que o conhecimento é uma construção social historicamente situada e, portanto, permeada por valores, ideologias e relações de poder. Seu propósito é problematizar a realidade, questionar estruturas injustas e empoderar os estudantes para a ação cidadã consciente.

Nesse modelo, a promoção moral assume caráter integral. Em primeiro lugar, ao colocar dilemas sociais, históricos e ambientais no centro do processo educativo, o currículo crítico desafia os estudantes a operarem em níveis pós-convencionais de raciocínio moral, nos quais normas e leis são avaliadas à luz de princípios universais de justiça e direitos humanos. Em segundo lugar, integra de forma orgânica a ética da justiça e a ética do cuidado, ao articular a crítica às opressões estruturais com a solidariedade em relação aos grupos vulnerabilizados. A aprendizagem baseada em problemas sociais reais, como desigualdade ou degradação ambiental, exige simultaneamente análise crítica das estruturas sociais e compromisso ético com o bem-estar das pessoas e do planeta. Por fim, o currículo crítico promove uma consciência ético-política, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de “ler o mundo” de maneira moralmente situada, identificando não apenas transgressões individuais, mas também formas sistêmicas de injustiça.

A escolha de um modelo curricular constitui, portanto, uma escolha de projeto de humanidade. Enquanto o currículo tradicional tende a inibir a autonomia moral em favor da obediência, e o currículo por competências promove uma ética prática, porém suscetível à instrumentalização, o currículo crítico destaca-se por favorecer de maneira mais ampla e consistente o desenvolvimento ético. Ele o faz ao engajar os estudantes em uma investigação contínua sobre o que significa viver bem em uma sociedade justa, oferecendo não apenas valores, mas também ferramentas intelectuais, emocionais e políticas para defendê-los. O desafio das escolas do século XXI não consiste em acrescentar a “ética” como conteúdo isolado, mas em repensar o currículo em sua totalidade a partir de uma intencionalidade ética explícita, criando ecossistemas de aprendizagem nos quais a justiça, o cuidado e a liberdade sejam vividos, problematizados e criticamente examinados no cotidiano escolar.

Aprendizagem socioemocional e ética prática

Em um mundo marcado por complexidades sociais e interdependência global, a formação ética das novas gerações transcende a simples transmissão de normas. Ela exige o desenvolvimento de competências internas que permi-

tam ao indivíduo lidar com dilemas morais, relacionar-se com o outro e agir com integridade em contextos diversos. É nesse cenário que os programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) emergem não como uma moda pedagógica, mas como uma abordagem estruturante para o desenvolvimento moral. Sustenta-se, neste tópico, que a ASE atua como uma arquitetura pedagógica sistemática, capaz de fortalecer competências morais fundamentais — como empatia, equidade e responsabilidade — ao fornecer ferramentas cognitivas, emocionais e comportamentais que possibilitam a tradução desses valores em ações concretas e consistentes.

A empatia, frequentemente reduzida à ideia simplificada de “sentir o que o outro sente”, constitui, na realidade, uma competência complexa e multifacetada. O marco teórico do CASEL posiciona a consciência social como um de seus cinco pilares centrais, ampliando a empatia para além da simpatia espontânea.

No âmbito dos mecanismos de fortalecimento, programas eficazes de ASE ensinam os estudantes a reconhecer emoções em si mesmos e nos outros, a assumir a perspectiva alheia e a compreender diferenças sociais e culturais. Estratégias como *role-playing* (simulações de papéis sociais), análise de personagens literários e mediação orientada de conflitos exercitam, de forma explícita, tanto a empatia cognitiva quanto a empatia afetiva.

Do ponto de vista do fundamento moral, essa capacidade de colocar-se no lugar do outro constitui o alicerce da ética do cuidado, conforme proposta por Carol Gilligan. Sem a empatia, conceitos como respeito e dignidade permanecem abstratos e esvaziados de sentido prático. Pesquisas em neurociência afetiva, como as desenvolvidas por Mary Helen Immordino-Yang, demonstram que as experiências socioemocionais vividas na escola podem moldar circuitos neurais associados à compreensão social. Ao sistematizar tais experiências, a ASE transforma a empatia de uma disposição instável em uma habilidade moral relativamente estável, permitindo que o estudante reconheça o dano potencial de suas ações e responda de maneira ética ao sofrimento alheio.

O valor da equidade — compreendida como uma forma de justiça que considera as necessidades específicas de cada indivíduo — demanda mais do

que a compreensão conceitual; exige a capacidade de identificar injustiças e agir para corrigi-las. A ASE fortalece essa competência por meio de dois domínios interligados: a tomada de decisão responsável e as habilidades de relacionamento.

No que se refere aos mecanismos de fortalecimento, a tomada de decisão responsável ensina os estudantes a avaliar critérios éticos, considerar o bem-estar coletivo e antecipar as consequências de seus atos. Esse processo os capacita a reconhecer situações de desigualdade e a rejeitar práticas como o bullying e a exclusão. Paralelamente, habilidades de relacionamento — como comunicação assertiva, escuta ativa e cooperação — oferecem instrumentos concretos para agir em favor da equidade. Ao negociar conflitos e colaborar de forma inclusiva, o estudante operacionaliza o valor da justiça em escala cotidiana.

Quanto ao fundamento moral, esse movimento estabelece uma ponte entre o estágio convencional e o pós-convencional do desenvolvimento moral descrito por Lawrence Kohlberg. A ASE não se limita à obediência normativa (“é proibido discriminar”), mas incentiva a reflexão crítica sobre a razão de ser das regras e o engajamento ativo na construção de ambientes mais justos, internalizando a justiça como compromisso ético.

A responsabilidade, por sua vez, configura-se como o ápice do edifício socioemocional. Ela emerge do autoconhecimento e da autogestão e se projeta na responsabilização perante a coletividade.

Entre os mecanismos de fortalecimento, a ASE ensina os estudantes a reconhecer e regular emoções e impulsos. A capacidade de gerenciar a própria raiva, por exemplo, reduz comportamentos agressivos e amplia a possibilidade de honrar compromissos assumidos. Esse domínio de si — a autogestão — constitui o pré-requisito da responsabilidade. A partir desse alicerce interno, a ASE promove a responsabilidade social, incentivando a reflexão sobre os impactos das próprias ações no grupo e estimulando a participação ativa na melhoria da comunidade escolar.

Do ponto de vista do fundamento moral, a responsabilidade materializa a lealdade ao grupo e o cuidado ampliado. Metanálises clássicas, como a conduzida por Joseph Durlak e colaboradores, demonstram que estudantes parti-

participantes de programas de ASE apresentam atitudes mais pró-sociais e maior senso de responsabilidade social, evidenciando a internalização da interdependência entre o bem-estar individual e o coletivo.

Os programas de Aprendizagem Socioemocional, portanto, não se limitam a ensinar valores morais de forma abstrata. Eles oferecem um conjunto de ferramentas práticas para vivenciá-los. Ao cultivar sistematicamente a autoconsciência, a autogestão, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável, a ASE constrói os alicerces psicológicos sobre os quais empatia, equidade e responsabilidade podem se desenvolver de maneira sólida e duradoura. Assim, a escola que integra a ASE ao seu projeto pedagógico não apenas aprimora o clima escolar ou os resultados acadêmicos, mas cumpre sua missão mais profunda: formar sujeitos éticos, capazes de construir relações saudáveis e de contribuir ativamente para uma sociedade mais justa e compassiva. Em última instância, a ASE não torna os estudantes apenas mais competentes, mas mais sábios em sua humanidade.

Círculos de diálogo e desenvolvimento moral

O modelo punitivo tradicional de gestão de conflitos escolares, centrado na identificação da culpa e na aplicação de sanções, tem se mostrado insuficiente para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Em seu lugar, as práticas restaurativas emergem não apenas como uma alternativa disciplinar, mas como uma tecnologia social profundamente educativa. Sustenta-se, nesta seção, que as práticas restaurativas produzem efeitos transformadores tanto no raciocínio moral quanto na autorregulação emocional dos estudantes, ao substituírem a lógica da punição pela da responsabilização ativa e o silêncio imposto pelo diálogo estruturado. Desse modo, atuam como um catalisador da maturidade ética e emocional.

O raciocínio moral, conforme a teoria de Lawrence Kohlberg, evolui de estágios heterônomos — baseados na obediência à autoridade e no medo da punição — para estágios autônomos, caracterizados pela internalização de princípios éticos universais. As práticas restaurativas criam condições privilegiadas para essa transição. Diferentemente do sistema punitivo, que pergunta “quem

quebrou a regra e qual será o castigo?”, a abordagem restaurativa indaga “quem foi afetado?”, “o que aconteceu?” e “como os danos podem ser reparados?”. Essa mudança de foco desloca o estudante de uma orientação pré-convencional, centrada na evitação da punição, para uma consideração das relações, das consequências e do bem-estar coletivo, aproximando-o de níveis mais avançados de julgamento moral.

No centro de um círculo restaurativo estão a narração e a escuta das experiências de todos os envolvidos. O estudante que causou o dano é confrontado não com a abstração da norma, mas com a experiência concreta da pessoa afetada por sua ação. Tal vivência é simultaneamente cognitiva e afetiva, exigindo a tomada de perspectiva — componente essencial do raciocínio moral avançado. Pesquisas vinculadas ao International Institute for Restorative Practices indicam que esse processo frequentemente desencadeia um “impacto moral”: um momento de insight no qual o ofensor compreende, de forma genuína, as consequências de seus atos para o outro e para a comunidade.

Ao envolver a coletividade na construção da resposta ao conflito, as práticas restaurativas materializam uma concepção de justiça como processo dialógico, e não como veredito imposto. Os estudantes aprendem, na prática, que a autoridade moral emana do respeito mútuo e da corresponsabilidade, e não apenas da posição hierárquica. Esse aprendizado aproxima-os de um estágio pós-convencional, no qual normas e regras são avaliadas criticamente à luz de princípios de justiça, dignidade humana e reparação do dano.

Além de favorecer o desenvolvimento moral, as práticas restaurativas funcionam como um poderoso treinamento de autorregulação emocional — entendida como a capacidade de gerir impulsos, emoções e comportamentos. O protocolo do círculo restaurativo, com regras claras de escuta e o uso do objeto da palavra, cria um espaço de segurança psicológica no qual as emoções podem ser expressas sem medo de humilhação ou represália. Essa segurança constitui um pré-requisito neurobiológico para que o cérebro saia de estados reativos de “luta ou fuga” e acesse regiões associadas às funções executivas, como o autocontrole e a reflexão.

Outro elemento central desse processo é a validação e a nomeação das emoções. Ao verbalizar sentimentos — por exemplo, “senti-me humilhado

quando você riu de mim” — o estudante valida sua própria experiência e oferece ao outro um vocabulário emocional preciso. Pesquisas em neurociência afetiva, como as desenvolvidas por Lisa Feldman Barrett, demonstram que a identificação e a rotulação acurada das emoções contribuem para a redução de sua intensidade e para uma regulação mais eficaz.

No modelo punitivo, emoções como raiva e frustração tendem a ser reprimidas ou exacerbadas pela sanção. No modelo restaurativo, essas mesmas emoções são canalizadas para um processo construtivo de responsabilização e reparação. O estudante é convidado a transformar o arrependimento passivo em ação concreta, assumindo compromissos que visam reparar o dano causado. Esse movimento fortalece a autogestão, um dos pilares centrais da Aprendizagem Socioemocional. Estudos de caso em escolas que implementaram práticas restaurativas, como os documentados por Thorsborne e Blood (2013), indicam reduções significativas nas taxas de reincidência, sugerindo a internalização de estratégias mais saudáveis para lidar com conflitos e emoções negativas.

O efeito mais profundo das práticas restaurativas reside na sinergia entre o desenvolvimento do raciocínio moral e o fortalecimento da autorregulação emocional. Estudantes com maior capacidade de autorregulação tendem a estar mais disponíveis para o exercício da empatia e do julgamento moral complexo. De modo complementar, o avanço no raciocínio moral amplia a consciência sobre o impacto das próprias emoções e ações, reforçando a motivação para regular o comportamento. As práticas restaurativas alimentam esse ciclo virtuoso, transformando o conflito de ameaça disciplinar em oportunidade de aprendizagem ética e emocional.

As práticas restaurativas, portanto, ultrapassam amplamente a função de “resolver conflitos”. Elas constituem uma pedagogia da relação, da responsabilização e do cuidado. Seus efeitos sobre o raciocínio moral e a autorregulação emocional são profundos e duradouros porque incidem sobre a raiz do comportamento: a capacidade de compreender o outro e de governar a si mesmo. Ao oferecer experiências vivenciais de diálogo, empatia e *accountability*, a justiça restaurativa prepara os estudantes não apenas para uma convivência escolar mais pacífica, mas para uma vida cidadã orientada pelo respeito, pela responsa-

bilidade e pela coragem ética de reconhecer e reparar os próprios erros. Nesse sentido, a escola que adota práticas restaurativas não apenas aprimora sua gestão disciplinar, mas cumpre, de modo pleno, sua função formativa do caráter.

Narrativas escolares e identidade moral

A constituição da identidade moral — entendida como o sistema de valores, crenças e princípios que orienta o caráter e a ação humana — ocorre sempre em contextos sociais densamente significados. Não se trata de um processo meramente cognitivo ou normativo, mas de uma construção profundamente atravessada pelas narrativas que circulam, são partilhadas e vividas. No espaço escolar, essas narrativas — presentes na literatura, na história e nas experiências cotidianas — operam como cenários privilegiados de experimentação moral, permitindo que os estudantes, sob mediação pedagógica, confrontem dilemas, reconheçam perspectivas diversas e elaborem juízos éticos. Nesse sentido, as narrativas escolares assumem um papel estruturante na formação moral, ao oferecer referências de identificação, ampliar a capacidade empática e fornecer recursos simbólicos para compreender e agir no mundo social.

As histórias atuam simultaneamente como espelhos, que refletem aspectos da própria experiência do estudante, e como janelas, que lhe permitem acessar realidades e perspectivas radicalmente distintas. Na função de espelho, quando um estudante se identifica com um personagem que enfrenta um dilema moral — como o conflito entre lealdade e honestidade ou a tensão entre interesse individual e bem comum —, não está apenas acompanhando uma trama ficcional. Ele vivencia simbolicamente esse dilema, processando suas próprias questões morais de modo indireto e seguro. A literatura juvenil, por exemplo, é rica em protagonistas que lidam com injustiça, coragem, traição e redenção, favorecendo a elaboração subjetiva de experiências éticas complexas.

Na função de janela, narrativas históricas sobre figuras como Mahatma Gandhi, Martin Luther King Jr. ou Malala Yousafzai, assim como romances que retratam culturas e contextos sociais distantes, expõem os estudantes a universos éticos diversos. Pesquisas em psicologia social indicam que a leitura

de ficção literária amplia a capacidade de tomada de perspectiva, componente central da empatia. Ao “entrar na pele” de personagens diferentes de si, o estudante exercita a compreensão de motivações, sofrimentos e valores alheios, expandindo seus próprios horizontes morais.

O poder formativo das narrativas opera por meio de mecanismos psicológicos específicos, cada vez mais investigados pela neurociência e pelas ciências da educação. Um desses mecanismos é o engajamento emocional, fundamental para a empatia. Diferentemente de listas abstratas de regras, uma história bem construída mobiliza o sistema límbico, associado às emoções. Estudos de neuroimagem conduzidos por Paul Zak indicam que narrativas envolventes podem estimular a liberação de ocitocina, neurotransmissor relacionado à empatia e à conexão social. Esse engajamento emocional funciona como um “ancoradouro” que torna a aprendizagem moral significativa e duradoura. A ética do cuidado, conforme formulada por Carol Gilligan, é assimilada menos por definição conceitual e mais pela capacidade de comover-se diante da dor e da exclusão vividas pelos personagens.

