



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

FLAVIA MARIA DE CAMPOS VIVALDI

**A Função Social da Escola: a implantação de um projeto
institucional para a convivência ética**

CAMPINAS

2020

FLAVIA MARIA DE CAMPOS VIVALDI

A Função Social da Escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração de Educação.

ORIENTADORA: TELMA PILEGGI VINHA

Este trabalho corresponde à versão final da Tese defendida pela aluna, Flavia Maria de Campos Vivaldi, e orientada pela Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

CAMPINAS

2020

Agência de fomento e nº de processo: FAPESP, 2016/13376-7

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

V836f Vivaldi, Flavia Maria de Campos, 1963-
A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética / Flavia Maria de Campos Vivaldi. – Campinas, SP: [s.n.], 2020.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas. 2. Convivência. 3. Ética. 4. Autonomia. 5. Cooperação. I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The social function of school : the implementation of an institutional project for ethical coexistence **Palavras-chave em inglês:**

School

Coexistence

Ethical

Autonomy

Cooperation

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Telma Pileggi Vinha [Orientador]

Maria Suzana de Stefano Menin

Luciene Regina Paulino Tognetta

Ana Maria Falcão de Aragão

Alessandra de Moraes Shimizu

Data de defesa: 20-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-6022-4394>
- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3515848158209832>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A IMPLANTAÇÃO
DE UM PROJETO INSTITUCIONAL PARA A
CONVIVÊNCIA ÉTICA**

Flavia Maria de Campos Vivaldi

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha
Maria Suzana de Stefano Menin
Luciene Regina Paulino Tognetta
Ana Maria Falcão de Aragão
Alessandra de Moraes Shimizu

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

A todos e todas que acreditam e trabalham em prol de relações sociais mais justas e respeitadas. E que, sobretudo, conferem à educação, um compromisso para com a formação de seres humanos mais éticos.

AGRADECIMENTOS

‘Teecer’ essa Tese só foi possível porque pessoas especiais e instituições reconhecidas estiveram comigo. Portanto, é hora dos agradecimentos. Toda minha **gratidão**:

À parceria e generosidade da minha orientadora, Profa. Telma Vinha, **gratidão**! Pelo acolhimento, pela confiança, por tanta sabedoria, por ter acreditado e investido em minha trajetória acadêmica! Seu perfil de ‘tecelã’ da convivência inspirou e inspira minha vida profissional e pessoal!

Às ‘fontes vivas’ de conhecimento teórico - *Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis; Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão; Profa. Dra. Maria Suzana de Stéfano Menin; Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta; Profa. Dra. Adriana Ramos; Profa. Dra. Alessandra Morais*, **gratidão**! É uma honra contar com as contribuições vindas dessa banca examinadora, que transborda sabedoria e amorosidade!

Aos amigos e companheiros que alimentaram minha alma de carinho e de energia durante esse longo percurso de estudos, repleto de desafios surpreendentes: *Adriana, Adriano, Danila, Letícia, Mariana, Simone, Soraia, Thaís e Warley*, **gratidão**! Conviver com vocês é um exercício pleno de cooperação! Somos *laços e nós* que se harmonizam por uma mesma causa: uma Educação mais humana e libertadora.

À equipe gestora, professoras de referência e demais profissionais da escola onde a presente pesquisa foi realizada, **gratidão**! O compromisso e acolhimento que encontrei naquela instituição me fazem acreditar, ainda mais, que é possível transformar a escola! Juntos, desatamos *nós e tecemos laços* que jamais se apagarão da minha memória sensível.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), **gratidão**! Quando ingressei nesse universo da pesquisa, ter um projeto aceito por essa agência de fomento passou a ser, para mim, uma forma de reconhecimento da competência científica do meu trabalho. O projeto foi aceito (Processo: 2016/13376-7). Ainda que o financiamento da pesquisa tenha ocorrido por dois meses – uma vez que pedimos o cancelamento da bolsa por motivos profissionais: assumir a Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas, - tenho muito orgulho de ter o trabalho reconhecido e chancelado pela FAPESP.

À minha família – *minha ‘mamis’, meu ‘filhão amado’, meu ‘nosso marido’, Dinda/Ninha* – **gratidão**! O amor de vocês alimentou cada momento em que, **desatar os ‘nós’**, parecia impossível!

À pesquisadora, Profa. Dra. María José Díaz-Aguado, **gratidão**! Seu conhecimento e disponibilidade para compartilhá-lo sempre serão referência em minha vida!

Ao ‘cosmos’ - *minha referência de fé e inspiração na tecelagem da minha vida!* Gratidão!

RESUMO

A contemporaneidade traz os efeitos da globalização, ampliando a possibilidade de cada sujeito se relacionar com o mundo, em tempo real de fatos e acontecimentos. Se por um lado essa democratização da informação tem impactos positivos na sociedade, a velocidade da circulação da informação colabora para um imediatismo por vezes exagerado nas dinâmicas sociais. A novidade está a todo momento presente e provocativa. Nessa direção, a convivência diária na escola revela posturas inquietas e disruptivas diante de cenários monótonos e repetitivos, presentes ainda, em muitas salas de aula. No cenário educacional, é recorrente na escola, a utilização de práticas orientadas pelo paradigma de uma educação centrada mais no autoritarismo do que na autoridade do professor. Sendo assim, um problema recorrente no meio educacional atual, tem se tornado um dos grandes desafios na realidade diária das instituições de ensino: a ausência de intencionalidade e, portanto, de planejamento, do trabalho desenvolvido nas escolas, no que diz respeito às relações interpessoais, não promovendo, como poderia, a qualidade da convivência entre todos da comunidade. Buscando contribuir de maneira efetiva, para uma educação democrática e respeitosa, escolhemos uma escola pública para o desenvolvimento da presente pesquisa de doutorado. Tratou-se de um estudo quanti-quali, caracterizando-se como uma pesquisa-ação desenvolvida em uma Escola Pública Municipal, numa cidade do interior de São Paulo, que teve como objetivos implantar e avaliar o programa de formação de professores; e identificar quais transformações ocorreram, indicando os principais avanços e dificuldades da escola, na área da convivência. Para tanto, foi desenvolvido o projeto, “A convivência ética na escola”, elaborado pelo GEPEM, e a intervenção consistiu em uma série de ações complementares (preventivas, curativas e de fomento) que, em síntese, consistiram: na inserção de uma disciplina semanal na matriz curricular dos alunos dos anos finais do ensino fundamental para que a convivência e a moral fossem sistematicamente discutidas; na formação semanal para os profissionais dessas escolas; na formação quinzenal direcionada apenas aos gestores e professores de referência (que são os responsáveis pela nova disciplina); na implantação de espaços de participação, resolução e mediação de conflitos; em propostas de protagonismo juvenil, como as equipes de ajuda; e no acompanhamento dos principais procedimentos implantados. A coleta de dados contou com diferentes procedimentos: sessões de observações na escola; questionários para avaliação das diferentes etapas da intervenção; questionários para avaliação do clima da escola (antes e depois de um ano de intervenção) em professores, alunos (a partir do 7º ano) e gestores; questionários para avaliação da incidência e tipos de intimidação presentes entre os alunos de Fundamental II (bullying); entrevistas com professores, gestores e alunos; e relatos e depoimentos durante os encontros de formação. A análise de conteúdo foi a metodologia adotada para o tratamento dos dados. Elaboramos quatro categorias de análise: *as relações sociais e os conflitos na escola; regras, sanções e segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; transformações pessoais: as habilidades sociais em processo de mudança*. Os resultados apontam expressivos avanços no que se refere à visão crítica e consciente de alunos, professores e gestores, acerca da qualidade das interações estabelecidas na escola. O compromisso da escola com a transformação das relações permitiu a adoção de práticas e dinâmicas interativas, intencionalmente planejadas para a melhoria da convivência. As regras da instituição foram revistas pela comunidade e o novo documento dá ênfase aos valores eleitos e defendidos pela escola. Mais do que a elaboração de um novo documento, o que efetivamente reconhecemos no trabalho da instituição foi uma mudança de paradigma dos profissionais da escola, quanto ao trabalho com as regras. As transformações pessoais geradas pelos novos conhecimentos, tanto nos adultos quanto nos alunos da escola, refletiram em habilidades sociais que possibilitaram uma convivência mais harmoniosa. O trabalho desenvolvido permitiu identificarmos quais dos aspectos do universo escolar devem ser considerados como necessários, no planejamento para a convivência ética. Com isso, buscamos contribuir efetivamente para uma educação que considere a qualidade das relações humanas como meio e como fim em todo o processo educativo.

Palavras-chave: Intervenção escolar. Convivência ética. Formação de professores. Autonomia.

ABSTRACT

Contemporary life brings the effects of globalization, expanding the possibility of each subject relating to the world, in real time of facts and events. If on the one hand this democratization of information has positive impacts on society, the speed of information circulation contributes to an immediacy sometimes exaggerated in social dynamics. The novelty is always present and provocative. In this direction, the daily coexistence in school reveals restless and disruptive postures in the face of monotonous and repetitive scenarios, still present in many classrooms. In the educational scenario, the use of practices guided by the paradigm of an education focused more on authoritarianism than on the authority of the teacher is recurrent at school. Thus, a recurring problem in today's educational environment has become one of the great challenges in the daily reality of educational institutions: the absence of intentionality and, therefore, of planning, of the work developed in schools, with respect to interpersonal relationships, not promoting, as it might, the quality of coexistence among all in the community. Seeking to contribute effectively to a democratic and respectful education, we have chosen a public school for the development of this doctoral research. It was a quanti-quali study, characterized as an action-research developed in a Municipal Public School, in a city of the interior of São Paulo, which had the objectives of implementing and evaluating the teacher training program; and identifying which transformations occurred, indicating the main advances and difficulties of the school, in the area of coexistence. To this end, the project, "The ethical coexistence in school", was developed by GEPEM, and the intervention consisted of a series of complementary actions (preventive, curative and fostering): The insertion of a weekly subject in the curricular matrix of the students of the final years of elementary school so that the coexistence and morals were systematically discussed; the weekly formation for the professionals of these schools; the fortnightly formation directed only to the managers and teachers of reference (who are responsible for the new subject); the implantation of spaces of participation, resolution and mediation of conflicts; proposals of juvenile protagonism, such as the help teams; and the accompaniment of the main procedures implanted. Data collection included different procedures: observation sessions at school; questionnaires for evaluating the different stages of the intervention; questionnaires for evaluating the school climate (before and after one year of intervention) in teachers, students (from grade 7) and managers; questionnaires for evaluating the incidence and types of intimidation present among students in Elementary II (bullying); interviews with teachers, managers and students; and reports and statements during training meetings. Content analysis was the methodology adopted for data processing. We developed four categories of analysis: social relations and conflicts at school; rules, sanctions and safety at school; situations of intimidation among students; personal transformations: social skills in the process of change. The results point to significant advances in the critical and conscious vision of students, teachers and managers about the quality of interactions established at school. The commitment of the school with the transformation of relationships allowed the adoption of interactive practices and dynamics, intentionally planned for the improvement of coexistence. The rules of the institution were reviewed by the community and the new document emphasizes the values elected and defended by the school. More than the elaboration of a new document, what we effectively recognized in the work of the institution was a paradigm shift of the school's professionals, regarding the work with the rules. The personal transformations generated by the new knowledge, both in adults and school students, were reflected in social skills that enabled a more harmonious coexistence. The work developed allowed us to identify which aspects of the school universe should be considered as necessary, in the planning for ethical coexistence. With this, we seek to contribute effectively to an education that considers the quality of human relations as a means and an end in the entire educational process.

Keywords: School intervention. Ethical coexistence. Teacher training. Autonomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: As diferenças entre bullying e cyberbullying.	67
Figura 2: Ordem das dimensões na aplicação de 2014 e 2015.	84
Figura 3: Três fases da análise de conteúdo.	88
Figura 4: Vias e ações consideradas para o planejamento da convivência ética.	101
Figura 5: Síntese das etapas para a formação de uma equipe de ajuda na escola.	139
Figura 6: Divulgação, na escola, da equipe de ajuda.	140
Figura 7: Fotografia - alunos ajudantes em momento de formação na escola.	141
Figura 8: Média de idade dos respondentes em 2014.	152
Figura 9: Perfil dos alunos respondentes quanto ao sexo e ser trabalhador/2014.	153
Figura 10: Perfil dos alunos respondentes quanto ao sexo e ser trabalhador/2015.	153
Figura 11: Cor e raça 2014/2015.	154
Figura 12: Possuir deficiência 2014/2015.	155
Figura 13: Responsável pelo aluno em casa 2014/2015.	156
Figura 14: Expectativas futuras de estudo 2014/2015.	158
Figura 15: Identificação dos professores quanto ao sexo, cor e raça.	158
Figura 16: Última titulação dos professores e segmento em que é docente.	159
Figura 17: Tempo de docência e na escola da pesquisa - aplicação em 2014.	160
Figura 18: Tempo de docência na escola da pesquisa - aplicação 2014/2015.	160
Figura 19: Sexo, cor, cargo/função e titulação.	161
Figura 20: Perfil dos gestores: tempo de: experiência como gestor, trabalho na escola, como gestor da escola.	162
Figura 21: Percepções dos alunos quanto às intervenções dos professores diante dos conflitos em sala (2014).	167
Figura 22: Comparação das percepções dos professores sobre a frequência de conflitos entre eles e os alunos (2014/2015).	172
Figura 23: Comparação das percepções dos alunos sobre a frequência de conflitos entre pares (2014/2015).	174
Figura 24: Comparação das percepções dos professores sobre justificar-se com o aluno em situações de conflito (2014/2015).	175
Figura 25: Comparação das percepções dos professores sobre a utilização de ameaças e humilhação nas intervenções de conflitos (2014/2015).	176
Figura 26: Normas de conduta utilizadas na escola - deveres do aluno.	178
Figura 27: Normas de conduta utilizadas na escola - proibições.	179
Figura 28: Comparação das percepções dos alunos quanto ao conhecimento e compreensão das regras da escola.	180
Figura 29: Comparação das percepções dos alunos quanto à participação na elaboração e mudança das regras da escola.	181
Figura 30: Comparação das percepções dos alunos quanto aos tipos de sanções utilizadas pelos professores.	185
Figura 31: Comparação das percepções dos professores quanto à similaridade das sanções utilizadas nas diferentes aulas.	189

Figura 32: Percepções dos professores quanto à realização com os alunos de práticas deliberativas para a discussão de regras e conflitos da escola (2014/2015).	189
Figura 33: Bloco 5 de perguntas – resultados 8º A.	194
Figura 34: Incidência do medo na relação entre pares.	199
Figura 35: Percepção da quantidade de amigos na escola 2014/2015.	199
Figura 36: Bloco 5 de perguntas - situações de intimidação no cyberspaço.	204
Figura 37: Comparação da visão geral da Dimensão: as situações de intimidação entre os alunos.	207
Figura 38: Situações de intimidação destacadas no instrumento de investigação.	209
Figura 39: Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas.	211
Figura 40: Habilidades Sociais Educativas (limites e monitoramento positivo).	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos problemas de convivência na escola-natureza, tipos e exemplos.....	75
Quadro 2: Estrutura dos instrumentos na primeira fase da pesquisa.	95
Quadro 3: Comparativo do quantitativo de itens dos questionários do clima (primeira e segunda versões).	96
Quadro 4: Nova Matriz de Referência com as dimensões, conceitos e sujeitos respondentes acerca do clima escolar (Quarta e última versão).	96
Quadro 5: Composição final dos instrumentos quanto à natureza dos itens.	97
Quadro 6: Quantidade de respondentes (alunos, professores e gestores), antes e depois de um ano de intervenção.	98
Quadro 7: Síntese do programa desenvolvido na EMEF Girassol.	109
Quadro 8: Ações e alcance de cada etapa do programa.	111
Quadro 9: Rotinas de pensamento utilizadas nas formações.	108
Quadro 10: Horas de atuação na escola - 2015 - 2016.	131
Quadro 11: Convergência e divergência entre teoria/prática/objetivos. Relatos coletados ao término do primeiro trimestre do programa de intervenção, por meio de entrevistas e registros avaliativos (05/ 2015).	147
Quadro 12: Quantitativo de respondentes dos questionários do clima escolar 2014/2015.	152
Quadro 13: Estrutura de elaboração das categorias.	166
Quadro 14: Evidências de avanços da categoria de análise.....	170
Quadro 15: Evidências da quarta categoria de análise: Transformações pessoais: As habilidades sociais em processo de mudança.	213-214
Quadro 16: Justificativa da violência e da agressão.	218
Quadro 17: Resultado estatístico do item. Test Statisticsb.	218
Quadro 18: Statistics - Sexismo e violência de gênero.	219
Quadro 19: Resultado Estatístico do item - Test Statisticsb.	219
Quadro 20: Presentismo.	221
Quadro 21: Resultado Estatístico - Test Statisticsb.	221
Quadro 22: Síntese dos resultados das categorias de análise.	224-225

Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO PRIMEIRO – “OS DIFERENTES LAÇOS E ‘NÓS’ NA TRAMA DA CONVIVÊNCIA” – <i>O quadro teórico da pesquisa</i>	19
1.1 A escola como espaço social: NÓS E A CONVIVÊNCIA	19
1.2 A Pós-modernidade e a ‘retrotopia’ na educação	22
1.2.1 O papel da escola na pós-modernidade	28
1.2.2 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 9-10).....	29
1.2.3 A convivência e a educação moral na escola: a relação de todos nós	31
1.2.4 Convivência ética na escola: o que considerar... ..	39
1.3 Clima escolar: um meio de planejar a convivência	45
1.4 A convivência na escola em pauta – concepções e caminhos	47
1.5 Os problemas de convivência – desafios da escola e do professor	56
CAPÍTULO SEGUNDO. “CONHECENDO OS ‘NÓS’ DA CONVIVÊNCIA”	68
2 MÉTODO: O delineamento da pesquisa.....	68
2.1 Objetivos.....	70
2.2 Escola Participante	70
2.2.1 A escola da pesquisa.....	70
2.3. Caracterização da pesquisa.....	72
2.3.1 Nosso procedimento: pesquisa-ação.....	72
2. 3.2 Coleta dos dados.....	75
2.3.3 Análise de dados: qualitativa e quantitativa	85
CAPÍTULO TERCEIRO. “DESATANDO OS ‘NÓS’ DA CONVIVÊNCIA”	88
2 A INTERVENÇÃO	88
3.1 Com licença, posso entrar?.....	88
3.2 Prevenção, atenção e promoção.....	99
3.3 O programa de formação	101
3.3.1 Encontros formativos para a equipe geral	102
Módulo 1: A construção da personalidade ética.....	105
Módulo 2: Regras, princípios e valores	107

