

Educação para a convivência ética: uma emergência

Educación para la convivencia ética: una emergencia

Education for ethical coexistence: an emergency

Juliana Aparecida Matias Zechi*

Loriane Trombini Frick**

Maria Suzana De Stefano Menin***

Resumo

Em tempos de crises em vários campos da vida contemporânea, é urgente afirmar a função da escola em favorecer a construção de valores na constituição de indivíduos solidários, cooperativos, empáticos e justos. O presente texto tem como objetivo apresentar princípios da educação para a convivência ética, mostrando algumas experiências educacionais inspiradoras. Para tanto, descreve relatos de projetos escolares brasileiros e espanhóis levantados a partir de dois estudos descritivos. Os relatos foram coletados por meio de visitas a escolas que desenvolviam práticas de melhoria da convivência e realização de entrevistas semiestruturadas com professores ou equipe diretiva. As ações descritas envolvem o diagnóstico das necessidades escolares com envolvimento das comunidades interna e externa, a sistematização e institucionalização das ações, o desenvolvimento de práticas morais pautadas na gestão democrática e na valorização do protagonismo e a formação inicial e continuada de docentes e demais membros da comunidade educativa. Mesmo considerando as especificidades de cada instituição citada, sua região ou país de origem, espera-se que as ilustrações trazidas, com destaque para seus princípios e práticas, inspirem reflexões frutíferas sobre a urgência da educação para a convivência ética e modos de organizá-la.

Palavras-chave: ética; valores; educação; práticas pedagógicas; formação docente.

Recebido em: 29/07/2020 – Aprovado em: 26/11/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.11411>

* Doutora em Educação pela Unesp. Professora Adjunta do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo. Membro do GT de Psicologia da Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Desenvolve pesquisas sobre violência escolar, convivência ética, clima escolar, clima universitário e formação docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6053-589X>. E-mail: juzechi@gmail.com

** Doutora em Educação pela UNESP. Professora Adjunta na Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Membro do GT Psicologia da Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Desenvolve pesquisa sobre bullying, estratégias antibullying, conflitos interpessoais, clima universitário e convivência ética na escola e universidade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4151-4329>. E-mail: loriane.trombini.frick@gmail.com

*** Professora Titular aposentada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, campus Presidente Prudente. Livre docente e titular pela Unesp, Doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Membro do GT de Psicologia da Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0752-2760>. E-mail: sumenin@gmail.com.

Abstract

In times of crisis in various fields of contemporary life, it is urgent to affirm the role of the school in favoring the construction of values in the constitution of solidary, cooperative, empathic, and just individuals. The purpose of this work is to present principles of education for ethical coexistence, showing some inspiring educational experiences. To this end, it describes reports of Brazilian and Spanish school projects raised from two descriptive studies. We collected the reports through visits to schools that developed practices to improve living, and we conduct semi-structured interviews with teachers or the management team. The actions described involving: the diagnosis of school needs with the involvement of the internal and external community; the systematization and institutionalization of actions; the development of moral practices based on democratic management and the enhancement of protagonism; the initial and continuing training of teachers and other members of the educational community. Even considering the specificities of each institution mentioned here, its region, or country of origin, we hope that the illustrations brought, with emphasis on its principles and practices, will inspire fruitful reflections on the urgency of education for ethical coexistence and ways of organizing it.

Keywords: ethical; values; education; pedagogical practices; teacher training.

Resumen

En tiempos de crisis en diversos campos de la vida contemporánea, es urgente afirmar el papel de la escuela para favorecer la construcción de valores en la constitución de individuos solidarios, cooperativos, empáticos y justos. Este texto tiene como objetivo presentar los principios de la educación para la convivencia ética, mostrando algunas experiencias educativas inspiradoras. Con este fin, describe informes de proyectos escolares brasileños y españoles a partir de dos estudios descriptivos. Los informes se recopilaban a través de visitas a escuelas que desarrollaron prácticas para mejorar la convivencia y por entrevistas semiestructuradas con los maestros o el equipo directivo. Las acciones descritas implican el diagnóstico de las necesidades escolares con la participación de la comunidad interna y externa, la sistematización e institucionalización de las acciones, el desarrollo de prácticas morales basadas en la gestión democrática y la valorización del protagonismo, y la formación inicial y continua de docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Incluso considerando las especificidades de cada institución mencionada aquí, su región o país de origen, se espera que las ilustraciones presentadas, con énfasis en sus principios y prácticas, puedan inspirar reflexiones fructíferas sobre la urgencia de la educación para la convivencia ética y las formas de organizarla.

Palabras clave: ética; valores; escuela; práctica pedagógica; formación docente.

Introdução

Vive-se um momento, no Brasil e no mundo, de enfrentamento a uma crise de saúde ocasionada pela Covid-19, a qual agrava crises econômicas, políticas e sociais já existentes. Além das respostas das ações governamentais, estão as de ordem civil. Especialistas apontam que seu enfrentamento exige ações coletivas, cooperativas, solidárias, responsabilidade social, cuidado de si e do outro (BAVEL *et al.*, 2020). No entanto, a imprensa divulga, quase que diariamente, ações de desrespeito às normas, individualidade, egoísmo e falta de empatia. As notícias¹ mencionam pessoas que provocam aglomerações como festas clandestinas, saem às ruas para fazer compras não urgentes, visitam famílias para comemorações

sem os mínimos cuidados, negam-se a seguir a orientação obrigatória do uso de máscaras, manifestando, muitas vezes, não se importar com as consequências dos seus comportamentos na vida das outras pessoas. Tal situação é um alerta para a qualidade das relações sociais e para a não adesão a valores morais pelos indivíduos. Bauman e Donskis (2014, p. 21-22), ao falarem sobre a insensibilidade para o mal, discorrem que:

A não percepção dos primeiros sinais de que algo pode dar ou já está dando errado com nossa capacidade de conviver e com a viabilidade da comunidade humana, e que, se nada for feito, as coisas poderão piorar, significa que o perigo saiu de nossa vista e tem sido subestimado por tempo suficiente para desabilitar as interações humanas como fatores potenciais de autodefesa comunal – tornando-as superficiais, frágeis e fissíparas.

A situação atual mostra que algo não está bem nas relações sociais. Evidencia-se a predominância da individualidade e da superficialidade nas relações sociais (BAUMAN, 2007). Percebe-se a crescente busca pelo prazer individual e momentâneo, em detrimento de interesses coletivos, a chamada cultura *hedonista* (LA TAILLE; MENIN, 2009), e o aumento do desencajamento moral. Esse conceito foi inicialmente proposto por Bandura na Teoria Cognitiva Social (década de 1990), tal como explicado por Azzi (2011), e se refere ao fato de as pessoas encontrarem justificativas para cometer atos antissociais sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso. Quando isso ocorre, é possível se desprender ou desencajar dos próprios padrões morais para cometer atos antissociais deliberadamente, sem autocondenação (BANDURA, 2002). O desencajamento moral é antecedido e intermediado pelo desencajamento gradual da autocensura, no qual as pessoas nem sequer reconhecem que vão ocorrendo modificações em suas referências: lentamente, cenas e contextos frente aos quais deveríamos manter a indignação e a indagação permanente quanto às suas causas determinantes vão se naturalizando (BANDURA, 1999, 2002).