Outro mecanismo central é a estimulação do raciocínio moral complexo. Narrativas que apresentam personagens ambíguos e dilemas éticos intrincados afastam o leitor de visões maniqueístas do mundo, exigindo a consideração de nuances, consequências e conflitos de valores. Esse processo ativa aquilo que Mark Johnson denomina imaginação moral: a capacidade de discernir alternativas éticas possíveis e de projetar soluções criativas para problemas morais. Trata-se de um caminho privilegiado para a progressão nos estágios do desenvolvimento moral descritos por Lawrence Kohlberg, especialmente na transição do nível convencional para o pós-convencional.

As narrativas também fornecem um vocabulário e um repertório ético que estruturam a compreensão moral. Conceitos abstratos como integridade, justiça ou resiliência ganham densidade simbólica quando encarnados nas ações de personagens como Atticus Finch, da obra *O Sol é para Todos*. Esse repertório narrativo constitui um banco simbólico interno ao qual o estudante recorre ao enfrentar suas próprias encruzilhadas éticas, orientando decisões e interpretações do mundo social.

Para além do currículo formal, a própria conduta de professores e gestores configura-se como uma narrativa poderosa. Discursos sobre respeito, justiça ou empatia perdem sentido quando os estudantes testemunham práticas cotidianas de humilhação, favoritismo ou incoerência ética. Em contrapartida, quando educadores modelam, em suas ações diárias, valores como escuta ativa, cooperação e coragem cívica, tornam-se personagens centrais de uma narrativa viva e formativa. A coerência entre discurso e prática constitui, nesse sentido, a mais persuasiva das histórias pedagógicas.

As narrativas escolares, portanto, extrapolam a função de entretenimento ou de conteúdo avaliativo. Elas são verdadeiros nutrientes da identidade moral. Por meio delas, os estudantes não aprendem o que pensar, mas como pensar sobre si mesmos, sobre os outros e sobre seu lugar no mundo. Uma educação ética consistente não pode prescindir da complexidade, da densidade simbólica e do poder transformador das boas histórias. Cabe à escola atuar como curadora de narrativas — selecionando, com intencionalidade, aquelas que compõem o currículo e construindo, em suas relações institucionais, uma narrativa coerente e viva dos valores que deseja transmitir. Afinal, somos moldados pelas histórias que contamos e, sobretudo, pelas histórias que vivemos.

Diálogo e construção da tolerância"

Em sociedades cada vez mais pluralistas e polarizadas, a capacidade de conviver com diferenças profundas tornou-se uma competência cívica essencial. A escola, como microcosmo social, não está imune a esses desafios. Neste contexto, o diálogo e a deliberação moral em sala de aula emergem não como meras técnicas pedagógicas, mas como práticas fundamentais para a democracia. Nesta seção defendemos que a criação sistemática de espaços para o diálogo moral — onde os estudantes aprendem a articular, escutar e criticar razões sobre questões de valor — amplia de forma significativa a tolerância e a compreensão das diferenças, transformando o conflito de perspectivas em oportunidade de crescimento ético coletivo.

A deliberação moral vai além do debate informal. Trata-se de um processo estruturado no qual os participantes buscam, coletivamente, o melhor curso

de ação ou entendimento sobre um dilema, guiados por razões e não por imposição. Sua eficácia reside em elementos-chave:

- 1) Exposição a perspectivas múltiplas. Ao participar de uma discussão sobre um tema como justiça social, imigração ou direitos humanos, o estudante é forçado a confrontar visões de mundo diferentes da sua. Esta exposição, conforme demonstrado por pesquisas em psicologia social, como as de Plonsky e Erev (2017), reduz o viés de confirmação – a tendência de buscar apenas informações que corroboram crenças preexistentes.
- 2) A ética do discurso. inspirado na filosofia de Jürgen Habermas (2003), o diálogo deliberativo opera sob a premissa de que uma norma só é válida quando todos os afetados por ela podem concordar livremente com suas consequências. Na sala de aula, isso se traduz em regras básicas: todos têm direito à fala, os argumentos são avaliados por seu mérito (e não pela origem de quem fala) e o objetivo é o entendimento mútuo. Este processo ensina, na prática, que a tolerância não é indiferença, mas o respeito ao outro como um interlocutor válido.

O diálogo moral atua sobre os componentes cognitivos e afetivos que fundamentam a intolerância. Vejamos.

A complexificação do pensamento. A intolerância frequentemente floresce em visões simplificadas e estereotipadas do “outro”. A deliberação obriga os estudantes a refinarem seus argumentos, a considerar objeções e a reconhecer nuances. Estudos sobre a *Teoria do Desenvolvimento Moral* de Kohlberg mostram que a exposição a raciocínios de estágio superior, comum em debates bem mediados, promove um avanço na capacidade de julgamento ético. O estudante deixa de ver uma diferença cultural como “estranha” ou “errada” e passa a compreendê-la dentro de seu contexto histórico e social.

O desenvolvimento da empatia cognitiva. Para argumentar efetivamente, o estudante deve ser capaz de antecipar e compreender os contra-argumentos dos colegas. Este exercício de “entrar na mente do outro” é um treinamento intensivo em tomada de perspectiva, um dos pilares da empatia. Programas como

o “*Facing History and Ourselves*”⁵ (Enfrentando a História e Nós Mesmos), amplamente estudados e implementados, utilizam o diálogo sobre histórias de discriminação e genocídio para desenvolver exatamente essa capacidade, com resultados mensuráveis no aumento da empatia e da responsabilidade social dos estudantes.

O dessecamento de conflitos e reconhecimento da humanidade compartilhada. Quando um estudante ouve um colega de um *background* diferente explicar, com convicção e emoção, por que um determinado tema é importante para sua identidade, a abstração dá lugar a uma pessoa concreta. Pesquisas no campo da *Educação para o Conflito*, como as de David Johnson e Roger Johnson (2001), mostram que a aprendizagem cooperativa e a discussão estruturada de controvérsias reduzem a hostilidade intergrupar e promovem uma percepção mais positiva do “outro”. O diálogo revela a humanidade compartilhada por trás das posições divergentes.

A qualidade do diálogo é diretamente proporcional à habilidade do professor em atuar como um facilitador neutro e um guardião do processo. Cabe a ele:

- 1) Criar um ambiente seguro. Estabelecer normas de respeito que permitam a expressão de opiniões impopulares sem medo de humilhação.
- 2) Garantir a equidade. Assegurar que vozes tradicionalmente silenciadas tenham espaço e que a discussão não seja dominada por alguns.
- 3) Problematicar sem doutrinar. Levantar questões que aprofundem a reflexão (“O que tornaria essa política mais justa para todos?”) sem impor suas próprias conclusões. A meta é o desenvolvimento da autonomia moral do estudante, não a sua conversão!

O diálogo e a deliberação moral em sala de aula são, portanto, antídotos poderosos contra o preconceito e a incompreensão. Eles não prometem um consenso forçado ou a eliminação do conflito, mas oferecem um método civilizado e pedagogicamente rico para lidar com ele. Ao ampliar os horizon-

⁵ *Facing History & Ourselves* é uma organização global sem fins lucrativos fundada em 1976. A missão da organização é “usar lições de história para desafiar professores e seus alunos a enfrentar a intolerância e o ódio”. A organização está sediada em Boston, Massachusetts, com 180 funcionários no escritório principal e em outros estados dos EUA.

tes cognitivos, ao exercitar a empatia e ao ensinar que a própria identidade se constrói na relação com o diferente, essas práticas não apenas tornam os estudantes mais tolerantes, mas também mais sábios em sua compreensão do mundo social. Em última análise, uma escola que investe no diálogo moral não está apenas ensinando sobre democracia; está praticando-a em sua forma mais vital, formando cidadãos capazes de construir uma sociedade verdadeiramente plural e coesionada.

Percepções estudantis sobre incoerências éticas

A escola enuncia, em seu projeto político-pedagógico, um conjunto de valores que afirma promover junto aos estudantes — respeito, justiça, diálogo e solidariedade. Entretanto, o chamado currículo oculto — constituído pelas práticas cotidianas, pelas relações de poder e pelas normas informais — frequentemente narra uma história distinta. Sustenta-se, neste texto, que os estudantes demonstram elevada sensibilidade às incongruências entre os valores oficialmente declarados e as práticas morais efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar. Tal dissonância não apenas é percebida, como exerce impacto profundo sobre o desenvolvimento moral, o engajamento acadêmico e a confiança dos estudantes na instituição. Distantes de figurarem como receptores passivos, os estudantes atuam como verdadeiros etnógrafos do ambiente escolar, interpretando e decodificando as mensagens morais — muitas vezes contraditórias — que nele circulam.

A percepção da incoerência não é um evento pontual, mas um processo contínuo de leitura do ambiente. Os estudantes utilizam-se de várias lentes para esta decodificação:

- 1) A lente da justiça procedural. Os estudantes são particularmente sensíveis à aplicação seletiva de regras. Eles percebem quando um colega é punido por um comportamento que, quando realizado por outro (seja por status social, desempenho acadêmico ou proximidade com um docente), é ignorado ou justificado. Pesquisas no campo da psicologia da justiça, baseadas nos trabalhos de Tom Tyler (2006), demonstram que a percepção de injustiça procedural é um dos fatores mais corrosivos para a legiti-

midade de qualquer autoridade. A pergunta “por que ele pode e eu não?” é o termômetro dessa sensibilidade.

2) A lente da autenticidade relacional. Os estudantes avaliam a coerência entre o discurso de cuidado e as ações concretas. Um professor que prega a empatia, mas que ridiculariza um estudante ou se recusa a ouvir seu ponto de vista, é imediatamente identificado como incoerente. A ética do cuidado de Carol Gilligan (2021) nos ajuda a entender que esta não é uma quebra lógica, mas uma quebra relacional. Os estudantes sentem quando o cuidado é retórico e não genuíno.

3) A lente da transparência e da voz. Quando a escola prega a participação democrática, mas ignora sistematicamente as sugestões dos grêmios estudantis ou não presta contas sobre decisões importantes, os estudantes aprendem que sua “voz” é apenas figurativa. Esta percepção gera cinismo e a compreensão de que os mecanismos de participação são uma fachada.

A percepção sustentada da incoerência produz efeitos profundos e duradouros. A seguir apresentamos alguns.

A crise de legitimidade e desconfiança. A autoridade moral da escola é minada. Se a instituição que deve ensinar sobre justiça age de forma injusta, ela perde sua credibilidade. Estudos sobre clima escolar, como os conduzidos por Anthony Bryk e Barbara Schneider (2002), identificaram a confiança relacional como o fator mais crítico para o sucesso de uma escola. A incoerência é o antônimo direto da confiança.

A hipocrisia aprendida ou ceticismo moral. Os estudantes podem internalizar a mensagem de que os valores professados são apenas um “jogo” a ser jogado, uma linguagem a ser utilizada para obter vantagem (o que se poderia chamar de “hipocrisia aprendida”). Em outros casos, desenvolvem um ceticismo moral generalizado, passando a duvidar não apenas da escola, mas da própria possibilidade de instituições e adultos agirem com integridade. Isso pode inibir seu avanço para estágios pós-convencionais de raciocínio moral (Kohlberg), nos quais o indivíduo consegue criticar normas injustas, pois a própria noção de um princípio moral guiando a ação é posta em xeque.

O desengajamento estratégico e a resistência passiva. Percebendo a desconexão entre o discurso e a prática, muitos estudantes optam por um “desengajamento estratégico”. Eles aprendem a “dizer o que o professor quer ouvir” sem acreditar no conteúdo, reproduzindo o discurso oficial de forma cínica e vazia. Outros podem adotar formas de resistência passiva, como o não cumprimento de regras que consideram ilegítimas, aprofundando o ciclo de conflito e punição.

A escola não é uma ilha! As contradições percebidas pelos estudantes muitas vezes refletem tensões da sociedade mais ampla: o discurso meritocrático versus as práticas de privilégio; a defesa da liberdade de expressão versus a censura a temas controversos; o ideal da equidade versus a realidade da segregação. Ao identificar a hipocrisia na escola, os estudantes estão, em muitos aspectos, desenvolvendo uma consciência crítica sobre essas contradições sociais estruturais. O desafio para a escola é não sucumbir a elas, mas usar essa percepção aguda dos estudantes como um termômetro ético para sua autorreflexão.

Os estudantes podem ser compreendidos menos como destinatários passivos de um repertório moral institucionalizado e mais como sujeitos interpretantes, cujas intuições e juízos se formam no entrelaçamento entre discursos, práticas e experiências vividas no cotidiano escolar. A atenção que demonstram às incongruências entre valores proclamados e ações efetivamente encarnadas não se reduz a uma crítica episódica, mas integra o próprio modo como atribuem sentido à experiência moral da escola, ancorando-se mais no registro do vivido do que na normatividade explícita. Nessa chave hermenêutica, a qualidade moral da instituição não se apresenta como atributo estável ou plenamente consciente de si, mas como algo que se produz no jogo interpretativo entre o que a escola afirma e o que se revela em suas práticas, sendo o descompasso entre esses planos não apenas uma falha, mas um espaço de tensão fecunda que torna visíveis os limites, as ambiguidades e as historicidades de qualquer projeto educativo. A escola pode, assim, ser pensada como uma narrativa em constante refiguração, cujo sentido ético emerge da mediação entre intenção e ação, valores herdados e situações concretas, em um movimento sempre provisório no qual as vozes dos estudantes integram o próprio círculo hermenêutico

da compreensão institucional. O que educa, nesse sentido, parece residir menos na coerência formal dos princípios enunciados e mais nas formas de vida que as relações, práticas e discursos escolares tornam reconhecíveis.

Desigualdade escolar e desenvolvimento ético

O ambiente escolar é, em tese, um espaço de socialização normativa onde os estudantes aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas os fundamentos da vida em sociedade, incluindo princípios de justiça, equidade e respeito. No entanto, quando a própria escola se torna palco de práticas percebidas como injustas – como favoritismo, punições desiguais ou arbitrariedade –, ela envia uma mensagem profundamente contraditória e danosa. Este tópico destaca que a experiência da injustiça escolar não é um incidente menor, mas um fator de ruptura que produz impactos profundos e duradouros no desenvolvimento ético dos estudantes e em seu engajamento com a instituição, podendo levar à erosão da confiança, ao cinismo moral e à alienação acadêmica.

A percepção de injustiça age como um ácido sobre os alicerces do desenvolvimento moral, afetando diretamente a internalização de valores e a construção do raciocínio ético.

De acordo com a teoria de Lawrence Kohlberg (1984), o avanço moral depende da interação com ambientes que desafiem o raciocínio do indivíduo. Um ambiente percebido como injusto pode estagnar o desenvolvimento no estágio pré-convencional, onde a obediência é baseada no medo da punição e a moralidade é entendida como um jogo de interesses egoístas (“Se ele não é punido, por que eu seria?”). A escola, em vez de ser um trampolim para estágios superiores de julgamento baseados em princípios universais de justiça, torna-se um campo de prova para a “lei do mais esperto”.

A pesquisa de Tom Tyler (2006) sobre justiça procedural demonstra que a legitimidade de uma autoridade depende fundamentalmente da percepção de que ela age de forma justa, imparcial e transparente. Quando os estudantes testemunham favoritismo ou punições desiguais, eles não apenas deixam de respeitar a figura do professor ou gestor específico, mas passam a questionar a legitimidade do sistema normativo como um todo. As regras deixam de ser

vistas como instrumentos de bem comum para serem entendidas como ferramentas de controle arbitrário.

A injustiça percebida também fere gravemente a dimensão relacional da moralidade. A ética do cuidado, destacada por Carol Gilligan (2021), baseia-se na responsabilidade e na sensibilidade ao sofrimento alheio. Práticas de favoritismo e tratamento desigual enviam uma mensagem clara de que o bem-estar de alguns é mais valioso que o de outros, minando a confiança necessária para o florescimento do cuidado e da empatia.

