A SEGURANÇA PSICOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO MORAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Fábio Luiz de Almeida BERTACINI
Cristiane Paiva ALVES
Stefani Caroline da Silva SOUSA
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP
Eixo 07 - Educação, desenvolvimento e aprendizagem

fabio.bertacini@gmail.com

Palavras-chave: Segurança Psicológica. Desenvolvimento Moral. Clima Escolar.

Resumo

Este artigo discute a segurança psicológica como condição essencial para o desenvolvimento moral no contexto educacional. Partindo de um ensaio teórico-reflexivo de natureza qualitativa, os autores articulam referenciais da Psicologia Moral, especialmente Piaget, Kohlberg, Lind, Freire e Edmondson, para argumentar que ambientes marcados pelo medo e pelo silenciamento comprometem a formação ética e autônoma dos sujeitos. O estudo retoma os estágios do desenvolvimento moral propostos por Kohlberg e avança para o conceito de competência moral de Lind, definida como a capacidade de resolver conflitos por meio do diálogo e da deliberação, sem recurso à violência ou à coerção. Os autores sustentam que a segurança psicológica, compreendida como a percepção de que é possível expressar ideias, dúvidas e discordâncias sem risco de retaliação ou humilhação, é condição indispensável para o florescimento dessa competência. Conclui-se que a promoção de um clima escolar psicologicamente seguro, pautado na cooperação, no diálogo e na participação democrática, é fundamental para a formação de cidadãos autônomos, reflexivos e comprometidos com a coletividade.

Palavras-chave: Segurança Psicológica. Desenvolvimento Moral. Clima Escolar.

1. Introdução

Nada é capaz de roubar os poderes de ação e raciocínio da mente tão eficientemente quanto o medo, nem mesmo uma paixão (Burke, 2016). A partir dessa constatação, o presente trabalho aborda o medo sob a perspectiva da psicologia moral, com foco em um aspecto crucial para o ambiente educacional: a segurança psicológica e sua interação com o clima escolar.

Historicamente, o medo foi empregado como motivador, tanto em empresas quanto em escolas, por meio de métodos coercitivos e punitivos (Edmondson, 2020; Villela, 2007). Tais práticas não são apenas uma herança do passado: ainda são comuns os relatos de medo de expressar ideias ou se posicionar em contextos corporativos e educacionais. Há uma relação de poder estabelecida na qual o dominador nega ao outro o direito de expressar sua palavra e de pensar (Freire, 1987), o que compromete o desenvolvimento moral dos sujeitos.

Nesse sentido, Dunker (2020) explica que vivemos uma crise regressiva das relações, marcada por um movimento contínuo de supressão do outro. Charlot (2020, p. 13), por sua vez, afirma que “aquele que nega a humanidade do outro rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade.”

O convívio em sociedade é sustentado pelas relações estabelecidas entre os indivíduos. É a partir dessa compreensão que se pode desenvolver o conceito de convívio social. Entretanto, diversas questões emergem quando se pensa na constituição de uma sociedade saudável. Embora essa temática ultrapasse os limites da escola, é importante considerar que esse espaço pode propiciar vivências que promovam “(...) uma convivência ética em seu sentido mais pleno — o bem para si e para o outro” (Tognetta, 2024, p. 29). Contudo, para que tais princípios sejam efetivamente replicados na sociedade, há uma longa trajetória a ser percorrida, sendo o cenário educacional um elemento central no processo de transformação social necessário.

Entretanto, esse espírito de cooperação ainda não se disseminou por toda a sociedade. Por quê? Em razão da educação. De maneira curiosa, a educação escolar tradicional ancora-se em um processo social que a sociedade adulta tende precisamente a excluir de seu ideal, isto é, a coerção, em oposição à cooperação. Os progressos sociais alcançados nos diferentes domínios intelectuais e morais devem-se, em grande medida, ao fato de nos libertarmos do egocentrismo e da coerção intelectual e moral (Piaget, 1998, p. 110)

Desta forma, a educação é o caminho para essa sociedade mais ética que possibilite a convivência em seu sentido mais pleno e considere o bem a si e ao outro. Portanto, a oportunidade que há é a condução das pessoas a uma formação social. Passamos anos na escola para aprender a viver em sociedade e a nos desenvolvermos como tal. Entretanto, para uma educação consistente das gerações atuais que considerem a formação de cidadãos responsáveis, conscientes do presente e do futuro do mundo, é necessário que seja alcançado um nível diferente da visão atual de "estudar para obter um bom emprego no futuro" (Charlot, 2020).