Módulo 3 - Os problemas de convivência	110
Módulo 4 - Módulo Interdisciplinar: Frente de Integração com as Várias Áreas do Conhecimento.....	111
Módulo 5: Plano de Convivência	113
3.3.2 Encontros formativos para os professores de referência e equipe gestora	117
Módulo 1: A construção da personalidade ética - para as professoras de referência e equipe gestora.....	119
Módulo 2: Regras, Valores E Princípios	120
Módulo 3: Os Problemas De Convivência	122
Apresentação da Planilha de Atividades de RH	123
3.3.3 Encontros formativos para os professores de Ensino Fundamental I.....	125
3.4 Outras ações desenvolvidas com a ‘comunidade girassol’	127
3.4.1 <i>As sessões de observação</i>	128
3.4.2 Protagonismo estudantil: as propostas desenvolvidas	130
3.4.3 Equipes de Ajuda.....	133
3.4.4 Revisão das regras da escola	138
CAPÍTULO QUARTO – Apresentação, análise e discussão dos dados - “Buscando o fio da meada” –.....	142
4.1 Instrumento: avaliação do Clima escolar	147
4.1.1 O contexto humano da pesquisa - Perfil dos respondentes (professores, gestores, alunos de 7º ao 9ºanos).....	149
4.2 O que considerar na elaboração das categorias/eixos de análise.....	159
Regras claras de inclusão e exclusão nas categorias.	160
2. As categorias precisam ser mutuamente excludentes.....	160
3. As categorias não podem ser muito amplas, sendo seu conteúdo homogêneo entre si	161
4. As categorias devem contemplar todos os conteúdos possíveis (exaustividade)	161
4.3 Nossas Categorias de Análise.....	162
1. As relações sociais e os conflitos na escola.....	162
2. Regras, sanções e segurança na escola	173
3. <i>As situações de intimidação entre alunos</i>	189
4. Transformações pessoais: As habilidades sociais em processo de mudança.	206
As relações sociais e os conflitos na escola.....	220
Transformações pessoais: As habilidades sociais em processo de mudança.	220
4.4 Desafios e limitações da pesquisa	220

CAPÍTULO QUINTO – “Acabamentos e Arremates” – Nossas Considerações Finais: Avanços e inquietações de pesquisa.	222
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICE A: Roteiro de observação de sala de aula Nome do professor:	247
APÊNDICE B: Roteiro de observação de RECREIO.....	249
APÊNDICE C: AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EMEF GIRASSOL	250
APÊNDICE D: ENTREVISTA COM ALUNOS.....	253
APÊNDICE E: ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA DEPOIS DA PESQUISA REALIZADA	254
APÊNDICE F: PLANILHA DE ATIVIDADES PARA AS AULAS DE RH	254
APÊNDICE G: MÁSCARA PARA OS ENCONTROS FORMATIVOS	265
APÊNDICE H: AVALIAÇÃO PROFESSORAS DE RH	266
APÊNDICE I.....	269
APÊNDICE J	270
ANEXO A.....	293
ANEXO B: MÁSCARA DOS ENCONTROS FORMATIVOS	307
ANEXO C.....	308
ANEXO D.....	316

INTRODUÇÃO

O aprofundamento em estudos e investigações acerca da vida em sociedade demanda, no campo da educação, o compromisso dos educadores com um paradigma de escola democrática, caracterizada pelo espaço dialógico, promovido por relações humanas éticas e inclusivas. Uma sociedade combativa e resistente às desigualdades sociais, requer seres humanos comprometidos com relações moralmente avançadas. Cabe, portanto, também à escola, garantir uma convivência diária favorável e promotora ao desenvolvimento de sujeitos autônomos.

A presente pesquisa pretende contribuir para que o trabalho da convivência na escola, seja fruto de um planejamento voltado para a construção de relações justas e respeitadas. Assim, coube-nos aproximar o conhecimento científico do fazer diário da escola participante da pesquisa, buscando sustentá-lo teoricamente. A proposta é contrapor práticas autoritárias e relações coercitivas, ainda muito presentes, em instituições orientadas por crenças tendenciosas e de senso comum.

Compreender a ‘função social’ da escola é considerar o debate acerca do tipo de ser humano que nós, educadores, desejamos e devemos ajudar a formar. Ao levantarmos essa discussão com os profissionais de educação, a descrição que temos, invariavelmente, é de personalidades que tragam os princípios morais como balizadores de suas ações no mundo.

Sendo assim, são enumerados valores como: a justiça, a honestidade, o respeito, a solidariedade, dentre outros. Além dos morais, outros valores que traduzem um pensamento autônomo são apontados pelos educadores, tais como: a criticidade e a reflexividade. Enfim, o que desejamos com o nosso trabalho na educação é contribuir para a construção de uma sociedade que resista e combata os prejuízos causados por relações desumanizadas pelas desigualdades sociais, cada vez mais significativas e intensas.

No entanto, contraditoriamente, o que nem sempre é objeto de reflexão na dinâmica da escola, assim como, na formação dos educadores, é o processo de socialização implícito na qualidade das relações humanas existentes no universo escolar. Nem sempre há, por parte da escola, consciência da estreita relação entre os diferentes tipos e qualidades de interações vivenciadas no espaço educacional, e os respectivos reflexos na formação e desempenho dos estudantes. Em outras palavras, há frágeis indícios sobre consciência e intencionalidade de objetivos, por parte da escola, no que se refere ao seu papel como instituição socializadora, portanto, co-responsável pela qualidade de interações sociais, favorável, ou não, ao desenvolvimento e formação de sujeitos mais éticos e humanos. Cuidar das interações é olhar

para o convívio social e buscar qualificar como éticas, as relações de co-existência presentes no cotidiano escolar. Um processo complexo, desafiador e ainda incipiente na realidade educacional nacional.

Nesse sentido, é recorrente na escola, a utilização de práticas orientadas pelo paradigma de educação que, grande parte de nós, educadores, tivemos: centrada mais no autoritarismo do que na autoridade do professor. A crença por trás de tal referência de educação é de que, se deu certo por tanto tempo, por que não insistir com essas novas gerações? As exponenciais transformações ocorridas no mundo ao longo desse intervalo de tempo não são contempladas nessa ideia. Sendo assim, características importantes das diversas relações que o homem estabelece com o mundo são ignoradas quando acreditamos que a criança e o jovem, alunos de hoje, agem e reagem, tal qual, a criança e o jovem, alunos, do início do século passado.

A contemporaneidade traz os efeitos da globalização, ampliando a possibilidade de se relacionar com o mundo em tempo real, de fatos e acontecimentos, contribuindo, portanto, para posturas inquietas e disruptivas diante de cenários monótonos e repetitivos, presentes ainda, em muitas salas de aula. A ideia da obediência cega ao adulto e às regras por eles impostas, não só não agrada, como não é aceita pelo perfil atual dos estudantes. Ouso comemorar essa constatação! Em tempos sombrios como o que estamos vivendo, em que a educação sob a ótica da emancipação e da democracia vem sendo inescrupulosamente atacada, é mister discutir com a escola a temática da ‘convivência’.

Entendendo e assumindo, na prática, a responsabilidade de aproximar os estudos acadêmicos da vida escolar, de modo que possam contribuir de maneira efetiva, para uma educação democrática e respeitosa, escolhemos o ‘chão da escola pública’ para o desenvolvimento da presente pesquisa de doutorado, intitulada “A Função Social da Escola: O Foco na Melhoria da Convivência”.

Trata-se de um trabalho desenvolvido em uma Escola Pública Municipal, de Campinas, interior de São Paulo, com os objetivos de implantar e avaliar um programa de formação de professores e transformações na escola, na área da convivência, bem como, identificar quais transformações ocorreram, indicando os principais avanços e dificuldades em relação ao convívio escolar. Esse trabalho está vinculado a um projeto maior intitulado “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias” desenvolvido por pesquisadores e pós-graduandos da Faculdade de Educação da Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral¹ (GEPEM) da Unesp/Unicamp. O projeto desenvolvido (do

¹Pesquisadores: Telma Pileggi Vinha (Unicamp), Alessandra de Moraes (Unesp), Ana Maria Falcão de Aragão (Unicamp), Luciene Regina Paulino Tognetta (Unesp), Roberta Gurgel Azzi (Unicamp). Pós-graduandos da FE-

qual faz parte essa pesquisa), teve como objetivos a construção e testagem de instrumentos para avaliar o clima escolar apontados por alunos, docentes e gestores, assim como, elaborar e desenvolver, em duas escolas públicas, um programa de formação dos educadores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, visando à redução da violência e a melhoria da convivência escolar.

O projeto de pesquisa contemplou três grandes etapas: a de aproximação com a escola; a de imersão na vida da escola; e a de acompanhamento avaliativo do trabalho da escola. Em cada etapa foram desenvolvidas ações preventivas, de atenção e de promoção à convivência ética e à resolução assertiva dos conflitos. Foram dois anos de trabalho interventivo na instituição que será carinhosamente chamada por nós, ao longo do texto, de ‘nossa comunidade’.

Considerando o objetivo dessa Tese, serão descritas, em cinco capítulos, as diferentes etapas desenvolvidas e constituintes dessa pesquisa-ação:

No capítulo primeiro, *“Os diferentes laços e ‘nós’ na trama da convivência – O quadro teórico da pesquisa”* - apresentamos nossa perspectiva sobre a ‘função social da escola’, a partir de diferentes olhares sociológicos: os que consideram a escola como trampolim social em busca de um espaço no ‘mercado de trabalho’; os que consideram a corresponsabilidade da escola para o ‘mundo do trabalho’, representado essencialmente, por relações de respeito e de justiça. Para a contextualização do objeto de pesquisa, julgamos relevante destacar algumas características da sociedade pós-moderna, analisando aspectos convenientes para a convivência humana e aqueles que se tornam contraditórios, contribuindo, sim, para a desumanização das relações. Comentamos os marcos legais presentes nas Políticas Públicas de Educação Nacional, referentes à responsabilidade da instituição ‘escola’, quanto à qualidade da convivência por ela oferecida, para um trabalho de combate e prevenção contra todo e qualquer tipo de violência. Nesse diálogo, aprofundamos em diferentes e complementares dimensões de atuação que a escola precisa considerar, para uma educação moral convergente com a ‘convivência ética’. Trazemos para nossa discussão, o conceito de ‘clima escolar’, assim como, a relevância de embasar o planejamento de uma escola, em evidências apontadas por diagnósticos feitos com a utilização de instrumentos científicos. Encerramos o capítulo apresentando de maneira sintetizada, algumas experiências de políticas públicas de educação que apontam a convivência com centralidade de valor no trabalho educacional.

O segundo capítulo, “*Conhecendo os ‘nós’ da convivência*” - *os procedimentos metodológicos* – traz o detalhamento da metodologia adotada. A partir da contextualização da escola participante e da caracterização da pesquisa, são apresentados os diferentes instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Já, o terceiro capítulo, “*Desatando os ‘nós’ da convivência*” - *o processo de intervenção* - descreve o trabalho de intervenção junto à escola pesquisada. São abordados os programas de formação para os diferentes grupos de profissionais, bem como, demais ações desenvolvidas na escola. Trata da descrição do período de dois anos de trabalho de ‘imersão na instituição, em que a relação pesquisador/escola se consolida para a busca de objetivos comuns.

Em seguida, no capítulo quarto, “*Buscando o fio da meada*” – *Análise e discussão dos dados*, fazemos o detalhamento da elaboração das quatro categorias de análise, utilizadas na presente Tese, para apresentação de evidências dos resultados alcançados, ao longo das diferentes etapas de realização da pesquisa. A partir dos indicadores revelados nos mais diversos instrumentos, elaboramos e apresentamos nossas categorias, não como únicas no campo de atuação para uma convivência ética na escola, mas, seguramente, como aquelas que são imprescindíveis em um trabalho intencional para a melhoria das relações humanas.

Por fim, o capítulo cinco. – “*Todos os ‘nós’, porém, desatados*” – *Resultados: avanços e limitações* - trata dos avanços e limitações, percebidos e evidenciados no desenvolvimento do projeto. Buscamos nos resultados, identificar as convergências com os objetivos, bem como, as divergências trazidas por dificuldades e limitações encontradas. Encerramos com nossas considerações e provocações para a continuidade e aprofundamento de estudos e pesquisas acerca da temática.

Trazemos para nossa narrativa o simbolismo de diferentes tipos de ‘nós’, buscando uma analogia com o contexto das relações humanas na escola. A proposta é defender a tese de que, há na ‘convivência’ diária, uma ‘teia’ tecida por todos ‘nós’. Tramas de todos nós, dos ‘nós’ e laços, representados pelos inúmeros e diversos episódios de conflitos que, tanto podem fortalecer, quanto podem danificar, as relações de convivência.

CAPÍTULO PRIMEIRO – “OS DIFERENTES LAÇOS E ‘NÓS’ NA TRAMA DA CONVIVÊNCIA” – *O quadro teórico da pesquisa*



“Nova tapeçaria revela emaranhada de laços familiares”.
(<https://www.theaustralian.com.au/>)

O presente capítulo parte do papel social da escola e destaca os riscos de uma realidade que, em geral, institucionaliza a manutenção de injustiças – representadas por relações estabelecidas ora com o conhecimento, ora entre pares, ou, com a autoridade. Pontua as características pós-modernas que potencializam os desafios da escola no que se refere ao compromisso de favorecer a formação de sujeitos éticos, reciprocamente responsáveis pelo bem-estar coletivo e, portanto, por uma convivência ética nos mais diferentes contextos sociais. Estabelece relação entre a qualidade da convivência e o tipo de educação moral a ser desenvolvido, pressupondo que a construção e o exercício da autonomia moral, são ao mesmo tempo, a natureza e o resultado, de relações éticas. Detalha as dimensões a serem consideradas quando se pretende construir e oferecer sistematicamente no espaço educacional, uma convivência ética. Evidencia os elementos que constituem o clima escolar, bem como, o que consideramos como clima escolar positivo e favorável para o fazer educativo. Apresenta uma breve síntese sobre Políticas Públicas de Educação que contemplam a convivência como um conteúdo de valor para a promoção da cultura de paz e a construção de sociedades mais justas. Esclarece acerca dos principais problemas de convivência buscando diferenciar as condutas perturbadoras daquelas que traduzem violência; e apresenta os impactos de posturas punitivas no desenvolvimento dos estudantes.

1.1 A escola como espaço social: NÓS E A CONVIVÊNCIA

A escolha dos diferentes *nós* para ilustrar nossa tese é uma analogia à qualidade das relações humanas desenvolvidas no ambiente escolar. Tal qual a alguns tipos de ‘*nós*’, algumas relações são seguras e dificilmente se desfazem. São fortes, sustentadas por conteúdos morais

importantes como o respeito. Outras, podem também perdurar, mas sustentadas por conteúdos não morais. Já outras relações, também como outros tipos de *nós*, são mais frágeis, temporárias, se desfazendo mediante episódios em que não são percebidos os elementos éticos necessários para sua manutenção.

A história da educação explica o surgimento da instituição escola como o espaço privilegiado e elitizado de manutenção das desigualdades, consolidadas ainda na Antiguidade, por divisões de classes construídas nas relações de trabalho. (BOURDIEU, 1975). Desafiar e transformar essa lógica instaurada e mantida ao longo dos tempos torna-se um desafio gigantesco para todos que fazemos da escola um espaço formativo e de oportunidades e vivências que buscam garantir e potencializar relações humanizadas por valores universalmente desejáveis.

A manutenção do discurso e do propósito de eleger a escola como principal instituição responsável por preparar as “novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública”, ou seja, promover uma socialização comprometida com a cidadania (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 13) alerta-nos para dois contraditórios e convenientes objetivos assumidos pela escola: preparar os alunos para o futuro ingresso no mercado de trabalho e formar o cidadão para a vivência na vida pública.

Considerando o cenário nacional e os objetivos traçados para a educação escolar, entendemos que priorizar a preparação dos estudantes para o ‘mercado de trabalho’, assim como a participação na vida pública, podem não convergir com a formação de personalidades éticas que efetivamente possam transformar a triste realidade cultural da sociedade no que tange às dimensões da moral e da ética. O sociólogo Rodrigo Toni, em 2015, foi responsável por um estudo intitulado “Moral e Ética: Quais os Valores que Norteiam os Brasileiros”. O objetivo central foi buscar compreender se as atitudes dos brasileiros no dia a dia condizem com o discurso maciço e generalizado que se vê contra a corrupção e crimes de ‘colarinho branco’. Ou seja, se há coerência entre o que é praticado pelas pessoas e aquilo que discursivamente é cobrado das autoridades. O público que respondeu ao questionário on-line foi composto de 400 homens e mulheres de todas as regiões do País, de classes A, B e C e idade superior a 18 anos. Os resultados denotam a tendência moral² heterônoma de sujeitos que julgam mais graves, os atos relacionados a conteúdos frequentes nas campanhas de conscientização, portanto, socialmente mais rejeitados e devidamente chancelados por leis, tais como, agressão às mulheres, dirigir alcoolizado e omissão de socorro em caso de acidente. Já, os atos também

² Piaget, sobre o desenvolvimento moral, rejeita a ideia de estabelecer estágios, optando tratar por “tendência moral”, afirmando que ao longo da vida coexistem duas morais: a heteronomia e a autonomia.

ilegais, relacionados ao exercício diário de cidadania, mas pouco presentes como conteúdo de campanhas de conscientização, como, apropriar-se de algo perdido sem devolução ao dono e transferir pontos da carteira de habilitação para outra pessoa, foram considerados de pouca importância. Nas palavras do sociólogo:

A consciência popular não aceita que certas contravenções ou infrações à lei devem ser reprovadas. Existe uma grande flexibilidade na cultura brasileira em relação ao que é certo e errado, o que anda de mãos dadas com a enorme criminalidade, corrupção e desrespeito aos direitos mais básicos dos cidadãos por parte de todas as esferas do Estado (TONI, 2015) ³.

É fato que uma análise crítica permite reconhecer que a lei pode ser injusta, como, por exemplo, no caso de uma política em que um motorista pode perder sua habilitação por infrações que não são graves a ponto de indicar risco; a transferência de pontos, sob a ótica de quem se sente injustiçado, acaba sendo uma forma de não se prejudicar. Ainda assim, há, segundo os resultados do estudo, uma flexibilidade do brasileiro quanto à percepção entre o certo e o errado. Essa revelação incide diretamente sobre a qualidade do raciocínio moral da sociedade brasileira e obriga a instituição escola, a repensar seu trabalho acerca dos objetivos de *preparar para o mercado de trabalho e formar o cidadão para sua intervenção na vida pública*. Preparar para o mundo do trabalho (e não para o mercado de trabalho) sem dúvida nenhuma é, e deve ser, um objetivo da escola. O mundo do trabalho ao longo da história da humanidade é cenário de aprendizagens, trocas e reflexões necessárias para a compreensão e transformação das injustiças sociais. Já, preparar para o ‘mercado de trabalho’ nos parece mais a necessidade de manutenção da mão de obra que possa perpetuar a lógica de uma pirâmide social que, em geral, considera os direitos e deveres dos cidadãos de maneira desigual e injusta. Quanto a *formar o cidadão para sua intervenção na vida pública*, cabe a pergunta: que intervenção na vida pública desejamos por parte de nossos alunos? Não para o futuro, mas para o agora e sempre? Uma intervenção de naturalização de atitudes que ferem princípios morais como os da honestidade e da justiça, mas pouco reprovados socialmente e legalmente? Ou, uma vida pública que conserve de maneira autônoma valores morais e socialmente desejáveis, agindo em nome de princípios que preservem o sentido coletivo e comunitário?