Além disso, a dificuldade de indivíduos agirem em prol do bem coletivo e conforme valores morais internalizados pode ser justificada, também, pela falta de *autonomia moral*. Inspirados em Piaget (1932/1994), entendemos que essa forma de autonomia ocorre quando uma pessoa concorda racionalmente e por vontade própria em seguir regras que considera válidas para si e para todos simultaneamente, ou seja, universalizáveis. Ao contrário, sujeitos *heterônomos moralmente* agem conforme ordens externas, são guiados pelos outros e tomam decisões com base em interesses individuais (para se beneficiar, por exemplo) ou para evitar punições. Agir moralmente bem não se trata, apenas, de seguir regras ou leis sociais,

mas também de agir conforme princípios que sejam bons para o maior número de pessoas (MENIN, 1996).

Nesse sentido, estudos mostram que boa parte dos indivíduos, mesmo adultos, age de forma *heterônoma*, tendo dificuldade em considerar valores morais em si, como princípios necessários, bons e justos, para qualquer ser humano, o que chamamos de *perspectiva moral propriamente dita* e que pode estar além de convenções da sociedade. Isso significa que, frente a diversas situações, muitos indivíduos heterônomos tomam decisões de como agir em perspectivas anteriores à moral, considerando, por exemplo, suas necessidades e seus pontos de vista – *perspectiva egocêntrica* –, ou atendendo necessidades de pessoas afetivamente próximas, como família, amigos; ou ainda, obedecendo autoridades, regras e leis – *perspectiva sociocêntrica* (KOHLBERG, 1992; TAVARES; MENIN, 2015).

Assim, apresenta-se a questão: enquanto educadores, como reagir perante essa situação? Puig *et al.* (2000), ao discutir a função socializadora da escola, defende que esta deve ser regida por princípios de igualdade, liberdade, participação e justiça, configurando-se em uma sociedade democrática. Ortega Ruiz (2020), ao refletir sobre os desafios da educação para os próximos anos frente às agendas internacionais de desenvolvimento, afirma ser necessária uma educação para além do instrumental, que incida em atitudes e valores, que forme para a ética e para a convivência. Para a autora, a educação precisa investir em práticas que fomentem a experimentação da vida enquanto se aprende, possibilitando a construção de identidades moralmente responsáveis.

Estudos de Menin (2002), Menin, Bataglia e Zechi (2013) e Tognetta e Vinha (2007) têm mostrado que as relações estabelecidas na escola podem, ou não, levar a uma maior adesão a valores morais, como o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade, entre outros. Contudo, é preciso reconhecer que a educação tradicional (MENIN, 2002), da forma como está organizada e sendo desenvolvida, dá sinais de que tem falhado na tarefa de formar para a autonomia e a cidadania (GOERGEN, 2007; LA TAILLE; MENIN, 2009).

Em pesquisa que buscou analisar projetos realizados em escolas públicas brasileiras no campo da educação em valores, verificou-se que, embora o banco de dados constasse de 1.062 relatos de instituições de diferentes estados brasileiros, poucos (menos de 5%) poderiam ser considerados bem-sucedidos (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013). O estudo evidencia que não há um consenso entre os educadores sobre sua responsabilidade quanto à formação em valores sociomorais dos alunos, sendo esta ainda muito deficitária em nossas escolas. Também permeia

entre os agentes escolares uma diversidade de concepções sobre a natureza dessa educação e como trabalhá-la.

Tavares e Menin coordenaram, durante os anos de 2012 a 2016, uma pesquisa com alunos e seus professores de educação básica sobre a construção de uma escala de avaliação de modos de adesão² a valores sociomoraes – justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática (TAVARES; MENIN, 2015; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017). No estudo, evidenciou-se que a adesão aos valores de solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática é, na maioria das vezes, sociocêntrica, ou seja, ao escolherem como agir ou pensar, levam em consideração as perspectivas de certas pessoas ou referências normativas específicas (pessoas afetivamente importantes, autoridades, regras e convenções), pouco alcançando um nível moral. Houve uma adesão menor aos valores de justiça e convivência democrática. As autoras explicam que tais valores com menor adesão são pouco vivenciados em nossa cultura e nas instituições sociais, tais como escola e família, enquanto que a solidariedade é mais vista como uma característica de nosso modo de relação, mesmo que ela se limite aos círculos sociais mais próximos. A pesquisa constatou ainda que aqueles que vivem em ambientes escolares com maior qualidade social nas relações têm adesão maior a todos os valores.

A transformação necessária no comportamento humano e nas relações sociais para o enfrentamento de certas situações, como a pandemia de Covid-19, não se dará repentinamente. É um processo educacional que leva tempo, mas o alerta está ligado (BAUMAN; DONSKIS, 2014). A educação precisa olhar para o futuro pós-pandemia e se transformar, a fim de contribuir para a superação de processos que somente fortalecem o individualismo e a superficialidade, ou seja, contribuir para a formação em valores sociomoraes favoráveis à promoção de indivíduos mais solidários, cooperativos, empáticos e justos, ou seja, que aderem a valores em suas personalidades.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar os princípios da educação para a convivência ética e resgatar experiências educacionais inspiradoras, relacionando-as aos princípios de tal modelo educativo. Para tanto, apresenta relatos de experiências escolares brasileiras e espanholas³ coletadas por duas pesquisas⁴ (ZECHI, 2014; FRICK, 2016). Tratam-se de dois estudos descritivos frutos de pesquisas qualitativas. Os relatos de experiências foram coletados por meio de visitas a escolas⁵ escolhidas seguindo critérios específicos de cada pesquisa, mas que tinham em comum conhecer práticas escolares de melhora da convivência escolar. No total, foram realizadas visitas em cinco escolas brasileiras e oito espanholas.

Para este artigo, fez-se um recorte nos relatos das entrevistas semiestruturadas com professores ou equipe diretiva das escolas, as quais foram realizadas nas duas investigações, a fim de apresentar as percepções desses sujeitos sobre o desenvolvimento de ações de melhoria da convivência e educação em valores, as quais se considera que estão em consonância com os princípios de uma educação para a convivência ética. As entrevistas, em ambos os estudos, foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a qual possibilitou compreendermos o sentido da fala dos participantes por meio de categorias teoricamente relevantes.

Educação para a convivência ética

A superação da concepção de escola como espaço restrito ao ensino e à transmissão de conteúdos, para uma ideia de um local onde se aprende também a viver com os outros e a respeitá-los (SERRANO, 2002), é a defesa de teóricos que compreendem a necessidade de uma educação para a convivência (DEL REY; CASAS; ORTEGA RUIZ, 2017; DÍAZ-AGUADO, 2015; VINHA *et al.*, 2016, 2017).

Compreende-se convivência escolar como uma rede de relações interpessoais que ocorre entre todos os membros da comunidade escolar, e é nessa rede que se configuram processos de comunicação, sentimentos, valores, atitudes, papéis, *status* e poder (ORTEGA RUIZ; DEL REY; CASAS, 2013). Nesse sentido, as relações estabelecidas na escola podem ou não contribuir para a adesão a valores sociomoraes como o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade, o diálogo, a autorregulação e a convivência democrática (MENIN, 2000; MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), promovendo uma educação para a convivência ética.