Considerando esse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a segurança psicológica a partir da perspectiva da psicologia moral, articulando-a ao desenvolvimento moral, à competência moral e ao clima escolar.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho insere-se no campo dos estudos qualitativos e caracteriza-se como um ensaio teórico-reflexivo, ancorado em

uma perspectiva construtivista e sociomoral. A análise fundamenta-se na articulação conceitual de referenciais clássicos e contemporâneos da Psicologia Moral e da Educação, especialmente nas contribuições de Piaget, Kohlberg, Lind, Freire, Tognetta, Vinha e Edmondson. O percurso teórico orienta-se por uma revisão narrativa guiada pela problematização crítica do contexto educacional contemporâneo (Gil, 2008).

Desenvolvimento Moral

Segundo Biaggio (2006), não é de hoje que o tema Desenvolvimento moral levanta preocupações. Há registros de que tem sido pensado e teorizado desde a Antiguidade, quando já se questionava como o ser humano nasce sem princípios morais e vai se transformando em uma pessoa que respeita os outros e vive em sociedade. E a busca por respostas para essa questão, que nasceu no âmbito da Filosofia, foi transposta para as Ciências modernas, tal como a Psicologia (Lepre, 2015).

Foi na década de 1960, a partir dos estudos de Lawrence Kohlberg, que se consolidou um campo sistematizado de investigação sobre a moralidade: a Psicologia Moral. Anteriormente, a moralidade havia sido objeto de estudo da Psicologia principalmente sob as abordagens psicanalítica e behaviorista. No entanto, no final da década de 1960 e início da década de 1970, esse cenário se modificou: “nos últimos 30 anos, o enfoque cognitivista tomou conta do campo da moralidade, sendo praticamente abandonados os estudos empíricos na linha behaviorista [...] e psicanalítica” (Biaggio, 2006, p. 21). Nesse contexto, Kohlberg refletiu sobre o papel da educação no desenvolvimento moral, destacando a existência de uma articulação entre psicologia e filosofia.

Biaggio (2006) explica que teorias psicológicas como a Psicanálise e o Behaviorismo, então mais representativas na abordagem da moralidade, apresentavam perspectivas heteronômicas na relação entre sujeito e moral, compreendendo-a como algo externo ao indivíduo que determina sua vontade, seus desejos ou seu comportamento, sendo posteriormente internalizada de forma passiva. Nesse contexto, Biaggio (2006) destaca Kohlberg como um dos responsáveis por consolidar a ideia de que o sujeito possui um papel ativo, com tendência à autonomia, o que implica a capacidade de gerir racionalmente a própria vida e realizar escolhas no processo de desenvolvimento moral. Tal perspectiva é influenciada pelo construtivismo do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896–1980).

A teoria kohlberguiana teve origem em sua tese de doutorado, na qual buscou ampliar os estudos de Piaget apresentados no livro O Juízo Moral na Criança,

publicado em 1932. Em sua obra clássica, Piaget (1994) evidencia que a moralidade infantil evolui de uma posição de heteronomia, em que as regras são seguidas por temor ou respeito à autoridade, para uma posição de autonomia, na qual a adesão às regras decorre da compreensão de sua função social e da possibilidade de escolha consciente, processo que se relaciona ao desenvolvimento cognitivo e às experiências de cooperação (Silva, 2022).

Nessa ótica, a obra de Lawrence Kohlberg (1984) assume papel basilar para a teoria do desenvolvimento moral de base cognitivo-desenvolvimental. O autor corrobora a premissa norteadora de sua investigação sobre os estágios do julgamento moral, ao postular o reconhecimento da criança como uma filósofa, cuja mente possui uma estrutura própria, princípio central dessa abordagem. Este princípio demarca o alicerce de sua metodologia e de sua teoria, segundo a qual as crianças constroem ativamente seus significados morais, em detrimento da simples internalização das regras provenientes do meio social adulto.

