

Juízos de educadores do Ensino Fundamental: análise do contexto de uma escola municipal de Vitória-ES

Judges of Fundamental Education educators: analysis of the context of a municipal school in Vitória-ES

Mayara Gama de Lima é psicóloga formada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre e Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGP) da UFES. Professora Assistente A, nível 1, em regime temporário do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES.

Contato: mayaragl@gmail.com

Heloisa Moulin de Alencar, pós-Doutora pela Universidade da Califórnia–Berkeley e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP, é professora Titular na Universidade Federal do Espírito Santo, atuando no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Contato: heloisamoulin@gmail.com

Leandra Lúcia Moraes Couto é psicóloga formada pela UFES. Mestre e Doutora em Psicologia pelo PPGP da UFES. Bolsista de pós-doutorado (PNPD/CAPES) no PPGP/UFES.

Contato: leandrabj@gmail.com

Resumo

Este artigo buscou descrever o contexto escolar de uma instituição pública de Ensino Fundamental por meio dos juízos de educadores acerca das características da escola e seu entorno, bem como da qualidade das relações sociais, dos principais problemas da instituição e de suas possíveis



resoluções. A pesquisa é de delineamento qualitativo e os dados apresentados são provenientes de entrevistas com 14 educadores. A análise do contexto escolar possibilitou a identificação e compreensão de elementos que contribuem para a qualidade da atmosfera e ambiente escolar, destacando os aspectos do cotidiano da instituição que, juntamente da proposição de ações que promovam a qualidade do convívio escolar e o desenvolvimento moral dos alunos, merecem maior atenção.

Palavras-chave: Escola. Convívio escolar. Desenvolvimento moral. Ensino Fundamental.

Abstract

This article sought to describe the school context of a public elementary school institution through the judgments of educators about the characteristics of the school and its surroundings, as well as the quality of social relations, the main problems of the institution and its possible resolutions. The research is based on a qualitative data analysis and the data presented comes from interviews carried out with 14 educators. The analysis of the school context enabled the identification and understanding of elements that contribute to the quality of the school atmosphere and environment, highlighting the aspects of the institution's daily life that, together with the proposition of actions that promote the quality of school life and the moral development of students, deserve more attention.

Keywords: School. School life. Moral development. Elementary School.

Introdução

A escola é um dos principais espaços para a socialização e o desenvolvimento dos sujeitos. Na atualidade, contudo, ela tem enfrentado diversos percalços. Dentre eles, podemos destacar as condições inadequadas de funcionamento e níveis elevados de insucessos acadêmicos; bem como a existência de alunos em situação de risco e vulnerabilidade social que, somada à falta de formação profissional coerente, impacta diretamente na organização pedagógica e no convívio escolar (BERKOWITZ *et al.*, 2017; MIRANDA *et al.*, 2019). Além dessas questões, a realidade das escolas brasileiras é estritamente atravessada por problemas de



convivência, os quais se destacam agressões, indisciplina, bullying e violência (ALCÂNTARA *et al.*, 2019; GARCIA, 2013; GONÇALVES *et al.*, 2005; PEREIRA *et al.*, 2016; TOGNETTA, 2013a; VINHA, 2013; VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Esses problemas — principalmente a violência física e o bullying — aumentam a vulnerabilidade do corpo discente, comprometendo o seu bem-estar e, conseqüentemente, sua qualidade de vida (ALCÂNTARA *et al.*, 2019). Na esteira dessas discussões, Tognetta (2013a) destaca que a convivência escolar tem sido cada vez mais marcada por conflitos que, muitas vezes, são mal compreendidos, evitados, contidos ou ignorados pelos educadores.

Ao refletirem sobre os conflitos de convivência na escola, Tognetta *et al.* (2010) destacam que professores responsabilizam o contexto social, político e econômico dos estudantes pelos problemas de convivência que perpassam a realidade escolar. Miranda *et al.* (2019) sinalizam que fatores externos — como a violência e a interferência do tráfico, por exemplo — são possíveis influências negativas no referido ambiente, o que nos permite inferir que há uma relação entre o contexto social do aluno e a convivência escolar.

Ainda no que diz respeito aos conflitos, as escolas brasileiras têm encarado grande dificuldade no que tange ao processo de construção de soluções possíveis para essa urgente problemática (VINHA; TOGNETTA, 2009). Diante de situações de conflito de convivência no contexto escolar, muitos professores afirmam que não sabem como intervir de maneira construtiva; ou seja, não sabem como mediar o acontecimento conflituoso de forma a favorecer a aprendizagem de valores e normas (VINHA, 2013; VINHA; TOGNETTA, 2009).

Um dos fatores que explicam a falta de segurança e de preparo dos profissionais para lidar com os conflitos de convivência é a fragilidade das formações iniciais e continuadas (GARCIA, 2013). Autores apontam que os cursos de formação de educadores raramente abarcam conteúdos como o desenvolvimento moral e a educação em valores, deixando o profissional sem o preparo necessário para lidar com segurança ao defrontar-se com os desafios de convivência na escola (COUTO; ALENCAR, 2015, 2019; COUTO; ALENCAR; SALGADO, 2017; GARCIA, 2013; MENIN, 2014; TOGNETTA, 2010; VINHA; TOGNETTA, 2009).

Ressaltamos, a partir desses apontamentos, que compreendemos que é responsabilidade das escolas o trabalho sistemático e institucional que vise à proposição de formas de



convívio que não idealizem a ausência de conflitos nas relações, pois o conflito é uma oportunidade para trabalhar a tolerância e o respeito (LEME, 2013; PEREIRA *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2014; TOGNETTA, 2013a, 2013b; VINHA, 2013; VINHA; TOGNETTA, 2009; VIVALDI, 2020). Portanto, concordamos que um dos papéis da escola é proporcionar ao aluno um ambiente que valorize o processo educativo, a formação de personalidades éticas, a autonomia moral e intelectual (VIVALDI, 2020).