Frente a uma função tão complexa e contraditória, Puig (2000) nos leva a refletir sobre a função socializadora da escola, considerando-a como uma instituição que deve configurar uma sociedade democrática, devendo, portanto, ser regida por princípios de igualdade, de liberdade,

³Disponível em: <https://www.gospelprime.com.br/blasfemar-grave-pequenas-fraudes/>.

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/para-brasileiro-reclamar-de-deus-e-mais-grave-do-que-pequenas-corrupcoes-dij1oquglvxzn5onxwm7uoafq/>.

de participação e de justiça. Sendo assim, as relações assimétricas, caracterizadas pelos diferentes papéis sociais existentes na escola, devem cumprir os princípios democráticos, respeitando a igualdade de direitos entre todos os membros da instituição. Nessa direção, as práticas pedagógicas dessa instituição devem assegurar a participação de todos, buscando-se uma convivência pautada no exercício do respeito mútuo e da cooperação.

Entretanto, refletir acerca do papel socializador da escola, com vistas na qualidade da convivência ali presente é considerar as características e os paradigmas provenientes do surgimento de uma nova condição social, presente na pós-modernidade (HARGREAVES, 1994).

1.2 A Pós-modernidade e a ‘retrotopia’ na educação

O mundo pós-moderno é rápido, complexo e incerto. Alguns dos atributos que diferenciam os períodos moderno e pós-moderno são resumidos por Eagleton (1996):

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. [...] vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades (EAGLETON, 1996, p. 7).

Ocorre que os estudos que visam compreender as características e a dinâmica da sociedade contemporânea, alertam para um fenômeno – já em andamento – explicado pela sensação de aviltamento que o futuro (a pós-modernidade) gerou, exatamente por sua instabilidade e falta de confiabilidade.

Trata-se de resgatar e dar créditos ao passado e tentar conduzir a realidade com base em uma nostalgia, nem sempre efetivamente vivenciada. Boym (2007) interpreta o que chama de “epidemia global de nostalgia” como um “anseio emocional por uma comunidade com uma memória coletiva, um desejo ardente de comunidade num mundo fragmentado”, portanto, “um mecanismo de defesa numa época de ritmos de vida acelerados e sublevações históricas” (BOYM, 2007, p. xiii-xi).

A esse deslocamento da ambição do ser humano para o passado, relacionamos as características pessoais perpetuadas ao longo dessas últimas gerações, das quais se destaca: fragilidade em assumir causas e enfrentar desafios. Para aqueles que continuam à margem do poder de decisão para uma realidade de justiça social legítima, viver e conviver têm sido angustiante e desanimador. Lembremos que a necessidade de satisfação imediata do desejo é

destaque na dinâmica subjetiva contemporânea, em contraposição ao seu adiamento, um imperativo do passado mais recente - da modernidade, (BAUMAN, 2001; SENNETT, 1998).

A tendência é o individualismo e a lógica da descartabilidade emerge de uma sociedade em que tudo pode ser consumido, havendo uma incessante busca pelo novo. Entretanto, sendo frustradas as expectativas imediatas de um futuro mais promissor, tanto a sensação de impotência, quanto o espectro do saudosismo, trazem como ameaças as memórias coletivas. A ponto de se buscar conforto em supostas soluções, não testemunhadas, ou seja, em um passado de utopias. Bauman (2017) cunha como ‘retrotopia’ a necessidade sentida pelo ser humano atual em se conciliar com a (suposta) *segurança* alardeada nos discursos que trazem referências do passado, e a *liberdade (a conquista do futuro)*, amplamente defendida e moralmente fragilizada na compreensão de sentido dada pela sociedade como um todo.

Ao trazermos a ideia de ‘retrotopia’ contemporânea para nosso contexto de pesquisa, alertamos no âmbito educacional, para o movimento crescente em favor de posturas e procedimentos que outrora traziam a ‘sensação’ de segurança e estabilidade nas relações diárias. Não por acaso o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) é, atualmente, a mais relevante Política Pública Nacional de Educação proposta pelo Governo Federal, por meio do Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019) ⁴.

Sem a pretensão de uma análise detalhada acerca dessa proposta de militarização das escolas em nosso país, cabe-nos, entretanto, focar no risco dessa ‘retrotopia’ comprometer, sobretudo, o pilar da Educação Pública que é o de uma gestão democrática, para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Uma proposta dessa natureza traz claramente uma mudança de paradigma. Trata-se de um tipo de educação em que os profissionais responsáveis pelos ‘problemas de convivência’ que ocorrem no dia a dia da escola são militares da reserva, inseridos no trabalho da instituição, para a concretização de uma suposta ‘gestão compartilhada’. A formação militar é fortemente pautada nos princípios da obediência e da hierarquia. Portanto, o êxito na carreira militar implica uma disciplina de obediência e de manutenção da ordem social, necessários para os objetivos de segurança, implícitos ao papel de uma instituição militar.

No entanto, o papel da instituição ‘escola’ que defendemos é o de formar pessoas que possam contribuir eticamente com a vida em sociedade, prescindindo, portanto, de um trabalho em direção ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual de seus estudantes. Nesse sentido, as relações devem ser humanizadas e equilibradas, garantindo o espaço do diálogo e do

⁴Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm.

exercício do respeito mútuo entre todos da comunidade escolar. Como então, conceber que uma gestão da convivência na escola por representantes de uma instituição militar irá cumprir os objetivos de autonomia? Ainda assim, com todos os equívocos e contradições presentes em uma proposta dessa natureza, a retrotopia na educação tem alimentado o inconsciente coletivo com ideias salvadoras vindas pela militarização da educação pública.

Embora o conhecimento seja a principal força econômica de produção da pós-modernidade (ANDERSON, 1998), contraditoriamente, a condição pós-moderna difunde e legitima de uma maneira sutil e impositiva informações imprecisas, contrastadas pela ampla participação política, cultural e profissional, podendo, portanto, ser um fator de discriminação, exclusão e conformidade social, além de posições acríticas no que tange à vida em sociedade.

Assim, em meio a essa ‘retrotopia’ contemporânea, a escola e os professores enfrentam o desafio de desvendar um mundo de imagem e toda a cultura que o rodeia, por meio de uma análise aprofundada acerca dos significados, usos e finalidades das informações buscando a construção de conhecimentos que possam incidir e reparar as injustiças sociais fortemente presentes na atualidade.

Nessa direção, a UNESCO⁵ (DELORS, 1996) indica como um dos objetivos prioritários da educação do futuro, o de aprender a conviver, o que implica entender o outro, respeitando-o, realizando projetos comuns e resolvendo conflitos de forma pacífica e inteligente.

Morin (2001), por sua vez, alerta para aquilo que os programas educacionais vêm fragmentando, desconsiderando ou, até mesmo, ignorando, identificando em tais condições, aqueles que seriam os “sete buracos negros da educação” – sete aspectos ainda negligenciados no trabalho educacional. A partir deles, propõe sete conhecimentos necessários para influenciar diretamente o estudo da condição humana e para transformar o homem e a realidade injusta que ele próprio criou. Vejamos o que o autor pontua acerca de cada ‘buraco negro’, bem como, respectivos conhecimentos necessários de a Educação favorecer e, sobretudo, se comprometer em desenvolver.

- No **primeiro ‘buraco negro’** da Educação, *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, o autor chama a atenção para o fato de o conhecimento nunca refletir, como um espelho, a realidade. Trata-se, sempre, de uma “tradução seguida de reconstrução”. Ou seja, há um destaque para o que Piaget (1989) conceituou como *implicações significantes*⁶. Morin (2001) fala em *mundo*

⁵Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁶ Para Piaget (PIAGET; GARCIA, 1989), as significações são atribuições que os sujeitos, desde os níveis mais elementares de pensamento, dão aos objetos, considerando, pois, a diversidade de contextos físicos, sociais e

psíquico (os sonhos, as ideias, os desejos, os medos) influenciando nossa visão do mundo exterior. Ressalta a seletividade que pode haver em nossa própria memória, gerando, com isso, inúmeros erros de compreensão, conceituação, relação, enfim, comprometendo o ‘conhecimento’ sobre algo. O destaque do filósofo é para o risco da *cegueira* de teorias fechadas, que buscam e defendem uma única verdade absoluta, para com seus próprios erros. Morin (2001) faz a sugestão para a Educação superar esse *buraco negro da cegueira do conhecimento*: o uso e presença da autocrítica e da criticidade diante das diferentes ideias, como meios de busca pela verdade e pelo conhecimento, permitindo, cada vez mais, uma abertura à diversidade. Uma Educação, portanto, pautada no pensamento crítico e reflexivo.

- O **segundo ‘buraco negro’** da Educação é traduzido como *os princípios do conhecimento pertinente não ensinados*. O filósofo afirma que não ensinamos as *condições* de um conhecimento pertinente, isto é, o que considerar para que um conhecimento não ‘mutila’ o seu objeto – não limite, não distorça informações, reduzindo o objeto a uma perspectiva exclusivamente individual. Tal deformação, segundo o autor, se deve ao fato de que, em primeiro lugar, seguimos o formato do ensino disciplinar. Sem desconsiderar a relevância das disciplinas para o avanço do conhecimento, Morin (2001) alerta para dois aspectos presentes no trabalho das diferentes áreas do conhecimento e que, infelizmente contribuem para a manutenção desse **segundo buraco negro**, impedindo a construção do **conhecimento pertinente**, que são:
 - **A quantidade de informações** oferecidas de maneira desconexa e fragmentada, entre as mais diversas disciplinas. A alerta do autor vai para o risco de a quantidade excessiva de informações que circulam na contemporaneidade, comprometer nossa capacidade de inserir o conhecimento em um contexto.
 - **A fragmentação e divisão** sugeridas pelo formato disciplinar, em geral, influenciam, também, nossa capacidade natural de contextualizar. Concordamos com o autor em sua defesa de uma Educação que estimule e desenvolva essa capacidade de contextualização, por meio de metodologias de ensino que busquem conectar ‘as partes ao todo e o todo às partes’. Uma visão planetária só

lógico-matemáticos. Piaget (1989) fala em compreensão endógena: o conhecimento é construído a partir de estruturas mentais já existentes que passam por uma reorganização para se adaptar às novas assimilações que ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento da inteligência.

é possível quando são estabelecidas relações e considerados os contextos. A multiplicidade de informações, para se transformar em conhecimento, requer uma visão que situe o conjunto. Nas palavras de Morin (2001, p. 38): “é preciso recompor o todo para conhecer as partes”.

- O terceiro ‘buraco negro’ refere-se à **identidade humana**. *Ensinar a condição humana* é o terceiro aspecto negligenciado pelos programas educacionais, eleito por Morin (2001). O estudioso ressalta o isolamento que há entre as diferentes disciplinas que abordam, separadamente: o homem biológico - em Biologia, alguns aspectos psicológicos - em Psicologia, desconsiderando a complexidade indecifrável que é a realidade humana. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade de uma Educação que reconheça no **homem**, o indivíduo que **pertence a uma sociedade** e, ao mesmo tempo, **a uma espécie**. Defende que haja uma **convergência** entre todas as disciplinas conhecidas, para contribuir na construção da identidade e de uma condição verdadeiramente humana. Em outras palavras, trata-se de não isolar os conhecimentos em áreas, mas, ao contrário, **considerar como condição humana** o homem que é um **ser racional** e fazedor de ferramentas, e, ao mesmo tempo, **sonhador** e movido por **paixões**. Do ponto de vista da escola e das abordagens por ela utilizadas, significa romper com a crença de que podemos separar em sala de aula, a razão e a emoção de nossos alunos; ou, em linguagem piagetiana, o cognitivo e o afetivo. Tanto a perspectiva **psicológica de Piaget** (1932, 1994), quanto a filosófica de Morin (2001), reiteram que as dimensões biológicas e psicológicas humanas são distintas, porém, indissociáveis no exercício e compreensão da existência e da coexistência. Portanto, a dinâmica relacional de uma escola, ou seja, as formas como as pessoas interagem entre si, bem como, com a produção do conhecimento, interferem qualitativa e diretamente, em todo o processo. *Ensinar a condição humana* é, pois, **incluir** nossa **identidade** no **contexto** das mais **diversas aprendizagens**, em uma configuração de **troca recíproca**.
- O quarto ‘buraco negro’ é a **compreensão humana**. Morin (2001), explica o quarto ‘buraco negro’ com a denúncia de que pouco se ensina sobre a **compreensão** que devemos ter, **uns dos outros e com os outros**. Alega que essa capacidade humana de compreender transcende o sentido simples de identificar algo porque comporta, além da identificação, uma parte de empatia; sendo assim, o que nos torna capaz de compreender o choro de alguém não é um exame das

lágrimas, feito em um microscópio, mas nossa capacidade de reconhecer e ter consciência da dor, seja a nossa, ou a de um outro. Por isso, a superação do quarto ‘buraco negro’ demanda o ensino de uma **identidade terrena** no século 21, composta não por um pensamento autocentrado, mas, ao contrário, “por um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo [...] a ‘cidadania terrestre’ como nova missão da educação” (KIPNIS, 2008)⁷. Essa reforma do pensamento proposta por Morin (2001) é pautada no princípio de concebermos a Terra como primeira e última pátria, sendo, portanto, necessária, uma **consciência cívica terrena** que traduza as responsabilidades e a solidariedade, entre os filhos da Terra, o que Morin (2001) sintetiza como a ‘simbiosofia’, ou, sabedoria de viver junto. A defesa do filósofo por uma Educação que contemple a compreensão de si e do outro não é diferente da nossa, por uma convivência ética diária na escola, em favor ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual de todos e todas. Portanto, romper com o ‘buraco negro’ da *compreensão humana em busca de uma identidade terrena* é considerar a qualidade das relações humanas como um compromisso de trabalho das instituições educativas.

- **O quinto ‘buraco negro’** refere-se às **incertezas** não consideradas em um tipo de educação que só ensina as certezas e as verdades. Morin (2001) retoma a *imprevisibilidade* como uma das características marcantes do século 21 e que justifica a necessidade de a Educação ensinar a **enfrentar as incertezas**. Nesse sentido, no campo da ação, o autor sugere o planejamento prévio de estratégias, sem, contudo, deixar de considerar o aleatório, o acaso, o imprevisto e possíveis e imprevisíveis transformações. Tomar consciência de que decisões, ainda que planejadas, podem implicar erros, os quais devem ser corrigidos ao longo do processo. Só assim, enfrentamos as incertezas com prudência e, ao mesmo tempo, ousadia.
- **O sexto ‘buraco negro’** traz novamente para a Educação, a escassez e, portanto, a necessidade de *ensinar a compreensão*, em busca de uma **condição planetária**, ressaltando na função social da escola, a superação do individualismo e autocentração, por meio da tolerância e de relações democráticas.

⁷Disponível em: <http://infoeducacaosp.blogspot.com/2008/04/resumo-das-principais-idias-do-livro-os.html>.

- **A sétima lacuna da Educação**, e, portanto, sétima competência necessária para a vida contemporânea, proposta por Morin (2001), refere-se à *ética do gênero humano*. O autor, retomando as características contraditórias desse momento histórico, para a superação do estado de caos, propõe que indivíduo/sociedade/espécie não só sejam inseparáveis, como também, co-responsáveis e co-produtores, um do outro. Tais competências, segundo o filósofo, só podem ser desenvolvidas, na democracia. O destaque do pensador é também, nosso objeto de estudo, sob a perspectiva teórica piagetiana do desenvolvimento: as relações democráticas permitem e favorecem interações humanas pautadas no exercício pleno do respeito mútuo, necessário para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do sujeito.

Em síntese às ideias de Morin em relação à presente pesquisa, nosso tema central na presente Tese - a **convivência ética** - é evidenciado como uma necessidade, e ao mesmo tempo lacuna, no trabalho educacional. O **ensino da compreensão** para uma **coexistência planetária** implica o exercício mútuo da empatia como condição necessária para a vida em sociedade, nesse planeta, no século 21. A função da educação deve ser a de modificação do nosso pensamento para que ele enfrente essa crescente complexidade, a rapidez das mudanças e a imprevisibilidade que caracterizam nosso mundo atual. Melhorar a racionalidade significa abertura ao diálogo, argumentação e reconhecimento das inadequações da própria racionalidade. Morin (2001) afirma que: “[...] estamos nos tornando verdadeiramente racionais quando reconhecemos nossos próprios mitos, entre eles, o mito da nossa racionalidade onipotente e do progresso garantido” (MORIN, 2001, p. 31).

1.2.1 O papel da escola na pós-modernidade

Esse novo contexto social – a pós-modernidade - supõe um novo modelo de relação do indivíduo com o seu meio ambiente e consigo mesmo e as novas tecnologias, implicando uma mudança em nosso modo de pensar. A educação, um setor tradicionalmente pouco dado às inovações, precisa, portanto, ser renovada em grande medida, se já estamos no que os especialistas chamaram de era da informação, sociedade da aprendizagem (SOETE, 1996).

Restringindo-nos à realidade educacional brasileira temos como pauta atual os inúmeros debates acerca da legitimidade e valor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸. Não

⁸Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano

sendo nosso foco a totalidade de tais discussões, conferimos aqui, espaço para o que converge com nosso objeto de estudo no que diz respeito à convivência e ao papel social da escola, portanto, às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. As competências gerais da BNCC, inter-relacionam-se e desdobram-se na didática proposta para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”. (BNCC, 2018). Destacamos abaixo, (em itálico), dentre as competências propostas no documento, evidências de intenção em se propor uma educação nacional que busque o desenvolvimento integral do ser humano, com vistas em uma qualidade ética de convivência social. Portanto, conteúdos que interessam diretamente em nossa pesquisa.

1.2.2 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 9-10)

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e *colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. *Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.*
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e *produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.*
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação *de forma crítica, significativa, reflexiva e ética* nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para

se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, *resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.*

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem *entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.*

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns *que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.*

8. *Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.*

9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*

10. *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*

Torna-se bastante evidente a preocupação das políticas públicas nacionais de educação de garantir em seus *documentos e normativas* o ingresso do país no compromisso global de educação para o século XXI. No entanto, é enorme a distância entre o que traz a lei e a realidade de muitas práticas ainda desenvolvidas nas escolas. Ao trazer esse conjunto de competências, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta o dever da escola de garantir que:

[...] todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) [...] (BRASIL, 2017, p. 7).