Assim, o modelo proposto por Kohlberg foi o desenvolvimento moral universal e estruturalista os quais são distribuídos progressiva e hierarquicamente de acordo com a sua qualidade moral. No entanto, a evolução é colocada sempre como possibilidade, pois depende da qualidade das relações que o sujeito estabelece com o meio. Kohlberg considerou que o desenvolvimento moral ocorre por meio de progressão em estágios, de forma semelhante ao modelo cognitivo piagetiano. A partir disso, o autor propõe um modelo de desenvolvimento moral composto por três níveis – pré-convencional (moral autocêntrica), convencional (moral sociocêntrica) e pós-convencional (moral baseada em princípios éticos universalizáveis) – e seis estágios, sendo dois estágios correspondentes a cada nível.

O primeiro nível moral, chamado de pré-convencional, característico entre crianças, é constituído pelos Estágios 1 e 2, em que o raciocínio do que é certo ou errado baseia-se no medo da punição ou em interesses individuais. No segundo nível, o convencional, comum entre adolescentes e adultos é constituído pelos Estágios 3 e 4 em que o raciocínio baseia-se na conformidade às convenções e regras sociais determinadas por grupos ou autoridades, procurando manter uma ordem social vigente. O terceiro e último nível, o pós-convencional, atingido por uma quantidade mínima de adultos, composto pelos Estágios 5 e 6, cujo raciocínio moral rompe com o contexto sócio-legal e baseia-se na reciprocidade e em princípios éticos universalizáveis, isto é, as regras só são aceitas baseadas em fundamentadas em princípios morais gerais que sustentam as regras, o que atribui a elas o caráter de mutabilidade.

Quadro 1 – Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg

Nível I: pré-convencional	Estágio 1: Orientação por obediência e punição
	Estágio 2: Orientação egoísta, por interesse individual
Nível II: convencional	Estágio 3: Orientação pelas expectativas do grupo
	Estágio 4: Orientação pela manutenção da ordem social vigente
Nível III: pós-convencional	Estágio 5: Orientação pelo utilitarismo e contrato social
	Estágio 6: Orientação por princípios éticos universalizáveis

Fonte: Silva (2022).

Considerando a perspectiva de Kohlberg acerca do desenvolvimento moral organizado em estágios, Georg Lind avança nesses estudos ao defender a possibilidade da aprendizagem da moral. Sendo a moral aprendida e desenvolvida, ela pode, portanto, também ser ensinada. Nesse sentido, Lind (2024) apresenta o conceito de competência moral.

Competência Moral

A partir das pesquisas de Georg Lind, emerge o conceito de competência moral, o qual se distingue do conceito de desenvolvimento moral, embora ambos pertençam ao mesmo campo temático. Enquanto o desenvolvimento moral refere-se à evolução das estruturas cognitivas e da relação do indivíduo com normas e valores, a competência moral diz respeito à capacidade prática de agir moralmente diante de conflitos e problemas.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, Lawrence Kohlberg dedicou-se à formulação da teoria do desenvolvimento moral, buscando compreender como o respeito às normas se transforma ao longo da vida. Segundo o autor, esse desenvolvimento envolve mudanças nas estruturas cognitivas decorrentes da interação entre sujeito e ambiente, abrangendo dimensões psicológicas, educacionais e filosóficas (Bataglia; Shimizu; Lepre, 2010). Sendo assim o desenvolvimento moral implica em questões psicológicas, educacionais e filosóficas.

Já, Lind (2024, p. 59) define competência moral como “a capacidade de resolver problemas e conflitos apenas por meio de deliberação e discussão, sem usar violência, trapaça ou submeter à decisão de uma autoridade”

Dessa forma, Lind (2024) conduz a discussão sobre a moralidade a partir da ideia de que a maior parte das pessoas, quando questionada, afirma desejar agir corretamente, embora reconheça que isso nem sempre é simples na prática. Nessa perspectiva, o autor compreende a competência moral como uma habilidade passível de aprendizagem e desenvolvimento, e não como uma predisposição inata.