Defendemos, assim, a necessidade de uma educação em valores morais — de uma formação que favoreça o desenvolvimento de valores (VINHA *et al.*, 2017). A escola deve ser o espaço que privilegia o diálogo e a transformação pessoal e coletiva com o objetivo de orientar os alunos de forma autônoma em situações de conflitos de valores. Nas palavras de Puig *et al.* (2000), essa educação deve possibilitar “a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e valores” (p. 17).

Nessa empreitada, devemos considerar as relações entre escola, família e comunidade, nas quais todos os agentes — tais como os pais e os educadores — são envolvidos na formação moral dos alunos (ARAÚJO; AQUINO, 2001; VIVALDI; VINHA, 2014). A qualidade dessas relações pode ser um impulso para a efetivação da educação em valores morais, uma vez que estudos sinalizam que alguns professores possuem a falsa crença de que os pais dos discentes menos privilegiados são mais omissos com seus filhos e, devido a isso, agem com negligência e pouca participação na vida escolar (FONSECA *et al.*, 2019; SARAIVA; WAGNER, 2013; TOGNETTA *et al.*, 2010).

Assim, atribui-se aos estudantes e suas famílias a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dessa relação. Isso pode ser observado no estudo de Eyung (2013), cujos resultados indicam que professores acreditam que a melhora no convívio entre pais/família e professores é de responsabilidade dos pais, na mesma medida em que a melhora da relação entre alunos e professores é de responsabilidade dos alunos. Sobre essa reflexão, ressaltamos que é necessário que os educadores produzam novas representações acerca das famílias para que, nesse sentido, seja possível o estabelecimento de relações positivas entre os diferentes membros da comunidade escolar de um modo que propicie a boa convivência entre os diversos atores que a compõem (ALCÂNTARA *et al.*, 2019).

Retomando o debate a respeito da educação em valores



morais, defendemos que esta deve favorecer o desenvolvimento da autonomia moral (PIAGET, 1996; PUIG *at al.*, 2000), cuja consciência crítica possibilite que sujeitos avaliem de forma permanente as regras sociais (VIVALDI; VINHA, 2014). Piaget (1930/1996), tratando do assunto, defende que existem duas tendências morais: a moral da heteronomia e a da autonomia. A primeira é marcada pelas relações de coação e respeito unilateral em que a obediência às regras se constitui pela figura de autoridade e pelo medo da punição; por outro lado, a moral da autonomia é baseada nas relações de cooperação, bem como no respeito mútuo — através dela, então, a regra é obedecida porque há o entendimento do princípio que a legitima.

Sob essa ótica, é preciso utilizar estratégias e práticas escolares que estimulem os alunos ao exercício de conhecimento e legitimação de valores morais que inspirem a convivência. Para isso, pode-se contar com métodos verbais e ativos (PIAGET, 1996), sendo que o verbal pode ser mais impregnado de coação adulta ou mais direto e próximo da criança. Além dos procedimentos discutidos por Piaget, La Taille (2009) destaca que é preciso dar ênfase, na educação em valores morais, à qualidade das relações sociais dentro da escola. Ou seja, além das lições que exortam os valores morais — como a justiça, por exemplo —, é preciso haver uma vida social, na sala de aula e fora dela, baseada no respeito mútuo e na cooperação, pois só assim é possível levar os sujeitos a compreenderem e legitimarem tais princípios. Partimos do pressuposto de que ambientes escolares marcados por experiências de injustiças (MENIN; BATAGLIA, 2017), excesso de regras desnecessárias (VINHA *at al.*, 2017) e gestão autoritária e coercitiva (LEME, 2013) não contribuem para o desenvolvimento da autonomia; logo, a escola que busca favorecer o desenvolvimento moral de seus alunos deve ter um ambiente cooperativo. Além disso, a boa qualidade do convívio escolar estimula a autoestima e resiliência dos discentes (ANDRADE, 2012).

Tendo em vista o papel da escola na educação em valores morais dos indivíduos, argumentamos que é relevante conhecer a realidade escolar e a qualidade das relações sociais que permeiam o cotidiano dos alunos e do corpo pedagógico. Identificar as principais questões da escola e conhecer o impacto que elas causam tanto no desenvolvimento moral quanto na aprendizagem dos sujeitos pode possibilitar aos gestores, professores e outros profissionais que trabalham em instituições educativas a construção de análises da escola em que atuam com o intuito de modificá-la. Assim, é relevante realizar o diagnóstico para



implementar projetos de educação em valores morais a fim de que eles atendam às questões contextuais da instituição (GARCÍA; PUIG, 2010; LA TAILLE, 2009; PUIG, 2007; SILVA; MENIN, 2015).

Podemos citar várias ações que nos permitem a elaboração de um diagnóstico do contexto escolar, de procedimentos qualitativos – como os grupos focais, métodos de observação, entrevistas, pesquisas com estudantes, funcionários e familiares (MORO *at al.*, 2019; VINHA; MORAIS; MORO, 2017; VINHA *at al.*, 2018) – aos procedimentos quantitativos, dos quais se destacam a Escala de Valores Sociomoraes (MARQUES *at al.*, 2017; TAVARES; MENIN, 2015)¹ e o Questionário de Análise do Clima Escolar (BIDÓIA, 2020; CASTELLINI, 2019; MELO; MORAIS, 2019; MORO *at al.*, 2019; VINHA; MORAIS; MORO, 2017; VINHA, 2017; VINHA *at al.*, 2018; VIVALDI, 2020).

Considerando o que expusemos até aqui, assumimos no presente artigo que, no que diz respeito às características do contexto escolar, alguns aspectos podem favorecer ou prejudicar a qualidade do convívio e do ambiente escolar. Assim, buscamos conhecer o contexto de uma instituição de ensino por meio dos juízos dos educadores acerca das características da escola e de seu entorno; assim como da qualidade das relações sociais que lá se estabelecem, dos principais problemas da instituição e das ações que visam a suas soluções. As respostas dos participantes às questões do presente estudo apresentarão características da escola no que tange a sua organização e estrutura física; bem como as relações humanas estabelecidas entre ela, a família dos estudantes e a comunidade – elementos que, tensionados entre si, fundamentam o clima escolar².