Entretanto, tornar realidade os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos em documento implica processos educacionais e práticas metodológicas específicas e, infelizmente, distantes da maioria do cenário escolar nacional. Nesse sentido, reconhecemos no

documento nacional, a omissão de diretrizes que auxiliem no “como” as competências previstas como direitos de aprendizagem podem, ou melhor, devem, ser desenvolvidas na comunidade escolar. Estamos, portanto, destacando que o documento, como iniciativa para a melhoria da Educação Nacional, pode se tornar inócuo sem uma abordagem metodológica condizente, amparando o trabalho dos profissionais de educação para a formação de sujeitos competentes, do ponto de vista intelectual, moral e afetivo. A urgência, nesse sentido, é de Políticas Públicas que convertam os *direitos de aprendizagem*, em ações efetivas na realidade das escolas. O universo educacional é, portanto, muito maior, demandando investimentos que vão desde uma formação robusta dos profissionais de educação, até as condições de trabalho oferecidas pelas Instituições Públicas de Ensino, em um país com extensão territorial continental.

Nesse sentido, Gentili e Frigotto (2002), refletindo acerca dos processos educacionais e seus impactos como práticas sociais, destacam:

[...] Os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não neutras. Estes processos podem - e o tem realizado de forma imperativa - reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca da consequente alienação e exclusão de bilhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação (GENTILI; FRIGOTTO, 2002, p. 23-24).

E retornamos então, à questão acerca de *qual deve ser o papel* da escola nesse momento histórico da pós-modernidade: reproduzir incertezas e desigualdades, ou, favorecer a formação de sujeitos mais éticos para uma perspectiva de vida planetária? Sem dúvida nenhuma, estamos defendendo o papel social da escola como elemento de transformação e justiça e que, portanto, inclui como responsabilidade educacional o **aprender a conviver**, tendo a convivência como valor equivalente ao que se dá às diferentes áreas de conhecimento.

1.2.3 A convivência e a educação moral na escola: a relação de todos nós

O ‘saber conviver’ é uma competência que demanda considerar, sobretudo, a moralidade. Viver o espírito de comunidade, considerando a si e ao outro, em compromisso com o planeta, tal qual defende Morin (2001), requer a formação de seres humanos moralmente autônomos.

A moralidade humana, fonte de estudos há séculos na Filosofia, teve suas primeiras pesquisas empíricas desenvolvidas por Piaget (1932) que, desde então, passa a ser o precursor de estudos e investigações dessa dimensão psicológica do ser humano. A partir de Piaget, novos estudos aprofundaram as investigações nessa área. No entanto, é quase impossível, na perspectiva da Psicologia, não considerar a fonte primária da teoria piagetiana.

De acordo com Piaget (1932/1994), há um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. O segundo prescinde do desenvolvimento do primeiro, tendo-o como uma condição necessária, mas não suficiente, ou seja, a perspectiva piagetiana aponta que a moralidade humana, o juízo moral – a maneira de pensar sobre conteúdos morais – necessita do intelecto, portanto, do desenvolvimento cognitivo, sendo este imprescindível, mas não suficiente para orientar nossas escolhas.

A tese de Piaget (1932/1994), sobre o desenvolvimento moral é desenvolvida a partir das observações sobre as relações entre a intersubjetividade e a consciência racional, ou seja, entre o afetivo e o cognitivo. O pesquisador apresentou ao mundo, uma teoria que explica a evolução, na criança, das noções de regras e de justiça.

Piaget (1932/1994) esclarece que o sentimento de respeito à autoridade aparece na criança muito cedo, por volta dos dois anos, uma vez que, para os pequenos, os pais (adultos) são providos de perfeição moral e intelectual e, portanto, suas ordens e regras, são respeitadas não pelo conteúdo que traduzem, mas sim, pela autoridade de quem as dita. Trata-se de um sentimento misto, de amor e temor, às autoridades reconhecidas como figuras de referência, e a quem se deve obediência. As condições cognitivas nesse período do desenvolvimento promovem um pensamento autocentrado em que a criança reconhece na obediência a manutenção segura daquela relação.

Nessa direção, sobre o desenvolvimento da moralidade humana, o autor aponta as duas formas de relações sociais, bem como, seus resultados qualitativamente diferentes no desenvolvimento, advindos de cada uma delas: a coação e a cooperação.

A primeira forma de interação se dá por relações de coação – há uma autoridade que ‘dita’ o que é certo, o que é errado; o que é permitido, o que é proibido; a figura de autoridade se sobrepõe na relação, sendo, portanto, a fonte de obediência. Nesse sentido, a relação se dá pelo respeito unilateral, gerando e fortalecendo, a moral heterônoma que se configura pela obediência ‘cega’ às normas.

A outra forma do ser humano se relacionar, segundo Piaget (1932/1994), é a cooperação. Cabe-nos ressaltar que o conceito de cooperação na teoria piagetiana é, para o presente trabalho e para nossos estudos em Educação, de fundamental relevância, uma vez que orienta acerca dos impactos da qualidade de convivência no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do ser humano.

Há, na obra de Piaget, um percurso conceitual sobre a **cooperação** indicando que, inicialmente, é abordada como um **produto**, provindo de um tipo de relação social e, posteriormente, refere-se a um **método de trocas sociais** (CAMARGO; BECKER, 2012).

Em princípio, o autor relaciona o conceito de **cooperação** com a **moral**. Nesse sentido, as diferentes relações com o sentimento de respeito, com a noção de justiça e com o princípio de igualdade, podem, ou não, dar origem à cooperação. Em oposição às relações permeadas pela coação, em que a obediência à autoridade, ou a um grupo social, além de revelar a prevalência do respeito unilateral nas interações, fortalecem a heteronomia, a **cooperação** só se configura e é nutrida, por meio do exercício do **respeito mútuo** entre os humanos.

Sobre o respeito mútuo, Piaget (1932/1994) esclarece que as relações entre iguais impulsionam a condição de semelhança. E essa é a condição responsável pela reciprocidade no respeito. Sem dúvida, as contribuições de Piaget quanto à necessidade da interação entre pares, das trocas equilibradas que ocorrem somente na ausência do autoritarismo, deveriam ter alcançado, efetivamente, a Educação, no chão das escolas. É possível que o cenário da convivência escolar fosse bem diferente daquele que temos na atualidade.

O respeito unilateral e o respeito mútuo explicam a existência de dois tipos opostos de moral, presentes simultaneamente nos adultos, ainda que em níveis diferentes.

O **respeito unilateral**, desprovido de compreensão e legitimação do princípio envolvido, torna-se mais primitivo e mantenedor **da heteronomia**, concebida por Piaget (1932/1994) como a moral da **obediência** às regras.

Em oposição, **autonomia** é a **legitimação** das regras gerada por acordos mútuos, e é resultante do **respeito mútuo**. A autonomia, portanto, é fruto de um tipo específico de relação social: a cooperação. Há claramente, a relação da cooperação com a moral, assim como Piaget (1932/1994) defende, durante o primeiro período de sua obra.⁹

Piaget (1932/1994), diferente do que traz em sua teoria sobre a **inteligência**, explicando o desenvolvimento por meio dos **estágios** globais, sobre a moralidade, propõe **autonomia e heteronomia** como **tendências afetivas**, definindo um processo que se repete e se alterna diante de diferentes contextos.

Em seus estudos acerca do desenvolvimento da moralidade infantil, demonstra uma evolução da moral, tendo como base as noções de regras e de justiça entre crianças de diferentes

⁹A obra de Piaget é dividida em quatro períodos: **O primeiro** (anos 1920 e começo dos anos 1930) - explicar o **pensamento infantil**; a lógica da criança para diferenciá-la da do adulto. A cooperação é explicada como um tipo de relação que permeia a autonomia moral. No **segundo** período (meados dos anos 1930 a 1945), a ênfase: o **pensamento precede a linguagem**. No **terceiro** período de sua obra (fim dos anos 1930 ao fim dos anos 1950), Piaget e Inhelder (1955; 1976) debruçam-se sobre o **conceito de operação** e, com isso, a cooperação é relacionada com coordenação de pontos de vista. No **quarto** período (anos 1970), o conceito de cooperação está relacionado à explicação da **abstração reflexionante** (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 529).

estágios de desenvolvimento. Defende a tese de que a moral humana se traduz não somente pela obediência ou desobediência à regra, mas, principalmente, sobre “em nome de quê” tais decisões são tomadas, ou seja, quais valores e princípios guiam as deliberações de acatar, ou não, uma norma.

A regra pode ser obedecida com base no respeito à autoridade que a dita, portanto, em nome da obediência à hierarquia – postura relacionada ao temor das consequências em desacatar quem coloca a regra, típica de uma relação de respeito unilateral. Assim como, pode ser obedecida por compreensão e validação do princípio que a sustenta. Nessa perspectiva, o respeito à regra passa pela autorregulação do sujeito que reconhece valor no motivo pelo qual deve (ou não), acatar aquela norma. A regra é então legitimada e reconhecida como necessária.

Tanto Piaget (1932, 1994), quanto Kohlberg (1958, 1981), demonstram a relação entre o desenvolvimento cognitivo e o moral destacando a qualidade das interações humanas como aspecto necessário ao se pensar na promoção intencional da autonomia moral e cognitiva. Nessa direção, as relações mais coercitivas tendem a cristalizar uma postura de obediência, portanto, de heteronomia. E, somente as relações de cooperação, geradas por acordos pautados no exercício do respeito mútuo, podem promover e favorecer a autonomia moral e intelectual.

Os ensinamentos da teoria construtivista piagetiana para o trabalho da Educação implicam conceber o ser humano/aluno em suas mais diversas dimensões psicológicas, em diferentes momentos do desenvolvimento, assim como, a qualidade de relações sociais oferecidas e vivenciadas em qualquer contexto de aprendizagem. Não nos cabe, pois, nenhuma dúvida de sua relevância para nossos estudos, referentes à defesa de uma qualidade de convivência interpessoal, que seja ao mesmo tempo, fonte e fruto, de interações entre sujeitos éticos.

Nossa defesa de uma Educação comprometida com a formação de personalidades éticas inclui a necessidade de a escola se revelar como um espaço estimulante e promotor de relações, construídas a partir do exercício contínuo e sistemático de valores morais, como o respeito, a solidariedade e a justiça. No entanto, trata-se de um enorme desafio! A vivência de valores, por meio de práticas e tomadas de decisão, com base na coordenação de diferentes perspectivas presentes no processo dialógico são condições imprescindíveis, tanto para, individualmente, uma apropriação racional da moral, quanto para a construção de uma convivência ética. No entanto, nem sempre há o reconhecimento desses valores na escola, por parte dos principais atores que nela atuam: alunos, professores e gestores.

Carbone e Menin (2004) investigaram as representações sociais de alunos sobre injustiças ocorridas no espaço da escola, assim como, quais os agentes responsáveis e os tipos

de ações que cometem. As pesquisas contaram com a participação de alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares do município de Presidente Prudente. As pesquisadoras analisaram dois conjuntos de dados: 1) respostas obtidas em 1999, por meio de questões abertas incluídas num questionário, aplicado em 480 alunos, da 8ª série (9º ano) do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio, dentre as quais foram selecionadas para análise, somente as respostas que tivessem **a escola** como local de injustiça; 2) em 2003, respostas de questões sobre injustiça na escola, de alunos da 5ª. série (6º ano) do ensino fundamental. O aporte teórico utilizado pelas pesquisadoras fundamentou-se na perspectiva construtivista, mais especificamente, a piagetiana, para a identificação dos tipos de justiça e injustiça apontados por diferentes agentes do espaço escolar. Carbone e Menin, identificam em suas pesquisas, nas respostas de crianças e de adolescentes, quatro tipos de justiça e injustiça e elaboram as seguintes categorias:

1. Injustiça legal: atos que são considerados errados, com base na Lei, como por exemplo: matar, roubar, extorquir.
2. Injustiça retributiva: a injustiça concebida no castigo aplicado de forma arbitrária e desproporcional ao ato, podendo ser a punição de um inocente, ou, a impunidade de um culpado.
3. Injustiça distributiva: forma de tratamento desigual de acordo com a pertinência social, econômica, política, religiosa, cultural, fazendo, por exemplo, distinção entre pessoas ricas e pobres na participação em algo que seja direito de todos.
4. Injustiça social: o atentado à dinâmica da vida coletiva por meios políticos, culturais, morais, sociais, econômicos, a exemplo da fome, da miséria, da guerra.

As pesquisadoras destacam que, ainda que variassem entre os agentes de injustiça (aqueles diretamente percebidos como responsáveis pelo ato – professores, alunos, coordenação, governo, polícia), as ideias predominantes apontaram duas formas de justiça e de injustiça delas derivadas, presentes na escola: a retributiva e a legal. O que significa que as concepções de injustiça mais relacionadas à escola se referem à infração de regras, e às penalidades, ou punição, como consequência da infração. Nessa perspectiva, a escola é concebida como injusta porque nela não se cumprem as normas disciplinares – portanto, os alunos são os agentes de injustiça -, ou, é injusta porque as punições aos alunos são equivocadas – nesse caso, os professores são os agentes. O não cumprimento de regras por parte dos alunos, assim como, a desconexão entre a punição dada pelo professor e o ato do aluno, são indicativos de que as relações humanas estão comprometidas e distanciadas do que consideramos uma convivência ética. Outro dado de muita relevância trazido por Carbone e Menin (2004) é o fato de o professor ser apontado como principal agente de injustiça contra alunos, seguido dos alunos

entre si. Nessa perspectiva, a figura do professor não é fonte de inspiração e referência moral para os estudantes; ao contrário, reflete alguém em quem não se pode confiar. Um cenário nocivo para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual que, anteriormente pontuado, se funda em relações de cooperação, pelo exercício do respeito mútuo.

Retomando nas escolas pesquisadas, a predominância das justiças retributiva e legal, as pesquisadoras constataam uma rigidez nos julgamentos dos alunos e chamam a atenção para um indício de ausência de diálogo entre professores e estudantes, sobretudo, quanto ao que se considera justo ou injusto; quanto à participação na elaboração e decisão sobre normas e regras de convivência escolar. Outro dado importante foi a percepção de que os alunos de 5ª série (6º ano) não apresentaram familiaridade com a terminologia justiça e injustiça o que pode dificultar a identificação de tais situações. O que permite-nos inferir, o quanto a apropriação racional da moral é ainda distante na realidade da escola. Outra constatação dos estudos de Carbone e Menin (2004) é que inúmeras situações de injustiça na escola são naturalizadas e vistas como familiares, rotineiras, e, portanto, não há razão para um trabalho educacional de problematização daquilo que nem sempre é representado como injustiça. Outras inúmeras investigações também denunciam a escassez de um trabalho para a formação da autonomia moral e intelectual, por meio de relações éticas de convivência. A ausência do diálogo e a presença de relações coercitivas continuam sendo desafios a serem superados quando se tem como objetivo o avanço da Educação. O que endossa a necessidade de a escola reconhecer a importância de oferecer uma **educação em, e, de valores**.

Outra pesquisa, inspirada pela calorosa discussão sobre a crise de valores na sociedade, levou os pesquisadores a **construir e validar uma escala de valores sociomoraís, mensurando a presença e o modo de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática**, em 10.011 estudantes e professores da educação básica, em escolas públicas e privadas de São Paulo (TAVARES et al., 2016). Os pesquisadores, na elaboração do instrumento de pesquisa, consideraram as contribuições teóricas de Piaget (1932/1994) e de Kohlberg (1992), bem como, da legislação educacional brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), que para o trabalho da ‘ética’ como um dos temas transversais na educação, elegeram os valores de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo como os mais relevantes para o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Os pesquisadores optaram por substituir o diálogo, pelo valor ‘convivência democrática’, entendendo o diálogo como um operador essencial para a construção e consolidação da ‘convivência democrática’. Constam, portanto, no instrumento da pesquisa, os seguintes valores: **respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática**.

O instrumento é composto por pequenas histórias no formato de situações-problema, baseadas em cenas do cotidiano das pessoas (crianças, adolescentes ou professor), passíveis de ocorrência em diferentes espaços (família, escola, internet e ambientes sociais diversos). Cada história termina com uma frase a ser completada na escolha de uma das alternativas de resposta, ou, uma questão sobre o que se deveria fazer diante da situação relatada. As alternativas presentes para cada situação-problema descrita no instrumento, foram elaboradas com base nos três modos de adesão a valores, descritos por Kohlberg (1992). O pesquisador aponta, de acordo com as perspectivas sociais¹⁰ adotadas: a **perspectiva individualista**, ou *egocêntrica*; a *sociocêntrica*, **centrada nas relações grupais e em normas sociais** e, a perspectiva *moral*, mais descentrada socialmente e **baseada em contratos estabelecidos democraticamente, por meio de procedimentos justos**. No instrumento são cinco alternativas de respostas sendo que três delas, apresentam-se favoráveis ao valor enfatizado no item; e duas apresentam-se contrárias a ele; ou seja, são respostas baseadas em um contravalor. Nesse sentido, três alternativas afirmam o valor focado na história em perspectivas sociomorais de **níveis crescentes** de descentração, sendo alternativas que refletem uma adesão **Pró-valor**, (P1 egocêntrica; P2 sociocêntrica; P3 moral). As outras duas alternativas afirmavam um **contravalor**, também em nível egocêntrico (C1) ou, sociocêntrico (C2). Além das posições pró ou contra os valores, as alternativas apresentavam níveis de perspectivas sociais que revelam modos diferentes de adesão aos valores, em conformidade com as etapas de desenvolvimento social e moral dos indivíduos. Os níveis das escalas apresentados nas alternativas representam os níveis de perspectiva social de cada um dos valores mensurados.

O Nível I – reflete a adesão aos contravalores (podendo a adesão ser sob uma perspectiva egocêntrica ou, sociocêntrica).

O Nível II – reflete a adesão pró-valor, sob a perspectiva egocêntrica.

O Nível III- reflete a adesão pró-valor, sob a perspectiva sociocêntrica.

O Nível IV – reflete a adesão pró-valor, sob a perspectiva propriamente moral, pautada em princípios coletivos que buscam o bem comum.

Tavares et al. (2016), trouxeram considerações de muita relevância para o trabalho da escola. Como é esperado pela Psicologia do Desenvolvimento aplicada à área da moralidade, os pesquisadores constataram nos resultados dos professores níveis mais avançados de adesão

¹⁰Perspectiva social, ou percepção social, segundo Kohlberg (1992, p. 186) é “como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade” (KOHLEBERG, 1992, p. 186).

aos valores do que os encontrados nos adolescentes e estes, mais avançados do que os das crianças. O estudo mostrou uma progressão no modo de adesão (egocêntrico, sociocêntrico, moral) diferente para cada valor, sendo a adesão avançada mais fácil, para o valor de solidariedade, seguido dos valores de respeito e justiça. O mais difícil para as crianças e adolescentes, foi o valor de convivência democrática. Os pesquisadores chamam a atenção para o fato de crianças e adolescentes apresentarem níveis frágeis de adesão ao valor da convivência democrática, com pequena porcentagem de respostas indicando, inclusive, adesão a contravalores, em oposição ao valor em si. Entre os professores, o valor cujos níveis de adesão foram os mais baixos, considerando as diferentes perspectivas sociais, foi o de justiça. Os pesquisadores destacam que:

O nível IV, no qual se concentrariam as respostas pró-valor em perspectivas propriamente morais, foi muito ausente nos três grupos de participantes da pesquisa, sendo alcançado somente em um valor - solidariedade - e por professores (TAVARES et al., 2016, p. 206).