A experiência da injustiça escolar desencadeia uma cascata de respostas emocionais e comportamentais que impactam diretamente o envolvimento do estudante com a aprendizagem e a comunidade escolar.

A percepção de que o sistema é injusto leva a uma desmotivação acadêmica. Por que se esforçar em um ambiente onde o mérito não é reconhecido ou onde as recompensas são distribuídas de forma arbitrária? Estudos no campo da Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan) mostram que a frustração das necessidades de autonomia (sentir-se como um agente) e de relacionamento (confiar no grupo) leva a um declínio acentuado na motivação intrínseca. O estudante alienado cumpre tarefas mecanicamente, sem interesse genuíno.

A injustiça corrói o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. O estudante que se sente vítima de tratamento desigual deixa de se ver como parte integrante do “nós” da escola. Pesquisas sobre clima escolar, como as sintetizadas pelo *National School Climate Center*, associam consistentemente a percepção de injustiça a menores níveis de conexão com a escola e maiores taxas de absenteísmo.

Em resposta à injustiça, os estudantes podem adotar estratégias de resistência passiva (como o silêncio, a procrastinação) ou ativa (como o desafio aberto à autoridade). Outros podem internalizar a dor, desenvolvendo sintomas de ansiedade, depressão ou baixa autoestima. Em casos extremos, a injustiça percebida pode ser um fator contributivo para a evasão escolar, conforme apontam estudos sobre abandono escolar que destacam o “desengajamento afetivo” como um precursor crítico.

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) revelam que a percepção de injustiça por parte dos professores está correlacionada com menor desempenho em leitura, matemática e ciências. Além disso, o impacto é frequentemente mais severo em estudantes já em situação de vulnerabilidade social, ampliando as desigualdades existentes. Eles podem interpretar o tratamento desigual como mais uma confirmação de sua exclusão social mais ampla.

As experiências de injustiça escolar, portanto, não são meras queixas passageiras da adolescência. Elas representam uma falha sistêmica com consequências de longo prazo. Ao minar o desenvolvimento ético, a injustiça priva os estudantes de internalizar os valores de justiça e equidade que são essenciais para a cidadania democrática. Ao corroer o engajamento, ela os afasta do processo de aprendizagem e do vínculo com a comunidade. O custo final é a formação de indivíduos mais céticos, desconfiados e menos propensos a participar ativamente da vida coletiva.

Reverter esse cenário exige que as escolas adotem uma postura de vigilância ética constante. Isso implica em estabelecer protocolos transparentes para a aplicação de regras, investir na formação docente para a gestão de sala de aula imparcial e, sobretudo, criar canais efetivos de escuta e participação estudantil. A escola só poderá cumprir sua missão de formar cidadãos éticos se ela própria for um exemplar vivo e coerente dos valores que professa. A justiça, nesse sentido, não é um ideal a ser ensinado, mas uma prática a ser vivida diariamente em cada interação e decisão.

Quadro 3 — Síntese conceitual do capítulo 4

EIXO FORMATIVO	DESCRIÇÃO CONCEITUAL	EXPRESSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO ÉTICO
Desenvolvimento ético	Processo gradual, relacional e contextual de construção do juízo moral	Ocorre nas interações, conflitos, regras e práticas pedagógicas	Formação do caráter, da autonomia moral e da cidadania
Fundamentos morais	Bases intuitivas que orientam julgamentos e escolhas	Manifestam-se em decisões cotidianas, conflitos e dilemas	Estruturam percepções de certo/errado e justo/injusto
Cuidado / Dano	Sensibilidade à dor, ao sofrimento e à vulnerabilidade	Empatia, solidariedade, proteção de colegas	Desenvolvimento da empatia e da responsabilidade interpessoal
Justiça / Trapaça	Busca por equidade, reciprocidade e imparcialidade	Percepção de regras justas, avaliações equilibradas	Consolidação do senso de justiça e da confiança institucional
Lealdade / Traição	Pertencimento e compromisso com o grupo	Identidade escolar, relações entre pares	Fortalecimento de vínculos ou, quando distorcido, exclusão
Autoridade / Subversão	Reconhecimento de normas e lideranças legítimas	Relação com professores, regras escolares	Internalização de limites e responsabilidade social
Santidade / Degradação	Defesa da dignidade, integridade e respeito	Combate à humilhação, à violência simbólica	Afirmação da dignidade humana e do autorrespeito
Liberdade / Opressão	Desejo de autonomia e resistência à coerção injusta	Participação, protagonismo estudantil	Construção da autonomia moral e da voz ética
Currículo como espaço moral	Conteúdos e práticas carregados de valores	Literatura, história, debates, projetos interdisciplinares	Aprendizagem ética integrada ao conhecimento
Dilemas morais	Situações sem respostas únicas ou simples	Conflitos reais, estudos de caso, situações-problema	Exercício da reflexão, argumentação e tomada de perspectiva
Mediação pedagógica	Ação intencional do educador sobre conflitos e valores	Diálogo, escuta ativa, regras negociadas	Desenvolvimento do pensamento moral reflexivo
Clima ético escolar	Ambiente relacional que sustenta o desenvolvimento moral	Segurança emocional, confiança e pertencimento	Condição estruturante para aprendizagens éticas
Resultados formativos	Integração entre cognição, emoção e valores	Atitudes pró-sociais, responsabilidade e engajamento	Formação integral do estudante

Fonte: produção do autor com base nos conceitos discutidos no capítulo 4.

Este quadro sintetiza o desenvolvimento ético dos estudantes como um processo relacional, situado e mediado pedagogicamente. Ao evidenciar a articulação entre fundamentos morais, currículo, interações e clima escolar, reforça-se a compreensão de que a formação ética não ocorre de forma isolada ou disciplinar, mas como parte constitutiva da experiência educativa.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ÉTICO DO PROFESSOR

Fundamentos éticos da docência

A docência transcende, em larga medida, a mera transmissão de conteúdos; trata-se de uma prática profundamente impregnada de valores, julgamentos e escolhas morais. O *ethos* docente — compreendido como o caráter moral e o conjunto de disposições éticas que orientam a prática profissional — não se constitui no vazio, mas se ancora em fundamentos morais que atuam como bússolas internas para a ação pedagógica. Sustenta-se, neste item, que os fundamentos morais articulados por Jonathan Haidt — Cuidado/Dano, Justiça/Trapaça, Lealdade/Traição, Autoridade/Subversão e Liberdade/Opressão — constituem a base sobre a qual os professores constroem seu *ethos* e tomam decisões pedagógicas cotidianas, de forma consciente ou intuitiva. A qualidade moral da educação depende, em última instância, do grau de equilíbrio, reflexão e integração desses fundamentos na prática docente.

O *ethos* docente pode ser compreendido como a personificação prática de uma hierarquia de valores morais. Ele se manifesta na postura profissional, nas escolhas didáticas e no modo como o professor se relaciona com estudantes, colegas e a comunidade escolar. Entre esses fundamentos, o *Cuidado* ocupa lugar central, configurando-se como a pedra angular do *ethos* docente. Ele se expressa na atenção às necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes, na criação de um ambiente de segurança psicológica e na preocupação genuína com o bem-estar integral do educando. Um professor orientado por esse fundamento é aquele que percebe sinais de sofrimento ou desengajamento e atua de forma acolhedora, priorizando a relação pedagógica para além da simples imposição de regras. A ética do cuidado, conforme desenvolvida por Nel Noddings, oferece a base filosófica dessa orientação, ao defender que a educação deve ser centrada na relação e na resposta sensível às necessidades do outro.

O fundamento da *Justiça*, por sua vez, manifesta-se na aplicação equitativa das regras, na transparência dos critérios de avaliação e no tratamento imparcial dos estudantes. Um professor cujo *ethos* é fortemente marcado por esse fundamento preocupa-se em estabelecer procedimentos claros, consistentes e compreensíveis, assegurando que todos tenham oportunidades justas de aprendizagem e avaliação. Pesquisas no campo da psicologia da justiça, como as desenvolvidas por Tom Tyler, demonstram que a percepção de justiça procedural é um dos fatores mais decisivos para a legitimidade da autoridade docente e para o engajamento discente.

Esses fundamentos morais não operam como abstrações teóricas isoladas; eles ganham vida nos inúmeros microjulgamentos que o professor realiza diariamente. Grande parte das decisões pedagógicas constitui, em essência, arbitragens entre fundamentos morais que se encontram em tensão. Um exemplo recorrente é o dilema entre *Cuidado* e *Autoridade*. Diante de um estudante que desafia repetidamente as normas, uma resposta exclusivamente ancorada na Autoridade pode resultar em punições severas e imediatas. Entretanto, um professor que também valoriza o Cuidado tende a buscar compreender as causas do comportamento, dialogar com o estudante e aplicar consequências com caráter educativo. O modo como esse equilíbrio é construído define se a relação pedagógica será restaurada ou apenas reprimida.

Outro dilema frequente emerge entre *Justiça* e *Liberdade*. Ao planejar uma atividade, o professor pode optar por um modelo único para todos, enfatizando a igualdade de tratamento, ou por propostas flexíveis, que permitam escolhas e trajetórias diferenciadas, valorizando a autonomia discente. Essa decisão revela qual fundamento é priorizado naquele contexto específico. A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan, sustenta que a satisfação da necessidade de autonomia é crucial para a motivação, devendo ser articulada de modo equilibrado com a oferta de estrutura e critérios justos.

Há ainda o dilema entre *Lealdade institucional* e *Justiça*. Um professor pode identificar que determinada política escolar produz efeitos injustos sobre os estudantes. Seu fundamento de lealdade à instituição entra, então, em

conflito com seu compromisso com a justiça. Decidir entre silenciar, adaptar a prática ou posicionar-se criticamente constitui um ato moral que define o *ethos* profissional. Nesse contexto, a coragem moral emerge como virtude essencial, permitindo priorizar o que é eticamente correto acima da simples conformidade grupal.

Inicialmente, a atuação dos fundamentos morais na docência tende a ser predominantemente intuitiva. Contudo, o amadurecimento do *ethos* docente exige que essa atuação se torne progressivamente explícita e criticamente refletida. A formação inicial e continuada desempenha papel decisivo nesse processo, sobretudo quando integra a ética profissional à análise de casos concretos da prática pedagógica. Tais espaços formativos ampliam a sensibilidade moral dos professores, permitindo-lhes identificar os fundamentos em jogo em situações complexas e antecipar as consequências de suas decisões.

De modo complementar, as comunidades de prática reflexiva constituem dispositivos fundamentais para o desenvolvimento ético docente. Nesses espaços colaborativos, os professores podem compartilhar dilemas morais, confrontar incoerências entre discurso e prática e revisar criticamente suas ações. Questionamentos como se um discurso de cuidado está sendo contradito por práticas avaliativas excessivamente punitivas ou pouco justas tornam-se possíveis e formativos nesse ambiente coletivo.

Evidências empíricas reforçam a relevância de um *ethos* docente moralmente fundamentado. Pesquisas sobre Aprendizagem Socioemocional e práticas restaurativas, sistematizadas por organizações como o CASEL, demonstram que intervenções pedagógicas alinhadas aos fundamentos do Cuidado e da Justiça produzem melhorias mensuráveis no clima escolar, no engajamento discente e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Esses dados validam, empiricamente, a centralidade da dimensão moral na prática docente.

Os fundamentos morais não são, portanto, elementos externos ou acessórios à docência, mas sua própria seiva vital. Eles orientam o *ethos* do professor e iluminam os caminhos de suas decisões pedagógicas cotidianas. Uma educação de qualidade, verdadeiramente formadora, exige docentes que não apenas dominem conteúdos, mas que atuem como artesãos morais — profissionais ca-

pazes de refletir criticamente sobre seus valores, de navegar com competência as tensões entre diferentes fundamentos e de agir com integridade, coerência e coragem em seu espaço de atuação. Cabe às instituições formadoras e às escolas fomentar esse desenvolvimento ético contínuo, pois, em última instância, o que mais os estudantes aprendem não está apenas no que o professor ensina, mas no caráter moral que sua prática encarna.

Formação ética reflexiva de professores

A formação docente, frequentemente centrada em dimensões técnicas e curriculares, enfrenta o desafio de preparar profissionais para lidar com a complexidade moral inerente à prática educativa. O desenvolvimento de uma consciência moral reflexiva – a capacidade de identificar, analisar e deliberar sobre dilemas éticos de forma crítica e autônoma – não é um subproduto espontâneo da experiência, mas um objetivo formativo que demanda intervenções intencionais. Nesta perspectiva, sinalizamos que estratégias formativas baseadas em casos reais, na colaboração entre pares e na autobiografia reflexiva são fundamentais para favorecer, tanto na formação inicial quanto continuada, a construção de um professor que não apenas aplica regras, mas que exerce um julgamento moral maturado e contextualizado.

A análise de casos reais ou simulados, extraídos do cotidiano escolar, é uma das estratégias mais poderosas para desenvolver a consciência moral. Ela permite a transição de princípios abstratos para a complexidade da ação concreta.

Ao serem confrontados com dilemas como um conflito de lealdade entre colegas, um suposto favoritismo na avaliação ou um conflito entre a norma escolar e o cuidado com um estudante vulnerável, os professores em formação são desafiados a: identificar os valores e fundamentos morais em conflito (Cuidado vs. Justiça, Autoridade vs. Liberdade, etc.); analisar as consequências de diferentes cursos de ação para todos os envolvidos; articular e defender suas posições com base em razões moralmente fundamentadas.

Esta abordagem está alinhada com a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (1984), para quem o conflito cognitivo-moral é o motor da progressão para estágios mais avançados de julgamento. Pesquisas em forma-

ção docente, como as sintetizadas por Marilyn Cochran-Smith (2004), demonstram que a discussão de casos em comunidades de aprendizagem promove não só a sensibilidade para perceber a dimensão ética das situações, mas também a capacidade de imaginar soluções pedagogicamente consistentes e moralmente defensáveis.

A reflexão moral não floresce no isolamento. Estratégias que inserem o professor em um contexto dialógico e colaborativo são essenciais para desafiar certezas e ampliar perspectivas.

A criação de comunidades de inquérito prático ou grupos de estudo sobre ética profissional proporciona um espaço seguro para que professores, tanto em formação inicial quanto continuada, exponham suas dúvidas, angústias e sucessos morais.

A Supervisão de Pares, onde professores observam e são observados em sua prática, focando especificamente nas dimensões éticas de suas interações (e não apenas nas técnicas), torna a reflexão sobre a ação uma prática coletiva. Nestes espaços, os participantes aprendem a questionar pressupostos (“Por que consideramos essa punição como justa?”), a assumir múltiplas perspectivas (como um determinado ato é percebido pelo estudante, pelos pais, pela direção) e a co-construir soluções para problemas éticos complexos.

Esta estratégia é respaldada pela noção de *autorregulação vicariante* (capacidade das pessoas de gerenciarem seus próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos com base na observação e aprendizagem a partir de outras pessoas, e não apenas por meio de experiências diretas) de Albert Bandura, onde a observação e a discussão com colegas modelam e fortalecem padrões éticos. Estudos sobre eficácia docente, como os de Anthony Bryk (2015), associam fortemente a existência de uma “confiança relacional” e de colaboração entre professores a ambientes escolares mais éticos e eficazes. A reflexão coletiva funciona como um “tribunal moral” colegiado, que auxilia o indivíduo a refinar seu próprio julgamento.

A consciência moral reflexiva exige autoconhecimento. Estratégias que incentivam os professores a investigarem sua própria trajetória e identidade moral são fundamentais.

A escrita de narrativas autobiográficas sobre experiências marcantes como estudantes e como professores – momentos de injustiça, de cuidado, de conflito de valores – permite que eles reconheçam a origem de seus próprios vieses e crenças morais. A manutenção de um portfólio reflexivo ou diário de bordo, onde registram e analisam dilemas éticos de sua prática, transforma a experiência em objeto de estudo sistemático. Esta prática os leva a identificar padrões em suas ações e a reconhecer a evolução de seu próprio raciocínio ético ao longo do tempo.