Método

Participantes

Participaram 14 educadores do turno vespertino de uma instituição escolar de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) da rede municipal de ensino de Vitória, no estado do Espírito Santo, que ocupavam as seguintes funções: diretora, pedagoga, coordenadora e professor. Vale mencionar que a instituição contava com 75 funcionários, incluindo professores, corpo técnico-administrativo, profissionais da limpeza, portaria e cozinha.

Do total de participantes, dez são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Entre eles, 11 tinham vínculo efetivo com a escola

1. Os autores definem o termo “sociomoral” como os valores que orientam como devemos viver e ser com os outros e conosco; valores que devem estar de acordo com os costumes, normas, princípios estabelecidos pela sociedade, cultura ou crenças que delimitam o que é certo, bom e justo – valores, portanto, associados ao dever moral.

2. As reflexões e discussões que serão apresentadas não oferecem a análise desse fenômeno, tendo em vista que não utilizamos instrumentos para avaliação do clima escolar e, além disso, não escutamos toda a comunidade escolar.



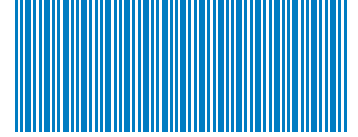
e três eram contratados por designação temporária. Quanto ao tempo de trabalho na instituição investigada, um único docente lecionava na escola há mais de dez anos, nove começaram a atuar na escola nos últimos oito anos e os outros quatro professores ingressaram em 2017. Os professores (n=11) lecionavam as disciplinas de Artes, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Matemática e núcleo comum (1º ao 5º ano).

Instrumento e procedimentos

Selecionamos a escola com base em dois critérios. O primeiro deles exigia que ao menos um profissional já tivesse participado de um estudo anterior, que buscou investigar e descrever experiências de educação em valores morais realizadas em escolas municipais de Ensino Fundamental do Espírito Santo. Realizou-se, em tal estudo, um levantamento por meio de aplicação de questionários aos profissionais da educação do aludido estado. Dos 125 questionários obtidos, apenas 46 continham relatos de experiências de educação em valores morais. Nos outros 79 questionários, constatou-se que os respondentes nunca participaram de experiências ou projetos com o foco em pauta. Diante disso, para a presente investigação, optamos por selecionar uma escola em que trabalhasse pelo menos um participante do estudo anterior que tenha afirmado que nunca participou de experiência de educação em valores morais. Esse critério foi adotado visto que, além do estudo relatado no presente artigo, desenvolvemos, em momento posterior à análise do contexto escolar, um curso de formação para profissionais da escola participante no tema da educação em valores morais. O segundo critério foi baseado na conveniência: a escola deveria estar localizada no município de Vitória e ser próxima à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A partir desses critérios, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) para desenvolver o trabalho e realizamos visitas pontuais às escolas verificando a viabilidade da pesquisa. Visitamos quatro instituições, mas as três primeiras não apresentaram disponibilidade para participar de nossa pesquisa. Na quarta, após a anuência da diretora, realizamos o convite aos demais educadores da instituição. Ao todo, 19 educadores do turno vespertino demonstraram interesse. Destes, selecionamos 14 profissionais que tinham disponibilidade para participar da entrevista.

Executamos entrevistas individuais com roteiro semiestruturado



que contemplou os seguintes aspectos: 1) caracterização do participante; 2) descrição do ambiente escolar; 3) características do entorno escolar — particularidades da população residente no bairro em que a instituição se encontra e as especificidades das instituições presentes ao redor do colégio; 4) serviços provenientes das instituições externas utilizados pela escola; 5) qualidade das relações interpessoais estabelecidas na escola; 6) problemas existentes na instituição e os procedimentos utilizados para solucioná-los.

As entrevistas aconteceram entre maio e junho de 2017, no espaço físico da escola em horário agendado com o profissional — com exceção de um professor, que agendou a entrevista em outra escola na qual lecionava. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Nº 2.182.097) e seguiu os procedimentos éticos previstos na Resolução 466/12 (BRASIL, 2012). Portanto, a escola assinou um termo de autorização, e os entrevistados, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tratamento dos dados

Realizamos uma análise qualitativa dos dados de acordo com a sistematização proposta por Sampieri, Collado e Lucio (2013). Tal sistematização compreendeu os seguintes passos: 1) transcrição na íntegra de todas as entrevistas; 2) leitura minuciosa da transcrição das entrevistas; 3) agrupamento de categorias detalhadas em categorias resumidas de análise, que receberam um nome de acordo com o seu significado. As categorias foram elaboradas após a leitura das entrevistas, quando analisamos cada segmento de dado buscando compreender o que cada um significava e a que se referia. Por comparação, estabelecemos as unidades de análise e as classificamos como similar ou diferente de outras. Posteriormente, de acordo com o conteúdo de cada unidade de análise, estabelecemos o nome das categorias. Todos os dados foram organizados em panoramas em arquivos de *Word*, analisados pela primeira autora e, em sequência, por dois interjuízes — segunda e terceira autoras deste artigo — que validaram os agrupamentos de categorias de análise.

1. Resultados

Algumas elucidações sobre os dados: a) o número total de respostas e/ou justificativas (n) variou em algumas questões



visto que em determinadas perguntas os profissionais podiam fornecer mais de uma resposta ou justificativa; b) os tópicos de apresentação dos resultados estão sublinhados; c) as categorias encontram-se em itálico; d) apresentamos as definições das categorias com maior relevância teórica para o estudo e aquelas que não são autoexplicativas.

Para conhecermos as características do contexto escolar perguntamos aos profissionais como eles descreveriam o contexto da instituição. Os aspectos mencionados dizem respeito aos alunos, aos professores e à escola. As categorias de análise são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Características dos alunos, da instituição e dos professores.