A educação para a convivência ética tem como objetivo o desenvolvimento de um clima educacional positivo (MORO; VINHA; MORAES, 2019; VINHA *et al.*, 2016), contribuindo para a melhora nas relações sociais entre os atores da comunidade escolar, a qualidade do ensino e o estabelecimento das bases da educação para a formação cidadã. Compreende-se, então, que a escola deve permitir aos alunos uma convivência democrática, suscitando a sensibilidade ética e educando os indivíduos enquanto cidadãos que respeitam os demais e se fazem respeitar (ZECHI, 2014). Essa forma de educação, portanto, contribui para a formação de personalidades éticas, isto é, sujeitos capazes de pensar em valores, de forma refletida e autônoma, para orientar as escolhas na constituição dos sentidos dados à vida, pensada com e para o outro (LA TAILLE, 2006, 2009).

Ao assumir essa forma de educação, a escola passa a considerar que problemas importantes da humanidade não são resolvidos, unicamente, pelas vias técnico-científicas, mas, também, pela reorientação ética e de valores (CORTINA, 2003). Educar para a convivência ética implica organizar o ambiente de tal forma que os valores sejam vivenciados nas relações (PIAGET, 1930/1998). Isso significa que a formação para a cooperação, a solidariedade, a justiça, a responsabilidade social e o respeito mútuo, por exemplo, não se dá por verbalismos, mas, sim, pela possibilidade de experienciar relações em que esses valores estejam presentes (MENIN, 2002).

A cooperação, segundo Piaget (1930/1998), é um dos procedimentos mais fecundos de educação sociomoral. Ambientes cooperativos possibilitam que os estudantes sejam ativos no processo de construção do conhecimento, tenham oportunidades de expressar-se, tomar decisões e refletir sobre ações, valores e sentimentos, além de contribuir para o aumento do sentimento de responsabilidade dos estudantes com relação ao seu próprio processo de aprendizagem (DÍAZ-AGUADO, 2015). Ao relacionar-se com os demais, podem conhecer seus pares, desenvolver sentimentos de simpatia e se solidarizar.

Outro aspecto importante da educação para a convivência ética é a apresentação da escola como uma “comunidade justa” (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997), em que o princípio de justiça rege das mais simples regras escolares às formas de relação social entre os agentes escolares, garantindo um sentimento de pertença ao grupo e o compartilhamento de responsabilidades. Para que isso de fato ocorra, a escola deve, verdadeiramente, constituir-se como ambiente democrático. Destaca-se que um ambiente democrático é aquele em que se prioriza o diálogo como forma principal de resolução de conflitos e tomada de decisões; diálogo que leve à participação coletiva e à troca de diferentes pontos de vista com a finalidade de se chegar a um entendimento que vise o bem comum. Nesse sentido, são repudiadas imposições de arbitrariedades, individualismos e autoritarismos (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

Segundo Marques, Tavares e Menin (2017), a adesão a valores sociomorais ocorre em sociedade a partir da apropriação de regras, valores, normas e formas de pensar que são parte da cultura do grupo social ao qual pertence. Assim, a escola, além da família, é uma das principais instituições para a construção de valores nas crianças.

Considerados os princípios da educação para a convivência ética, cabe destacar que a formação para a construção de valores sociomorais está presente nas nor-

mativas orientadoras de nosso sistema educacional em várias de nossas leis, como a Constituição federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2014, 2016) e, finalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), assim como a grande maioria dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Todos indicam a formação integral do indivíduo como cidadão que privilegia a democracia e que adere a valores como o respeito, a justiça e a solidariedade.

A formação para a adesão a valores sociomoraís foi incluída, recentemente, num conceito mais amplo de competência, e este, por sua vez, é compreendido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). A BNCC indica que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais deve ser pensado a partir de princípios éticos necessários para a garantia de uma sociedade democrática inclusiva e defende a importância de uma visão plural, singular e integral do aluno, com a valorização do seu protagonismo.

Nesse contexto, para possibilitar a reflexão sobre como desenvolver uma educação para a convivência ética, elucidando, inclusive, dificuldades para tal, apresentam-se, a seguir, experiências de instituições escolares, as quais são relatadas considerando-se os princípios da convivência ética. Os projetos exemplificados coadunam com iniciativas que tinham por finalidade a construção de valores universalizáveis, indicavam adotar métodos democráticos, com longa duração e ampla participação da comunidade escolar, resultando numa melhora da convivência escolar.

Experiências inspiradoras para a promoção da convivência ética

A partir da fundamentação apresentada, como seria possível colocar em prática a educação para a convivência ética? Em meio a tantas demandas e dificuldades escolares, como se reorganizar? Eis alguns princípios que tentam responder a tais perguntas e inspirar práticas. Eles são apresentados considerando categorias amplas de princípios de uma educação para a convivência ética. Note-se que a separação em categorias é meramente didática, pois algumas ações se relacionam a mais de um princípio.

Identificar necessidades com envolvimento das comunidades escolar e externa

O desenho de um projeto que vise a promoção de uma convivência ética deve considerar a análise do contexto e a avaliação das necessidades reais da escola, envolvendo o maior número de espaços e membros da comunidade escolar. Uma forma de iniciar é por meio de avaliação do clima escolar e de diagnósticos realizados com os professores, os funcionários, os alunos e seus familiares (CUNHA; AMARAL, MACEDO, 2019; DEL REY; CASAS; ORTEGA RUIZ, 2017; MORO; VINHA; MORAES, 2019). Avaliações sobre formas específicas de violências, como o *bullying*, também são relevantes e podem ser inseridas nesse processo de análise. Em se tratando de percepção sobre as relações interpessoais, é relevante que tais análises sejam feitas com regularidade, para avaliar o que tem sido desenvolvido e replanejar as ações.

Como ilustração, destacamos o projeto “Esperança no futuro”, desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental (ciclos I e II) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma cidade do estado de Minas Gerais, Brasil. Nessa escola, a proposta surge de um levantamento realizado pela equipe diretiva sobre as expectativas e as necessidades da escola. Para tal, realizou-se um questionário diagnóstico junto aos professores e funcionários. Foi aplicado, também, um questionário de sondagem com pais e alunos. Os dados do questionário dos professores revelaram que suas dificuldades se referiam ao comportamento dos alunos, como a indisciplina e a falta de interesse, o que, segundo os docentes, comprometia as relações interpessoais na escola e a produtividade discente. O diagnóstico, segundo o relato da coordenadora da escola, levantou a necessidade de se investir “na dimensão afetiva e moral” do desenvolvimento do alunado, dando início à sistematização das ações desenvolvidas.

Além disso, torna-se relevante a organização de espaços e tempos sistemáticos e frequentes, em que diferentes membros da comunidade se reúnam para pensar as questões relacionadas à convivência escolar. Nesse sentido, destaca-se o exemplo de outra escola da região de Andaluzia, Espanha, que promovia reuniões semanais com um grupo de trabalho composto por equipe diretiva, coordenação e professores, para debater e diagnosticar problemas entre estudantes e professores e buscar alternativas de atuação. Nessa escola, a diretora relatou que, embora houvesse muitos problemas com relação aos professores, os quais eram resistentes a mudar sua postura ou seu modo de perceber e de atuar em sala de aula, esses momentos de discussão em grupo possibilitavam a autoavaliação e a reflexão sobre

as posturas e atitudes pessoais gerais ou em sala de aula, os modos de expressão e transmissão de conhecimentos, sentimentos e valores.