Esta abordagem dialoga com a concepção de *phronesis* (sabedoria prática) de Aristóteles, que só se desenvolve pela reflexão sobre a própria ação. Pesquisas no campo do *self-study* e da formação reflexiva, como as desenvolvidas por John Loughran, mostram que a escrita autobiográfica e a documentação da prática são ferramentas poderosas para desenvolver a autonomia e a agência moral do professor, ajudando-o a alinhar suas ações com seus valores professados.

A formação moral do professor também beneficia-se de uma compreensão básica de como as emoções e a cognição interagem. Incluir na formação conhecimentos de neurociência educacional – por exemplo, sobre como o estresse compromete o raciocínio ético ou como a empatia é processada no cérebro – oferece um suporte biológico para a importância da autorregulação emocional. Programas de ASE, como os do CASEL, quando adaptados para a formação docente, fornecem o vocabulário emocional e as competências relacionais (autogestão, consciência social) que são o substrato para uma atuação ética e reflexiva.

A consciência moral reflexiva não é um dom, mas uma conquista formativa. Estratégias como a análise de casos, a colaboração entre pares e a autobiografia reflexiva não são meras atividades complementares; são o cerne de uma formação docente que leva a sério a dimensão ética da educação. Elas preparam o professor para ser um agente moral ativo, capaz de navegar a inevitável ambiguidade da vida escolar, de justificar suas escolhas com base em um quadro de valores sólido e, sobretudo, de contribuir para a criação de uma escola que seja, em si mesma, uma comunidade ética de aprendizagem. Investir nessa formação é, em última instância, investir na qualidade moral de toda a experiência educativa.

Dilemas éticos na formação docente

A sala de aula não se reduz a um espaço de transmissão de conhecimentos; constitui-se como uma arena viva de valores, na qual dilemas éticos emergem cotidianamente. Em vez de serem apreendidos como impedimentos pontuais, tais dilemas — caracterizados por conflitos entre valores de igual legitimidade — revelam-se como ocasiões pedagógicas particularmente fecundas. Sustenta-se, assim, que os dilemas éticos experienciados no cotidiano da sala de aula operam como dispositivos formativos potentes para o desenvolvimento moral docente, especialmente quando submetidos a processos sistemáticos de análise e reflexão. Por meio da problematização, da deliberação colaborativa e da reflexão sobre a ação, os professores podem transmutar a experiência imediata do conflito em fonte de refinamento de seu julgamento ético profissional — aquilo que Aristóteles designava como *phrónesis*.

Um dilema ético genuíno — como decidir entre a confidencialidade de uma conversa com um estudante e o dever de proteger esse mesmo estudante de um risco, ou entre a aplicação rigorosa de uma regra e a flexibilidade necessária para acolher uma necessidade específica — cria um conflito cognitivo e moral. Este conflito é o motor do desenvolvimento, conforme postulado por Lawrence Kohlberg (1984).

Ao se deparar com um dilema, o professor é forçado a sair do piloto automático e a examinar os valores em jogo, as consequências de cada opção e os princípios que fundamentam sua prática. Este processo engaja o raciocínio moral em um nível mais profundo, desafiando estágios convencionais de pensamento (“o que as regras dizem?”) e incentivando a progressão para estágios pós-convencionais (“qual princípio de justiça ou cuidado deve prevalecer neste contexto único?”).

Muitas das premissas morais que guiam a ação docente são tácitas. O dilema força sua explicitação, permitindo ao professor criticar e refinar seu próprio quadro de valores. O que era um “palpite” ou “intuição” torna-se um conjunto de razões passível de escrutínio. Passa-se assim do tácito ao explícito.

A mera vivência do dilema não é suficiente para gerar aprendizado. É necessário um processo intencional de mediação e reflexão. Estratégias específicas podem ser empregadas na formação inicial e continuada:

1) Documentação e narrativização. Incentivar os professores a registrem por escrito os dilemas que vivenciam, detalhando o contexto, os atores envolvidos, os valores em conflito e as emoções despertadas. Esta documentação, seja em diários de bordo ou portfólios reflexivos, transforma a experiência subjetiva em um “caso” que pode ser analisado objetivamente.

2) Análise em comunidades de prática. Levar esses casos registrados para discussão em grupos de colegas. Sob a facilitação de um formador experiente, a comunidade pode atuar como uma “câmara de ressonância moral”, ajudando o professor a: identificar vieses: perceber, por exemplo, se suas decisões são excessivamente guiadas pelo fundamento da *Autoridade* em detrimento do *Cuidado*, ou vice-versa; ampliar o repertório de ações: ouvir como outros colegas lidaram ou lidariam com a mesma situação expande o leque de possibilidades éticas; antecipar consequências: a discussão coletiva ajuda a prever impactos não óbvios de diferentes cursos de ação.

3) Role-playing⁶ (RPG) e simulações. Recriar dilemas comuns em ambientes controlados de formação. Esta estratégia, amplamente utilizada em campos como a medicina e o direito, permite que os professores em formação vivenciem a pressão emocional de um dilema e testem diferentes abordagens sem o risco de causar danos reais. Pesquisas sobre formação docente, como a de Kenneth M. Zeichner (1993), destacou o valor das simulações para desenvolver a “prontidão ética”⁷.

A eficácia desta abordagem é respaldada por correntes teóricas sólidas e evidências de pesquisa:

1) Teoria do desenvolvimento moral (Kohlberg). Sublinha que o avanço moral ocorre através do enfrentamento de problemas que desafiam a es-

6 A mudança do comportamento de alguém para assumir um papel, seja inconscientemente para preencher um papel social, seja conscientemente para representar um papel adotado.

7 O termo “prontidão ética” não é de Zeichner, mas é plenamente compatível com sua teoria e pode ser definido, à luz de sua obra, como: a capacidade de reconhecer dilemas morais na prática educativa, deliberar criticamente sobre eles e agir de forma responsável, contextualizada e reflexiva.

trutura cognitiva atual. A discussão de dilemas em grupo, especialmente com colegas que raciocinam em estágios ligeiramente superiores, é um catalisador para esse desenvolvimento.

2) Pedagogia da reflexão (Donald A. Schön). Schön (2003) diferencia a “reflexão-na-ação” (durante o evento) da “reflexão-sobre-a-ação” (após o evento). A análise sistemática de dilemas é uma forma poderosa de “reflexão-sobre-a-ação” que informa e melhora a “reflexão-na-ação” futura.

3) Pesquisas em formação docente. Estudos sobre programas de formação que integram a análise de casos éticos, como os sintetizados pela *Association for Moral Education* (2023), mostram que professores submetidos a essas práticas demonstram maior sensibilidade para detectar questões éticas em sua prática, maior confiança para tomarem decisões difíceis e uma tendência a justificarem suas escolhas com base em princípios, e não apenas em regras ou emoções imediatas.

Os dilemas éticos da sala de aula, portanto, não são falhas no sistema, mas minas ricas de onde se pode extrair o minério do desenvolvimento profissional. Utilizá-los como dispositivos formativos exige uma mudança de perspectiva: de uma visão que patologiza o conflito para uma que o celebra como oportunidade de crescimento. Ao criar espaços seguros e estruturados para a documentação, a problematização e a deliberação colaborativa sobre esses dilemas, as instituições formadoras capacitam os professores a transformarem o calor do conflito moral na luz do julgamento refinado. Dessa forma, o professor não é apenas um solucionador de problemas, mas um artesão da própria competência ética, construindo, dilema a dilema, uma prática pedagógica não apenas mais eficaz, mas também mais sábia, justa e humana.

Comunidades docentes e ética coletiva

A docência é, com frequência, uma profissão exercida de forma solitária, circunscrita às quatro paredes da sala de aula. Contudo, a complexidade moral inerente ao ato de educar exige mais do que a reflexão individual e isolada. Nesse contexto, as comunidades de prática e os grupos de reflexão entre professores emergem não como simples espaços de troca de experiências, mas como

verdadeiros microcosmos deliberativos, fundamentais para o fortalecimento de valores éticos compartilhados. Sustenta-se, portanto, que tais comunidades atuam como uma arquitetura social da construção ética, na qual, por meio do diálogo, da análise coletiva de casos e da testagem de argumentos, os docentes refinam conjuntamente seu julgamento moral, convertendo valores abstratos em um *ethos* profissional sólido, coerente e partilhado.

Os valores éticos não se constituem por decreto nem se transmitem de forma mecânica; eles são construídos, negociados e validados socialmente. As comunidades de prática, conceito formulado por Etienne Wenger, oferecem o terreno fértil para esse processo. Em grupos de reflexão, quando um professor apresenta um dilema — como lidar com uma acusação de plágio ou mediar um conflito étnico entre estudantes —, ele não busca apenas uma solução técnica, mas submete seus próprios pressupostos morais ao crivo do coletivo. O debate que se estabelece configura uma negociação ativa de significados: o que é justiça naquele contexto específico? Onde termina o cuidado e começa a convivência? Por meio desse diálogo, valores antes difusos adquirem contornos práticos, situados e compartilhados.

Além disso, a reflexão colaborativa favorece a criação de repertórios comuns. Pesquisas no campo da aprendizagem docente, como as sistematizadas por Helen Timperley, indicam que a análise coletiva da prática conduz à construção de um repertório compartilhado de interpretações e respostas. Esse repertório inclui não apenas estratégias pedagógicas, mas também *frameworks* éticos coletivamente validados. Assim, o grupo desenvolve compreensões comuns acerca do que constitui uma avaliação justa, uma intervenção disciplinar legítima ou uma postura profissional eticamente adequada, fortalecendo uma identidade moral docente mais coesa.

O fortalecimento dos valores éticos nas comunidades de prática ocorre por meio de mecanismos psicológicos e sociais específicos, ativados pela dinâmica grupal. Para que a reflexão ética profunda seja possível, é indispensável a existência de um ambiente de confiança relacional, conforme destacado por Anthony Bryk (2015). Os professores precisam sentir-se seguros para expor dúvidas, erros e inseguranças morais sem receio de julgamento ou desqualifi-

cação. Nesse espaço de vulnerabilidade compartilhada, os valores são examinados em sua complexidade, e não apenas performados de forma superficial ou normativa.

Outro mecanismo central é a ativação da dissonância cognitiva. Ao escutar um colega relatar uma situação sob uma perspectiva distinta, o professor é confrontado com interpretações que desafiam suas próprias certezas. Essa tensão exige a reavaliação e a justificativa de posições morais, funcionando como um potente motor de desenvolvimento ético, tal como descrito por Lawrence Kohlberg. O grupo atua, assim, como um espelho crítico, refletindo incoerências entre discurso e prática e incentivando maior consistência ética.

A dinâmica coletiva também favorece processos de modelagem moral. Professores mais experientes ou com maior sofisticação no raciocínio ético tornam-se referências para os demais ao narrarem como enfrentaram dilemas complexos. Ao fazê-lo, externalizam processos de julgamento moral que podem ser observados e internalizados pelos colegas. Esse mecanismo, fundamentado na teoria da aprendizagem social de Albert Bandura, contribui para o cultivo de virtudes profissionais como empatia, imparcialidade e coragem moral.

A eficácia das comunidades de prática e dos grupos de reflexão não se limita ao plano teórico. Evidências empíricas robustas sustentam seu impacto. Estudos associados ao CASEL indicam que escolas com forte cultura de colaboração docente tendem a apresentar climas éticos mais positivos e níveis reduzidos de conflito. Isso ocorre porque professores alinhados em seus valores e práticas atuam de maneira mais consistente, produzindo um ambiente previsível, justo e seguro para os estudantes. Pesquisas de Elizabeth Campbell sobre o “professor ético” também demonstram que a participação em comunidades reflexivas fortalece a coragem moral docente, ao oferecer suporte coletivo para decisões eticamente difíceis ou impopulares.

Além disso, a reflexão ética compartilhada atua como fator de proteção contra o esgotamento profissional (*burnout*). A possibilidade de elaborar coletivamente frustrações, angústias e dilemas morais reduz o isolamento emocional, previne o cinismo e preserva o sentido ético do trabalho docente. A resiliência profissional, nesse contexto, emerge como um produto direto de relações de apoio, reconhecimento e busca compartilhada de significado.

As comunidades de prática e os grupos de reflexão entre professores são, portanto, muito mais do que encontros pedagógicos ocasionais. Elas constituem verdadeiras oficinas de humanidade e ética profissional. Por meio de sua dinâmica dialógica e colaborativa, transformam a solidão do julgamento individual em uma força coletiva, convertendo valores declarados em um *ethos* vivo e compartilhado. Nesses espaços, os professores não apenas aprendem a ensinar melhor, mas aprendem a ser melhores em sua prática docente. Investir na criação e na sustentação dessas comunidades não é um custo opcional, mas uma estratégia essencial para o fortalecimento da qualidade moral da educação, formando educadores que atuam como arquitetos de ambientes escolares genuinamente éticos, justos e acolhedores.

Bem-estar docente e clima ético

A qualidade da educação não depende apenas de recursos materiais ou currículos bem elaborados, mas fundamentalmente da qualidade da experiência humana que ocorre no espaço escolar. Neste contexto, três elementos constituem uma tríade fundamental: o bem-estar docente, o clima ético institucional e o compromisso moral com os estudantes. Argumentamos nesta seção que existe uma relação de interdependência dinâmica e virtuosa entre esses três pilares: o bem-estar docente é tanto condição para quanto resultado de um clima ético positivo, e ambos são combustíveis essenciais para sustentar o compromisso moral do professor com o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Um clima ético institucional positivo – caracterizado por justiça procedural, relações de confiança, transparência e apoio mútuo – é um dos principais determinantes do bem-estar docente. Pesquisas no campo da psicologia organizacional aplicada à educação demonstram que:

- 1) A justiça procedural como fator protetor. Quando os professores percebem que as decisões administrativas são tomadas de forma justa, transparente e consistente, seus níveis de estresse e esgotamento profissional (*burnout*) diminuem significativamente. O trabalho de Anthony Bryk e Barbara Schneider (2002) identificou a confiança relacional como o fator mais crítico para a melhoria escolar, atuando como um amortecedor con-

tra as adversidades cotidianas.

2) O cuidado institucional e a saúde mental. Um ambiente que valoriza o cuidado não apenas com os estudantes, mas também com os educadores, previne a síndrome de *burnout*. Quando a instituição demonstra preocupação genuína com o bem-estar de seus professores, através de políticas de apoio, carga horária equilibrada e reconhecimento, ela está investindo na sua saúde mental e, conseqüentemente, na sua capacidade de ensinar com qualidade.

Um professor esgotado, sobrecarregado ou desmotivado vê seus recursos emocionais e cognitivos drasticamente reduzidos, o que impacta diretamente sua capacidade de exercer um compromisso moral autêntico com os estudantes. A Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan) oferece uma estrutura para entender essa conexão:

1) Da sobrevivência ao engajamento autêntico. Um professor com seu bem-estar preservado tem suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo social satisfeitas. Isso libera recursos internos para que ele vá além do cumprimento burocrático de suas funções. Ele é capaz de exercer um compromisso moral profundo, que se manifesta na paciência para mediar conflitos, na criatividade para adaptar o ensino às necessidades individuais e na resiliência para não desistir de um estudante com dificuldades.

2) A empatia como recurso esgotável. A empatia, base do compromisso moral, é um recurso cognitivo e emocional finito. O esgotamento profissional, conforme demonstram estudos sobre a síndrome de *burnout*, corrói a capacidade de exercer a regulação emocional e a tomada de perspectiva, fundamentais para a ética do cuidado de Carol Gilligan (2021). Um professor exausto tende a adotar uma postura mais cínica e distante, prejudicando a relação pedagógica e o clima das interpelações do ambiente escolar.