Categorias	Número
Alunos	
1. Clientela boa de trabalhar	09
2. Origem em comunidades com risco social	08
3. Origem em famílias que não se envolvem	07
4. Problemas de aprendizado	03
5. Moram em abrigo	03
6. São indisciplinados	02
7. Origem em famílias que se envolvem	02
8. Origem em famílias bem estruturadas	01
Instituição	
9. Não é uma escola de bairro	09
10. Problemas de infraestrutura	04
11. Não recebe a devida atenção da prefeitura	04
12. Tranquila	03
13. Desorganizada	02
14. Aberta as ideias e sugestões	02
15. Espaço físico grande	02
16. Poucas turmas com poucos alunos	02
Professores	
17. Indisciplinados	01
18. Boa equipe profissional	03
Total	67

Fonte: elaborado pelas autoras.



Entre as características atribuídas aos alunos destaca-se a *origem em comunidades com risco social*. Ou seja, os participantes afirmam que a escola atende alunos de comunidades que apresentam fatores de risco para o desenvolvimento psicológico e social, como a pobreza, a violência, maus-tratos e outros problemas sociais. Sobre a instituição, o aspecto mais mencionado é que ela *não é uma escola de bairro* — isto é, não atende os alunos que residem no bairro em que está situada. Por sua vez, aos professores são atribuídos dois aspectos: que são *indisciplinados* — não seguem as normas de organização da rotina —, e que compõem *uma boa equipe profissional*, sendo caracterizados como amigáveis e de fácil relacionamento.

No que se refere às características do entorno da escola (a comunidade externa, a vizinhança), perguntamos aos educadores como eles as descreveriam, quais outras instituições ocupam a região e quais serviços dessas instituições a escola utiliza. O entorno foi caracterizado das seguintes formas (n=34): *tranquilo* (n=10), *rodeado por outras comunidades com risco social* (n=09), *boa estrutura* (n=06), *não utiliza os serviços da escola* (n=04), *utiliza os serviços sem participação ativa* (n=02) e *não sei falar* (n=03). Quanto às instituições que existem na região da escola, os profissionais forneceram 50 respostas. Dos serviços citados, a escola utiliza os seguintes (n=21): *unidade básica de saúde* (n=10), *centros municipais de assistência social* (n=06), *polícia* (n=02), *instituição de ensino superior federal* (n=02) e *SEME* (n=1).

Quanto à qualidade das relações sociais na escola, questionamos os profissionais se eles gostavam de atuar na instituição. Além disso, pedimos que eles justificassem suas respostas e descrevessem seus respectivos relacionamentos com outros agentes escolares. Todos os profissionais afirmaram gostar de atuar na instituição. Como justificativas (n=25) são apresentados os seguintes argumentos: *relacionamento com a equipe escolar* (n=11), *relacionamento com os alunos* (n=07), *localidade* (n=03), *pequeno número de alunos por sala* (n=02) e *infraestrutura e tecnologia* (n=02).

Acerca dos relacionamentos na escola, inicialmente apresentaremos a relação entre os professores e a equipe gestora. Depois, descreveremos o relacionamento dos profissionais com os alunos e, por fim, com os demais profissionais da escola. A especificação dos dados referentes ao relacionamento entre os educadores pode ser observada na Tabela 2.

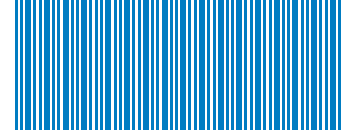


Tabela 1: Características dos alunos, da instituição e dos professores.

Categorias	Professores	Direção	Coordenação	Pedagoga
1. De conversa	09	11	09	11
2. Amigável	06	07	-	-
3. Conflituoso	02	03	04	03
4. Profissional	03	-	04	03
5. Sem fofocas	06	-	-	01
6. Respeitoso	03	02	02	-
7. Pouca interação	-	02	02	01
8. Fragmentado	04	-	-	-
9. Sem queixas	-	03	-	-
10. Tranquilo	-	-	-	01
Total	33	28	21	20

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como podemos observar, o relacionamento entre os educadores é em sua maioria descrito como *de conversa*. Isto é, de acordo com os participantes, prevalece entre os professores e a equipe gestora a comunicação, fator que permite que estejam todos atentos às demandas uns dos outros. Há também o destaque para *amigável*, apontado entre os professores e a diretora. Essa forma de relação ocorre quando os profissionais são amigos dentro da escola e, muitas vezes, fora do ambiente de trabalho. Na categoria *conflituoso*, apontada tanto por professores quanto pela equipe pedagógica, há menção a conflitos e rixas entre os profissionais.

O estudo também buscou conhecer como é a percepção dos educadores acerca de seus relacionamentos com os alunos e demais funcionários. No relacionamento com os alunos, obtivemos 34 respostas, sendo elas: *conflituoso* (n=7), *sem problemas e conflitos* (n=07), *afetuoso* (n=07), *de conversa* (n=04), *respeitoso* (n=03), *profissional* (n=03), *com imposição de limites* (n=02), e *pouca interação* (n=01). Em *conflituoso*, das sete respostas apresentadas, seis ressaltam o acontecimento de conflitos provocados pelos alunos e uma inscreve os professores como aqueles que ocupam a gênese dos conflitos.

Já no relacionamento com os demais profissionais da escola, os educadores poderiam descrevê-lo de forma geral ou, também, dar ênfase às relações que eles mantinham com profissionais específicos — por exemplo, o porteiro, as faxineiras, a merendeira,



os funcionários da secretaria da escola, entre outros. No entanto, categorizamos as respostas de forma geral, sem distinção entre as funções desempenhadas pelos demais profissionais. São elas (n=30): *pouca interação* (n=10), *descontraído* (n=9), *profissional* (n=04), *de conversa* (n=03) e outros (n=04).