Considerando os resultados encontrados na validação desse instrumento, constatamos que as relações respeitadas e justas, necessárias para o desenvolvimento da autonomia, continuam sendo metas pouco alcançadas e importantes a se considerar no trabalho das escolas para uma convivência ética e uma formação humana.

Ao pensarmos em um trabalho de educação voltado para a autonomia é de suma importância a compreensão teórica sobre esse desenvolvimento, bem como, um compromisso com a atualização das contribuições provindas de estudos e pesquisas na área.

As relações humanas denotam diferentes modelos de convivência que pressupõem expectativas sociais diversas, com especificidades de valores, diferentes organizações, linguagens e expressões de sentimentos. Ao nos direcionarmos para a convivência na escola, consideramos, também, o que é inerente ao ser humano, sua fragilidade e necessidade do outro para sua subsistência. Uma das explicações acerca da necessidade de conviver é certamente essa característica social de dependência uns dos outros. Entretanto, há diferentes maneiras de se organizar a convivência na escola, com distintas consequências para todos os envolvidos nesse processo. O cenário educacional evidencia isso claramente por meio de diferentes paradigmas: desde modelos de convivência pautados na obediência às normas previamente estabelecidas pelas autoridades da instituição, até os modelos de uma convivência democrática com base em uma ampla participação da comunidade nessa organização. Defendemos, na presente pesquisa, uma convivência ética na escola. Qualificar a convivência escolar como 'ética' significa pautá-la no exercício sistemático de valores morais universalizáveis, como o respeito, a justiça, a

solidariedade, a dignidade, de tal forma que sejam integrados às personalidades dos sujeitos e conservados nas tomadas de decisões, em diferentes contextos.

Entendemos que é também de responsabilidade dos sistemas educacionais, assim como de outras instâncias educativas, o trabalho sistemático e institucional para uma convivência que não considera a ausência de conflitos como o ideal nas relações; mas, ao contrário, pressupõe as divergências nas relações interpessoais como oportunidades de exercício da tolerância e respeito às diferenças. Uma convivência que contribua para resoluções pacíficas e respeitadas de conflitos e para a construção e manutenção de um clima escolar positivo. Uma convivência que priorize em seu processo educativo, a formação de personalidades mais éticas, sob a perspectiva do desenvolvimento da autonomia, moral e intelectual. A convivência ética como resultado de uma educação moral direcionada para a autonomia. A convivência ética traduzida por uma coexistência na diversidade, fomentando um clima escolar positivo e resoluções pacíficas de conflitos.

Sendo assim, para alcançarmos nossos objetivos de convivência, delimitamos quais teorias psicológicas e pedagógicas devem embasar o trabalho da escola: as teorias psicológicas construtivistas e as pedagogias relacionais.

Nossa perspectiva construtivista piagetiana, o aporte teórico norteador de toda a pesquisa, explica a conquista da autonomia por meio de processos internos de autogoverno destacando a necessidade da ação, vivência e experimentação por parte dos sujeitos, independentemente dos conteúdos. Nessa direção, a convivência para ser ética, necessita também de um esforço de caráter, bem como de um conjunto de condutas morais que se consolidam e são internalizadas com base cada vez mais em princípios, distanciando-se da dependência de reguladores externos, típica da heteronomia (PIAGET, 1930/1996).

Passemos, a seguir, ao detalhamento de dimensões a serem consideradas quando se pretende construir e oferecer sistematicamente no espaço educacional, uma convivência ética.

1.2.4 Convivência ética na escola: o que considerar...

Inúmeros autores, de diferentes países, têm contribuído com estudos e pesquisas que identificam as características de uma educação que busque garantir uma qualidade ética para o tipo de convivência escolar socialmente desejável e necessária para a vida planetária. Temos buscado conhecer de maneira mais aprofundada as experiências espanholas, desenvolvidas a partir de implementação de políticas públicas nacionais direcionadas para o combate à violência escolar e, portanto, voltadas para a convivência ética nas instituições educacionais. Sendo

assim, traremos, a seguir, ideias e propostas de alguns autores e pesquisadores que se debruçam sobre a temática da convivência e da educação moral nas escolas. Martínez et al. (2003) apresentam e defendem quais dimensões devem ser consideradas em um trabalho de educação moral voltado para a autonomia, contribuindo para uma convivência ética na escola. São elas:

- a- As relações interpessoais;
- b- As tarefas curriculares;
- c- A cultura escolar;
- d- O espaço comunitário.

A. A dimensão das relações interpessoais.

A atenção para esse primeiro espaço está voltada muito mais para a qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos, assim como entre pares, do que para a multiplicidade e diversidade das relações que existem na escola. Martínez, Puig e Trilla (2003) destacam que a escola tem dirigido seu olhar disciplinador para com as relações e que melhor seria analisar menos os alunos e criar mais vínculos afetivos com eles. Os autores defendem que em uma relação educacional autêntica não se deve visar somente a disciplina imposta, mas sim o reconhecimento dos laços morais existentes e que têm dupla direção: a responsabilidade do adulto sobre o jovem e do respeito do jovem pelo adulto. Didaticamente os autores (MARTÍNEZ; PUIG; TRILLA, 2003. p.71), apresentam três elementos que compõem uma relação educacional autêntica:

- a) o encontro
- b) o encontro de acolhimento e reconhecimento
- c) o encontro que gera qualidades morais de responsabilidade e respeito.

Martínez, Puig e Trilla (2003) inferem sobre a necessidade de se qualificar os contatos entre professor e aluno, transformando-os em encontros onde haja por parte do professor uma postura de acolhimento, reconhecimento e aceitação desse sujeito aluno. Tal postura não deve ser confundida, porém, com passividade. Mas encarada como uma possibilidade real de disposição e disponibilidade para com a formação. Destacam que a entrada no mundo social deve se dar por meio do acolhimento e do reconhecimento: “A socialização depende de alguém estar disposto a receber e reconhecer: de alguém estar disposto a se relacionar afetivamente [...]” (MARTÍNEZ; PUIG; TRILLA, 2003, p. 70, tradução nossa).

A. *O espaço das tarefas curriculares. – A apropriação racional da moral*

Essa dimensão do modelo de educação moral proposto por Martínez et al. (2003), tem a atenção voltada para as tarefas desenvolvidas em sala de aula, cuja intenção poderá ser exclusiva, ou não, ao trabalho sobre os valores moral. Assim, tais tarefas podem estar distribuídas de forma transversal, por todas as matérias curriculares, destinar-se um tempo exclusivo para o que chamam de aulas de “tutoria” ou reflexão ética, ou ainda, oferecer-se uma matéria eletiva, com tempo e espaço exclusivos de trabalho voltado às questões morais. Quanto ao conteúdo dessas tarefas curriculares, os autores apontam três grandes blocos:

- questões pessoais ou socialmente relevantes;
- as disposições que constituem a moralidade humana;
- elementos básicos da cultura moral de uma sociedade.

Consideram que os próprios blocos de conteúdo estabelecem alguns objetivos da formação moral: aprender a considerar reflexiva e criticamente questões conflitivas da vida pessoal e social, desenvolver as diferentes capacidades da moralidade, bem como, predispor os alunos a usá-las corretamente em situações de deliberação moral e, finalmente, conhecer, apreciar e usar um conjunto de conceitos e elementos essenciais de uma cultura moral – nessa perspectiva, a cultura moral reflete as ações e comportamentos socialmente desejáveis, mais habituais, presentes em uma comunidade; o reflexo de relações éticas duradouras e cristalizadas ao longo do exercício permanente do respeito mútuo. Os autores fazem um paralelo sobre o desenvolvimento cognitivo e o moral como condições de adaptação: “Se a inteligência nos permite conduzir um processo de adaptação ideal ao ambiente físico e cultural, a inteligência moral¹¹ nos permite adaptar e, ao mesmo tempo, otimizar nosso relacionamento com o ambiente social” (MARTÍNEZ; PUIG; TRILLA, 2003, p. 72). Alertam sobre a inadequação de um trabalho de doutrinação ou de transmissão de conhecimento, quando se pretende espaços escolares destinados ao trabalho de educação moral voltada para a construção da autonomia e de personalidades éticas.

Martínez, Puig e Trilla (2003) também pontuam matérias cujo trabalho com valores seria mais compatível e possível de se realizar, como a Educação Física, a Leitura e Literatura, o Cinema e a Televisão, as Ciências Sociais e a Filosofia. Por fim, propõem um número de horas semanais para a educação moral, distribuídas em: horas de atendimento individual e para

¹¹ Cabe-nos ressaltar que, a perspectiva piagetiana do desenvolvimento não considera a existência de diferentes tipos de inteligência, portanto, de uma inteligência moral. O que os autores nominam como ‘inteligência moral’ refere-se ao conceito de *autonomia moral* defendido por Piaget, ou seja, à capacidade humana de coordenar reciprocamente, diferentes perspectivas, tomando decisões em que o individualismo não se sobreponha ao coletivo.

famílias; horas para reuniões entre a coordenação e os demais tutores. É evidente que o destino de horas de estudos, sugerido pelos autores, indica uma perspectiva de educação moral que considera a relevância da parceria entre as duas instituições sociais: a família e a escola. Trata-se de uma visão contrária à doutrinação ainda presente na educação meramente discursiva e transmissiva. Estreitar laços com as famílias contribui para que as relações junto à escola, sejam pautadas em princípios morais defendidos pela instituição. É estender para as famílias, o exercício diário dos valores, ressaltando na prática, a relevância da convivência ética na sociedade como um todo, em uma perspectiva planetária. Nessa direção, a matriz curricular da Espanha, já contempla uma disciplina para o trabalho com os valores e a convivência. Trata-se de Política Nacional de Educação a garantia desse espaço/tempo. No Brasil, temos iniciativas isoladas por parte de escolas, o apoio ainda tímido de algumas redes públicas para a mudança de uma matriz curricular. Nosso trabalho junto às escolas tem sido de defender intensamente a figura e a existência na instituição do professor tutor, porém, sob uma ótica mais ampla daquela tomada por muitas instituições. Em geral, no Brasil, o *professor tutor* atua quase que restritamente junto ao desempenho escolar dos estudantes. Escolhemos, portanto, a terminologia de *professor de referência* para o profissional que ocupar o papel de lidar com os conflitos e o desenvolvimento dos valores morais. No entanto, ao professor de referência cabe difundir no dia a dia da escola práticas e posturas que tanto inspirem os colegas e alunos, quanto mobilizem a todos para uma mudança na qualidade das relações. Sendo assim, não se trata de desenvolver o trabalho somente durante as aulas destinadas para essas temáticas. Mas, sobretudo, de auxiliar efetivamente na promoção de uma convivência respeitosa entre todos da comunidade.

Martínez et al. (2003) enfatizam o papel do professor/tutor. Esse papel pode ser desenvolvido por professores considerados de referência na perspectiva dos alunos e que demonstrem perfil de abertura e compromisso para com estudos e atuação na dimensão das relações interpessoais da escola. Ao professor/tutor cabe também, o papel de incentivador e condutor do processo dialógico que norteia o trabalho da educação moral, sendo, portanto, necessário impulsionar a formação inicial e permanente dos colegas professores, com uma dedicação voltada para as questões relacionadas com a educação em valores.

B. O espaço da cultura escolar.

Tal dimensão refere-se à criação de relações moralmente estáveis e duradouras. Que perdurem diante dos conflitos diários, deles extraindo oportunidades de revisar continuamente

as práticas da escola com vistas ao pleno desenvolvimento moral, intelectual e social dos sujeitos. A tese defendida pelos autores aponta para os efeitos que o todo da instituição educativa exerce na construção da personalidade moral. Sendo assim, a atmosfera da escola, os valores que expressa, serão traduzidos em atitudes e hábitos pessoais. Quanto mais a escola oferecer espaços de convivência e atividades que incitem a prática dos valores, mais estará impulsionando um processo real de implantação de hábitos e atitudes. Os autores definem instituição educativa como um “sistema de práticas pensadas expressamente para educar” (MARTÍNEZ; PUIG; TRILLA, 2003, p. 75). Coerentemente, as práticas morais são definidas e defendidas como sendo o exercício planejado e sistemático de todas as atividades que, se bem desenvolvidas, expressam valores que serão cristalizados em hábitos. O incentivo ao aprender, ao debater, ao se organizar, simultaneamente relacionados aos valores – aprender cooperativamente, debater respeitosa e racionalmente e organizar as salas respeitando-se os diferentes turnos que dela farão uso. Aprendizagem e formação ao mesmo tempo. Nesse nível, os autores também incluem a necessidade de se abrir a escola para a comunidade, não só no sentido físico (permitindo a utilização dos espaços físicos da escola pela comunidade, nos finais de semana) mas que sejam promovidas atividades de dupla direção: na e para a comunidade. A escola tanto participar da vida da comunidade, como oferecer espaço de convívio para ela. Finalmente propõem a criação de uma nova figura educativa, mesclando o perfil do pedagogo com o de um agente sociocultural, sendo responsável por coordenar e impulsionar as propostas de interação com a comunidade, atividades não curriculares, bem como o de coordenar os demais tutores e organizar um ‘Plano de Ação Tutorial’. Tal Plano, integra as atribuições da orientação escolar, atentando para as questões ligadas ao conhecimento e às relações sociais, buscando atender à diversidade do alunado, considerando as variáveis que podem interferir no processo de desenvolvimento escolar e social, bem como, na formação ética dos estudantes. Nessa direção, de maneira articulada com os diferentes atores da comunidade escolar, (incluindo aqui, as famílias), o Plano de Ação Tutorial prevê, para a escola, uma dinâmica de interações em que as diferentes aprendizagens são favorecidas. Podemos inferir que nesse nível de atuação correspondente ao que os autores chamaram de *cultura escolar*, situam-se as normas de convivência. A maneira como são concebidas e praticadas as regras, bem como, são resolvidos os conflitos, refletem e contribuem para a construção da cultura escolar, podendo essa ser orientada por relações éticas, democráticas e equilibradas, constituintes da *cultura de paz*, ou, para a presença marcante de relações desiguais e coercitivas, revelando uma *cultura do autoritarismo*. Sendo assim, são bem-vindas na dinâmica escolar, as práticas que demandem o exercício do diálogo; e pertinente, a adoção dos mais diversos sistemas de apoio entre pares,

como estratégias para viabilizar e favorecer o protagonismo dos alunos, por meio de diferentes estruturas de participação e gestão. Os sistemas de apoio entre iguais (SAI) são compostos por estudantes que atuam na escola de maneiras distintas: na recepção de novos alunos; na ajuda em geral com informações e orientações referentes à dinâmica da instituição; na mediação dos conflitos; na tutoria de estudos e atividades escolares. De maneira intencional e planejada, cada um dos sistemas de apoio entre iguais, dá destaque aos alunos na gestão de sua própria convivência (AVILÉS MARTÍNEZ, 2017).

C. Espaço comunitário.

Acerca dessa dimensão, Martínez et al. (2003) discorrem mais detalhadamente sobre o trabalho **na e com a** comunidade, destacando uma participação crítica e reflexiva tanto no que se refere ao “o que” buscar, como ao “o que” oferecer para a comunidade. A essência estaria na experiência ativa da educação moral, quando ligada ao exercício da prática social. O conhecimento de experiências oferecidas pela comunidade, assim como a preparação dos alunos para uma atuação eficaz em seu entorno.

Sobre essa dimensão, acrescentamos a metodologia da Aprendizagem-Serviço (ApS) que representa uma estratégia cada vez mais utilizada no universo educacional. Trata-se de uma proposta educacional que combina processos de aprendizagem e serviço comunitário, em um único projeto, bem articulado. Os participantes aprendem trabalhando nas reais necessidades do ambiente em que vivem, para melhorá-lo. Não se trata de isolar duas ações diferentes, mas, ao contrário, serviço e aprendizagem se fundem no mesmo projeto (URUÑELA, 2018).

Puig (2000), retrata quais vias de trabalho em uma escola devem ser consideradas quando a convivência ética e a promoção da autonomia são intencionais e, portanto, merecedoras de planejamento.

Embora apresente três vias diferentes, ressalta que são inter-relacionadas (PUIG, 2000). São elas:

- *A via interpessoal*, que trata da maneira de ser e de fazer dos educadores, o que compõe um conjunto de influências especialmente sobre a relação que estabelecem com seus alunos.
- *A via curricular*, que diz respeito ao planejamento e à execução de atividades programadas especificamente para trabalhar a formação moral dos alunos.

- E, por último, a *via institucional*, constituída por atividades educativas organizadas pela escola e para as aulas, tendo como pressuposto a participação democrática.

Concordamos com a perspectiva dos autores espanhóis principalmente porque destacam nas dimensões a serem consideradas no planejamento da convivência, elementos de essencial relevância para a construção e manutenção de um clima escolar favorável para as aprendizagens. No entanto, julgamos necessário evidenciar os elementos que constituem o clima escolar, bem como, o que consideramos como clima escolar positivo e favorável para o fazer educativo.

1.3 Clima escolar: um meio de planejar a convivência

Entendemos o clima escolar como a representação subjetiva trazida pelos diferentes atores de uma instituição acerca dos valores, das regras, da qualidade de relações, da organização e das estruturas física, pedagógica e administrativa presentes no cotidiano. Sendo assim, cada escola possui um clima próprio e, ainda que não se tenha consciência, o clima influencia e é influenciado pela dinâmica institucional, interferindo, portanto, na qualidade de vida daqueles que ali convivem, assim como, no processo de ensino e aprendizagem. (MORO, 2018).

Moro (2018) destaca em sua tese quais aspectos de um clima positivo, bem como, os impactos gerados na vida da escola. Segundo o pesquisador, as características de um clima positivo contemplam regras, valores e processos que ofereçam às pessoas o sentimento de segurança social, emocional e física. O apoio entre pares e professores no que se refere às mais diferentes aprendizagens é outro aspecto apontado como de relevância para a construção de um clima positivo.

Quanto aos impactos, Vinha et al. (2016) ressaltam que o clima escolar positivo está diretamente ligado ao sentimento de bem-estar geral, fomentando a autoconfiança, a motivação para o aprender e, favorecendo, portanto, o melhor desempenho dos estudantes. Moro (2018), sintetizando as características de um bom clima, aponta os seguintes aspectos:

bons relacionamentos interpessoais; um ambiente de cuidado e confiança; qualidade no processo de ensino e aprendizagem; espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos; proximidade dos pais e da comunidade; uma boa comunicação; senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas, e as sanções são justas), além de um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, no qual os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados (MORO, 2018, p. 92).