Quadro 2 – Desenvolvimento moral e Competência moral

Desenvolvimento moral	Competência moral
Um processo de transformação das estruturas cognitivas, que conduz a formas mais elevadas de equilíbrio decorrentes da interação contínua entre o organismo e o ambiente.	Consiste na habilidade de enfrentar problemas e conflitos por meio da deliberação e do diálogo, sem recorrer à violência, à fraude ou à imposição de uma autoridade.

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

Lind (2024) aponta que os métodos tradicionais de educação moral, atualmente conhecidos e implementados não funcionam, pois estão pautados em um formato de transmissão ou instrução de um conteúdo, pré estabelecido e não no desenvolvimento à partir das compreensões e realidades do sujeito.

O desenvolvimento proposto por Lind (2024) baseia-se em exercícios em que há exposição do grupo a situações controladas de discussões através de histórias que trazem situações dilemáticas e que não têm, necessariamente, uma resposta certa. Essas atividades possibilitam o exercício da fala, escuta, empatia e argumentação, fortalecendo atitudes democráticas de forma que possam discutir acerca de situações e divergindo opiniões de maneira respeitosa.

Se o desenvolvimento moral se dá pelas transformações das estruturas cognitivas do aspecto moral, essas transformações podem ser evidenciadas pelo desenvolvimento da competência moral, considerando a capacidade de resolver problemas e conflitos através da deliberação e discussão, que deve-se basear-se em princípios morais (Lind, 2024). Através do desenvolvimento da competência moral, será possível o desenvolvimento moral.

Esse é exercício é de extrema importância para o desenvolvimento moral, pois, Segundo Lind:

> Falar e ouvir aos outros é essencial para resolver problemas e conflitos de forma pacífica e para vivermos juntos numa sociedade livre. Se isso não for possível, só poderemos resolvê-los utilizando a violência, a trapaça ou submetendo à decisão de uma autoridade (Lind 2024, p. 31).

Lind (2024) explica que as pessoas não estão completamente submetidas às suas emoções morais, uma vez que estas podem ser educadas e desenvolvidas. O fato de tais sentimentos frequentemente não serem conscientes não implica que não resultem de sistemas cognitivos complexos, nos quais se organizam experiências e processos de raciocínio. Assim, as emoções morais podem ser modificadas e aprimoradas a partir das vivências do sujeito. Dessa forma, torna-se possível a busca por experiências educativas que favoreçam esse desenvolvimento. Por meio do uso do discernimento e da racionalidade, o indivíduo pode aperfeiçoar seu senso moral, desenvolver sua competência moral e promover seu desenvolvimento moral, de modo análogo ao processo de aprimoramento de uma habilidade física por meio da prática.

É importante, portanto, considerar alguns aspectos que compõem um contexto educacional favorável para promoção do desenvolvimento da competência moral. É preciso organizar um trabalho intencional com ações complementares que possam proporcionar um ambiente sociomoral cooperativo, positivo. Assim, de forma institucional, se constituem atividades educativas organizadas pela escola e pelos estudantes, com o pressuposto da participação democrática de forma a caminharmos para a construção de um clima escolar saudável que nos permita conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Segurança Psicológica

Essa discussão conduz ao conceito de segurança psicológica, o qual tem sido amplamente utilizado sobretudo no contexto corporativo, em razão de sua relevância na dinâmica das relações entre equipes. De acordo com Edmondson (2020), a segurança psicológica caracteriza-se por um ambiente no qual as pessoas se sentem à vontade para assumir riscos nas interações, manifestar opiniões e compartilhar dúvidas, preocupações ou ideias. Sua presença ou ausência repercute diretamente no clima organizacional e, por extensão, no clima escolar.

Refletir sobre essa temática sob a perspectiva educacional é relevante, pois muitas das dinâmicas presentes nas organizações também se manifestam no contexto escolar. A escola contemporânea configura-se como uma organização que envolve aspectos hierárquicos, administrativos e financeiros, além das demandas próprias da rotina pedagógica.