Outra possibilidade é instituir, na organização escolar, departamentos de convivência. Embora o trabalho de educação para a convivência ética não seja restrito a algumas pessoas, é significativo ter pessoas representantes que coordenam as ações com os diferentes membros da comunidade. Na Espanha, as administrações públicas, desde meados dos anos de 1990, criaram em cada centro escolar uma Comissão de Convivência, prevista em um decreto nacional – Real Decreto n. 732 (ESPAÑA, 1995). Todas as escolas visitadas nesse país tinham um Departamento de Convivência no qual se instituía uma Comissão de Convivência, a qual trabalhava na identificação, na prevenção e no tratamento de situações conflitivas como meio para os discentes aprenderem a conviver. A comissão era composta pelo orientador pedagógico, pelos professores e pela coordenadora de convivência; em algumas escolas, ainda tinham representantes de pais. As Comissões de Convivência tinham como objetivo, segundo relato dos entrevistados, elaborar e difundir, juntamente com todos os setores da comunidade educativa, um projeto de trabalho que visasse à melhora da convivência, aos processos de mediação de conflitos, assim como à elaboração de diferentes materiais e espaços de trabalho com os alunos, para a promoção da convivência positiva. Nas reuniões de departamento, eram discutidos os problemas ocorridos na escola e se buscavam soluções conjuntas para os problemas.

Com relação à participação dos diferentes membros da comunidade nesse processo, destacam-se aqueles projetos que conseguem envolver as famílias tanto na análise e na decisão das ações como naqueles que são formativos. Isso possibilita maior conexão entre o que é feito na escola e nas famílias. Numa escola da região de Andaluzia, Espanha, por exemplo, realizavam-se reuniões trimestrais com representantes de pais/responsáveis, professores tutores e equipe diretiva, em que se apresentavam as ideias de projetos anuais da escola (metodologia adotada pela instituição) e, assim, todos podiam participar da elaboração. A escola também instituiu um canal de comunicação com as famílias via representantes, e estes repassavam as informações aos outros familiares.

No Brasil, exemplificamos com as ações do projeto “Conviver”, realizado em uma escola de ensinos fundamental e médio na cidade de Osasco, SP. A partir do envolvimento dos pais nas ações da escola, criou-se o projeto “Participais”, constituído por um grupo de pais de alunos, que visava à integração da família à escola para a resolução de problemas e passou a funcionar como um órgão colegiado na escola. Todos os familiares foram convidados a participar, com o objetivo de criar

vínculos entre a escola e a comunidade, no sentido de facilitar a comunicação entre os representantes da escola e os familiares dos alunos, para divulgar as atividades e a proposta da instituição e reunir toda a comunidade escolar (alunos, professores, gestores e pais), para a discussão dos problemas detectados em sala de aula, na escola e em seu entorno.

Sistematizar ações em planos inseridos ou articulados ao projeto pedagógico escolar

Após o levantamento das necessidades, deve-se iniciar uma discussão coletiva e o planejamento das ações de educação para a convivência ética a serem desenvolvidas de acordo com as necessidades próprias de cada instituição. É desejável que tais ações sejam sistematizadas num plano de convivência, inserido ou articulado ao projeto pedagógico escolar (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; VINHA; NUNES; MORO, 2019). Esse processo foi observado em parte das escolas visitadas, principalmente na Espanha, e é importante para inserir a educação para a convivência ética no “DNA” da escola. Ações para este fim que não realizadas de forma sistemática, continuada e envolvendo a maior parte possível da comunidade escolar podem ter frutos positivos, mas correm o risco de serem pontuais e facilmente deixadas de lado, em função de outras demandas escolares.

O plano deve conter os valores que serão trabalhados pela escola nas suas práticas, de forma intencional, a metodologia de prática pedagógica, a postura das relações interpessoais e os modos de avaliação. Além disso, pode envolver a inserção de momentos específicos para abordar as questões de convivência, como as assembleias escolares, no currículo escolar. É importante que conteúdos relacionados à convivência sejam intencionalmente trabalhados e inseridos no currículo, como *bullying* (FRICK, 2019), *cyberbullying*, preconceito, respeito à diversidade étnico-racial, gênero (CÁRCAMO; MORENO; DEL BARRIO, 2020), entre outros.

A análise da realidade escolar também permitirá que a instituição identifique problemas que afetam a convivência ética, como incivildades e violências. Nesse sentido, é necessário que as propostas de educação para a convivência ética contemplem ações preventivas, de evitação de risco e de contenção (para situações em curso), buscando investir na melhoria da qualidade das relações interpessoais, possibilitando à comunidade escolar formas claras de atuação perante diferentes situações (FRICK *et al.*, 2019).

Na escola brasileira em que se realizou o projeto “Esperanças no Futuro”, houve mudança no projeto curricular da escola, a qual foi aprovada pela Secretaria

Municipal de Educação, no ano de 2009. A escola passou a contar com seis aulas diárias de 45 minutos, introduzindo ao currículo as áreas de Ambiente e Meio Ambiente com duas aulas semanais, para os sextos e sétimos anos, e Ética, para os oitavos e nonos anos. Houve ainda uma ampliação das aulas de Educação Religiosa para duas aulas semanais e estenderam-se as aulas de Artes para todos os anos, também com duas aulas semanais. Também foram adotadas mudanças nas dinâmicas das aulas e salas ambientes. Essa mudança intensificou a possibilidade de ampliar práticas favoráveis ao desenvolvimento moral dos alunos, equilibrando as aulas das matérias tradicionais e trazendo para a reflexão as situações reais do cotidiano dos alunos, buscando uma metodologia baseada no diálogo e na resolução de conflitos.

A escola também passou a adotar novos processos avaliativos, contemplando dimensões atitudinais, procedimentais e cognitivas. Paralelo a isso, foram adotados relatórios diários para que os professores registrassem as experiências vivenciadas em sala de aula com o objetivo de acompanhamento dos alunos em relação ao cumprimento das atividades, aos relacionamentos interpessoais e ao comportamento. A partir do relatório, a coordenação intervinha abordando as situações de conflitos ocorridas nas salas, buscando, com alunos e professores, outras formas de agir. Destaca-se que todas as práticas foram inseridas no plano pedagógico, institucionalizando as ações.

Na Espanha, a criação de Planos de Convivência é uma exigência estabelecida em Normativa Estatal, desde o ano de 2006 (ESPANHA, 2006). A referida legislação indica que todas as escolas públicas do país tenham, também, normativas relacionadas à convivência atreladas ao Projeto Educativo Escolar. Na região da Andaluzia, Espanha, por exemplo, a Ordem de 20 de junho de 2011 regulamentou a organização e o funcionamento de cada instituição em relação à convivência e estabeleceu os passos necessários para a elaboração de tal plano, os objetivos e normas que o regulam e as ações para o alcance de suas metas (ANDALUCÍA, 2011). O documento propõe ações relativas à convivência: a elaboração de um diagnóstico da realidade escolar; a definição das normas; a criação e o funcionamento da comissão de convivência e das aulas específicas para a temática; a promoção da convivência e de medidas de prevenção, detecção e resolução de problemas nas relações interpessoais; o funcionamento da mediação de conflitos; a definição do grupo de representantes de pais e mães; as necessidades formativas dos discentes e dos docentes para a promoção da convivência; estratégias, procedimentos e avaliação do plano; e as entidades colaborativas.