No que concerne aos problemas vivenciados na escola, questionamos os profissionais quais eles eram capazes de identificar – considerando suas causas e, também, a existência ou não de ações programadas para solucioná-los. Os educadores mencionaram 36 aspectos. Em relação à escola, os principais problemas vivenciados são *infraestrutura e espaço físico* (n=08), *carência de profissional efetivo* (n=05) e a falta de recurso e material (n=02). Quanto aos alunos, os referidos problemas versam sobre *incivilidades* (n=04), *crimes* (n=04), *desobediência às regras* (n=03), *pouco envolvimento das famílias* (n=02). Por sua vez, os problemas associados aos profissionais foram *organização administrativa da escola* (n=07) e *escola dividida em dois grupos* – professores do Fundamental I e professores do Fundamental II (n=01). Entre categorias, vale sublinhar a *carência de profissional efetivo*. Nela os participantes destacaram o problema da rotatividade de pedagogo e coordenador, visto que no momento da coleta não havia no turno vespertino profissionais efetivos que ocupassem esses cargos – tais funções são desempenhadas, a cada ano letivo, por profissionais contratados por designação temporária.

As causas mencionadas para os problemas citados foram as seguintes (n=43): *contexto de origem do discente* (n=14), *descaso do poder público* (n=13), *perfil do professor* (n=05), *má gestão da equipe pedagógica* (n=04) e *falta de aprendizagem* (n=03). Alguns participantes não souberam opinar sobre a causa do problema (n=04).

A respeito da relação entre os problemas e suas causas, destacamos três aspectos. Primeiro, em relação aos problemas de *incivilidades*, *crimes*, *desobediência às regras* e *pouco envolvimento das famílias*, a causa atribuída é principalmente o *contexto de origem do discente*. Nessa categoria, os argumentos apontam para o fato de os alunos não adquirirem valores, pois estes faltam ao contexto em que estão inseridos. O segundo aspecto é que o *descaso do poder público* é apontado majoritariamente como causa para os problemas de *infraestrutura e espaço físico* e de *falta de recursos* – ou seja, a prefeitura não faz suficientes repasses de verba para reformas e compra



de materiais. O último aspecto nos indica que o problema de *organização administrativa da escola* está relacionado ao *perfil dos profissionais* e à *má gestão da equipe pedagógica*.

Na última parte da entrevista, questionamos os educadores se existem ações programadas na escola para solucionar os 36 problemas mencionados. Para 15, a resposta foi *sim*; para 14, *não*; 05 *não sabem dizer*. Nessa questão houve *dado perdido* (n=02). As ações levantadas pelos profissionais que visavam à solução dos problemas (n=17) foram as seguintes: *convidar a família à escola* (n=06), *cobrar e conversar com os alunos* (n=03), *reuniões e iniciativas dos profissionais da equipe gestora* (n=03), *encaminhar para outra escola ou outro serviço* (n=02), *reivindicar e pedir aos órgãos competentes* (n=02), *parcerias com outras instituições – polícia* (n=01). As iniciativas, em sua maioria, buscam solucionar os problemas assim que eles surgem ou quando alteram a dinâmica da escola. A única ação mais prolongada é feita em parceria com a Polícia Militar por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), que consiste em visitas da polícia à escola e palestras de militares do Espírito Santo sobre os perigos do consumo de drogas.

2. Discussão

A discussão e análise dos dados será feita de acordo com os seguintes temas: relacionamentos na escola, contexto de risco social, relação entre escola e família, relação entre escola e comunidade externa, organização escolar, aspectos materiais e intervenções.

No que concerne aos relacionamentos na escola, discutiremos os conteúdos de acordo com as categorias que não descrevem problemas de relacionamento e as que descrevem. As categorias que não descrevem problemas são *boa equipe profissional* (descrição do contexto), *relacionamento com a equipe escolar* e *relacionamento com os alunos* (qualidade das relações sociais/ justificativa para gostar de trabalhar na escola), *de conversa, amigável, respeitoso* (qualidade das relações sociais na escola/ relacionamento entre educadores), *sem problemas e conflitos, afetivo, de conversa e respeitoso* (qualidade das relações sociais/ relacionamento educador-alunos). Por sua vez, as categorias que descrevem problemas de relacionamento são *conflituoso* (qualidade das relações sociais/relacionamento entre educadores) e *conflituoso* (qualidade das relações sociais/relacionamento educador-alunos). Assim, no que diz respeito aos relacionamentos,

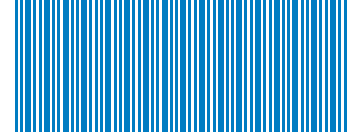


percebemos que, de acordo com os participantes, há uma prevalência de interações sociais de qualidade — aspecto relevante, pois entendemos que ocorre uma correspondência entre a qualidade do ambiente escolar e as relações interpessoais (CASTELLINI, 2019).

No entanto, apesar de aparecerem com menor frequência, os problemas de relacionamento têm relevância para o entendimento do contexto e qualidade do convívio que os sujeitos constroem na escola. Essa afirmação está embasada em duas reflexões: a primeira parte do princípio de que os conflitos podem ser oportunidades para trabalhar ou até mesmo repensar valores e regras morais de convivência (LEME, 2013; PEREIRA *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2014; TOGNETTA, 2013a, 2013b; VINHA, 2013; VINHA; TOGNETTA, 2009; VIVALDI, 2020); a segunda, por sua vez, refere-se ao fato de que o conflito na relação educador-aluno fez com que os profissionais evocassem a noção de causalidade. Nessa perspectiva, ao descreverem o relacionamento com os alunos como *conflituoso*, os profissionais destacam que são os alunos os causadores dos conflitos, algo que não foi observado em outra descrição.

No que concerne ao contexto de risco social, discutiremos os conteúdos presentes nas seguintes categorias: *origem em comunidades com risco social* (descrição do contexto), *rodeado por outras comunidades com risco social* (descrição do entorno), *crimes* (problemas) e o *contexto de origem do discente* (problemas/causas). De acordo com os participantes, a maioria dos alunos reside em comunidades vizinhas descritas como menos favorecidas e marcadas pela exclusão social e altos índices de pobreza; bem como pelo baixo *status* socioeconômico, onde a banalização do crime e da violência são exemplos vivenciados pelos alunos. A violência e a interferência do tráfico e/ou consumo de drogas em regiões próximas à escola podem prejudicar a qualidade do convívio e do ambiente escolar (MIRANDA, 2019).