Os desafios organizacionais influenciam diretamente a dimensão formativa da escola. Nesse contexto, destaca-se a gestão de pessoas, especialmente no que se refere às relações interpessoais, à comunicação institucional e aos mecanismos de organização e regulação do cotidiano escolar. Assim, essa perspectiva não deve ser

compreendida apenas sob uma lógica administrativa, mas como um processo relacional e formativo, capaz de impactar o clima organizacional, o engajamento dos sujeitos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Em consonância com essa perspectiva, as pessoas frequentemente gerenciam o risco interpessoal, o qual pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente, o que pode limitar o livre compartilhamento de ideias, questionamentos e preocupações. Deste modo, Edmondson (2020) explica que essa dinâmica diz respeito à segurança psicológica de indivíduos e ambientes, relacionando-se ao clima de trabalho e aos seus impactos diretos sobre os sujeitos. Em ambientes psicologicamente seguros, os indivíduos sentem-se à vontade para expressar suas ideias e percepções, independentemente de suas características ou tendências pessoais.

A segurança psicológica refere-se a um ambiente em que as pessoas se sentem seguras para se expressar, compartilhar ideias e assumir riscos interpessoais sem medo de julgamentos ou retaliações. No contexto escolar, isso é essencial, pois a escola não deve ser vista apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas também de construção de relações, vivências e desenvolvimento social.

Assim, a aprendizagem depende não só do currículo, mas também da interação e da exploração ativa do meio. Além disso, o ambiente escolar é marcado pela diversidade de percepções de professores, alunos, gestores, funcionários e familiares, cujas avaliações subjetivas contribuem para a formação do clima escolar. Ambiente este, permeado por avaliações subjetivas que, segundo Vinha, Morais e Moro (2017), contribuem para a compreensão do clima escolar.

A maneira como todos esses atores irão interagir e se relacionar vai determinar o clima da instituição que vai influenciar sua qualidade e direcionamento educacional. Vinha, Morais e Moro (2017), explicam que há uma relação entre um clima escolar negativo e o surgimento de problemas comportamentais entre os estudantes, bem como nas interações entre alunos e professores. Em contrapartida, apontam que um clima escolar positivo está associado à redução da violência, do estresse e de dificuldades comportamentais no ambiente escolar.

Em consonância com isso, Edmondson (2020) afirma que a segurança psicológica se manifesta em ambientes nos quais as pessoas se sentem confiantes para assumir riscos nas interações, expressar-se livremente e compartilhar dúvidas, preocupações ou ideias. Quando essa abertura não está presente, ou seja, quando os indivíduos não se sentem à vontade para se posicionar, a segurança psicológica fica comprometida. Nesse contexto, tende a emergir uma cultura de silenciamento e medo, o que se revela altamente prejudicial ao desenvolvimento educacional.

A Segurança Psicológica está relacionada à franqueza, à viabilização da discordância construtiva e ao livre intercâmbio de ideias. Conflitos inevitavelmente surgem em qualquer ambiente. A segurança psicológica vai permitir que as pessoas envolvidas em um conflito expressem abertamente suas preocupações (Edmondson, 2020).

Segundo Edmondson (2020), a segurança psicológica existe quando as pessoas se sentem confortáveis para se expressar, compartilhar dúvidas, erros e preocupações sem medo de humilhação ou represálias. Nesse ambiente, há confiança, respeito e abertura para o diálogo. Já a ausência dessa segurança prejudica a convivência e favorece o surgimento de problemas como agressões, indisciplina, bullying e outras formas de violência no contexto escolar (Vinha; Morais, Moro, 2017).

Dessa forma, compreender e avaliar a segurança psicológica no contexto escolar implica reconhecer sua relação direta com o clima institucional e com as experiências subjetivas de estudantes e profissionais da educação. Embora apresentem enfoques distintos, ambos os conceitos convergem na construção de ambientes mais acolhedores, participativos e favoráveis ao desenvolvimento humano. Assim, o uso de instrumentos validados e de estratégias de monitoramento contínuo contribui para identificar fragilidades, fortalecer vínculos e promover práticas que favoreçam o diálogo, a confiança e o pertencimento no ambiente escolar.