No sentido inverso, um clima negativo pode representar um fator de risco à qualidade de vida escolar potencializando atitudes e comportamentos que ferem os princípios de uma

convivência ética. Nessa direção, prevalecem as relações interpessoais negativas, comprometendo o sentimento de pertencimento daqueles que convivem nesse ambiente. A falta de pertencimento e de segurança impulsiona relações instáveis propensas a comportamentos que beiram, ou traduzem, a violência – tanto interna quanto no entorno da escola. Além disso, o absenteísmo e a evasão escolar estão fortemente relacionados ao clima escolar negativo (MORO, 2018).

A literatura sobre clima escolar tem dado destaque à figura do gestor como um agente fundamental na promoção (ou não) de um clima favorável nas instituições escolares. “Aspectos como gestão democrática, mobilização comunitária e fortalecimento da equipe parecem contribuir para promover o maior envolvimento dos professores nas atividades escolares, favorecendo o aprendizado escolar dos alunos” (BRITO; COSTA, 2010, p. 506).

Oliveira e Waldhelm (2016) buscaram em sua pesquisa, identificar alguns fatores intraescolares relacionados à gestão escolar que podem impactar no desempenho em matemática, de estudantes participantes da edição de 2013 da Prova Brasil, nas escolas estaduais e municipais do Estado do Rio de Janeiro. As pesquisadoras encontraram questões relacionadas à gestão/liderança da escola e ao clima acadêmico aparecendo como relevantes fatores relacionados ao ‘efeito-escola’. Entende-se por efeito escola “o quanto um dado estabelecimento escolar, por suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno” (ALVES; FRANCO, 2008, p. 10).

Defendemos a necessidade de avaliar o clima escolar para ampliar a possibilidade da instituição em planejar de maneira reflexiva - com base em conhecimentos teóricos robustos e incluindo a participação dos diferentes atores que integram a comunidade escolar - e crítica – buscando na própria realidade, evidências positivas, ou não, do clima escolar -, ações que incidam sobre os aspectos reconhecidos como mais fragilizados, assim como, fortalecer aqueles que representam êxitos e avanços para a comunidade. Portanto, a avaliação do clima não é um fim, mas sim, um meio de disparar um processo de reorganização do trabalho nas mais diversas dimensões inseridas no contexto escolar. Ademais, inferimos que o trabalho para a melhoria da convivência deve contemplar a avaliação do clima na escola. Nosso instrumento de avaliação do clima, bem como, os dados por ele evidenciado serão detalhados ao longo dos capítulos segundo e quarto, em que descrevemos nosso método e análise de pesquisa. Passemos à apresentação de uma breve síntese sobre Políticas Públicas de Educação que contemplam a convivência como um conteúdo de valor para a promoção da cultura de paz e a construção de sociedades mais justas.

1.4 A convivência na escola em pauta – concepções e caminhos

O tema da convivência escolar tem sido contemplado cada vez mais nas políticas públicas educacionais de diferentes lugares do mundo. Trazemos para nossa Tese, apenas alguns exemplos ilustrativos de experiências que são referências para nossas pesquisas e trabalhos de formação e intervenção nas escolas brasileiras. Começamos pela experiência espanhola, uma das nossas referências para o trabalho para uma convivência ética nas escolas.

A Lei Orgânica de Educação da Espanha, publicada em maio de 2010 (LOE, 2006) traz o Plano de Convivência como instrumento normativo a ser inserido no Projeto Educativo das escolas espanholas. Contudo, é respeitada a autonomia de cada centro educativo quanto à elaboração do seu plano, em conformidade com o que prevê a Lei, em seu Artigo 121 (que trata do Projeto Educativo das unidades educacionais), mais especificamente, nos incisos 1 e 2. O que diz a Lei:

Artigo 121 – Projeto Educativo

1. O projeto educacional do centro irá contemplar os valores, objetivos e prioridades de ação. Da mesma forma, incorporará a concretização dos currículos estabelecidos pela Administração Educacional correspondente, definindo e aprovando o Conselho, bem como o tratamento transversal de valores nas áreas, disciplinas ou módulos de ensino.

2. O referido projeto, que deve levar em consideração as características do ambiente social e cultural do centro, deve contemplar a forma de atenção à diversidade dos alunos e à ação tutorial, bem como o plano de convivência, e deve respeitar o princípio da não discriminação e inclusão educacional como valores fundamentais, também conforme os princípios e objetivos estabelecidos nesta Lei e na Lei Orgânica 8/1985, de 3 de julho, que regulamenta o direito à educação (ARRIBAS; TORREGO, 2010, p. 99-100).

Ocorre que não somente a convivência é reconhecida como valor na legislação educacional da Espanha, mas, e principalmente, é efetivamente contemplada no trabalho das escolas. Nossa experiência de conhecer o Plano de Convivência, bem como, seu funcionamento em algumas escolas espanholas nos permite algumas observações de relevância para nosso trabalho junto à realidade brasileira.

A legislação espanhola possibilitou ações institucionais, amparadas por formações adequadas aos educadores, bem como, a previsão curricular de aulas específicas para o trabalho em direção à cultura de não violência.

Os planos de convivência são desenvolvidos de maneira a atender as especificidades de diferentes realidades, fortalecendo a autonomia dos centros educativos em construir propostas que atendam as demandas de cada comunidade.

Nessa direção, as escolas elaboram projetos convergentes e significativos, alicerçados em princípios de uma convivência ética. A mediação de conflitos é adotada reconhecendo a importância dos conflitos no desenvolvimento integral dos estudantes.

Ainda que fossem visíveis as diferenças entre posturas mais, ou menos, democráticas entre as escolas por nós visitadas¹², o princípio do respeito, do diálogo e da cooperação são, em geral, fortemente defendidos e vivenciados. O que reflete um compromisso com a qualidade da convivência, por parte de todos os envolvidos em cada comunidade educativa.

Vale ainda ressaltar acerca da realidade espanhola que, ainda antes da LOE de 2006 contemplar o planejamento de uma convivência escolar regida por valores universalmente desejáveis, em 2001, o Conselho Estadual de Educação (CEE, 2001) da Espanha, em acordo com os Conselhos Escolares, adota a ideia de que a convivência escolar é um tema relevante e que, portanto, deve ser abordado por uma perspectiva de enfoque positivo, ou seja, a convivência como promotora de desenvolvimento de competências básicas e amplas, tais como: a competência social e a formação para construção de uma consciência democrática e cidadã. (DEL REY; ORTEGA; FERIA, 2009). Há uma constante renovação do compromisso nacional com a educação, da responsabilidade com a qualidade da convivência escolar.

Também na América do Sul existem Políticas Públicas de Educação comprometidas com a qualidade da convivência escolar. Dentre elas, trazemos para nossa Tese os exemplos da Colômbia e do Chile.

O Ministério de Educação Nacional da Colômbia (2014), em consenso com as secretarias de educação de todo o país desenvolve uma concepção de educação de qualidade como aquela que:

forma cidadãos e cidadãos com valores éticos, respeito ao público, que exercitem os direitos humanos, cumpram seus deveres sociais e a cultura de paz, e que gere oportunidades legítimas de progresso e prosperidade, que seja competitiva, que contribua para acabar com a injustiça presente nos centros educativos, que permita e se comprometa com a participação de toda a sociedade em um contexto diverso, multiétnico e pluricultural (COLÔMBIA, 2014, p. 5).

Em concordância com tal política de educação, o Congresso da República, em 15 de março de 2013, promulgou a Lei 1620 de 2013, por meio da qual é criado o *Sistema Nacional de Convivência Escolar - Formação para o Exercício dos Direitos Humanos, Sexuais e Reprodutivos (DHSR), e para a Prevenção e Mitigação da Violência Escolar* (COLÔMBIA, 2014).

¹²A sugestão de escolas considerou contemplar unidades públicas e conveniadas, laicas e confessionais, com propostas diferenciadas quanto à convivência. Para tanto, contamos em ocasiões distintas, com a parceria do professor Jose Maria Avilés Martínez, da Universidad de Valladolid, e da professora Maria José Díaz Aguádo, da Universidad Complutense de Madrid, para a sugestão dos Centros educativos, bem como, viabilização das visitas.

Tal iniciativa trabalha para o fortalecimento da convivência escolar uma vez que se compromete com a criação de mecanismos de prevenção (estratégias de combate a todo e qualquer tipo de violência e injustiça na escola, tais como: projeto anti-bullying, mediação de conflitos; assembleias e outras); de promoção (esforços para que as relações sociais e com o conhecimento tenham os valores morais ‘personificados e encarnados’ nas ações cotidianas da escola); de atenção (elevar a convivência ao status de valor institucional, sendo, portanto, conteúdo de co-responsabilidade de toda a comunidade escolar); e de seguimento (desenvolver ações que avaliem o processo, possibilitando a correção de rotas, quando necessário). Todos os mecanismos são orientados para a melhora do clima escolar.

Há a criação de comitês nas diversas esferas (nacional, municipais e escolares) para o desenvolvimento de ações convergentes com tal política, planejadas e descritas em manuais de convivência. A autonomia de cada escola planejar e definir seu projeto educacional implica considerar como base, o que é contemplado no Manual de Convivência.

A elaboração desse manual deve envolver os diferentes segmentos da comunidade escolar, fortalecendo o princípio de participação e corresponsabilidade presentes na Lei 1620/2013 (COLÔMBIA, 2014). Nesse sentido, com o envolvimento ampliado da comunidade escolar são acolhidos e detalhados quais os episódios mais presentes e/ou comuns que afetam a convivência. Tais situações trazidas pelos diferentes atores são classificadas em três tipos, considerando sua gravidade:

situações do tipo 1- dizem respeito aos conflitos sem maiores danos à saúde física e mental – seguramente aqueles mais frequentes no ambiente escolar;

situações do tipo 2- são as que geram danos e incapacidade, pela repetição e sistematização com que ocorrem – o bullying e o cyberbullying;

situações do tipo 3- referem-se aos delitos contra a liberdade, integridade e orientação sexual.

Esses três tipos de situações dão origem às Rotas de Atenção Integral previstas na legislação nacional. Tais rotas trazem também, diferentes protocolos de atuação frente às situações caracterizadas em tipos 1,2 e 3, anteriormente descritas.

O protocolo tipo 1, sugere uma mediação pedagógica para todos os envolvidos – a escuta respeitosa e a busca coletiva de soluções para a situação apresentada. Visa estabelecer as normas de maneira imparcial, equitativa e justa, buscando ações de reparação dos danos causados, bem como, restabelecimento dos direitos e da reconciliação das relações.

O protocolo tipo 2, busca dar atenção imediata à saúde física e mental dos envolvidos. Prevê o envolvimento das autoridades administrativas quando se trata de requerer medidas de

restabelecimento de direitos. Adota medidas de proteção aos envolvidos, buscando evitar possíveis retaliações entre eles. Informa imediatamente, famílias e responsáveis sobre o ocorrido. Garante espaço para a exposição e esclarecimento do episódio. Indica ações restaurativas para a reparação de danos causados, restabelecimento de direitos e reconciliação das partes. O Comitê Escolar de Convivência fará a análise do caso e o seguimento das soluções.

O protocolo tipo 3, referente aos episódios mais graves, além da atenção imediata à saúde física e mental dos afetados, bem como, ações de proteção à vítima e aos demais envolvidos, informa famílias, responsáveis e a Polícia da Infância e Adolescência. Dá conhecimento ao Comitê Escolar de Convivência sobre os fatos e os reporta para o Sistema de Informação Unificado de Convivência Escolar. Por fim, dá prosseguimento, por meio do Comitê Escolar de Convivência, da autoridade que assume o caso e do comitê municipal, distrital ou departamental de convivência escolar, que exerça a jurisdição sobre o estabelecimento de ensino.

O interessante de pontuarmos é que os protocolos de atuação não prescrevem ações como uma ‘receita’, mas orientam sobre as instâncias a serem acionadas e os aspectos de maior atenção no acolhimento aos envolvidos. São apontados caminhos para que as escolas possam atuar com mais segurança e embasamento diante das diferentes situações de conflitos que ocorrem na dinâmica institucional.

Vale ainda ressaltar que o protocolo Tipo 1 (destinado às incivildades¹³ mais frequentes) traça alternativas para a escola trabalhar **pedagogicamente** com os conflitos em consonância com o princípio de autonomia, reiteradamente declarado na política educacional colombiana. Nossa observação, sobre esse aspecto é ressaltar o quanto a Política Educacional no Brasil, nesse momento histórico, está na contramão de iniciativas dessa natureza. Enquanto a Colômbia (e, evidentemente, outros países) instrumentaliza as escolas para uma atuação formativa diante dos conflitos, no Brasil, propõe-se a **militarização da convivência** (PECIM). Em paralelo, há por parte da proposta colombiana uma responsabilidade em garantir nos centros educativos espaços de discussão e reflexão acerca de conteúdos hoje fortemente atacados e censurados no Brasil, tais como: direitos humanos, identidade de gênero e orientação sexual.

No Chile, o Ministério da Educação promulgou em 2002, a Lei que apresenta a *Política de Convivência Escolar*, um documento que incorpora formalmente o conceito sobre esse tema

¹³ Incivildades: Micro-violências ou pequenas agressões do cotidiano, que se repetem constantemente. O efeito danoso desses fenômenos está mais na frequência e intensidade que ocorrem, do que propriamente pelos conteúdos presentes nas mais diversas manifestações de incivildade (GARCIA, 2006; DEBARBIEUX, 2006; GEPEM, 2014).

à política educacional. Além disso, estabelece diretrizes gerais para sua abordagem, organizadas principalmente em torno de três eixos temáticos:

- **Currículo:** Apropriação curricular da convivência escolar, revelando uma intenção de contemplar no currículo, objetivos de aprendizagem que envolvem o desenvolvimento de disciplinas, práticas pedagógicas e interações educacionais que ocorrem na sala de aula e em todos os espaços escolares. Trata-se de ‘praticar’ a convivência escolar, com embasamento teórico e princípios éticos.
- **Participação:** Valorização e incentivo à participação ativa de todos os atores da comunidade educativa, para o fortalecimento do clima e da convivência escolar. A ideia é romper com o princípio discursivo e adotar a participação ativa como prática cotidiana na escola.
- **Normas da Escola:** Refere-se à qualidade das relações humanas que existem entre os atores da comunidade educacional. Excede a natureza instrumental de normas, rotinas e adquire uma visão mais integrativa e sistêmica que se desenvolve formativamente e se destina a ser uma parte essencial do aprendizado que visa a formação da cidadania.

Depois de quase uma década, em 2011, foi aprovada a *Lei de Violência Escolar*, que modifica a Lei Geral de Educação e, entre outras coisas, adiciona uma nova definição de Convivência Escolar (CE). Há uma mudança da lógica instrumental, em que o aluno era visto como ‘**problemático**’ e, portanto, a intervenção é feita por medidas reativas para ‘normalizar’ o aluno e seu ambiente (modelo de intervenção individual), para uma visão em que o **aluno é visto como sujeito de direitos**, sendo então a **convivência uma condição para alcançar um bom aprendizado** e, fundamentalmente, uma aprendizagem que o aluno desenvolve ao longo de sua trajetória escolar, exigindo, assim, uma **pedagogia da convivência** para reavaliar e ressignificar o trabalho formativo da escola.

A Convivência Escolar é entendida, portanto, como um fenômeno social cotidiano, dinâmico e complexo, que se expressa e se constrói a partir das interações vividas pelos distintos atores da comunidade educativa, que compartilham um espaço social e que vai criando e recriando a cultura escolar própria do estabelecimento (CHILE, 2015, p. 25) ¹⁴.

Trata-se da nova *Política Nacional de Convivência Escolar*. Uma atualização necessária às normas e instituições existentes, mantendo estrutura e conteúdo similares aos da versão anterior. Durante sua primeira década de implementação e considerando sua curta existência, a

¹⁴Tradução nossa.

Política Educacional de Convivência Escolar foi considerada pelo Ministério da Educação do Chile, como eixo central em torno do qual busca-se articular, fortalecer e modificar algumas iniciativas isoladas, presentes antes de 2002.

A estrutura do novo documento consiste: a primeira parte que estabelece as bases da política nacional, com referência aos marcos regulatórios e jurídicos, bem como às contribuições de organizações internacionais sobre o tema da vida em sociedade.

Em seguida, passa para a convivência no contexto de reforma educacional, enfatizando o significado da política de convivência e de uma orientação para o desenvolvimento individual e social dos estudantes, com vista a uma convivência social respeitosa, solidária e democrática.

Os capítulos seguintes do plano chileno aprofundam o conceito de convivência escolar e priorizam sua compreensão e gestão educacional. O documento explicita cinco processos sobre os quais se espera que as comunidades educacionais possam avançar. São eles:

- Processos de *planejamento da Convivência Escolar*, coerentes e sinérgicos, buscando a mudança da lógica instrumental para um planejamento institucional, organizado e sustentável ao longo do tempo, que articule os diferentes instrumentos de gestão e lhes atribua significados, em conformidade com a filosofia e a identidade institucional.
- *Apropriação curricular da convivência escolar*, por meio de práticas cotidianas, objetivos institucionais e disciplina curricular. A convivência como pauta de reflexão e, sobretudo, de ação transformadora das relações sociais.
- *Promoção e proteção de direitos com uma visão inclusiva*, reconhecendo e valorizando a riqueza da diversidade e oportunidades de aprendizado e garantindo a permanência, a qualidade e a finalização da carreira escolar de todos os alunos.
- *Participação ativa* de todos os atores da comunidade escolar (encontros, planejamentos e tomadas de decisão) fortalecendo o clima e a convivência escolar, buscando ultrapassar o discurso do princípio, tornando-o vivo na prática cotidiana das escolas.
- *Formação de equipes específicas* para o trabalho de formação e gestão do clima e Convivência Escolar. Formar as equipes de trabalho, bem como, destinar horas específicas para essa tarefa é de responsabilidade dos gestores e apoiadores da Convivência Escolar. Os estabelecimentos de ensino, de acordo com suas demandas e recursos, devem formar equipes de gestão da Convivência Escolar que acompanham e assessoram o Coordenador da CE, enfatizando a responsabilidade compartilhada.