Os dados de nossa pesquisa sinalizam que, para os participantes, o contexto de origem do discente é a principal causa de crimes, incivildades, pouco envolvimento da família e desobediências às regras. É interessante notar que os problemas de convivência foram em sua maioria atribuídos à má formação do corpo discente e a sua origem socioeconômica. Devemos destacar, ainda, que os educadores não relacionaram esses problemas com possíveis questões presentes no cotidiano escolar, como injustiças (MENIN; BATAGLIA, 2017), excesso de regras desnecessárias (VINHA, 2017) e



gestão do ambiente institucional (LEME, 2013). É preciso considerar que problemas podem ser causados por situações vivenciadas na escola (ALCÂNTARA, 2019; MORO, 2019; VINHA, 2018).

Outro tema é a relação entre escola e família, que engloba as seguintes categorias: *origem em família que não se envolve*, *origem em famílias que se envolvem* e *origem em famílias bem estruturadas* (descrição do contexto escolar), *pouco envolvimento das famílias* (problemas) e *convidar a família à escola* (problemas/ações programadas). Alguns participantes atribuíram como causa para o *pouco envolvimento da família* o *contexto de origem do discente* que, por sua vez, é descrito como um contexto de comunidades carentes e menos favorecidas. É possível sugerir, a partir disso, que os profissionais carreguem a concepção de que pais de alunos menos favorecidos são menos preocupados e mais negligentes com a vida acadêmica de seus filhos. Essa relação precisa ser investigada mais a fundo em pesquisas futuras. Ademais, ressaltamos que a escola será bem-sucedida em sua tarefa educacional se puder contar com a parceria da família, uma vez que ambas desempenham papel na construção de valores de convivência (TAVARES; MENIN, 2015; MARQUES, 2017; VINHA, 2017). Afirmamos, desse modo, que deve haver um trabalho em conjunto — entre escola, professores e equipe gestora — que se atente ao envolvimento da família dos discentes no processo educativo por meio de iniciativas que incluam a família no espaço e dinâmica da escola, a fim de melhorar a qualidade da convivência e da aprendizagem.

Passaremos agora para a relação escola e comunidade externa. Esse tema compreende as seguintes categorias: *não é uma escola de bairro* (descrição do contexto), *não utiliza os serviços da escola*, *utiliza os serviços sem participação ativa* (descrição do entorno), *encaminhar para outra escola ou outro serviço*, *reivindicar e pedir aos órgãos competentes*, *parcerias com outras instituições* (problemas/ações programadas). Os dados apresentados sinalizam que, na percepção dos educadores, a pouca relação entre escola e comunidade é uma característica da instituição, mas essa questão não foi apontada como um problema. No entanto, destacamos que o apoio da comunidade é necessário para a qualidade do convívio e do ambiente escolar (MIRANDA, 2019; MORO, 2019). Assim, é preciso estabelecer parcerias sistematizadas com as instituições do entorno e com a comunidade externa, de forma a prever a participação efetiva nos conselhos da escola, associações, fóruns, projetos e assembleias (VINHA, 2017).



Trataremos agora da organização escolar, cujas categorias são: *é desorganizada* (descrição do contexto), *organização administrativa da escola*, *escola dividida em dois grupos e carência de profissional efetivo* (problemas). Identificamos, na fala dos participantes, três questões de organização: falta de organização administrativa; falta de integração entre os profissionais do Fundamental I e II e, enfim, rotatividade da pedagoga e da coordenadora do turno vespertino. Essas são questões que impedem a continuidade do trabalho pedagógico. De acordo com os participantes, a escola carece de uma administração eficiente — que poderia ser alcançada com melhor integração do corpo docente e com a contratação de profissionais efetivos para a coordenação pedagógica. Esses problemas não podem ser ignorados e merecem atenção, pois interferem na qualidade de vida daqueles que compõem a escola e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (BIDÓIA, 2020; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Dando seguimento, abordaremos os aspectos materiais, tema identificado nas seguintes categorias: *problemas de infraestrutura*, *não recebe a devida atenção da prefeitura*, *espaço físico grande* (descrição do contexto), *boa estrutura* (descrição do entorno), *infraestrutura física e tecnologia* (justificativa para gostar de trabalhar na escola), *infraestrutura e espaço físico e falta de recurso e de material* (problemas). A infraestrutura teve apontamentos positivos, sobretudo quando nos atentamos às categorias *espaço físico grande*, *boa estrutura* e a *infraestrutura física e tecnologia*. Em se tratando dos comentários negativos, salta aos olhos a indicação da precariedade da infraestrutura física. Essas informações contribuem para a compreensão do contexto escolar, uma vez que a organização do espaço físico da escola — como a disposição das salas, limpeza, infraestrutura e recursos — é um aspecto relevante para a melhoria da satisfação da comunidade escolar, que contribui para a qualidade dos relacionamentos, do aprendizado e para que os profissionais tenham percepções e expectativas positivas acerca do ambiente em que trabalham (ANDRADE, 2012; BIDÓIA, 2020; CASTELLINI, 2019; MELO; MORAIS, 2019; MORO, 2019).