O cenário educacional contemporâneo evidencia a necessidade de discutir a segurança psicológica no contexto escolar, especialmente diante da permanência de práticas ligadas à chamada “educação bancária”, conceito apresentado por Paulo Freire (1987), em que o professor ocupa o papel central de transmissor do conhecimento e o aluno assume uma posição passiva. Esse modelo reforça relações de coerção intelectual, fragiliza o clima escolar e dificulta o desenvolvimento da autonomia moral e emocional dos sujeitos.

Em contraposição, é importante considerar discussões acerca da ressignificação da educação por meio de processos reflexivos, críticos, dialógicos e coletivos, nos quais todos os participantes do ambiente escolar são reconhecidos como sujeitos ativos e responsáveis pela transformação da realidade. Nessa perspectiva, o diálogo, a convivência ética e a construção coletiva de significados tornam-se fundamentais para promover ambientes mais acolhedores, participativos e humanizados, favorecendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto moral dos indivíduos. Pois é disso que se trata: proporcionar de forma intencional “uma convivência ética em seu sentido mais pleno - o bem para si e para o outro” (Tognetta, 2024, p. 29).

Considerações Finais

Os problemas de convivência escolar evidenciam a importância de discutir a segurança psicológica como elemento essencial para a construção de ambientes educativos saudáveis. A ausência dessa segurança compromete as relações interpessoais, dificulta a expressão de ideias, dúvidas e sentimentos, e impacta negativamente o desenvolvimento moral, educacional e social dos sujeitos. Em contraposição, ambientes baseados no respeito, diálogo, acolhimento e confiança favorecem o fortalecimento da competência moral, estimulando empatia, argumentação, escuta e participação democrática.

Nesse contexto, a escola precisa ser compreendida como um espaço de formação integral, voltado não apenas à transmissão de conteúdos, mas também à construção coletiva do conhecimento e ao desenvolvimento ético e humano. Para isso, torna-se fundamental promover práticas educativas pautadas na cooperação, na criticidade e na valorização das relações interpessoais. Assim, ao integrar a promoção da segurança psicológica com ações voltadas ao desenvolvimento moral, a escola amplia suas possibilidades de enfrentar os desafios da convivência e contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, reflexivos, responsáveis e comprometidos com a coletividade.

REFERÊNCIAS

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; SHIMIZU, Alessandra de Morais; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia,** Natal, v. 15, p. 25-32, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/Lq64kGkRDfSxWV4HfQWdKZH/?format=pdf&lang=pt. acesso em: 26 abr. 2026.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BURKE, Edmund. **A philosophical enquiry into the origin of our ideas of the sublime and beautifu**l. Createspace Independent Publishing Platform, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?**: uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Coleção Educação e Psicanálise, v. 1, Contracorrente, 2020.

EDMONDSON, Amy C. **A organização sem medo:** criando segurança psicológica no local de trabalho para aprendizado, inovação e crescimento. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOHLBERG, Lawrence. **The Psychology of Moral Development**: The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco: Harper & Row, 1984.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LEPRE, Rita Melissa. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? *In:* MARTINS, Raul Aragão; CRUZ, Luciana Nogueira (Org.). **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

LIND, Georg. **Como ensinar competência moral com discussão de dilemas**. Trad. Cristiane Paiva; Patricia U. R. Bataglia. São Paulo: Gradus Editora, 2024.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/234760. Acesso em: 9 dez. 2025.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Estrangeiros na própria terra**: convivência escolar e bullying na perspectiva da psicologia moral. Americana, SP: Adonis, 2024.

VILLELA, Heloísa. O mestre e a professora. *In:* TEIXEIRA, Eliane; FARIA FILHO, Luciano (Org.). **500 anos de educação brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 95-134. 2000.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (coord.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas. FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: https://www.gepem.org/wp-content/uploads/2019/05/MANUAL_CLIMA.pdf. Acesso em: 8 dez. 2025.