Este sistema não é unidirecional. O exercício ativo do compromisso moral, por sua vez, retroalimenta positivamente o clima ético e o bem-estar docente. Quando um professor testemunha o impacto positivo de seu trabalho na

vida dos estudantes – um aprendizado significativo, uma atitude transformada, uma dificuldade superada – ele experimenta um profundo sentido de eficácia e propósito. Esta realização profissional é um dos componentes mais potentes do bem-estar duradouro, atuando como um antídoto contra a despersonalização típica do *burnout*.

O compromisso moral de um professor individual, quando reconhecido e valorizado, inspira colegas e influencia a cultura institucional. Suas ações éticas tornam-se um modelo, fortalecendo as normas informais de cuidado e justiça que caracterizam um clima ético positivo. Pesquisas sobre capital profissional, como as de Andy Hargreaves e Michael Fullan (2012), mostram que o comprometimento ético é contagioso e essencial para a construção de uma comunidade de aprendizagem robusta.

A desconexão entre esses elementos gera um ciclo vicioso de alto custo pessoal e institucional. Um clima ético tóxico, marcado por favoritismos e falta de suporte, leva ao adoecimento docente. Professores esgotados veem seu compromisso moral esvair-se, resultando em práticas pedagógicas menos reflexivas e relacionamentos mais fragilizados com os estudantes. Esta dinâmica está na raiz de problemas como a evasão de bons professores da profissão e a deterioração da qualidade do ensino, conforme apontam dados de organismos internacionais como a OCDE (2019).

A relação entre bem-estar docente, clima ético institucional e compromisso moral com os estudantes pode ser compreendida como um arranjo interdependente, no qual a vitalidade de cada dimensão incide sobre as demais. Esses elementos tendem a configurar um ecossistema ético-emocional no interior da escola, em que o cuidado com as condições de trabalho e de reconhecimento dos professores se articula às formas pelas quais valores e responsabilidades são vividos no cotidiano educativo. Nessa perspectiva, o bem-estar docente não se reduz a um aspecto acessório ou meramente administrativo, mas aparece como um dos fatores que atravessam a possibilidade de sustentação de ambientes escolares eticamente significativos. Do mesmo modo, políticas e práticas institucionais que atentam para essa inter-relação contribuem para a compreensão de que o cuidado com quem educa participa, ainda que de modo sempre situado e provisório, da construção de uma ação educativa moralmente comprometida.

Quadro 4 — Síntese conceitual do capítulo 5

EIXO ANALÍTICO	DESCRIÇÃO CONCEITUAL	MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE E INSTITUCIONAL	IMPACTOS EDUCACIONAIS E SISTÊMICOS
Formação ética docente	Processo contínuo de construção do ethos profissional	Decisões pedagógicas, manejo de conflitos, relação com estudantes	Qualidade ética da experiência escolar
Professor como agente moral	Docente como referência ética explícita e implícita	Exemplos cotidianos, coerência entre discurso e prática	Legitimação das normas e valores institucionais
Compromisso moral profissional	Sentido de responsabilidade ética com o outro	Cuidado, justiça, escuta e respeito na ação pedagógica	Fortalecimento do vínculo pedagógico
Autonomia profissional	Capacidade de julgar e agir eticamente em contextos complexos	Tomada de decisão situada, reflexão crítica	Redução do tecnicismo e da alienação docente
Bem-estar e adoecimento docente	Relação entre condições de trabalho e saúde moral/emocional	Estresse, burnout, desengajamento ou vitalidade profissional	Permanência ou evasão da profissão
Clima ético institucional	Ambiente que sustenta ou fragiliza o agir ético	Liderança, justiça procedural, suporte institucional	Proteção ou erosão do compromisso docente
Confiança relacional	Expectativa compartilhada de cuidado, competência e integridade	Relações entre docentes, gestão e estudantes	Cooperação, engajamento e corresponsabilidade
Liderança ética	Coerência moral e justiça nas decisões de gestão	Transparência, equidade, previsibilidade	Legitimidade institucional e segurança moral
Formação continuada	Espaço de reflexão ética e desenvolvimento profissional	Estudos de caso, dilemas morais, comunidades de prática	Aprimoramento do julgamento ético
Dimensão sistêmica	Interdependência entre indivíduo, escola e políticas públicas	Normativas, avaliações, cultura organizacional	Condições estruturais do agir ético
Tensões estruturais	Conflitos entre exigências técnicas e valores éticos	Burocratização, performatividade, pressão por resultados	Dilemas morais recorrentes
Perspectiva preventiva	Ética como fator de proteção institucional	Ambientes de apoio, justiça e cuidado	Redução do adoecimento e da violência
Resultados sistêmicos	Integração entre ética, bem-estar e qualidade educativa	Engajamento docente, estabilidade institucional	Sustentabilidade ética da escola

Fonte: produção do autor com base nos conceitos discutidos no capítulo 5.

Este quadro sintetiza o argumento central do capítulo ao evidenciar que a formação ética do professor não pode ser compreendida como responsabilidade exclusivamente individual. Ela emerge da interação entre compromisso moral, condições institucionais, liderança ética e políticas educacionais, configurando um sistema que pode sustentar ou corroer o agir ético docente. Investir nesse sistema é condição para a qualidade e a sustentabilidade da educação escolar.

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS E PERSPECTIVAS SISTÊMICAS

Ética nas políticas educacionais

As políticas públicas educacionais tendem, em muitos contextos, a privilegiar a eficiência técnica, os resultados em larga escala e mecanismos de *accountability* quantitativa, enquanto a dimensão moral e ética aparece de modo secundário ou fragmentado. Ainda assim, a educação pode ser compreendida como um campo atravessado por implicações morais constitutivas, que não se deixam reduzir a indicadores de desempenho. Nessa perspectiva, a incorporação da ética como eixo estruturante do projeto pedagógico parece depender menos de iniciativas pontuais e mais de abordagens de caráter sistêmico, capazes de articular currículo, formação docente e cultura institucional. Tais articulações, quando fundamentadas em quadros conceituais consolidados e em evidências empíricas relevantes, ampliam as possibilidades de que a dimensão ética se torne inteligível e operante no interior das políticas educacionais, ainda que sempre de forma situada e atravessada por tensões.

A primeira frente de ação política reside na reconceitualização do currículo. Isso não implica a criação de uma disciplina isolada de “Ética”, mas o entrelaçamento da reflexão moral em todo o tecido curricular. Políticas consideradas inovadoras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), avançam nessa direção ao estabelecer competências gerais que são, em grande medida, competências éticas, como “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” e “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”. O desafio político consiste em garantir que tais competências ultrapassem o plano normativo e se traduzam em objetos de conhecimento e práticas pedagógicas concretas em todas as áreas do saber. Diretrizes que incentivem a análise de dilemas éticos nas ciências (bioética), na história (justiça social) e na literatura (empatia e julgamento moral) exemplificam caminhos possíveis.

Metanálises de programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE), como as compiladas pelo CASEL, demonstram de forma consistente que a integração sistemática dessas competências ao currículo regular resulta não apenas em melhorias no clima escolar e nas atitudes pró-sociais, mas também em ganhos acadêmicos significativos. Políticas públicas que financiem, orientem e monitorem a implementação qualificada desses programas configuram, portanto, investimentos de alto retorno educacional e social.

Entretanto, mesmo um currículo cuidadosamente elaborado tende a revelar limites quando não encontra, na prática docente, condições adequadas de mediação. Nesse sentido, a formação de professores constitui um eixo decisivo das políticas educacionais, pois sustenta a tradução do currículo em experiências formativas concretas. A centralidade atribuída à formação inicial e continuada reflete, em grande medida, as prioridades éticas e pedagógicas que orientam a ação estatal.

É necessária, portanto, a revisão dos cursos de licenciatura, com a incorporação obrigatória e substantiva de componentes como Ética Profissional, Psicologia do Desenvolvimento Moral e Filosofia da Educação. Os futuros professores precisam dispor de instrumentos conceituais que lhes permitam compreender como a moralidade se desenvolve e como pode ser intencionalmente fomentada no cotidiano escolar.

No âmbito da formação continuada, abordagens baseadas em estudos de caso e metodologias ativas têm se mostrado particularmente fecundas, sobretudo quando articuladas à análise de situações dilemáticas oriundas da escola pública. Esses espaços formativos, frequentemente organizados como comunidades de prática, favorecem a elaboração coletiva de sentidos e o refinamento do julgamento prático (*phronesis*), à medida que os docentes refletem sobre situações complexas e moralmente ambíguas. Nessa perspectiva, contribuições como as de Marilyn Cochran-Smith (2004), ao enfatizar o *inquérito prático*, oferecem um referencial analítico relevante para compreender como a reflexão situada pode sustentar práticas profissionais comprometidas com a justiça social e a responsabilidade ética.

Uma política voltada à educação ética precisa, ainda, considerar a escola como uma comunidade moral a ser modelada. Os sistemas de avaliação

institucional, como o IDEB e instrumentos correlatos, podem ser ampliados ao incorporarem indicadores relacionados ao clima escolar e à dimensão ética da experiência educativa. Métricas associadas à percepção de justiça, respeito, bullying, senso de pertencimento e possibilidade de voz estudantil — mobilizadas em avaliações internacionais como o PISA — oferecem subsídios analíticos para acessar dimensões do cotidiano escolar que escapam aos indicadores exclusivamente cognitivos. Utilizadas com finalidade diagnóstica e interpretativa, tais informações contribuem para uma compreensão mais abrangente dos contextos educativos, sem se reduzirem a mecanismos de ranqueamento simplificado.

A implementação efetiva de dispositivos de gestão democrática — como conselhos escolares com poder deliberativo, grêmios estudantis fortalecidos e assembleias — constitui, em si mesma, uma política de educação ética. Esses mecanismos criam ambientes nos quais valores como participação, justiça procedural e responsabilidade coletiva são vividos concretamente. Pesquisas conduzidas por Anthony Bryk (2015) indicam que a confiança relacional entre os membros da comunidade escolar figura entre os fatores mais poderosos para a melhoria sustentada da qualidade educacional.

Por fim, uma política educacional verdadeiramente ética é, necessariamente, uma política de equidade. A alocação diferenciada de recursos para escolas em contextos de maior vulnerabilidade, a formação docente voltada à educação antirracista e antidiscriminatória e a garantia de acessibilidade universal materializam, no plano concreto, o compromisso moral com a justiça social.

Integrar a dimensão moral e ética como eixo estruturante do projeto pedagógico exige, portanto, uma arquitetura política coerente e multidirecional, que incida simultaneamente sobre o currículo, a formação docente e a cultura institucional. As evidências nacionais e internacionais já indicam que escolas constituídas como comunidades éticas tendem a produzir melhores resultados acadêmicos e, sobretudo, a formar cidadãos mais preparados para um mundo complexo e interdependente. Cabe aos formuladores de políticas públicas superar visões reducionistas da educação como mera transmissão de informação e assumir sua missão mais profunda: a de forjar, de modo intencional, sistemático e reflexivo, o caráter democrático e ético das novas gerações.

Ética na gestão escolar

A gestão escolar tradicional, frequentemente orientada por uma lógica excessivamente burocrática e autoritária, tem se mostrado insuficiente para responder aos complexos desafios educacionais do século XXI. A Teoria dos Fundamentos Morais (TFM), conforme proposta por Haidt, ao identificar os pilares intuitivos que orientam os julgamentos éticos — Cuidado/Dano, Justiça/Trapaça, Lealdade/Traição, Autoridade/Subversão e Liberdade/Opressão —, oferece um referencial analítico valioso para repensar a administração das escolas. Sustenta-se, neste texto, que uma compreensão aprofundada desses fundamentos não constitui um adorno filosófico, mas um subsídio operacional essencial para a construção de uma gestão verdadeiramente democrática, equitativa e humanizadora, capaz de engajar a comunidade escolar em torno de um projeto ético compartilhado.

A gestão democrática não pressupõe a ausência de autoridade, mas sua reconceptualização como autoridade legítima. Os fundamentos morais oferecem caminhos para a construção desse equilíbrio. Quando a gestão se ancora exclusivamente no fundamento da Autoridade/Subversão — sintetizado na lógica do “mando porque sou o diretor” —, tende a produzir medo e *compliance* superficial, sem gerar comprometimento genuíno. Pesquisas sobre justiça procedural, como as desenvolvidas por Tyler (2006), demonstram que a legitimidade da autoridade deriva da percepção de que as decisões são justas, transparentes e orientadas pelo interesse coletivo.

A autoridade torna-se legítima quando exercida a serviço do Cuidado e da Justiça. Nesse sentido, o gestor que utiliza sua posição para proteger a comunidade escolar de danos e para garantir a aplicação equitativa das normas constrói uma liderança moralmente respeitada. Esse equilíbrio permite evitar tanto a autoridade opressora quanto a permissividade negligente, favorecendo um ambiente de confiança e corresponsabilidade.

O fundamento do Cuidado configura-se como a antítese da gestão impessoal e tecnocrática. Humanizar a gestão implica operacionalizar esse cuidado por meio de políticas e ações concretas. Isso se expressa em práticas de

acolhimento a novos estudantes e professores, na atenção sistemática à saúde mental da comunidade, na flexibilidade diante de crises pessoais e na criação de espaços institucionais de escuta. A ética do cuidado, conforme formulada por Noddings, oferece o suporte filosófico para essa orientação, ao sustentar que a educação deve organizar-se em torno de relações responsivas às necessidades do outro.

O cuidado também se manifesta na atenção ao ambiente físico da escola. Manter espaços limpos, seguros e esteticamente agradáveis constitui uma forma de cuidado material que comunica respeito e valorização de todos que ali convivem. Pesquisas sobre clima escolar, como as desenvolvidas pelo *National School Climate Center*, associam ambientes físicos bem cuidados a maiores níveis de engajamento e senso de pertencimento.

Os fundamentos da Justiça e da Liberdade configuram-se como pilares complementares da gestão democrática e equitativa. Uma gestão comprometida com a Justiça estabelece processos claros, transparentes e imparciais para a tomada de decisões, desde a alocação de recursos até a aplicação de sanções disciplinares. Tais procedimentos fortalecem a equidade, assegurando que as normas sejam aplicadas de forma consistente e que as vozes dos diferentes segmentos da comunidade escolar — estudantes, professores, funcionários e famílias — sejam consideradas. Mecanismos como conselhos escolares paritários, grêmios estudantis e canais de ouvidoria constituem estratégias concretas de materialização desse fundamento.

O fundamento da Liberdade, por sua vez, é essencial para o fomento da autonomia e da criatividade. Uma gestão humanizadora delega responsabilidades, incentiva a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e confia na capacidade de autorregulação dos sujeitos. A Teoria da Autodeterminação, conforme desenvolvida por Deci e Ryan (1985), sustenta que a satisfação da necessidade de autonomia é um dos motores centrais da motivação e do engajamento profundo, sendo fundamental para a vitalidade das instituições escolares.

O fundamento da Lealdade, quando adequadamente orientado, pode atuar como um potente agente de coesão institucional. O desafio da gestão con-

siste em transformar lealdades personalistas ou grupais restritas em lealdade ao projeto coletivo da escola. Em vez de fomentar “panelas” ou alianças exclusivas, a gestão democrática deve investir na construção de uma identidade institucional compartilhada, na qual todos se reconheçam como parte de um propósito comum. A celebração de conquistas coletivas, a criação de rituais escolares inclusivos e a mediação de conflitos com foco na restauração dos vínculos comunitários são práticas que fortalecem uma lealdade saudável e produtiva.

Compreender e integrar conscientemente os fundamentos morais à gestão escolar não representa, portanto, uma concessão às chamadas *soft skills* (habilidades sociais), mas uma estratégia de elevada eficácia para a construção de escolas mais justas, democráticas e acolhedoras. O gestor que atua como um verdadeiro arquiteto moral — equilibrando Cuidado e Justiça, exercendo uma Autoridade legítima, promovendo a Liberdade responsável e cultivando a Lealdade ao coletivo — deixa de ser um mero administrador de recursos para tornar-se um líder capaz de mobilizar a energia ética da comunidade escolar. Nesse modelo, a gestão revela-se em sua expressão mais nobre: não como um fim em si mesma, mas como um instrumento prático para a realização de um ideal educativo profundamente humano e democraticamente comprometido.