Pautar práticas na gestão democrática e na valorização do protagonismo

Toda convivência implica um conjunto de normas e regras que regulamentam as relações estabelecidas. Se a atividade educativa tem como objetivo a melhoria da qualidade do clima escolar e a convivência ética, é necessário que o marco normativo da instituição escolar se realize de forma democrática, a partir de uma gestão participativa dos alunos (DEL REY; CASAS; ORTEGA RUIZ, 2017; ORTEGA RUIZ, 2020; VINHA *et al.*, 2017). Assim, as práticas devem ser pautadas no trabalho cooperativo e participativo, na promoção do sentimento de pertencimento à escola, na valorização do protagonismo dos alunos, e as regras de convivência precisam ser construídas coletivamente e embasadas em princípios de justiça.

A construção de regras de forma colaborativa e reflexiva é parte do processo de gestão democrática. Numa das escolas da região de Andaluzia, Espanha, por exemplo, a cada início de ano letivo, a escola se organizava para trabalhar o que denominavam de “currículo zero”. Nesse período, destinado à convivência, realizavam-se atividades para conhecimento de si, dos colegas e das normas da escola (as quais poderiam ser revisadas). Outro exemplo é o identificado na escola brasileira que desenvolveu o projeto “Conviver”, em Osasco, na região metropolitana de São Paulo. Nesta instituição, todos os segmentos da escola (grupo gestor, professores, pais e alunos) tinham normas, que eram construídas ou revistas no início do ano juntamente com professores, grupo gestor, funcionários, alunos e pais. Os professores eram orientados a discutir as normas com os alunos, que, por sua vez, eram instigados a rever essas normas e a fazer modificações, se necessário.

Além disso, as instituições citadas e outras escolas espanholas dispunham de momentos instituídos para reflexão e deliberação sobre questões relativas à organização da rotina e à convivência: rodas de conversa ou assembleias escolares (ou aulas de tutoria). Com os estudantes pequenos, o indicado e utilizado pelas escolas era a organização de rodas de avaliação do dia. Com crianças maiores e adolescentes, é possível organizar esse momento de outra forma. Por exemplo, em outra escola da região de Andaluzia, Espanha, os professores promoviam rodas diárias com os alunos de educação infantil, com os demais ocorriam aulas de tutoria semanais, em que eram trabalhados temas mais concretos, como aprender a ser, a conviver, expressar sentimentos e resolver conflitos. Em outra escola da região de Castela e Leão, Espanha, durante as aulas de tutoria, eram trabalhadas atividades que envolviam empatia, autoconhecimento, assertividade, distensão (atividades para baixar a tensão), conhecimento do outro, autoestima, confiança e emoções, além

da abordagem de temas como riscos de internet, *bullying*, *cyberbullying*, trânsito, sensibilização sobre deficiência, anorexia e bulimia, educação afetiva e sexual, hábitos e práticas para igualdade e para a paz, manifestações sociais de violência, interculturalidade e tolerância.

Outra possibilidade de promover a gestão democrática e a participação estudantil é a escolha de representantes de turma. Em uma das escolas visitadas na região de Andaluzia, Espanha, realizavam-se eleições já com alunos de 4 anos de idade. Eram momentos formais, com candidaturas e campanhas, nas quais os alunos defendiam as atuações que realizariam para o bom desenvolvimento da classe. Cada delegado eleito ganhava um diploma e sua foto ficava exposta na porta da sala de aula. Os representantes de turma tinham a função de participar de reuniões com a sua turma e todos com os representantes do seu nível de ensino e com os coordenadores/supervisores da escola.

Essa prática também foi observada na escola brasileira que desenvolveu o projeto “Conviver”, localizada na região metropolitana de São Paulo. Cada sala de aula escolhia, por meio de eleição semestral, dois alunos coordenadores e um professor coordenador, responsáveis por ajudar a desenvolver o projeto em sala. Esses representantes, com os demais alunos da classe, planejavam, primeiramente, ações a serem desenvolvidas em sala de aula, para sanar as dificuldades do grupo, posteriormente, os alunos de cada sala elaboravam projetos para a escola e, por fim, projetos a serem desenvolvidos na comunidade.

Para promover o sentimento de pertencimento, uma escola de Andaluzia, Espanha, procurava deixar a instituição bonita, limpa, acolhedora e com a exposição de trabalhos realizados pelos alunos, como a criação de um mural de pertencimento à escola, composto por pedras que levavam o nome de cada estudante ao deixar a escola, fixadas com cimento. A ideia, segundo o diretor da escola, foi de que os estudantes criassem um vínculo positivo com a escola, como um local onde passaram anos de suas vidas e que, quando mais velhos, pudessem voltar para recordar.

Outras experiências envolvem o protagonismo dos estudantes no acolhimento e na prestação de ajuda entre pares e necessitam de formação. Tratam-se dos “Sistemas de Ajuda entre Iguais” (DEL BARRIO; VAN DER MEULEN, 2017). Numa escola da região de Madri, Espanha, por exemplo, os “alunos ajudantes” atuavam nos dois primeiros anos do ensino médio. A função deles era a de se aproximar daqueles alunos mais isolados, como acompanhantes ou para relativizar situações que logo pudessem gerar um conflito mais grave e para ajudar. Em casos de con-

flitos, também eram os alunos ajudantes que poderiam propor a intervenção de mediação de conflitos pelos adultos.

Diferentemente, em uma escola da região de Castela e Leão, Espanha, foram implementadas as Equipes de Ajuda (prestação de ajuda em equipes) (TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019). Os alunos ajudantes, eleitos pelos colegas, passavam por formação especial, durante uma semana. Durante a formação, os alunos participavam de atividades relacionadas a: qualidades que cada um tem e que podem ser úteis para os demais; funções das equipes de ajuda, como ouvir e ajudar a encontrar o caminho, não aconselhar; sensibilização aos problemas dos outros e disposição para escuta; liderança de grupos; como auxiliar colegas que têm dificuldades em algum conteúdo; identificação de conflitos e as diferentes formas de resolvê-los; como colocar em prática o protocolo de ajuda composto por várias fases (observação, abordagem de ajuda, obtenção da informação “conta-me”, busca de alternativas e prática dos acordos e acompanhamento dos resultados); como trabalhar em equipe; as diferentes habilidades sociais, como escuta ativa, empatia, coordenação de diferentes perspectivas. Nessa escola, as equipes de ajuda prestavam ajuda aos colegas de turma e de anos anteriores, com apoio e supervisão de professores tutores.

Ainda na escola da região de Castela e Leão, Espanha, havia outras possibilidades de protagonismo estudantil, como os alunos mediadores de conflitos e os *cibermentores* (AVILÉS MARTÍNEZ, 2017). A função dos mediadores entre pares era atuar em conflitos, de forma a mediar de forma assertiva a sua resolução. Já os *cibermentores* eram formados para trabalhar com os professores tutores, auxiliando-os com estudantes mais novos, sobre o uso seguro da internet e questões de *cyberbullying*.