Por fim, abordaremos o tema das intervenções. Aqui, trataremos das ações que são programadas para enfrentar os problemas mencionados pelos educadores. As ações desenvolvidas, em sua maioria, podem ser entendidas como intervenções que visavam conter os problemas pela imposição de soluções. A mais sugerida é a transferência para a família ou especialistas. Essas sugestões



— vistas como *terceirização* — são ações como comunicar aos pais o problema ou encaminhar o estudante para outro serviço ou agente de controle externo — a polícia, por exemplo. Outro método é a repreensão, como *cobrar e conversar com os alunos* sobre a necessidade da mudança de comportamento. Dados semelhantes também foram encontrados em estudo realizado em escolas de São Paulo (VINHA; TOGNETTA, 2009), o qual aponta que os educadores empregam essas mesmas estratégias para lidar com os conflitos na escola. Essas ações, no entanto, podem ser consideradas mecanismos de controle que funcionam temporariamente, mas reforçam a heteronomia — e, em alguns casos, até agravam o problema (VINHA; TOGNETTA, 2009). A escolha por esses tipos de intervenções de conflitos, pelos educadores, pode ser atribuída à falta de preparo para lidarem com problemas de convivência na escola (TOGNETTA, 2013a; TOGNETTA, 2010; VINHA, 2013; VIVALDI; VINHA, 2014), o que destaca a importância de formação continuada sobre o tema para os educadores.

Além disso, a maior parte das ações programadas pela escola para enfrentar os problemas mencionados é verbal, como cobrar, convidar e conversar. Os métodos verbais são importantes para a educação em valores morais, mas é preciso ter cuidado com o predomínio de lições de moral que pouco contribuem para a reflexão sobre os princípios e valores envolvidos nos conflitos (PIAGET, 1996). Assim, como feito por diferentes autores (COUTO; ALENCAR, 2015, 2019; COUTO, 2017; MENIN, 2014), defendemos que ações e conversas impositivas baseadas na coação adulta sejam substituídas pelo diálogo, convivência democrática e relações sociais no ambiente escolar pautadas no respeito mútuo, cooperação e em valores.

Os participantes não mencionaram intervenções coordenadas e de longo prazo em respostas aos problemas enfrentados pela escola. No entanto, intervenções sistemáticas são mais efetivas para resolução dos conflitos (ANDRADE, 2012; GOMES, 2005), como o trabalho contínuo em educação em valores morais (VINHA; TOGNETTA, 2009; VIVALDI; VINHA, 2014), uma vez que os conflitos apresentados aqui podem ser oportunidades para trabalhar valores e regras importantes ao convívio escolar que favorecem o desenvolvimento sociomoral dos indivíduos (LEME, 2013; PEREIRA, 2016; SANTOS, 2014; TOGNETTA, 2013a, 2013b; VINHA, 2013).



3. Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo pesquisar o contexto de uma instituição por meio dos juízos de educadores acerca das características da escola e de seu entorno, bem como da qualidade das relações sociais, dos principais problemas enfrentados pela instituição e das ações que pudessem solucioná-los. Consideramos, portanto, que, no que diz respeito ao contexto da escola, há aspectos que favorecem a qualidade do convívio e do ambiente escolar e outros que podem prejudicar a qualidade do convívio e do ambiente escolar. Os últimos precisam de atenção dos gestores e professores para que estes intervenham — por meio de práticas que propiciem a convivência democrática e o desenvolvimento moral dos envolvidos — nessas situações. Ademais, as ações de intervenção sinalizadas pelos participantes indicam que não há, na escola, projetos que trabalhem os conflitos e os problemas da escola por meios que favoreçam a autonomia — pelo contrário, a escola tem utilizado mecanismos de controle que visam solucionar o problema quando ele aparece, valendo-se de métodos verbais e terceirização das ações; métodos que, como já destacado, fortalecem a heteronomia.

Consideramos que a realização deste estudo é importante pois conhecer o contexto escolar é um princípio norteador no planejamento das ações administrativas e pedagógicas da escola — e, em consequência, essencial à implantação de estratégias que promovam a qualidade do convívio escolar e o desenvolvimento moral dos alunos. A partir desse reconhecimento, a escola pode trabalhar para construir bons relacionamentos, para potencializar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem, para valorizar os agentes escolares, propor espaços de diálogo e de trabalho coletivo e, enfim, dinamizar a participação da comunidade nas ações da instituição. Logo, é necessário propor ações que vão além dos limites da escola, que busquem fortalecer a participação dos agentes escolares no processo educativo, tendo em vista que o envolvimento dos discentes e da comunidade externa nos problemas do contexto escolar — e, também, no planejamento e realização de intervenções — colabora para o reconhecimento e valorização do pertencer a uma comunidade, o que contribui para o bem-estar de todos (VINHA, 2017).

Dada a complexidade do trabalho dos educadores e as demandas por uma educação de qualidade que contemple todos os aspectos anteriormente mencionados, deve ser ofertado aos profissionais preparo e formação adequada para intervir nos



conflitos de convivência — formação que os ajude a propor ações que visem ao desenvolvimento moral dos alunos. Afirmamos isso pois defendemos que uma das ferramentas necessárias para que os educadores possam lidar de outros modos com questões sociomoris da escola é o investimento da instituição em formação continuada em serviço (TOGNETTA , 2010).

Este artigo investigou o juízo de educadores sobre o contexto escolar. Embora tenhamos entrevistado gestores (diretora, coordenadora e pedagoga) e professores, não realizamos uma análise sobre as particularidades de opiniões e pontos de vista desses dois grupos. Sugerimos uma investigação mais aprofundada sobre as possíveis distinções entre as respostas e justificativas da equipe gestora e dos professores. Cabe, ainda, expandir essa investigação para as percepções dos discentes e seus familiares, bem como dos demais funcionários da escola e da comunidade externa. Sugerimos, então, novas pesquisas a partir de outros instrumentos; pesquisas que ouçam todos os agentes escolares a fim de obterem um diagnóstico mais completo das instituições. Ressaltamos, além disso, que os dados aqui analisados dizem respeito à realidade de uma instituição em particular, portanto, a generalização deles é limitada. Desse modo, destacamos que o conhecimento histórico-social escolar possibilita a elaboração e o desenvolvimento de projetos de educação em valores morais pertinentes ao contexto escolar. Esperamos, com isso, que o presente estudo possa contribuir para a área da psicologia e da educação em valores morais.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, S.C.; Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, pp. 509-522, feb. 2019.

ANDRADE, F.C.B. Clima escolar e resiliência: a Escola como lugar de paz em tempo integral. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 25, n.88, pp. 175-189, jul./dez. 2012.