A batalha invisível: tensões irreduzíveis na teoria moral educacional

A tentativa de síntese teórica no campo da educação moral, que agrega a psicologia evolutiva de Jonathan Haidt (2020), o racionalismo construtivista de Lawrence Kohlberg (1984), a crítica feminista de Carol Gilligan (2021) e a análise sociopolítica de Michel Foucault (2014) e Pierre Bourdieu (2007), frequentemente se apresenta como um ecletismo harmonioso. Contudo, uma inspeção epistemológica mais rigorosa revela que tal diálogo encobre um verdadeiro campo de batalha conceitual, no qual premissas ontológicas e projetos políticos radicalmente inconciliáveis se confrontam. A suposta conciliação, longe de configurar uma superação dialética, tende a operar como um apaziguamento teórico que neutraliza o potencial crítico de cada framework, sobretudo ao obscurecer a compreensão da moralidade como artefato histórico

atravessado por relações de poder. Este ensaio sustenta que a integração não problematizada dessas perspectivas, tal como frequentemente vislumbrada em aplicações educacionais, fracassa em dar conta do abismo que separa a moral concebida como módulo intuitivo universal, como estágio cognitivo racional, como voz relacional contextual ou, de modo mais radical, como tecnologia de governo e violência simbólica. A consequência prática desse hibridismo acrítico é uma pedagogia moral que, ao pretender ser inclusiva, torna-se despolitizada e incapaz de decifrar os mecanismos pelos quais a própria linguagem moral escolar reproduz assimetrias estruturais.

No cerne desse conflito encontra-se a oposição fundamental entre o modelo intuicionista de Haidt e a tradição racionalista herdada por Kohlberg. Haidt (2020), ao postular a metáfora do “cavaleiro” (razão) montado sobre o “elefante” (intuição), promove uma desconstrução naturalista do sujeito moral kantiano, ao sustentar que os juízos morais emanam primordialmente de sistemas cognitivos modulares, moldados pela seleção evolutiva. A razão, nesse modelo, opera *ex post facto*, desempenhando um papel justificatório e estratégico, a serviço de intuições pré-conscientes ancoradas em fundamentos como Lealdade ou Autoridade. Em direção diametralmente oposta, o projeto de Kohlberg (1984) representa a culminação do ideal iluminista de autonomia moral, segundo o qual o desenvolvimento ético superior é alcançado precisamente pela capacidade de abstração lógica e de descentramento cognitivo, culminando em um estágio pós-convencional orientado por princípios universais de justiça, como a equidade e a dignidade humana.

A tensão entre esses modelos, portanto, não é complementar, mas fundacional. Para Haidt, a razão constitui um epifenômeno a serviço de disposições afetivas filogeneticamente sedimentadas; para Kohlberg, ela é a faculdade soberana capaz de libertar o juízo moral dos particularismos contextuais. No cotidiano escolar, essa fissura manifesta-se quando intervenções baseadas em dilemas racionais, de inspiração kohlberguiana, são atravessadas — e frequentemente neutralizadas — por reações intuitivas de nojo (Santidade) ou lealdade tribal, evidenciando a fragilidade da crença no poder autônomo da argumentação lógica para reconfigurar convicções morais profundamente arraigadas.

É precisamente contra a frieza abstrata desse racionalismo universalizante que se ergue a crítica seminal de Gilligan (2021). Sua identificação de uma “voz diferente” — centrada no cuidado, na responsabilidade e na conexão — não se limita à introdução de um novo conteúdo moral, mas constitui uma objeção epistemológica ao próprio critério de desenvolvimento moral de Kohlberg. Ao revelar o viés androcêntrico de um modelo que classifica uma moralidade contextual, narrativa e relacional, frequentemente associada à socialização feminina, como inferior ou pré-convencional, Gilligan desloca o eixo da análise moral. Ela não apenas questiona a hierarquia que privilegia a imparcialidade abstrata sobre a responsabilidade situada, mas também desafia a primazia da autonomia individual sobre a interdependência relacional.

Reduzir sua contribuição ao pilar Cuidado/Dano da TFM implica esvaziar seu alcance político e feminista, convertendo uma crítica radical às estruturas do pensamento moral dominante em mais uma intuição a ser gerenciada. A tensão, nesse caso, estabelece-se entre uma moralidade que busca transcender o contexto por meio de princípios universais (Kohlberg) e outra que se afirma na imanência das redes relacionais concretas (Gilligan). No espaço escolar, essa oposição traduz-se no dilema persistente entre a aplicação da norma igualitária e a resposta às necessidades desiguais dos estudantes.

Todavia, é com a intervenção de Foucault (2014) e Bourdieu (2007) que o debate sofre seu deslocamento mais radical, desestabilizando os pressupostos das abordagens psicológicas. Foucault (2014), ao analisar as instituições disciplinares, desnaturaliza a moralidade ao compreendê-la como parte constitutiva das tecnologias de poder responsáveis pela produção de corpos dóceis e subjetividades governáveis. Seus conceitos de biopoder e governamentalidade evidenciam que os discursos morais — sobre o que é saudável, normal ou virtuoso — funcionam como instrumentos históricos de regulação da vida, e não como expressões de uma essência humana atemporal. Nessa chave analítica, os fundamentos morais descritos por Haidt deixam de ser universais e passam a ser compreendidos como dispositivos históricos contingentes.

De modo complementar, Bourdieu (2007), por meio do conceito de violência simbólica, demonstra como a dominação se perpetua precisamente pela

imposição de esquemas de percepção e avaliação — inclusive morais — que são incorporados como naturais e legítimos, ocultando as relações de força que os engendram. A escola, enquanto instância privilegiada de reprodução social, consagra uma cultura e uma moralidade legítimas que refletem o *habitus* das classes dominantes, naturalizando desigualdades sob a aparência de neutralidade ética.

É nesse ponto que se revela a fratura mais profunda entre os referenciais analisados. Enquanto Haidt, Kohlberg e Gilligan, cada qual à sua maneira, psicologizam e, em certa medida, naturalizam a moralidade — seja como intuição, estágio cognitivo ou orientação relacional —, Foucault e Bourdieu a historicizam e politizam radicalmente, transformando-a de objeto de desenvolvimento individual em campo de lutas simbólicas e disputas de poder. A questão central deixa de ser “quais fundamentos morais estão em jogo?” para tornar-se “a serviço de quais projetos históricos de poder esses fundamentos são mobilizados e como constituem as próprias subjetividades que os vivenciam como naturais, intuitivas ou racionais?”.

Na micropolítica escolar, aplicar uma lente foucaultiana implica compreender, por exemplo, que uma campanha contra o bullying não é apenas expressão do fundamento do Cuidado, mas também um dispositivo biopolítico que regula a sociabilidade juvenil, define fronteiras do convívio legítimo e instaura novas formas de vigilância entre pares. A perspectiva bourdieusiana, por sua vez, interroga se a condenação moral explícita da agressão não pode, paradoxalmente, obscurecer formas mais sutis e estruturais de violência simbólica institucional, como a desvalorização de traços linguísticos, corporais ou culturais das classes populares.

Dessa forma, a tentativa de costurar um quadro teórico unificado a partir dessas tradições revela-se não apenas complexa, mas potencialmente contraditória. Ela corre o risco de engendrar uma pedagogia moral que, ao buscar abrangência, perde densidade crítica, tornando-se incapaz de perceber como suas próprias ferramentas — dilemas morais, círculos de diálogo, taxonomias de fundamentos — podem operar como instrumentos de uma governamenta-

lidade que administra conflitos sem questionar as estruturas desiguais que os produzem.

A tarefa de uma educação moral verdadeiramente emancipatória não reside, portanto, em uma conciliação teórica forçada, mas no reconhecimento explícito desse campo de tensões conceituais. Tal postura exige uma reflexividade crítica permanente, capaz de mobilizar as lentes da psicologia para mapear intuições morais, as do desenvolvimento para tensionar raciocínios, as da ética do cuidado para preservar as redes relacionais e, de modo indispensável, as lentes da sociologia do poder para desnaturalizar os consensos morais vigentes. Interrogar a quem esses consensos servem, quem silenciam e que ordens de mundo ajudam a reproduzir ou a transformar é condição para que a moralidade escolar deixe de ser um conteúdo a ser transmitido ou uma competência a ser desenvolvida e passe a ser compreendida como o próprio terreno instável onde se travam as batalhas decisivas pela produção do sujeito e da sociedade.

Quadro 5 - Síntese conceitual do capítulo 6

EIXO SISTÊMICO	DESCRIÇÃO ANALÍTICA	FUNDAMENTOS MORAIS PREDOMINANTES	IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS
A escola como sistema moral complexo	A instituição escolar é compreendida como um ecossistema no qual decisões pedagógicas, administrativas e políticas são atravessadas por valores morais implícitos e explícitos.	• Justiça • Cuidado • Autoridade	Necessidade de políticas que reconheçam a dimensão ética das decisões escolares, evitando abordagens puramente técnicas ou gerencialistas.
Gestão escolar e hierarquias morais	Práticas de gestão expressam hierarquias morais que podem fortalecer ou fragilizar o clima institucional.	• Autoridade • Justiça • Liberdade	Políticas de gestão democrática, transparência decisória e participação ampliada da comunidade escolar.
Clima ético institucional como política pública	O clima escolar é resultado acumulado de escolhas morais sistêmicas e deve ser tratado como objeto de política educacional.	• Cuidado • Justiça	Inclusão de indicadores de clima ético, bem-estar e confiança relacional em avaliações institucionais.
Equidade e reconhecimento da diversidade	Políticas educacionais operam sobre tensões entre universalismo normativo e reconhecimento das diferenças culturais, sociais e identitárias.	• Justiça • Cuidado • Liberdade	Formulação de políticas inclusivas, antidiscriminatórias e sensíveis às desigualdades estruturais.
Responsabilização e justiça institucional	Modelos punitivos de responsabilização tendem a gerar efeitos adversos quando dissociados de cuidado e contexto.	• Justiça • Autoridade	Transição de políticas punitivas para modelos restaurativos e formativos de responsabilização institucional.
Intersetorialidade e visão sistêmica	A escola não opera isoladamente; políticas eficazes exigem articulação com saúde, assistência social e cultura.	• Cuidado • Lealdade	Políticas integradas e cooperação interinstitucional para enfrentamento de violências e vulnerabilidades.
Formação ética de gestores e lideranças	A liderança escolar atua como mediadora moral entre políticas macro e práticas cotidianas.	• Autoridade • Justiça • Cuidado	Programas de formação continuada focados em liderança ética, tomada de decisão moral e gestão de conflitos.
Limites das políticas normativas	Normativas rígidas e descontextualizadas podem produzir efeitos contrários aos objetivos declarados.	• Liberdade • Justiça	Necessidade de políticas flexíveis, orientadas por princípios éticos e sensíveis aos contextos locais.
A política como prática moral	Políticas educacionais são sempre escolhas morais, ainda que apresentadas como neutras ou técnicas.	Todos os fundamentos	Reafirmação da política educacional como campo ético, exigindo deliberação pública e responsabilidade moral.

Fonte: produção do autor com base nos conceitos discutidos no capítulo 6.

Este quadro sintetiza os principais argumentos do capítulo ao evidenciar que as políticas educacionais não constituem instrumentos neutros ou meramente técnicos, mas expressam escolhas morais que incidem diretamente sobre a

organização da escola, o clima institucional e as experiências formativas de estudantes e profissionais da educação. Ao adotar uma perspectiva sistêmica, o capítulo convida o leitor a compreender a escola como parte de um ecossistema mais amplo, no qual decisões de gestão, normativas e programas públicos interagem com valores, relações de poder e condições sociais concretas. As implicações aqui apresentadas não devem ser interpretadas como prescrições universais, mas como chaves analíticas que podem subsidiar leituras críticas, formulação de políticas mais sensíveis ao contexto e processos decisórios eticamente fundamentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação teórica empreendida ao longo deste estudo possibilitou compreender a escola como um ecossistema moral de elevada complexidade, no interior do qual os fundamentos éticos — longe de se reduzirem a construções abstratas — operam como forças dinâmicas que estruturam interações, configuram climas institucionais e orientam os processos de desenvolvimento ético de estudantes e educadores. Nesse percurso analítico, a obra de Jonathan Haidt, particularmente sua Teoria dos Fundamentos Morais, revelou-se uma lente conceitual robusta para a compreensão das tensões e das sinergias que conformam a vida escolar. Evidencia-se, assim, que a moralidade não se apresenta como um conteúdo passível de mera transmissão, mas como uma dimensão relacional, experiencial e reflexiva, construída no exercício cotidiano da convivência educativa.

A análise confirmou que práticas pedagógicas alinhadas a fundamentos como o cuidado, a justiça restaurativa e o reconhecimento não são apenas estrategicamente eficazes, mas moralmente mais consistentes. Elas favorecem ambientes nos quais o conflito se converte em oportunidade de aprendizagem ética, a disciplina se reconcilia com a empatia e a autoridade se legitima pela coerência e pelo respeito mútuo. Contudo, a implementação dessas práticas encontra limites significativos em estruturas institucionais arcaicas, na ausência de formação docente específica e, sobretudo, na resistência em transformar a escola em uma comunidade deliberativa efetiva.

Para avançar, é necessário ir além do diagnóstico. Propõe-se, aqui, uma visão da escola como uma oficina permanente de democracia e ética aplicada, na qual:

- 1) O currículo seja explicitamente moral, integrando a análise de dilemas sociais contemporâneos e o desenvolvimento do juízo crítico em todas as disciplinas (componentes curriculares).
- 2) A gestão escolar adote modelos de governança ética, com a criação de comitês deliberativos de ética que incluam estudantes, professores e famílias.

3) A formação docente seja centrada no desenvolvimento da *phronesis* (sabedoria prática), por meio de residências pedagógicas em que os formandos observem e coanalise, junto a mentores, os dilemas éticos da prática educativa real.

Como horizonte para novas investigações, capazes de ampliar e aprofundar este campo de conhecimento, apresentam-se as seguintes questões mobilizadoras:

- 1) Como a Inteligência Artificial e os ambientes digitais de aprendizagem estão reconfigurando os fundamentos morais das interações educativas e a própria noção de comunidade escolar? É possível programar a ética em um algoritmo educacional?
- 2) Qual é o impacto de currículos pós-coloniais e antirracistas, que desmontam explicitamente hierarquias morais eurocêntricas, no desenvolvimento do raciocínio ético e na promoção da justiça social no contexto escolar?
- 3) Em que medida a neurociência da moralidade pode informar a criação de intervenções pedagógicas mais precisas para o desenvolvimento da empatia, da autorregulação e do julgamento moral em estudantes com diferentes perfis neurocognitivos?
- 4) Como as escolas podem mediar conflitos morais profundos, oriundos da polarização política e religiosa trazida da sociedade, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo produtivo, e não de reprodução de antagonismos e ódios?
- 5) Que novos modelos de avaliação institucional são capazes de mensurar, para além do desempenho acadêmico, a “saúde moral” da escola — isto é, a coerência entre valores declarados, práticas relacionais e o desenvolvimento ético de sua comunidade?

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que um dos desafios centrais — e, simultaneamente, uma possibilidade promissora — da educação escolar no século XXI reside na forma como ela se relaciona com sua dimensão ético-política. Mais do que restringir-se à transmissão de conhecimentos, a experiência escolar envolve processos formativos que incidem sobre modos de

ser, de julgar e de conviver em um mundo marcado por crescentes complexidades morais. Nessa perspectiva, a escola configura-se como um espaço no qual aprendizagens cognitivas e éticas se entrelaçam, abrindo-se à construção de sentidos que articulam responsabilidade, sensibilidade ao outro e compromisso social. Pensada desse modo, a escola do futuro não se define por um modelo acabado a ser alcançado, mas por sua capacidade de sustentar-se como uma comunidade de sentido ético, sempre histórica, provisória e em permanente elaboração.