Voltando aos exemplos de escolas brasileiras, citamos o projeto “Jovens Construindo Cidadania”, realizado em duas escolas estaduais do interior de São Paulo, em que o protagonismo juvenil foi incentivado ao possibilitar espaços de participação discente em práticas escolares, como a elaboração de atividades extraclasse (reuniões de pais, jogos, campeonatos) e atividades na comunidade (eventos, palestras, entre outras). Nessas ações, os alunos tiveram oportunidade de exercer liderança e trabalhar coletivamente no planejamento e/ou implemento de atividades, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento à escola e a criação de vínculos com a comunidade externa.

Desenvolver práticas procedimentais e práticas substantivas de educação em valores sociomorais

A educação para a convivência ética pressupõe que a adesão a valores morais se construa, ou se fortaleça, em grande parte, pela vivência de relações em que valores como respeito mútuo, justiça, solidariedade, diálogo, convivência democrática, entre outros, estejam presentes e sejam a base. A vivência desses valores deve dar-se de forma refletida e autônoma, de modo a contribuir para a formação da personalidade ética de seus alunos.

Cabe pensar sobre a qualidade das relações interpessoais que estão sendo promovidas no ambiente escolar. Além disso, é preciso desenvolver práticas favoráveis à formação em valores sociomorais para a construção da autonomia. Nesse sentido, Puig (2004) propõe a realização de práticas de valor, como as práticas procedimentais e práticas substantivas, entendidas como formas de vivenciar situações moralmente relevantes que expressam, de forma intencional, valores e virtudes.

As práticas procedimentais, conforme define Puig (2004), estabelecem condutas permitindo a busca ou a criação de algo moralmente valioso ou correto e possibilitam espaço para a criatividade moral dos sujeitos. São classificadas em dois tipos: os procedimentos de reflexividade, que proporcionam meios para o autocohecimento e o cuidado de si; como exemplo, têm-se as atividades em que os alunos possam falar de si, refletindo sobre suas ações e seus sentimentos, repensando sua própria moral (VAN DER MEULEN *et al.*, 2019), tais como realização de autobiografia, narrativa moral e jogos de expressão dos sentimentos (TOGNETTA, 2015; VINHA; TOGNETTA, 2012); e os procedimentos de deliberação, que são situações que convidam ao diálogo, à compreensão e ao intercâmbio construtivo de razões, como assembleias de classe (ARAÚJO, 2004); resolução de conflitos (FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2013) e mediação escolar; sessões de debate; discussão de dilemas; *role playing* (dramatização); entre outros (FRICK, 2019).

As práticas substantivas, segundo Puig (2004), estabelecem ações que expressem valores reconhecidos e desejados pela comunidade e indicam finalidades morais; entretanto, não há espaço de criatividade moral. Também são classificadas em dois tipos: as de virtude, que envolvem todos os acontecimentos que cristalizam valores em uma forma social estabelecida – modos de conduzirem-se os rituais e as rotinas de uma determinada tradição cultural considerada desejável; e as normativas, que são ações realizadas numa escola para transmitir as normas básicas

de funcionamento. As práticas de virtude exigem uma tarefa cooperativa, visando atender as necessidades relacionadas à convivência; assim, o protagonista deve ser um coletivo formado por uma parte ou a totalidade da classe. Os exemplos de prática de virtude presentes na escola são: métodos de aprendizagem cooperativa, realização e revisão de tarefas de classe, festas e celebrações, realização de projetos, formação de grupos de trabalho. Como exemplo de prática de virtude, têm-se os programas de “alunos ajudantes”, mencionados anteriormente. As práticas substantivas normativas estão presentes no interior das demais práticas de valor, isso porque as normas constituem uma questão central no pensamento moral e também no âmbito da educação em valores. A escola aborda as normas trabalhando em dois planos: o ensino de normas mediante seu uso e a aprendizagem de normas mediante os processos de deliberação e de reflexividade. Autores como Araújo (2012), Menin (2019), Vinha, Nunes e Moro (2019) têm mostrado a importância de um ambiente cooperativo na educação moral, caracterizado pela maior participação dos alunos na construção de regras de convivência escolar.

Tais práticas podem ser inseridas no cotidiano de qualquer disciplina escolar, pois referem-se à adoção de metodologias cooperativas, formas de resolução de conflitos assertivas, expressão de sentimentos, discussão de dilemas morais ou trabalho com temas relacionados aos direitos humanos (FRICK, 2019). Exemplificando, na escola em que se realizou o projeto “Esperança no futuro”, o relato dos entrevistados revelou uma finalidade ampla na escola de educar em valores para a formação da autonomia. Nesse sentido, o caminho trilhado pela escola passa, primeiramente, pela intervenção de conflitos. Os professores e a coordenação buscaram abordar, juntamente com os alunos, outras formas de resolver os conflitos, não adotando a violência, e sim práticas pautadas no respeito. Em segundo lugar, a escola realizou um trabalho voltado para o protagonismo estudantil por meio de atividades que buscavam o diálogo e espaços para os alunos se posicionarem sobre a vida escolar. Nessa perspectiva, a escola iniciou o trabalho com assembleias de sala com os alunos, realizadas quinzenalmente durante as disciplinas introduzidas no novo currículo, com duração de duas aulas. A pauta das assembleias era construída pelos alunos, a reunião era coordenada pelos professores responsáveis pelas novas disciplinas e todos os alunos tinham o direito de se manifestarem. Em terceiro lugar, a escola adotou o trabalho com práticas morais, tais como jogos de expressão de sentimentos e discussão de dilemas morais, realizados nas novas disciplinas implantadas no currículo. A coordenação iniciou também, em todas as turmas da escola, um trabalho de informação e conscientização sobre o *bullying* es-

colar. Essa atividade tinha como objetivo conscientizar alunos e professores sobre essa forma de violência presente na convivência entre os pares. Além dessas ações, também eram realizados diversos projetos buscando atender as necessidades da escola. Esses projetos buscaram trabalhar as relações interpessoais pautadas no respeito mútuo e favorecer um ambiente cooperativo na escola. Outro exemplo é a proposta das experiências morais e éticas vivenciadas pelos alunos participantes do projeto “Jovens Construindo Cidadania”, ao serem motivados a trabalhos voluntários, como arrecadação de alimentos, visitas a asilos e abrigos, entre outros.

Investir na formação inicial e continuada de docentes e outros membros da comunidade educativa

Todas as ações descritas promotoras de uma educação para a convivência ética só são possíveis via formação docente, discente (como o caso dos sistemas de apoio entre iguais) e/ou de outros membros da comunidade escolar, incluindo as famílias. As escolas devem garantir um processo de formação continuada, sendo esse um espaço (e tempo) para reflexão coletiva a respeito das necessidades da instituição, um momento de estudos que embasarão a elaboração de soluções sistematizadas. Também, é preciso estabelecer parcerias entre escolas e universidades, de modo a fortalecer teoricamente as ações concretizadas (ZECHI, 2014).