ARAGÃO, A.M.F.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. Apresentação. In TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S.; VICENTIN, V.F. (Orgs.). *Quando os conflitos nos pertencem*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. Vol. 3, pp. 9-16.

ARAÚJO, U.F.; AQUINO, J.G. *Os direitos humanos na sala de aula: A ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.

BERKOWITZ, R.; A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, vol. 87, pp. 425-469, abr. 2017.

BIDÓIA, J. F. *Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal*. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192352/bidoia_jf_me_mar_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 21 de out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 de ago. 2020.

CASTELLINI, T.S.J. *Clima escolar e desempenho em avaliação externa adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em provas externas municipais*. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181716/castellini_tsj_me_mar_sub.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em 21 de out. 2020.

COUTO, L.L.M.; ALENCAR, H.M. Educação Moral no Ensino Fundamental: Prática Docente de Ensino da Justiça. *Psico*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, pp. 90-100, jan./mar. 2015.



COUTO, L.L.M.; ALENCAR, H.M. Furto no contexto escolar: juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v.24, n.1, pp. 35-53, 2019.

COUTO, L.L.M.; ALENCAR, H.M.; SALGADO, M.M. Educação em valores morais no ensino fundamental: juízos de professoras sobre a virtude da justiça. *Diálogo*, Canoas, n. 35, pp. 09-19, ago. 2017.

FONSECA, L.S.; COUTO, L.L.M.; ALENCAR, H.M.; LIMA, M.G. Perspectivas Futuras de projetos de educação em valores morais: estudo sob a ótica de profissionais da educação. In: BASTOS, C.BR.; (Orgs). *Temas em ciência do desenvolvimento humano*. São Paulo: Paco Editorial, 2019. pp. 197-226.

EYNG, A. M.; Diversidade e padronização nas políticas educacionais: Configurações da convivência escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, pp. 773-800, dez. 2013.

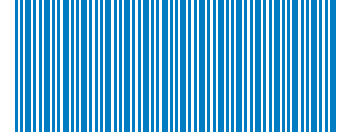
GARCIA, J.A persistente indisciplina nas escolas: um estudo sobre sus razões. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (Orgs.). *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Vol. 2, pp. 17-39.

GARCÍA, M.X.; PUIG, J.M. *As sete competências básicas para educar em valores* (O. Curros, trad.). São Paulo: Summus, 2010.

GOMES, C.A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, pp. 281-306, set. 2005.

GONÇALVES, M.A.S.; Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, pp. 635-658, dez. 2005.

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



LEME, M.I.S. Panorama sobre a violência na escola: a convivência em jogo. In: TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S.; VICENTIN V.F. (Orgs.). *Quando os conflitos nos pertencem*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. Vol. 3, pp. 17-46.

MARQUES, C.A.E.; TAVARES, M.R.; MENIN, M.S.S. *Valores sociomoraís*. São Paulo: Adonis, 2017.

MELO, S.G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, pp. 10-34, jun. 2019.

MENIN, M.S.E.; BATAGLIA, P.U.R. *Uma balança para as virtudes: o valor da justiça*. São Paulo: Adonis, 2017.

MENIN, M.S.; Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 1, pp. 133-155, 2014.

MIRANDA, A.C.; BERTAGNA, R.H.; FREITAS, L.C. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, pp. 1-23, 2019.

MORO, A.; VINHA, T.P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, pp. 312-334, jun. 2019.

PEREIRA, T.R.; BRONZATTO, M.; CAMARGO, R.L. O trabalho com os conflitos interpessoais na escola na perspectiva construtivista. *Revista Travessias*, v. 10, n. 3, pp. 41-66, 2016.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: Macedo, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. pp. 1-36. (Trabalho original publicado em 1930).

PUIG, J.M. Aprender a viver. In: ARANTES, V.A. (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. pp. 65-106.



PUIG, J.M.; *Democracia e participação escolar: propostas de atividades* (M.C. Oliveira trad.). São Paulo: Moderna, 2000.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. *Metodologia de pesquisa* (5. ed.). Porto Alegre: AMGH, 2013.

SANTOS, D.L.; PRESTES, A.C.; FREITAS, L.B.L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 2, pp. 247-254, ago. 2014.

SARAIVA, L.A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de criança que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, pp. 739-772, dez. 2013.

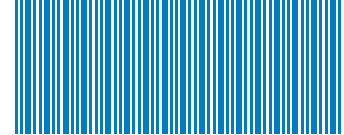
SILVA, C.C.M.; MENIN, M.S.S. Escola e comunidade: pensando em parcerias para a educação em valores. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 1, pp. 136-158, jan. 2015.

TAVARES, M.R.; MENIN, M.S.E. *Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala*. Marialva Rossi Tavares, Maria Suzana de Stefano Menin (Coords.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

TOGNETTA, L.R.P. Bullying na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. Vol. 2, pp. 41-60.

TOGNETTA, L.R.P. Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para a autonomia e superar suas microviolências. In: TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S.; VICENTIN, V.F. *Quando os conflitos nos pertencem*. São Paulo: Mercado das Letras. Vol. 3, pp. 47-82.

TOGNETTA, L.R.P.; *Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.



VINHA, T.P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. Vol. 2, pp. 61-90.

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

VINHA, T.P.; MORAIS, A.; MORO, A. (Coords.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. São Paulo: Biblioteca digital da UNICAMP, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 21 de out. 2020

VINHA, T.P.; *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. São Paulo: Adonis, 2017.

VINHA, T.P., O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 40, pp.163-186, 2018.

VIVALDI, F.M.C. *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética*. 2020. 318f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/342423/1/Vivaldi_FlaviaMariaDeCampos_D.pdf. Acesso em: 21 de out. 2020.

VIVALDI, F.M.C.; VINHA, T.P. Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 2, n. 1, pp. 263-270, 2014.

Recebido em: 30/10/2020.

Aceito em: 07/12/2020.