Boas escolas, ainda que orientadas por intenções nobres e constituídas por profissionais comprometidos, frequentemente realizam escolhas equivocadas não por falta de competência ou empenho, mas por desconhecerem a força invisível que orienta suas práticas cotidianas: a moralidade. Cada decisão pedagógica, disciplinar ou administrativa é atravessada por valores morais — como cuidado, justiça, lealdade, autoridade, sacralidade e liberdade — que não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam, competem e, por vezes, entram em tensão.

Quando uma instituição, por exemplo, prioriza a autoridade em detrimento da justiça, ou a disciplina em detrimento do cuidado, tende a produzir climas institucionais rígidos e autoritários, frequentemente contraditórios com seus próprios ideais formativos e democráticos. Nesses contextos, práticas destinadas a “manter a ordem” podem silenciar estudantes, deslegitimar suas experiências e naturalizar relações hierárquicas assimétricas.

Outro exemplo recorrente ocorre quando a escola, em nome de uma suposta igualdade, aplica regras idênticas a todos os estudantes, ignorando desigualdades concretas de origem social, cultural ou neurodiversa. Ao priorizar uma concepção de justiça como tratamento igualitário, em detrimento da equidade e do cuidado, a instituição pode acabar reforçando exclusões e fracassos escolares, ainda que se perceba como justa e imparcial.

Assim, escolhas pedagógicas equivocadas não emergem, necessariamente, da ausência de formação técnica ou de compromisso ético, mas da falta de consciência crítica sobre a arquitetura moral que sustenta o cotidiano escolar. É essa opacidade moral que permite que hierarquias, desigualdades e injustiças sejam reproduzidas sob o disfarce da neutralidade, da tradição ou do “bem comum”.

O poder oculto da moralidade na educação reside, portanto, em sua presença silenciosa, porém determinante, na formação das relações humanas, das culturas institucionais e do próprio caráter dos sujeitos. Ela constitui o alicerce que sustenta as interações entre professores e estudantes, o clima ético da escola e o desenvolvimento integral de todos os que nela convivem. Ao tornar-se visível e conscientemente cultivada, a moralidade revela sua força transformadora: permite que a escola transcenda sua função meramente instrucional e se constitua como uma comunidade ética de aprendizagem, pautada pelo cuidado, pela justiça, pela liberdade e pelo respeito mútuo. Compreender e educar para a moralidade é, assim, reconhecer que a qualidade de uma escola não se mede apenas pelo que ela ensina, mas, sobretudo, por como ela ensina a conviver, a decidir e a ser humano em sociedade.

Limitações do estudo

Embora este trabalho ofereça uma análise teórica aprofundada sobre o papel da moralidade na constituição do cotidiano escolar, é importante reconhecer algumas limitações inerentes à sua natureza e escopo. Trata-se de um ensaio teórico e exploratório, fundamentado em revisão de literatura e análise conceitual, não contemplando, neste momento, investigação empírica sistemática com coleta direta de dados em campo.

Tal delimitação implica que as proposições apresentadas — embora ancoradas em evidências científicas consolidadas e em vivências profissionais no contexto da escola pública brasileira — devem ser compreendidas como hipóteses interpretativas e dispositivos analíticos, e não como generalizações estatísticas. Ademais, a aplicação da Teoria dos Fundamentos Morais ao contexto educacional, ainda que promissora, constitui um campo em desenvolvimento, demandando validações empíricas adicionais em diferentes realidades escolares, níveis de ensino e contextos socioculturais.

Reconhece-se, também, que a complexidade das instituições escolares impõe limites à operacionalização imediata de algumas propostas aqui discutidas, especialmente diante de condicionantes estruturais, políticas e administrativas que atravessam o sistema educacional brasileiro. Tais limitações, longe de fragilizarem o estudo, indicam caminhos fecundos para investigações futuras, especialmente pesquisas de caráter empírico, longitudinal e interventivo.

Quadro-síntese: fundamentos morais e práticas escolares

Com o objetivo de sistematizar as relações discutidas ao longo do texto, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese (Quadro 6, abaixo) que articula os fundamentos morais, conforme a Teoria dos Fundamentos Morais (TFM), com práticas escolares concretas. Vejamos.

Quadro 6 - Síntese que articula os fundamentos morais, conforme a TFM, com práticas escolares

FUNDAMENTO MORAL	PRINCÍPIO CENTRAL	EXEMPLOS DE PRÁTICAS ESCOLARES
Cuidado / Dano	Proteção do outro e prevenção do sofrimento	Acolhimento emocional; mediação empática de conflitos; práticas restaurativas; políticas antibullying
Justiça / Trapaça	Equidade, imparcialidade e regras legítimas	Avaliação transparente; aplicação equitativa de normas; escuta das partes envolvidas em conflitos
Lealdade / Traição	Pertencimento e compromisso com o grupo	Projetos colaborativos; fortalecimento da identidade escolar; cultura de cooperação
Autoridade / Subversão	Liderança legítima e ordem social	Exercício ético da autoridade docente; gestão democrática; coerência entre discurso e prática
Santidade / Degradação	Dignidade humana e respeito ao coletivo	Combate à humilhação e à violência simbólica; cuidado com o espaço escolar; valorização da pessoa
Liberdade / Opressão	Autonomia e participação	Protagonismo estudantil; assembleias; escuta ativa; escolha de percursos e formas de expressão

Fonte: produção originada nas análises desta pesquisa.

Esse quadro evidencia que a moralidade não opera como abstração normativa, mas como *matriz organizadora de práticas, decisões e relações*, oferecendo um instrumento analítico útil tanto para a reflexão docente quanto para a gestão escolar.

Articulação com a BNCC e políticas públicas brasileiras

Ao dialogar com o contexto educacional brasileiro, as reflexões deste estudo encontram ressonância direta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à concepção de educação integral e ao desenvolvimento das competências socioemocionais e éticas.

A BNCC explicita, entre suas dez competências gerais, princípios como empatia, cooperação, responsabilidade, cidadania, respeito à diversidade e tomada de decisões éticas. Tais competências alinham-se diretamente aos fundamentos morais do cuidado, da justiça, da lealdade e da liberdade, reforçando a compreensão de que a moralidade constitui um eixo transversal do currículo, ainda que nem sempre explicitado como tal nas práticas escolares.

Além disso, políticas públicas voltadas à gestão democrática, à educação em direitos humanos, à mediação de conflitos e à aprendizagem socioemocional — presentes em documentos do Ministério da Educação e em iniciativas estaduais e municipais — podem ser reinterpretadas, à luz deste estudo, como tentativas de institucionalizar determinadas hierarquias morais no cotidiano escolar.

Entretanto, a distância entre os valores declarados nos documentos oficiais e sua efetivação prática revela a importância de uma consciência moral reflexiva por parte de educadores e gestores. Nesse sentido, a contribuição deste trabalho reside em oferecer um arcabouço teórico que permita às escolas analisar criticamente suas próprias escolhas, identificando incoerências entre discursos normativos e práticas institucionais, e fortalecendo a construção de projetos pedagógicos eticamente consistentes.

Ao explicitar suas limitações, sistematizar suas categorias analíticas e dialogar com o marco normativo nacional, este estudo reafirma seu compromisso com uma educação pública democrática, crítica e humanizadora. Reconhecer a escola como um ecossistema moral não apenas amplia a compreensão de seus desafios, mas oferece instrumentos concretos para sua transformação ética e política.

Aprofundamentos teóricos e perspectivas de pesquisa

Moralidade, poder e relações institucionais

Embora a Teoria dos Fundamentos Morais ofereça uma lente potente para compreender a pluralidade moral que atravessa a vida escolar, sua ampliação analítica demanda diálogo com estudos críticos sobre moralidade e poder. A escola não é apenas um espaço de negociação moral horizontal, mas também uma instituição atravessada por relações assimétricas de autoridade, saber e legitimidade simbólica.

Nesse sentido, contribuições da sociologia crítica e da filosofia social permitem tensionar a aparente neutralidade de determinados fundamentos morais. Autores como Michel Foucault (2014), ao analisar os dispositivos disciplinares e os micropoderes que operam nas instituições modernas, ajudam a compreender como normas, avaliações e discursos morais podem funcionar como mecanismos de controle e normalização. De modo complementar, Pierre Bourdieu contribui para a compreensão da moralidade escolar como prática social situada, atravessada por capital simbólico, *habitus* e formas de violência simbólica que tendem a legitimar determinados modos de ser, falar e agir em detrimento de outros.

Esse diálogo crítico permite problematizar, por exemplo, situações em que fundamentos como autoridade, santidade ou justiça são mobilizados para sustentar práticas excludentes, hierarquizantes ou moralmente seletivas, revelando que a moralidade, distante de ser apenas um campo de consenso, é também um território de disputa política e simbólica no interior da escola.

Justiça, colonialidade e abordagens pós-coloniais

Especial atenção merece o aprofundamento do eixo da justiça, quando analisado à luz de abordagens pós-coloniais e decoloniais. Embora a justiça seja frequentemente apresentada como princípio universal, estudos críticos apontam que muitas concepções de justiça escolar estão ancoradas em matrizes eurocêntricas, racionalistas e individualistas, que tendem a invisibilizar experiências históricas de grupos subalternizados.

Autores do pensamento decolonial, como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Boaventura de Sousa Santos, oferecem importantes contribuições para compreender como a colonialidade do poder, do saber e do ser atravessa os sistemas educacionais, produzindo hierarquias morais que naturalizam desigualdades raciais, culturais, territoriais e epistemológicas. No campo educacional brasileiro, essas reflexões dialogam diretamente com debates sobre racismo estrutural, desigualdades sociais, exclusão de saberes tradicionais e a marginalização de epistemologias não hegemônicas.

Integrar essas perspectivas ao debate sobre fundamentos morais permite questionar, por exemplo, até que ponto práticas escolares consideradas “justas” reproduzem critérios normativos que favorecem determinados grupos sociais, linguagens, corpos e trajetórias. Abre-se, assim, a possibilidade de pensar uma justiça escolar ampliada, que incorpore princípios de equidade histórica, reconhecimento cultural e reparação simbólica, deslocando a moralidade escolar de uma lógica apenas distributiva para uma lógica também reconhecedora e emancipatória.

Perspectivas para pesquisas empíricas futuras

As questões mobilizadoras apresentadas ao longo deste estudo configuram um terreno fértil para o desenvolvimento de investigações empíricas futuras, capazes de aprofundar, validar e tensionar as proposições teóricas aqui delineadas. Entre os desdobramentos possíveis, destacam-se:

- Pesquisas qualitativas, como estudos de caso, etnografias escolares e análises narrativas, que investiguem como os fundamentos morais se manifestam concretamente nas interações cotidianas, nos conflitos, nas decisões pedagógicas e nos discursos institucionais;
- Estudos quantitativos ou mistos, que busquem mensurar relações entre clima moral, percepção de justiça, práticas de cuidado, engajamento discente e bem-estar docente;
- Pesquisas interventivas, voltadas à implementação e avaliação de práticas como justiça restaurativa, comunicação não violenta e programas de

aprendizagem socioemocional, analisando seus impactos no desenvolvimento ético e no clima institucional;

- Investigações comparativas, entre diferentes contextos escolares (públicos e privados, urbanos e rurais, regiões distintas do país), que permitam compreender como fatores socioculturais e territoriais modulam a hierarquia dos fundamentos morais na escola.

Essas possibilidades de pesquisa não apenas ampliam o alcance científico do presente estudo, como também fortalecem sua contribuição para a formulação de políticas públicas educacionais e para a formação ética de professores e gestores, ancorando a reflexão moral em evidências empíricas situadas.

Por fim, ao ampliar o diálogo com críticas da moralidade e do poder, incorporar perspectivas pós-coloniais e decoloniais e apontar caminhos para investigações empíricas futuras, este trabalho afirma-se como uma plataforma comprometida com a complexidade da educação contemporânea. Reconhecer a escola como um ecossistema moral implica descrever e interrogar seus fundamentos éticos à luz das desigualdades históricas, das disputas simbólicas e dos desafios democráticos que atravessam a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717.locale=en>. Acesso em: 10 jan. 2026.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Bullying: What parents, teachers can do to stop it**. Washington, DC: American Psychological Association, 2011. Disponível em: <https://www.apa.org/topics/bullying/prevent>. Acesso em: 12 jan. 2026.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Ethnic and racial disparities in education: Psychology's contributions to understanding and reducing disparities**. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. Disponível em: <https://www.apa.org/ed/resources/racial-disparities.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

APPLE, M.; BEANE, J. Escolas democráticas. **Cadernos De Pesquisa**, (103), 191, 1998. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1891>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ASSOCIATION FOR MORAL EDUCATION. **49th annual conference of the association for moral education: positive youth development and moral education: building bridges**. Fort Worth, TX, USA, 26–28 out. 2023. Disponível em: <https://ame49fortworth.org/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BANKS, James A. **Educating citizens in a multicultural society**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. BARRETT, Lisa Feldman. **How emotions are made: the secret life of the brain**. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, Brené. **A coragem de ser imperfeito: como aceitar a própria vulnerabilidade, vencer a vergonha e ousar ser quem você é.** Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Sextante, 2016.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRYK, A. S. et al. **Learning to improve: how America's schools can get better at getting better.** Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015.

BRYK, A. S.; SCHNEIDER, B. **Trust in schools: a core resource for improvement.** New York: Russell Sage Foundation, 2002.

CAMPBELL, Elizabeth. **The ethical teacher.** Maidenhead: Open University Press, 2003.

CASEL. **Collaborative for academic, social, and emotional learning.** Chicago, IL, 2023. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CASEL. **Core SEL competencies.** Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023. Disponível em: <https://casel.org/core-competencies/>. Acesso em: 10 out. 2025.

CASEL. **Fundamentals of SEL.** Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 09 out. 2025.

CASEL. **Meta-Analysis: Students from SEL Programs Demonstrate Improved Academic Performance.** Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/research/>. Acesso em: 03 out. 2025.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education.** New York: Teachers College Press, 2004.

DAY, V. P.; et al. **Gestão democrática e participação na escola.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum, 1985.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000. DEWEY, John. **Democracia e educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

DURLAK, J. A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

FACING HISTORY AND OURSELVES. **Our impact**. Brookline, MA: Facing History, 2023. Disponível em: <https://www.facinghistory.org/our-impact>. Acesso em: 05 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FULLAN, M. **Leading in a culture of change**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

GILBERT, Paul. **The compassionate mind: a new approach to life's challenges**. Oakland, CA: New Harbinger Publications, 2010.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: teoria psicológica e o desenvolvimento feminino**. São Paulo: Editora Vozes, 2021.

GOTTMAN, John; DECLAIRE, Joan. **The Heart of Parenting: Raising an Emotionally Intelligent Child**. New York: Simon & Schuster, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAIDT, Jonathan. **A mente moralista: por que pessoas boas são segregadas por política e religião**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Cult, 2020.

HANSEN, David T. **The moral heart of teaching: toward a teacher's creed**. New York: Teachers College Press, 2001.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

HESS, Diana E. **Controversy in the classroom: the democratic power of discussion**. New York: Routledge, 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOY, W. K.; TARTER, C. J. **Administrators solving the problems of practice**. Boston: Allyn & Bacon, 2008.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience**. New York: W. W. Norton & Company, 2015.

INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY OF LONDON. **The impact of student participation on academic and social outcomes**. London: IOE Press, 2021.

INTERNATIONAL CENTER FOR ACADEMIC INTEGRITY. **Fundamental values project**. 2021. Disponível em: <https://academicintegrity.org/>. Acesso em: 14 out. 2025.