A formação inicial é fundamental. No entanto, a formação continuada, que deve ocorrer a partir das necessidades da escola, em tempos e espaços garantidos, é de extrema relevância para a sensibilização dos docentes para as problemáticas e para a construção de ações coletivas (TOGNETTA *et al.*, 2010; DEL REY; ORTEGA; 2007). É nesses espaços que os professores podem se engajar na tentativa de analisar sua realidade, fazer as relações com as teorias e buscar alternativas para o trabalho com a convivência ética. Destaca-se que a educação para a convivência e a formação ética, para efetivamente ter êxito, não pode se restringir a iniciativas isoladas de um professor, mas deve ser considerada como parte da função pedagógica da instituição. Por isso, é relevante investir na formação inicial e continuada de professores, de modo a garantir um conhecimento teórico que embase as práticas docentes.

A melhora da convivência tem se tornado um tema prioritário dentro da formação permanente dos professores na Espanha, sendo que essa formação tem se desenvolvido ao longo de todo o país, tendo como temas centrais a resolução de conflitos, habilidades sociais, convivência, tolerância, disciplina, e prevenção à vio-

lência com propostas de intervenção (ORTEGA; DEL REY; CASAS, 2013). Nesse país, por exemplo, em parte das escolas visitadas, havia horários institucionalizados para os professores trabalharem com a convivência, como dito, espaços que poderiam funcionar também para formação continuada.

É preciso destacar o papel da formação centrada na escola realizada pela equipe gestora do projeto “Esperança no futuro”, realizado em uma escola no Brasil. Na instituição, as ações educativas adotadas, em sua maioria, revelaram práticas fundamentadas em conhecimentos científicos. De fato, a proposta implantada na instituição foi viável a partir da formação buscada pela coordenadora diante da dificuldade vivenciada no contexto escolar. Na escola, a coordenadora iniciou um processo de formação continuada com os professores, através de estudos aprofundados sobre o tema, o que, segundo o relato dos entrevistados, foi fundamental para o fortalecimento das ações propostas e do grupo docente. Além da coordenadora, outros professores buscaram, fora da escola, realizar estudos sobre a temática, objetivando sustentar teoricamente sua prática. A formação realizada nessa escola criou um discurso coerente entre a maioria dos docentes quanto ao que eles consideraram ser o papel da escola frente à formação para a convivência, quais valores deveriam formar, quais estratégias adotariam frente aos problemas disciplinares e conflitos vivenciados no contexto escolar. Embora encontrassem dificuldades, tais como a resistência de alguns docentes, o trabalho na escola transformou-se em uma prática intencional e sistematizada, com longo tempo de duração e ampla participação da comunidade escolar, envolvendo docentes, alunos, equipe gestora e demais funcionários.

Ainda, envolver as famílias em processos formativos pode ter um ganho significativo no desenvolvimento de ações para a convivência ética, de forma compartilhada e colaborativa. Assim, uma possibilidade pode ser vista em algumas escolas espanholas que desenvolvem e denominam de “Escolas para famílias”. Tais espaços destinavam-se a promover, de forma sistematizada e institucionalizada, momentos de estudo, planejamento e avaliação de temáticas importantes, como resolução de conflitos, formas de violência e possibilidades de enfrentamento. Tais ações eram desenvolvidas em escolas das regiões de Andaluzia e Castela e Leão, Espanha, por exemplo.

Sobre a formação dos estudantes, retoma-se a realizada nas escolas espanholas especificamente para o trabalho com os Sistemas de Apoio entre Pares (AVILÉS MARTÍNEZ, 2017). Essa é uma prática que exige a capacitação dos estudantes que prestarão ajuda aos colegas, nas diferentes formas. Numa escola da região de Castela e Leão, Espanha, esse trabalho tinha uma semana especial para realiza-

ção. Toda a escola organizava-se, para que os professores tutores de convivência realizassem esse trabalho formativo com os estudantes.

Considerações finais

O presente texto pretendeu mostrar que a educação para a convivência ética é uma função das escolas e tão necessária quanto o ensino de conteúdos tradicionalmente valorizados; além disso, premente na contemporaneidade caracterizada por inúmeras crises, entre elas, a do enfraquecimento de modos solidários, respeitosos ou justos de vida em sociedade. Como um fato reconhecido por inúmeros teóricos, mostrou-se que, em nossos dias, entre outros problemas, há, por um lado, uma crise de valores caracterizada pelo predomínio do individualismo, cuja mentalidade competitiva básica é a do “cada um por si”; por outro, há a acentuação da heteronomia, na qual as pessoas se submetem de forma acrítica a normas de autoridades que se impõem por diferentes motivos e interesses muitas vezes voltados ao benefício de apenas uma parte restrita da sociedade.

Ora, a educação, em seu compromisso histórico e legalmente assumido com o desenvolvimento integral do cidadão em várias de suas potencialidades e como futuro membro ativo de uma sociedade, busca por uma formação para a autonomia intelectual e moral, e essa meta exige intenção, princípios orientadores, compromisso, planejamento e práticas específicas.

Autonomia, como já nos dizia Piaget, na década de 1930, apresenta-se como meio e fim da educação. Ou seja, deve estar presente como modo de relação, vivência e tomada de decisões na escola e, em suas práticas, ir se consolidando nos indivíduos de forma a fazer parte de sua personalidade. Envolve, portanto, um processo de construção que se faz, o tempo todo, com o outro, em processos de interação e na própria convivência. Porém, não se trata de qualquer convivência, mas daquela orientada por valores sociomoraes. Valores, como diz Cortina (2003), que nos auxiliam a arrumar o mundo de modo a torná-lo cada vez melhor para todos. Esses valores são, assim, humanizadores. Assumindo esse caminho, defende-se a convivência ética e democrática como meio e finalidade das mais importantes na educação. Dizemos ética, porque é orientada por valores humanizadores e universalizáveis, e democrática, porque é baseada essencialmente por práticas coletivas e participativas de diálogo em busca do entendimento e do bem comum.

Evidenciou-se, neste trabalho, que tal educação para a convivência é possível e já existe em várias instituições, embora seja difícil executá-la, porque ainda há

aqueles que não acreditam em sua relevância ou pensam que não é papel da escola se ocupar desses campos, ou por falta de apoio e condições das instituições administrativas educacionais. Há, também, iniciativas individuais mais baseadas na boa vontade de alguns professores do que no seu preparo, ou o uso de métodos apenas transmissivos mais voltados ao disciplinamento de alunos do que a mudanças de modos de convivência na escola como um todo.

Com a finalidade de mostrar aos leitores que exemplos de educação para a convivência ética são possíveis de acontecer e bem executados nas escolas, apresentou-se, então, ilustrações de algumas instituições na Espanha e no Brasil. São experiências que têm por base princípios e métodos que procuramos destacar. Os exemplos trazidos enfatizam que a educação para a convivência ética deve responder a problemas reais que vários membros da escola identificam como relevantes e cujas soluções devem ser buscadas pela própria instituição, e não questões artificialmente criadas, temporárias ou impostas por órgãos externos. As ações, assim destacadas como relevantes, devem ser incluídas em planos de convivência e nos projetos político-pedagógicos das escolas. Dessa forma, um compromisso claro, comum e objetivo entre todos é explicitado, assim como os procedimentos para seu alcance. Esses procedimentos devem ser caracterizados por valores e práticas democráticos, no sentido de envolver de forma participativa a maioria dos membros da escola, o protagonismo dos alunos, o uso do diálogo como a forma básica de interação entre todos. Finalmente, a formação dos profissionais das instituições é essencial para que todas essas iniciativas passem a ocorrer de modo consciente, ou seja, intencional e planejado.

Mesmo considerando as especificidades de cada instituição citada, da região ou do país de origem, espera-se que as ilustrações apresentadas, com destaque para seus princípios e suas práticas, inspirem reflexões frutíferas sobre a urgência da educação para a convivência ética e os modos de organizá-la.

Agradecimentos

As autoras agradecem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes) para o desenvolvimento das pesquisas apresentadas.

Notas

- ¹ Para maiores informações, consultar G1 (11 de maio de 2020), Terra (11 de junho de 2020), El País (30 de março de 2020), BBC (23 de abril de 2020) e G1 (29 de abril de 2020).
- ² As autoras compreendem a adesão a valores quando uma pessoa, ao escolher como agir em determinada situação, opta por respostas que coadunam com valores sociomoraís e não contra eles. Valores sociomoraís são definidos como aqueles ligados ao dever moral, que vão além da obediência às leis e que orientam como devemos ser e viver com nós mesmos e com os outros.
- ³ A realização dos estudos na Espanha se justifica porque esse país tem histórico de desenvolvimento de pesquisa e ações que visam a melhora da convivência.
- ⁴ As pesquisas são frutos de teses de doutoramento das autoras e podem ser consultadas na íntegra em Zechi (2014) e Frick (2016).
- ⁵ Considera-se que os relatos de exemplos de práticas observadas podem servir de reflexão do momento presente. Para maiores informações sobre a realização dos projetos citados, consultar as teses supracitadas.

Referências

ANDALUCÍA. Orden de 20 de junho de 2011. Por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, n. 132, p. 6-27, 2011. Disponível em: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/1>. Acesso em: 10 out. 2013.

ARAÚJO, U. F. *Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. F. O processo de construção de escolas democráticas. *Revista Educação e Linguagens*, v. 1, n. 1, p. 78-86, 2012.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, n. 27, p. 5, 2017.

AZZI, R. G. Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, n. 3, p. 193-209, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3. Acesso em: 02 jun. 2020.

BANDURA, A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, v. 31, n. 2, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. *Temos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAVEL, J. J. *et al.* Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, v. 4, n. May, 2020. Springer US. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BBC. *A visita que virou tragédia em família por causa do coronavírus: 'perdi meu marido e meu pai em dois dias'*. 23 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52391413>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CÁRCAMO, C.; MORENO, A.; DEL BARRIO, C. Girls do not sweat: the development of gender stereotypes in physical education in primary school. *Human Arenas*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CORTINA, A. *O fazer ético: guia para educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.

CUNHA, J. M. da; AMARAL, H. T. do; MACEDO, A. M. B. de. Clima escolar autoritativo: adaptação e evidências de validade entre estudantes brasileiros. *Psicologia Argumento*, v. 37, n. 96, p. 273, 2019.

DEL BARRIO, C.; VAN DER MEULEN, K. ¿Y qué ocurre en secundaria? *Cuadernos de Pedagogía*, v. 480, p. 18-21, 2017.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; ORTEGA RUIZ, R. Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, v. 16, n. 1, 2017.

DEL REY, R.; ORTEGA RUIZ, R. Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, n. 10, p. 77-90, 2007.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Da violência escolar à cooperação em sala de aula*. Americana, SP: Adonis, 2015.

EL PAÍS. *Coronavírus infecta uma família inteira após festa no Ceará e leva quatro para a internação*. 30 de março de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-03-30/coronavirus-infecta-uma-familia-inteira-apos-festa-no-ceara-e-leva-quatro-para-a-internacao.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ESPAÑA. Real Decreto nº 732, de 5 de maio. Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 131, 1995. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13291-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

ESPAÑA. Lei Orgânica nº 2, de 3 de maio. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 106, p. 17158-17207, 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

FRICK, L. T. *Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha*. 2016, 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

FRICK, L. *Prevenção e contenção do bullying escolar: ações governamentais no Brasil e na Espanha*. Curitiba, Paraná: CRV, 2019.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. D. S.; TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. *Revista Reflexão e Ação*, v. 21, n. 1, p. 93-113, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v21i1.3318>. Acesso em: 15 maio 2020.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. D. S.; TOGNETTA, L. R. P.; DEL BARRIO, C. Estratégias anti-bullying para o ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 3, p. 1152-1181, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12380>. Acesso em: 20 maio 2020.

G1. *Festas clandestinas e aglomerações são flagradas em Florianópolis, Balneário Camboriú e Blumenau durante a pandemia*. 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/05/11/festas-clandestinas-e-aglomeracoes-sao-flagradas-em-florianopolis-balneario-camboriu-e-blumenau-durante-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2020.

G1. *Mãe lamenta morte de filha em mercado após briga entre cliente e segurança: ‘Se ele tivesse colocado a máscara, tudo estaria bem’*. 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/04/29/se-ele-tivesse-colocado-a-mascara-tudo-estaria-bem-diz-mae-de-mulher-morta-baleada-apos-briga-entre-cliente-e-seguranca-de-supermercado.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Trad. Asun Zubiaur Zárte. Editorial Desclee de Brouwer: Bilbao, 1992.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. *La educación moral*. Segundo Lawrence Kohlberg. Barcelona, Espanha: Editorial Gesida S. A., 1997.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. *Valores sociomoraes*. Americana: Editora Adonis, 2017.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (org.). *Cinco estudos de educação moral*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-59.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S. Adesão a valores sociomoraes na contemporaneidade: um estudo com escolares de ensino fundamental e médio. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 11, p. 86-122, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.05.p86>. Acesso em: 02 maio 2020.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. M. (org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores*. Relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146151>. Acesso em: 02 maio 2020.

ORTEGA RUIZ, R. Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Revista Investigación en la Escuela*, n. 100, p. 112-22, 2020.

ORTEGA RUIZ, R.; DEL REY, R.; CASAS, J. A. La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 6, n. 2, p. 91-102, 2013.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1998.

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

PUIG, J. M. *Práticas morais*. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J. M. et al. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. 2. ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TAVARES, M.; MENIN, M. S. S. (org.). Avaliando valores em escolares e seus professores. *Textos FCC*, v. 46, p. 1-85, 2015.

TERRA. *Multidões se aglomeram em shoppings de São Paulo e Rio*. 11 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/coronavirus/multidoes-se-aglomeram-em-shoppings-de-sao-paulo-e-rio,a3b951120f091eda427bfb46c477bbde3884tb6b.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TOGNETTA, L. R. P. *Bullying: quem tem medo? Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor*. Americana: Adonis, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A. DE; LAPA, L. Z. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 3, p. 397, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4506>. Acesso em: 02 jun. 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; DOMINICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; SAMPAIO, V. C. S. Um panorama geral da violência na escola... e o que se faz para combatê-la. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VAN DER MEULEN, K.; GRANIZO, L.; DEL BARRIO, C.; DE DIOS, M. J. El programa EQUIPAR para Educadores: sus efectos en el pensamiento y la conducta social. *Pensamiento Psicológico*, v. 17, n. 2, p. 89-105, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.peee>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. A. E.; SILVIA, L. M. F.; MORO, A.; VIVALDI, F. M. C.; RAMOS, A. M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v27i64.3747>. Acesso em: 02 maio 2020.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 11, número especial, p. 123-158, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.06.p123>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ZECHI, J. A. M. *Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?* 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.