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR RESTORATIVE PRACTICES (IIRP). **What is restorative practices?** Bethlehem, PA: IIRP, 2023. Disponível em: <https://www.iirp.edu/restorative-practices/what-is-restorative-practices>. Acesso em: 15 out. 2025.

JACKSON, Philip W. **Life in classrooms**. New York: Teachers College Press, 1968.

JOHNSON, Dan R. Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. **Personality and Individual Differences**, v. 52, p. 150–155, 2012. Disponível em: <https://files.blogs.baruch.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/5209/files/2017/01/Johnson12.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Teaching students to be peacemakers: a meta-analysis. **Journal of Research in Education**, v. 12, n. 1, p. 25–39, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234664590_Teaching_Students_To_Be_Peacemakers_A_Meta-Analysis. Acesso em: 10 jan. 2026.

JOHNSON, Mark. **Moral imagination: implications of cognitive science for ethics**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

KOSCIW, Joseph G.; CLARK, Caitlin M.; MENARD, Leesh. **The 2021 national school climate survey: the experiences of lgbtq+ youth in our nation's schools**. New York: Gay, Lesbian & Straight Education Network (GLSEN), 18 out. 2022. Disponível em: <https://www.glsen.org/research/2021-national-school-climate-survey>. Acesso em: 05 jan. 2026.

KOHLBERG, Lawrence. **The Psychology of moral development: the nature and validity of moral stages**. Essays on Moral Development, v. 2. San Francisco: Harper & Row, 1984.

LOUGHRAN, John. **Developing a pedagogy of teacher education: understanding teaching and learning about teaching**. London: Routledge, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

NARVAJA, E. et al. **Marco de evaluación de la conducta ética en la escuela**. OECD, 2021. (Série de Documentos de Trabajo de la OCDE sobre Educación).

NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER. **The school climate improvement process**. New York, 2020. Disponível em: <https://www.schoolclimate.org/>. Acesso em: 16 out. 2025.

NODDINGS, Nel. **Education and democracy in the 21st century**. New York: Teachers College Press, 2013.

NODDINGS, Nel. **Philosophy of education**. Boulder, CO: Westview Press, 1995.

NODDINGS, Nel. **The challenge to care in schools: an alternative approach to education**. 2nd ed. New York: Teachers College Press, 2005.

NUSSBAUM, Martha C. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

OCDE. **PISA 2018 results (volume III): what school life means for students' lives**. Paris: OECD Publishing, 2019.

OCDE. **TALIS 2018 results (volume I): teachers and school leaders as life-long learners**. Paris: OECD Publishing, 2019.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

PARISSE, Chiara; MARINI, Mara; PAGLIARO, Stefano; PRESAGHI, Fabio; LIVI, Stefano. The role of organisational ethical climate in shaping students' class identification and their educational outcomes. **Social Psychology of Education**, v. 28, art. 178, 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-025-10136-3>. Acesso em: 28 jan. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PLONSKY, Ori; EREV, Ido. Learning in settings with partial feedback and the wavy recency effect of rare events. **Cognitive Psychology**, v. 93, p. 18–43, mar. 2017. DOI: 10.1016/j.cogpsych.2017.01.002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28160610/>. Acesso em: 05 jan. 2026.

POWER, F. Clark; HIGGINS, Ann; KOHLBERG, Lawrence. **Lawrence Kohlberg's approach to moral education**. New York: Columbia University Press, 1989.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SABBAGH, C.; SCHMITT, M. (Eds.). **Handbook of social justice theory and research**. New York: Springer, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2003

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Tradução de Cristina Paixão Lopes. São Paulo: Objetiva, 2011.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. The social identity theory of intergroup behavior. In: JOST, J. T.; SIDANIUS, J. (Ed.). **Political psychology: Key readings**. New York: Psychology Press, 2004. p. 276–293. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-13697-016>. Acesso em: 05 jan. 2026.

TANGNEY, June Price; DEARING, Ronda L. **Shame and guilt**. 1st ed. New York: The Guilford Press, 2003.

THIBAUT, J.; WALKER, L. **Procedural justice: a psychological analysis**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1975.

THORSBORNE, Margaret; BLOOD, Peta. **Implementing restorative practice in schools: a practical guide to transforming school communities**. 1st ed. London: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

TIMPERLEY, Helen. **Realizing the power of professional learning**. Maidenhead: Open University Press, 2011.

TYLER, Tom R. Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. **Annual Review of Psychology**, v. 57, p. 375–400, 2006. DOI: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190038.

TYLER, Tom R. **Why people obey the law**. Princeton: Princeton University Press, 2006.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Paris: UNESCO, 2015.

UNICEF. **The right to participate: a guide to article 12 of the convention on the rights of the child**. New York: UNICEF, 2019.

UNIVERSITY OF CHICAGO CONSORTIUM ON SCHOOL RESEARCH. **Teaching adolescents to become learners: the role of noncognitive factors in shaping school performance**. Chicago: University of Chicago, 2012.

VICTOR, B.; CULLEN, J. B. The organizational bases of ethical work climates. **Administrative Science Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 101-125, 1988. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228298420_The_Organizational_Bases_of_Ethical_Work_Climates. Acesso em 05 jan. 2026.

VINCENT, Carol. Inconsistencies and Disjunctures in the Primary School: Children's Perceptions. In: **The Social World of Pupil Assessment**. London: Continuum, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. v. 1. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

WEISSBERG, R. P. et al. Social and emotional learning: Past, present, and future. In: DURLAK, J. A. et al. (Eds.). **Handbook of social and emotional learning: research and practice**. New York: Guilford Press, 2015. p. 3-19.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZAK, Paul J. Why your brain loves good storytelling. **Harvard Business Review**, out. 2014. Disponível em: <https://hbr.org/2014/10/why-your-brain-loves-good-storytelling>. Acesso em: 16 out. 2025.

ZAKI, Jamil. **The war for kindness: building empathy in a fractured world**. New York: Crown Publishing Group, 2019.

ZEHR, Howard. **The little book of restorative justice**. New York: Good Books, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE

GUIAS PRÁTICOS E MATERIAIS DE FORMAÇÃO BASEADOS NOS FUNDAMENTOS MORAIS

1. Roteiro de formação docente (8 horas)

Tema: “*Fundamentos morais na prática pedagógica: do diagnóstico à ação*”

Objetivos:

- Compreender os 6 fundamentos morais (Haidt, 2020) e sua manifestação no cotidiano escolar.
- Desenvolver sensibilidade para identificar dilemas éticos em sala de aula.
- Planejar intervenções pedagógicas alinhadas aos fundamentos do cuidado e da justiça.

Materiais necessários:

- Cartolinas, post-its, canetas coloridas.
- Casos reais ou simulados de conflitos escolares.
- Cópias do “Quadro-síntese” da obra (p. 98).
- Material audiovisual (vídeos curtos com situações escolares).

Roteiro da formação:

Tempo	Atividade	Fundamentos trabalhados
1h	Abertura e contrato de convivência – Círculo de apresentações com a pergunta: “Um valor moral que me move como educador é...”	Cuidado, Liberdade
1h30	Teoria na prática – Exposição dialogada sobre os 6 fundamentos, com exemplos do cotidiano escolar. Uso de memes, charges e cenas de filmes.	Todos
2h	Análise de casos – Em grupos, análise de dilemas reais (ex.: aluno que cola, conflito étnico, desrespeito à autoridade). Cada grupo identifica os fundamentos em tensão e propõe soluções.	Justiça, Autoridade, Lealdade

1h30	Oficina de planejamento – Cada professor elabora um plano de aula ou intervenção que equilibre ao menos 3 fundamentos morais. Socialização em pares.	Cuidado, Justiça, Liberdade
1h	Comunicação não-violenta na escola – Dinâmica de role-playing para prática de escuta ativa e expressão de necessidades.	Cuidado, Santidade (dignidade)
1h	Encerramento e avaliação – Círculo final: “Uma coisa que vou levar para minha prática”. Entrega de certificado simbólico.	Lealdade, Cuidado

2. Modelo de plano de aula com foco em dilemas morais

Componente curricular: História / Língua Portuguesa / Ensino Religioso (transversal)

Tema: Justiça e Cuidado em Dilemas Sociais

Duração: 2 aulas (100 minutos)

Objetivos específicos:

- Identificar os fundamentos morais presentes em um dilema histórico ou literário.
- Exercitar a empatia e a tomada de perspectiva.
- Argumentar com base em valores éticos.

Recursos:

- Texto ou vídeo com um dilema (ex.: “O dilema do trem” adaptado; caso de bullying na escola; conflito ambiental).
- Cartazes com os 6 fundamentos morais.
- Folha de roteiro para debate.

Estrutura da aula:

Etapa	Descrição	Fundamentos enfatizados
Aquecimento	Pergunta disparadora: “Você já precisou escolher entre ser justo e ser bondoso?” Debate rápido em duplas.	Justiça, Cuidado
Contexto	Leitura/audição do caso dilemático. Discussão: Quem são os envolvidos? Quais seus interesses?	Todos
Análise	Em grupos, preencher tabela: “Quais fundamentos morais estão em jogo para cada personagem?”	Justiça, Cuidado, Liberdade

Debate	Role-playing: cada grupo representa um personagem e defende sua posição. Mediação do professor para garantir escuta ativa.	Autoridade (mediação), Cuidado
Síntese	Elaboração coletiva de um “acordo” ou “solução” que considere múltiplos fundamentos. Registro no quadro.	Justiça, Lealdade, Liberdade
Avaliação	Produção individual: um parágrafo sobre “O que aprendi sobre tomar decisões difíceis”.	Autonomia, Santidade (integridade)

3. Protocolo de mediação de conflitos escolares baseado nos fundamentos morais

Passo a passo para mediadores (professores, coordenadores, alunos mediadores):

Fase 1 – Preparação (individual)

1. Escuta separada de cada parte, com foco em:
 - **Cuidado:** “Como você se sentiu?” / “O que te machucou?”
 - **Justiça:** “O que você acha que foi injusto?”
 - **Liberdade:** “O que você precisa para se sentir respeitado?”
2. Identificação dos fundamentos em conflito (usar tabela auxiliar).

Fase 2 – Encontro conjunto (mediação)

1. Acolhida e combinados(respeito, confidencialidade, uma fala por vez).
 - → *Fundamentos: Autoridade legítima, Cuidado.*
2. Exposição das perspectivas sem interrupções.
 - → *Foco: Santidade (dignidade de cada narrativa).*
3. Identificação de interesses comuns
 - Perguntar: “O que é importante para vocês dois?”
 - *Fundamentos: Lealdade ao grupo, Cuidado mútuo.*
4. Geração de opções
 - Brainstorming de soluções que atendam a múltiplos fundamentos.
 - *Foco: Justiça (equidade), Liberdade (autonomia).*

5. Acordo formal

Redigir combinados claros, assinados por todos.

- *Fundamentos: Autoridade (compromisso), Lealdade (palavra dada).*

Fase 3 – Acompanhamento

- Reencontro após 1 semana para avaliar implementação.
- *Fundamento: Cuidado (continuidade), Justiça (prestação de contas).*

4. Kit de Ferramentas para Gestores Escolares

Checklist para avaliação do clima ético escolar (aplicável em reuniões de conselho)

Fundamentos	Indicadores de evidência	Sim	Não	Ações necessárias
Cuidado	Existem espaços de escuta psicológica? Há políticas de inclusão?			
Justiça	Normas são claras e aplicadas igualmente? Há transparência nas avaliações?			
Liberdade	Estudantes participam de decisões? Há liberdade de expressão respeitosa?			
Autoridade	Lideranças são reconhecidas como legítimas? Há coerência entre discurso e prática?			
Lealdade	Há senso de pertencimento? Projetos coletivos são valorizados?			
Santidade	O ambiente físico é cuidado? Há combate à violência simbólica?			

Roteiro para reuniões pedagógicas focadas em ética

- **Tempo:** 20 minutos por reunião.
- Estrutura:

Caso breve: um professor compartilha uma situação real (2 min).

Análise coletiva: “Que fundamentos estavam em jogo?” (5 min).

Sugestões: “Como poderíamos agir?” (10 min).

Registro: uma pessoa anota as ideias num “caderno de ética” da escola.

5. Sugestão de Material de Apoio para Alunos

Cartaz: “Nosso combinado ético” (para ser construído com a turma)

Fundamentos	O que significa para nós?	Nosso compromisso
Cuidado	Respeitar os sentimentos dos outros, ajudar quem precisa.	Vou me colocar no lugar do colega antes de julgar.
Justiça	Seguir as regras combinadas, tratar todos com igualdade.	Vou denunciar quando ver alguém sendo injustiçado.
Liberdade	Expressar minha opinião com respeito, escolher como aprender.	Vou respeitar as escolhas diferentes das minhas.
Autoridade	Respeitar professores e gestores, entender que normas têm propósito.	Vou questionar com educação, não desafiar por desafiar.
Lealdade	Ser solidário com a turma, proteger o nome da escola.	Vou colaborar nos trabalhos em grupo.
Santidade	Cuidar do patrimônio, não ridicularizar ninguém.	Vou tratar o corpo e a história do outro com respeito.

6. Template para Projetos de Intervenção Ética

Título do Projeto:[Ex.: “Círculos de Justiça e Cuidado na Escola”]

Público-alvo: [Alunos do 6º ao 9º ano]

Duração: [1 semestre]

Objetivos:

- Promover a cultura do diálogo e da reparação.
- Reduzir conflitos por meio da justiça restaurativa.
- Fortalecer vínculos comunitários.

Atividades principais:

Formação de alunos mediadores (oficina de 12h).

Círculos semanais de conversa em cada turma.

Campanha escolar: “Aqui a gente escuta” (cartazes, vídeos, assembleias).

Avaliação contínua: diário de bordo dos mediadores, pesquisas de clima.

Recursos necessários:

- Espaço físico adequado (sala de convivência).
- Materiais para dinâmicas (almofadas, quadro, materiais de arte).
- Apoio da gestão e da supervisão pedagógica.

7. Considerações finais para Implementação

- **Adapte** os materiais à realidade local – use exemplos da comunidade, gírias, referências culturais.
- **Inclua todos os atores** – alunos, professores, funcionários, famílias.
- **Comece pequeno** – uma turma, um projeto-piloto, depois expanda.
- **Documente e compartilhe** os resultados – boas práticas devem ser socializadas.
- **Revise os fundamentos periodicamente** – a moralidade é dinâmica, e os combinados podem precisar de ajustes.

Estes materiais operacionalizam a teoria proposta por Hanauer, transformando conceitos abstratos em **ferramentas concretas, aplicáveis e adaptáveis**, fortalecendo uma escola ética, democrática e cuidadora.

SOBRE O AUTOR DA OBRA

Marcelo José Hanauer

É licenciado em Filosofia (URI) e em Geografia (UNINTER). Possui especialização e capacitação em Atendimento Educacional Especializado (AEE – com ênfase em deficiência intelectual – FAISA), além de mestrado e doutorado em Educação (UFSM). Atua como professor dos anos finais do ensino fundamental nas redes municipais de educação de Tupandi/RS e Bom Princípio/RS. Tem experiência nas áreas de Filosofia, Ensino Religioso, Geografia e Informática, com ênfase em Filosofia Contemporânea, Geografia Cultural e Informática aplicada à educação. Suas pesquisas concentram-se principalmente nos seguintes temas: integração de TDIC no ensino; pesquisa-ação; educação dialógica e problematizadora; práticas escolares e políticas públicas; TIC aplicadas à educação; estágio supervisionado de ensino; cultura digital; filosofia da ciência, filosofia da educação e filosofia na educação básica. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica Orientada por Pesquisa-ação e Educação Dialógico-Problematizadora.

POR QUE BOAS ESCOLAS FAZEM ESCOLHAS ERRADAS?

O poder oculto da moralidade na
educação



Marcelo José Hanauer