Finalmente, o documento esclarece que, como compromisso do Estado para o período de 2015-2018, cada um desses processos seja a base para a definição de seis eixos estratégicos de trabalho, esclarecendo os objetivos de cada um deles. Esses eixos são:

- *Gestão institucional e curricular-pedagógica da convivência escolar.* A escola deve ter um plano de gestão da convivência escolar como resultado de acordos coletivos que expressam identidade, pertencimento e corresponsabilidade. Tal Plano, além de contemplar medidas e protocolos pedagógicos para atuação em situações de violência, estabelece relação direta com as normas de convivência prescritas no Regimento Interno, com os princípios e valores consagrados no Projeto Educativo Institucional e com as ações determinadas para o diagnóstico e implementação do Plano de Melhoria Educativo.
- *Participação e compromissos da comunidade educacional.* A escola deve garantir espaços de participação orgânicos, formais e informais, para definir e implementar sua identidade, elaborar regulamentos e protocolos, atividades recreativas, culturais e esportivas, conselhos escolares e centros de pais, mães e responsáveis, assim como, centros estudantis. Ressalta-se a formação de uma comunidade educacional fortalecida e coesa por uma identidade institucional, em que cada uma das pessoas tenha oportunidades reais de participar, se identificar e assumir a responsabilidade pela construção coletiva, garantindo o pertencimento.
- *Formação e desenvolvimento de competências dos profissionais da educação.* A escola deve promover a formação e o aprendizado de estratégias para gestão colaborativa do clima e da Convivência Escolar, considerando e incluindo os principais atores educacionais (o responsável pela CE, os supervisores, professores, assistentes educacionais, profissionais e parceiros psicossociais) para o desenvolvimento de competências relevantes e coerentes com cada papel e função.
- *Estruturas de gestão territorial da convivência escolar.* A pretensão é de que a escola integre os sistemas de gestão territorial da CE. No território, há muita experiência em relação à implementação de ações direcionadas à convivência escolar. O trabalho em rede, em sistema colaborativo, com outras instituições governamentais e não governamentais, enriquece e aprofunda a ação da Política Nacional de CE, dando um sentido territorial para trabalho.
- *Promoção, divulgação e proteção de direitos.* A escola deve ser um espaço promotor da democracia, portanto, deve garantir a participação e o exercício dos direitos de todos os

atores da comunidade educativa. Deve inspirar segurança, acolhimento e proteção, contando com adultos responsáveis, que resguardem o direito à educação inclusiva, de qualidade e não discriminatória. A escola é e deve ser, o espaço onde todas as crianças, adolescentes e jovens têm o mesmo direito às oportunidades de aprendizagem; à permanência e à conclusão da trajetória educacional.

- *Responsáveis pela Convivência Escolar e duplas psicossociais.* A escola deve realizar um trabalho colaborativo e interdisciplinar, entre os responsáveis pela convivência escolar e os parceiros psicossociais, em que o foco de interesse sejam os alunos e seus processos de aprendizagem. As funções e papéis bem definidos devem considerar a diversidade de expertise de todos, e de cada um. A escola deve avançar, em apoios consistentes, que erradiquem modelos patologizantes, criminalizantes e judicializantes. Avançar em direção a modelos de trabalho comunitário, coniventes e favoráveis à formação.

Há a clara intenção de fomentar nas comunidades, o reconhecimento da relevância e a elaboração de um projeto comum, no qual as aprendizagens mútuas transformem a prática diária; em que a Convivência Escolar é construída e, permanentemente, questionada, renovando, assim, a dinâmica institucional de participação de todos e todas que dela fazem parte (MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DO CHILE, 2015).

Embora existam experiências de Políticas Públicas voltadas para a Convivência Escolar em outros países, julgamos que as anteriormente apresentadas, sejam suficientes para a presente Tese, uma vez que revelam aspectos comuns e imperativos para o trabalho intencionalmente planejado.

Destacamos alguns dos princípios comuns, presentes nas diferentes propostas de política educacional aqui comentadas: *autonomia, participação ativa e ampliada de toda a comunidade e percepção construtiva dos conflitos*. Mais do que os princípios, constatamos nas propostas de Política Pública de Convivência Escolar até aqui comentadas, o compromisso de uma convivência planejada intencionalmente; embasada por planos e manuais de convivência que enfocam procedimentos relacionais, mas, sobretudo, defendem o comprometimento curricular e institucional. Nesse sentido, a pretensão do trabalho com a **Convivência Escolar** extrapola e rompe com a visão punitiva e burocrática sustentada por códigos impostos, e apresenta caminhos para um paradigma construtivo e formativo; de promoção, de prevenção e de avaliação permanentes do clima e da convivência.

Há, de maneira categórica - ao menos nos documentos oficiais - o incentivo ao exercício da democracia, com base em valores éticos. O respeito à diversidade é fortemente defendido e o combate à violência potencializa o trabalho inclusivo.

Ao retomarmos a realidade educacional em nosso país, constatamos políticas contraditórias que, filosoficamente, defendem exatamente o que tem sido usurpado da educação: o direito ao conhecimento e a liberdade de ação das escolas, para um trabalho de formação integral e cidadã.

Recentemente, tivemos uma alteração na redação da Lei Maior da Educação Brasileira (LDB 9394/96) incluindo em seu Art. 12, três incisos que explicitam como dever da escola:

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019) (LDB, 2018).

Cabe ressaltar que a alteração – tardia, mas bem-vinda - na redação da lei, ainda não garante a implantação de Políticas Públicas de Educação que alcancem a realidade da escola, oferecendo recursos e formação para os profissionais e comunidade, acerca dos temas incluídos no documento.

O compromisso nacional para com uma convivência escolar positiva, no Brasil, não nos parece coerente, nem tampouco, convergente com os próprios documentos oficiais. Há sem dúvida, amparo legal para o desenvolvimento de propostas educacionais que incluam a convivência escolar em seu currículo, como condição *sine qua non* para as aprendizagens e o desenvolvimento social dos estudantes. Entretanto, o que testemunhamos na atualidade por parte do Executivo Nacional são medidas de incentivo à cultura do autoritarismo, resgatando o modelo hierárquico e de obediência, declaradamente defendido pelo principal programa de educação apresentado no atual governo, que é o PECIM (Programa de Escolas Cívico Militares, já comentado no início do presente capítulo). A militarização da educação pública, antes de tudo, fere princípios da legislação nacional. Isso já deveria ser suficiente para que a discussão fosse encerrada, antes da população ser seduzida por promessas de solução para os problemas de educação vividos nas escolas brasileiras, sobretudo, na esfera pública da educação.

Em paralelo, assistimos ao reducionismo dos princípios propagados no documento que pretende definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC reitera, em seu **texto**, aquilo que seria essencial de se concretizar nas escolas, os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7). Ocorre que o ‘furor’ com o novo documento normativo tem se voltado para as competências e habilidades descritas

para cada segmento, área e ano, reduzindo os pressupostos de uma educação inclusiva, humana e cidadã, a mais uma falácia no processo de transformação da educação. Com isso, o trabalho a partir da BNCC, corre o risco de se distanciar, cada vez mais, dos preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE) de garantir uma educação que considere na diversidade, o direito de aprender de cada um. A inclusão, a permanência e a conclusão da vida escolar, em ambientes seguros, engajados na construção de uma cultura da paz, ainda não são realidades da Educação brasileira.

1.5 Os problemas de convivência – desafios da escola e do professor

As relações sociais vivenciadas na escola, entre os diferentes segmentos, sobretudo, aqueles que estão diretamente relacionados ao trabalho formativo – docentes, gestores, discentes -, indicam de maneira significativa a qualidade da convivência. Nessa perspectiva, a qualidade de intervenção dos professores diante das situações de conflitos que ocorrem dentro e fora de sala, merece especial atenção para o trabalho intencional de melhoria da convivência na instituição.

A permanência dos alunos com os professores, em geral, é maior do que com a equipe gestora e durante esse tempo de interação, inúmeros são os episódios em que a dinâmica da aula é comprometida por conflitos vivenciados entre pares. São conflitos de natureza diferente, que retratam recorrentes atitudes de desordem, desinteresse pelos estudos, insulto, humilhação, difamação, violação de equipamentos públicos e privados, assim como, transgressão às regras do espaço utilizado. Enfim, pequenas, mas, frequentes violências cotidianas que se desenrolam continuamente em manifestações perturbadoras provocando no professor, muitas vezes, a sensação de impotência diante das mais variadas intercorrências. (ABRAMOVAY; RUA, 2002; DEBARBIEUX, 2006; VICENTIN, 2009; GEPEM, 2014).

Defender o trabalho intencional para uma convivência equilibrada e justa é considerar a complexidade das relações humanas, constantemente desafiadas por conteúdos que as distanciam de seus direitos. Relações muitas vezes traduzidas por posturas de imposição e de controle que, em geral, buscam anular a existência de conflitos, percebidos como negativos e nocivos ao processo de co-existir, de conviver. Nosso objetivo de instrumentalizar a escola para uma convivência ética parte de outro paradigma sobre a perspectiva do conflito nas relações sociais. O paradigma de perceber o conflito como algo inerente às relações; como oportunidade para aprendizagens sobre valores e regras (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Sendo assim, boa parte dos esforços de uma escola para a melhoria da convivência, por meios democráticos, deve ser dedicado à compreensão acerca dos diferentes tipos de conflitos, assim como, de maneiras construtivas de atuar diante deles.

No entanto, processo de formação do profissional de educação, mais especificamente do professor especialista - aqueles que atuam no Ensino Fundamental II e Médio, invariavelmente, deixa lacunas sobre sua atuação diante dos conflitos naturalmente presentes nas relações. Isso é evidenciado, não somente por queixas frequentes encontradas no âmbito educacional, mas sobretudo, por pesquisas que demonstram a ineficácia de algumas abordagens adotadas pelas escolas, diante dos conflitos.

Sobre as estratégias utilizadas pelos professores diante das situações de conflito, bem como, o manejo com a diversidade presente no ambiente escolar, Díaz Aguado (2006, 2015) define três diferentes estilos docentes:

1. O professor reativo (ou *laissez-faire*) –

não considera as desigualdades de poder e de oportunidades entre os alunos tratando-os como se não existissem diferenças entre eles (acreditam e se utilizam do lema: todos são iguais). Sendo assim, as interações e conflitos estão sob o controle dos próprios estudantes. Esse estilo de docente costuma enaltecer o aluno que apresenta corretamente uma tarefa e tem um bom comportamento, sem considerar que existem no grupo, os estudantes que nunca, ou quase nunca, conseguem obter êxito e que, portanto, não terão provavelmente nenhum reconhecimento do professor.

2. O professor proativo –

apresenta boa capacidade de prevenção aos conflitos e mediação em situações de disrupção. Torna o ensino mais eficaz porque transmite expectativas positivas para os alunos, conseguindo uma interação de todos nas dinâmicas de sala de aula. Acredita e reconhece no papel do professor, a responsabilidade de considerar as diferenças entre seus alunos e, portanto, adequar seu trabalho aos diversos níveis, assegurando o progresso do grupo.

3. O professor super-reativo (ou discriminatório) –

aquele que não se considera responsável pelos acontecimentos entre os alunos. Acredita que seu papel se restringe ao trabalho com seu conteúdo, portanto, limita-se à apresentação da informação e avaliação do desempenho. Costuma potencializar as diferenças entre os alunos e

afasta os que considera “problemáticos” só se dirigindo a eles para críticas às condutas, sem oferecer-lhes oportunidades de êxito ou de manifestação de alguma competência.

A predominância de expectativa *negativa* de êxito dos alunos, por parte de quem trabalha diretamente com a construção dessas possibilidades merece toda a nossa atenção. “Alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável” (ROSENTHAL, 1966, p. 196).

O conceito de *profecia autorrealizadora* não é novo em psicologia e o trabalho pioneiro a esse respeito foi realizado por Rosenthal e Jacobson (1958). O objetivo dos pesquisadores era o de testar a hipótese de que, aqueles alunos dos quais os professores esperam um *maior* desenvolvimento intelectual, realmente mostram tal progresso. Como justificativa para o estudo, os pesquisadores disseram às professoras que precisavam avaliar a eficiência de um novo tipo de teste, planejado para prever o progresso intelectual das crianças. Utilizaram o Teste de Capacidade Geral, de Flanagan (1960), (TOGA)¹⁵ que foi aplicado a todos os alunos da escola, por suas respectivas professoras. Em cada uma das 18 classes da escola da pesquisa, cerca de 20% das crianças foram aleatoriamente escolhidas e, a partir dos resultados obtidos no teste, indicadas como *potencialmente capazes de rápido desenvolvimento intelectual*, para as respectivas professoras. A apresentação dos nomes das crianças foi feita de maneira informal, porém, intencional. Portanto, a diferença entre as crianças do grupo experimental e as do grupo controle (todas as outras que não foram indicadas pelos pesquisadores), estava apenas na crença das professoras acerca das informações fornecidas pelos pesquisadores, por meio dos resultados dos testes.

De maneira geral, os resultados indicaram que as crianças de quem as professoras esperavam melhores desempenhos e resultados intelectuais, evidenciaram tais progressos. A partir desse trabalho, vários outros estudos baseados no paradigma de Rosenthal e Jacobson (1968) foram realizados com o mesmo objetivo: investigar se há mudança no desenvolvimento intelectual do aluno (e/ou em seu desempenho escolar) em função da expectativa do professor. Ainda que inúmeras pesquisas na área (CLAIBORN, 1969; DUSEK; O'CONNELL, 1973; BEEZ, 1972; BROPH; GOOD, 1970) tragam resultados contraditórios, até mesmo os maiores críticos do trabalho de Rosenthal (1968), tais como Thorndike (1968), Snow (1969), Barber e Silver (1970), não negam a possibilidade da expectativa do professor influenciar de maneira

¹⁵TOGA: teste padronizado de inteligência e, na ocasião da pesquisa de Jacobson e Rosenthal (1958), era desconhecido por parte das professoras, por ser relativamente novo. O teste é formado por dois subtestes relativamente independentes, destinados a avaliar a capacidade verbal (compreensão da língua) e o raciocínio.

expressiva no desempenho do aluno, embora, insistam que o número de pesquisas é insuficiente para se chegar a conclusões melhor evidenciadas.

Retomando as características dos estilos docentes com relação aos conflitos e à diversidade sugeridos por Díaz Aguado (2006, 2015), e relacionando-as aos resultados da pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968), inferimos que as **posturas reativas e super-reativas** podem facilmente potencializar **baixos desempenhos, condutas disruptivas e um clima relacional negativo**.

Nessa perspectiva, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (OECD; PISA, 2015) acerca da utilização de soluções colaborativas diante dos problemas, revelam a necessidade de as escolas realizarem um trabalho mais efetivo para a promoção do clima de pertencimento dos alunos. Segundo os resultados, os **alunos** que afirmaram ter sido **expostos pelos professores**, algumas vezes por ano, obtiveram 23 pontos a menos na resolução de problemas, quando comparados aos alunos que relataram que isso não ocorrera.

Abramovay (2016) apresenta uma análise sobre a percepção dos jovens de escolas estaduais em relação à escola, bem como, os sentidos dados à violência. A pesquisa foi realizada com a participação de 6709 estudantes, dos quais, 70%, relataram a ocorrência de algum tipo de violência em suas escolas. 42% declararam ter sofrido agressões física ou verbal, sendo que o tipo de violência mais citado foi o *cyberbullying*¹⁶ (28% das agressões), seguido por roubo/furto (25%), ameaça (21%), agressão física (13%), violência sexual (1,6%) e outros (11,4%). Segundo os estudantes, mais da metade dos **agressores** eram seus **pares** (65%). Em seguida, na lista de agressores, aparecem também **professores** (15,2%), pessoas de fora da escola (10,6%), funcionários da escola (5,9%) e diretores (3,3%). Díaz-Aguado (2005) ressalta que os alunos agressores têm poucas estratégias, que não sejam violentas, na resolução de conflitos; em paralelo, têm baixas habilidades socioemocionais e muita dificuldade em se autorregular (DÍAZ-AGUADO, 2005).

Condutas violentas são diferentes daquelas que atrapalham o bom andamento da aula. Reconhecer as características do que gera perturbação, diferenciando daquilo que reflete violência torna-se fundamental para intervenções que buscam o desenvolvimento e a formação de pessoas éticas. Apresentamos, a seguir, um quadro elaborado pelo GPEM em que são destacadas as diferenças entre o que deve ser reconhecido e tratado como uma **violência**, daquilo que a tangencia no ambiente escolar.

¹⁶ Insultos, ameaças ou xingamentos pela internet.

Quadro 1: Síntese dos problemas de convivência na escola-natureza, tipos e exemplos.

Principais problemas de convivência na escola	Conceito	Exemplos	
Manifestações de caráter violento Imposição do esquema domínio-submissão, danos a dignidade pessoal, emprego da força para causar dano, atentado a integridade física-moral-psicológica.	Violência dura	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisa). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física intensa, imposição e provocam dano e destruição. São aquelas reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça de usá-la.	Lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas, furto, depredação, porte de arma, abuso sexual.
	Violência branda (pequenas violências)	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisa). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física, imposição e provocam dano e destruição. Também são reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei, porém de menor gravidade.	Furtos e depredações de pouca significância, insultos, atos que visam humilhar, difamação, bolinagem.
	Agressão reativa	São ações reativas que causam dano a alguém por meio da imposição de poder sobre os outros, decorrente da falta de controle das emoções. Caracteriza-se mais pela impulsividade do que pela intenção de agredir.	Insultos, expressões físicas intensas, revide, ameaças.
	Bullying	Refere-se a prática de atos agressivos que torna patente o esquema domínio- submissão entre pares. Trata-se de um fenômeno 'multicausal' e possui seis características principais: agressão intencional sem motivo aparente, recorrência, escolha de uma vítima frágil, desigualdade de poder físico ou psicológico, presença de um público (espectadores) e a simetria do poder instituído (pares).	Ameaças, exclusão, zombarias, menosprezo, ridicularizações, apelidos pejorativos, maledicência, fofoca, insultos, extorsões.

Manifestações perturbadoras ou indisciplinadas Confrontos, violação às normas justas e necessárias, desrespeito às regras elaboradas coletivamente, desordem, distorções, comportamentos irritantes, enfrentamento, desinteresse, desmotivação, apatia.	Indisciplina curricular	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem dos conteúdos escolares. Interfere nas condições de aprendizagem do currículo.	Jogar jogo da velha com o colega durante a apresentação de um seminário, não ler o texto, ficar conversando durante a explicação.
	Indisciplina social	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da boa educação. Falta de polidez ou ações que ferem os códigos de boas maneiras. São as <i>incivildades que se tratam de microviolências</i> ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente. Caracterizam-se por atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada uma ser respeitadas ou pequenas infrações à ordem estabelecida, diferenciando-se de condutas criminosas ou delinquentes. Incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade A incivildade não contradiz a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência. <u>Rompem com expectativas do que pode estar sendo esperado como boa conduta social.</u>	Andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa a margem do que se está tratando em classe, entretenimento com objetos impróprios para atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, indelicadeza, barulho, impolidez, apelidos, maledicência, fofoca, zombarias, levantar, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira, interrupções
	Indisciplina regimentar	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da necessidade das regras para a boa organização institucional. Tratam-se das transgressões ou comportamento contrário ao regulamento interno da escola, mas não ilegal do ponto de vista da lei.	Abstenção, uso de celular, ficar fora da sala, cabular aula, chegar atrasado para assistir as aulas.
	Indisciplina passiva	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem devido a desinteresse acadêmico. Caracteriza-se pela falta de motivação dos alunos e uma atitude de desdém e desinteresse pela escola. É como uma falta de conexão entre as propostas escolares e os interesses dos alunos.	Apatia, indiferença, recusa em participar das propostas, desmotivação para o estudo e para realizar as atividades.

Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM – UNESP/UNICAMP.

Em paralelo às relações entre pares, bem como, professor-aluno, temos ainda presente na atuação da escola diante dos episódios identificados como violentos e passíveis de sanções, o uso de estratégias *excludentes*. Em geral, a solução para aquele que desacata e rompe com o que é esperado como adequado pela instituição, é **a exclusão da sala de aula, e/ou, suspensão** da escola. As explicações em defesa da exclusão de alunos transgressores do ambiente escolar é a busca de garantia para que os demais estudantes possam aprender sem interrupções (NOGUERA, 2003).

Okonofua, Paunesku e Walton (2016), ressaltam que embora a remoção de alunos do ambiente escolar devido a problemas disciplinares seja uma negação dos direitos de aprendizagem, assim como, uma predição para complicações futuras na vida adulta, “o número

de estudantes suspensos aumentou cerca de três vezes nas últimas décadas: de 1.7 milhões em 1974 para mais de 5 milhões em 2011” (OKONOFUA et al., 2016, p. 5221).

As formas punitivas e excludentes de lidar com episódios disruptivos podem impactar negativamente na formação do ser humano/estudante. Estudos apontam, por exemplo, a correlação entre a *suspensão* e *notas mais baixas*, (menor desempenho dos alunos).

Arcia (2006) apresenta análises acerca da relação entre a suspensão escolar e o desempenho acadêmico. Na pesquisa, os estudantes que haviam sido suspensos, tiveram pontuações médias de desempenho em leitura menores, em comparação com aqueles que nunca haviam passado por esse tipo de sanção. Ademais, a diferença nas pontuações aumentou de acordo com o número de dias da suspensão: quanto maior o número de dias, menor a pontuação em leitura.

Segundo Cook et al. (2010), à medida em que os jovens perdem mais dias de aula devido à suspensão, a promoção para a próxima série se torna menos provável e, conforme ficam atrasados em relação à série em que deveriam estar, eles se tornam menos propensos a se formar e abandonam a escola. Como mencionado anteriormente, o fato de não estar na escola aumenta as chances de envolvimento em crimes fora dela.

Sendo assim, o que tais pesquisas têm indicado é que raramente, a aplicação da suspensão como estratégia de resolução em episódios de conflitos de caráter violento, contribui para a ‘recuperação’ do aluno (a mudança em suas atitudes); ao contrário: além de aumentar os riscos de envolvimento em situações ilícitas e/ou violentas estando fora da escola, é recorrente que aqueles que são suspensos acabem se tornando reincidentes, com sucessivas suspensões ao longo de sua vida escolar. Perry e Morris (2014, p. 1070) afirmam que, individualmente, a suspensão pode potencializar “a raiva, a apatia e o desengajamento, consequências psicossociais que aumentam a probabilidade de reincidência”.

Cuellar e Markowitz (2015) declaram que a maioria dos crimes juvenis ocorre fora da escola e, portanto, ao suspender, a escola amplia a probabilidade de exposição dos alunos, a situações violentas. A pesquisa realizada com cerca de quatro mil estudantes, com histórico de comportamentos disruptivos, constatou que a suspensão em dias letivos, eleva em mais de duas vezes, a probabilidade de outros delitos serem cometidos novamente (CUELLAR; MARKOWITZ, 2015).

Lacoe e Steinberg (2019), pontuam que o sistema disciplinar de qualquer instituição deve assegurar um clima escolar seguro, assim como, evitar práticas excludentes que reduzem as oportunidades de aprendizagem.

Outro aspecto importante de ser considerado como efeito nocivo de práticas excludentes da escola é uma percepção de banalização por parte do aluno. Dupper, Theriot e Craun (2008), sobre como os estudantes percebiam as suspensões relatam que dentre os alunos suspensos e os não suspensos, frequentemente, a suspensão é percebida como um *feriado escolar oficialmente sancionado*.

Concomitante à realidade de sanções equivocadas, raramente a escola sabe diferenciar dentre os problemas de convivência diários, aqueles de caráter violento, das manifestações perturbadoras, presentes em toda instituição educacional. Não conhecendo a natureza do conflito, a forma de resolução acaba sendo, em geral, a mesma para as diferentes manifestações e, portanto, o risco de a escola agir de maneira equivocada aumenta de forma expressiva.

Blaya, Debarbieux e Vidal (2004) ressaltam que a maior incidência de conflitos no ambiente escolar refere-se a episódios desgastantes pela recorrência e não pela gravidade. O que significa que há menos atitudes violentas do que *incivilizadas*. Charlot (2002) esclarece que as condutas que contrariam as regras de boa convivência, ou seja, se contrapõem àquilo que se espera em um comportamento socialmente desejável, são condutas **perturbadoras**, mas não violentas. São inúmeras as manifestações que perturbam o ambiente de sala de aula: provocações, insultos, apelidos, indelicadezas, interrupções desnecessárias, atrasos, enfim, demonstrações de **falta de polidez**.

Em pesquisa desenvolvida por La Taille (2009), com 448 jovens estudantes, de escolas públicas e particulares, a **polidez**, dentre dez virtudes previamente apresentadas aos alunos, foi considerada por eles, uma das menos importantes. Não reconhecer relevância na polidez, significa se omitir e/ou protagonizar, inúmeras situações em que as relações são afetadas por condutas e posturas desrespeitosas. A polidez é sutil e talvez, por isso, seja considerada uma pequena virtude (COMTE-SPONVILLE, 1995). No entanto, a ausência de gestos que manifestam *cuidado para com o outro*, portanto, da polidez, ‘desumaniza as relações’, tornando-as duras. A partir dos dados de La Taille (2009) podemos inferir sobre uma co-relação entre o aumento das incivildades nas escolas e o frágil reconhecimento da virtude polidez, como importante, na percepção dos jovens.

Dentre os conflitos presentes no meio escolar, a presença do *bullying e do cyberbullying* tem sido uma enorme preocupação para educadores e famílias. Os dois fenômenos dizem respeito ao menosprezo e à diminuição do outro, de maneira recorrente e intencional, impactando negativamente não só as relações entre pares, como, sobretudo, a formação e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Para ser considerado *bullying*, o fenômeno deve abranger um conjunto de características. Inúmeros autores (AVILÉS, 2003; FANTE, 2005; OLWEUS, 2007; TOGNETTA, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2007) descrevem cinco características que podem revelar um caso de *bullying* na escola.

A **primeira** delas é tratar-se de uma **ocorrência entre pares**, ou seja, entre sujeitos de mesmo status social: alunos da escola; irmãos; crianças e jovens que convivem em outros espaços, tais como, como condomínios, clubes, igrejas; colegas de trabalho que desempenham funções hierarquicamente similares, do ponto de vista institucional. Sendo assim, não se deve chamar de *bullying* agressões protagonizadas por uma autoridade, por exemplo, uma agressão do professor para com o aluno. Nesse caso e em outros em que há uma hierarquia de ‘papel social’, trata-se de uma forma de violência conhecida como assédio moral (BOZZA, 2016).

A **segunda** característica para que se constate (ou não) a existência do *bullying*, é a **intencionalidade**: há por parte dos autores (agressores) de *bullying* o desejo de ferir e diminuir o escolhido como alvo (vítima). Há uma sensação de prazer em imprimir sofrimento e subjugar o outro. Tognetta (2010a) ressalta que os autores de *bullying*, diretamente responsáveis pelo sofrimento de alguém, demonstram uma incapacidade de sensibilização diante da dor do outro; não conseguem reconhecer o direito ao respeito e à dignidade daquele que escolhem como vítima dos maus-tratos. Esse personagem, o autor, segundo alguns pesquisadores (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2012; TOGNETTA; BOZZA, 2013) parece ter uma hierarquia de valores invertida, em que os valores individualistas e materialistas (popularidade, força física) assumem uma força central na personalidade desses sujeitos; já os valores morais, de extrema relevância para relações sociais éticas (respeito, justiça, tolerância, dentre outros), mostram-se frágeis e não impulsionam as ações do autor.

Uma **terceira** característica é que, embora sejam pares (tenham o mesmo status social) existe um **desequilíbrio de poder** ‘psicológico’ entre alvo e autor. Em geral, o alvo é alguém que carece de habilidades sociais necessárias para se impor e exigir respeito de si. Por isso, suas estratégias de enfrentamento são inócuas tornando-o um ‘alvo frágil’, fácil de ser vitimizado pelo agressor. O alvo tende a ter uma imagem negativa de si, identificando-se por vezes, com valores negativos apontados por seu algoz, o autor. A maneira como o sujeito se vê diante dos pares, pode ou não favorecer uma condição de alvo; em outras palavras, a autoimagem do sujeito tem relação com a possibilidade (ou, não) de ser vitimizado. Tognetta (2010) esclarece que há uma espécie de **concordância do alvo**, ainda que de forma **inconsciente**, com a imagem atribuída pelo autor. Sentir-se inferior aos pares consome as forças desse sujeito que acaba não reagindo às agressões sistemáticas.

A **quarta** característica revela a presença de espectadores, da **plateia**. O autor, por necessidade de poder perante os pares, deseja uma ‘boa’ imagem. Sendo assim, suas agressões são expostas, tanto pela presença física de uma plateia, quanto por outros meios em que a *relação domínio/submissão* é exibida como troféu. (AVILES, 2003; FANTE, 2005; TOGNETTA et al., 2010). Cabe um destaque para essa característica uma vez que muitas investigações acerca do papel de espectador ressaltam aspectos de extrema relevância para o enfrentamento e combate ao fenômeno relacionados ao papel de quem presencia os episódios de maus-tratos.

Souza (2019), apresentando os resultados de sua pesquisa acerca do papel da ajuda entre pares, destaca a importância de estudos que demonstram caminhos para o trabalho educacional diante do fenômeno bullying. Ressaltamos em nossa pesquisa, um estudo realizado por Jennifer e Cowie (2012).

O estudo buscou conhecer as atribuições morais entre estudantes de 10 e 11 anos em relação a si mesmo e aos outros em cenários de bullying, como retratado em uma série de vinhetas pictóricas. Ao entrar no papel de cada um dos personagens da história hipotética, tanto como “eu” quanto como “outro”, os participantes citaram principalmente preocupação e vergonha em assumir o papel do espectador. (2012, apud SOUZA. 2019. p.71).

Se há por boa parte dos espectadores a presença do sentimento de vergonha e considerando a relevância de tal sentimento no desenvolvimento da moralidade, há dimensões educacionais que podem impulsionar ações contrárias àquelas que provocam a vergonha – nesse caso específico, contrárias à inércia diante do sofrimento de um par, como sugerem os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs).

A **quinta** característica é a **repetição** de ações de maltrato para com a mesma pessoa. A reincidência de episódios é alimentada pela *fragilidade* do alvo em *reagir* à toda imposição de sofrimento. É óbvio que não se trata de culpabilizar o alvo, mas considerar que a duração das agressões tem relação com a omissão, tanto do alvo que não tem forças para se impor ou buscar ajuda, quanto da plateia, aqueles que assistem e nada fazem para ajudar ou impedir o sofrimento imposto a um par. A omissão de quem assiste pode ter mais de uma explicação: ter medo de ser a próxima vítima; achar que é natural que aconteçam episódios dessa natureza na escola e ‘se tem que acontecer que não seja comigo’. A expressão da contradição quando se defende a tolerância e o respeito nas relações.

As consequências na vida do alvo, autor e espectador, a curto e longo prazo, são comprovadamente negativas.

Takizawa, Maughan e Arseneault (2014) acompanharam por cinquenta, 17.638 cidadãos do Reino Unido nascidos durante uma semana específica no ano de 1958. É que já naquela

época, os índices de bullying eram altos: 28% sofriam ocasionalmente, e 15%, frequentemente. As mesmas pessoas foram reavaliadas: aos 23 e 50 anos - avaliações acerca do sofrimento psicológico, e aos 45 anos – avaliação sobre doenças mentais. A pesquisa constatou que décadas depois dos episódios de bullying terem sido vivenciados, as consequências estavam presentes: as pessoas que sofreram bullying na infância apresentavam a propabilidade de 50% **mais sofrimento**, tanto aos 23 como aos 50 anos de idade. Aos 45 anos, quando foram avaliadas sobre sua saúde mental, os pesquisadores encontraram maior incidência de depressão e ideias destrutivas - tentativas ou comportamento suicidas. A proporção era de duas vezes maior a incidência de prejuízo à saúde mental daqueles que declararam ter sofrido bullying na infância. Diante desses resultados, só aumenta nossa responsabilidade em oferecer aos estudantes um ambiente escolar de segurança, respeito e acolhimento; onde a violência, sob qualquer que seja sua manifestação, não seja tolerada e sim, veementemente combatida.

O *cyberbullying* tem características próprias. O espaço virtual em que o ocorre já promove consequências ainda mais graves. A abrangência oferecida pelo uso da tecnologia, faz com que as agressões cometidas no espaço virtual alcancem uma plateia exponencialmente maior do que nos casos de bullying (no espaço físico) mas com características próprias.

O fenômeno é reconhecido como *cyberbullying* quando:

um sujeito, de forma reiterada, recebe agressões abusivas de outro(s) por meio de dispositivos tecnológicos em espaços virtuais, com a finalidade de prejudicar a pessoa ou o status social da vítima, aproveitando o anonimato, a redução de elementos socioemocionais e o efeito desinibidor provocado pela rede (BOZZA, 2016, p. 85-86).

A pesquisadora aponta as diferenças entre os dois fenômenos – bullying e cyberbullying – permitindo uma visão mais aprofundada sobre o cenário que envolve as diferentes manifestações de violência. Aspectos como, exposição do autor, locais de ocorrência das intimidações, riscos para o alvo, duração do maltrato, quantidade de espectadores, dentre outros, são trazidos para evidenciar os efeitos nocivos de ambos os fenômenos. Cabe ressaltar que o ambiente virtual potencializa a exposição do alvo pela possibilidade ilimitada de audiência. Os efeitos danosos são, portanto, de natureza psicológica e não física. A Figura 1, a seguir, traz os elementos analisados em cada um dos fenômenos (bullying e cyberbullying) e respectivas características que os diferenciam.

Figura 1: As diferenças entre bullying e cyberbullying.

	BULLYING	CYBERBULLYING
EXPOSIÇÃO	O autor se expõe, precisa estar frente a frente com o alvo.	Pode haver invisibilidade daquele que agride. O ciberespaço permite anonimato. O autor não se mostra, não precisa estar cara a cara com o alvo, que, por sua vez, apresenta dificuldade para enfrentar a situação, pois muitas vezes não sabe de quem vem as agressões.
LOCAL	Ocorre em espaços de convívio entre os pares (na sala de aula, pátio da escola, no parque do condomínio, no clube).	Ocorre no espaço virtual, em que há a possibilidade de invasão da privacidade e anonimato do agressor.
RISCO FÍSICO	O alvo pode sofrer uma agressão física. Ao mesmo tempo que o autor também está sujeito a um possível revide do alvo.	Não é imediato e é reduzido, pois o agressor se expõe menos.
IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	É visível e pode ter danos físicos, portanto mais fácil de se ser detectado.	Os danos não são físicos, são psicológicos/emocionais. É menos visível, portanto mais difícil de ser detectado.
PROBLEMAS ESCOLARES	Perfis de estudantes que apresentam envolvimento em conflitos ou fracasso escolar é mais comum em situações de envolvimento com bullying do que com cyberbullying.	Contudo, não significa que alunos envolvidos em situações de cyberbullying não apresentem problemas escolares relacionados às dimensões do âmbito interpessoal e pedagógico ¹¹ .
VIGÊNCIA/DURAÇÃO DO MALTRATO	O bullying opera enquanto ocorrem as agressões.	O cyberbullying se apresenta de forma mais continuada devido à propagação de conteúdo no espaço virtual.
OS ESPECTADORES	Restringem-se ao círculo social de amigos e conhecidos da vítima.	A audiência é ampliada e abrange desconhecidos.
AUTORIA DOS ATAQUES	O alvo sempre sabe quem o ataca.	O alvo nem sempre sabe de onde vêm os ataques, quem o ataca e nem quem pode estar apoiando os ataques.
AJUDA DOS ADULTOS	Se comparado ao cyberbullying, é mais frequente. No entanto, os adultos geralmente não são acionados.	É reduzida devido à dificuldade de identificar o problema e por conta da lacuna tecnológica que existe entre o mundo adulto e o mundo dos adolescentes contemporâneos.

Fonte:Bozza (2016, p. 86-87).

Diante do exposto, a **convivência na escola** demanda dos profissionais um exaustivo, intenso e sistemático compromisso com o conhecimento científico. A formação continuada dos profissionais de educação, a aproximação da academia com o chão da escola e os estudos e pesquisas que promovam estratégias e apontem caminhos, devem ser pressupostos de avanços para uma convivência ética na escola.

Diante desse cenário, ratificamos nosso engajamento com essa causa: uma educação que favoreça a função social da escola para a formação de sujeitos que possam atuar eticamente na transformação da sociedade. E para tanto, favorecer e garantir o direito ao ‘aprender a conviver’ é (e deve ser), um compromisso de cada um de nós, educadores.

Defendemos a tese de que a convivência na escola deve ser intencionalmente planejada para que a vivência dos princípios morais, tais como o respeito, a justiça, a solidariedade, reflitam os valores universalmente desejáveis. Ao longo desse trabalho, traremos nossos argumentos de defesa sobre quais dimensões da escola devem ser consideradas para que a convivência ética seja uma realidade.

Retomando as ideias compartilhadas ao longo desse primeiro capítulo: apresentamos nossa perspectiva acerca da função social da escola – contribuir com a formação de sujeitos éticos combativos, às injustiças sociais e comprometidos com a cultura da paz. Trouxemos o fenômeno da ‘retrotopia’ como uma das variáveis contemporâneas que desafia o trabalho para uma educação progressista e emancipatória. Endossamos a necessidade da escola em assumir suas responsabilidades quanto à qualidade da convivência, bem como, de formas construtivas de resolução dos conflitos. Trouxemos marcos legais que revelam objetivos de uma educação humanizadora, apresentando as evidências de compromisso com a coexistência, nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular. Compartilhamos nossa perspectiva piagetiana, em defesa de uma educação moral voltada para o desenvolvimento da autonomia e detalhamos as dimensões educacionais a se considerar, no trabalho para uma convivência ética na escola. Defendemos a tese de que o planejamento da convivência demanda o conhecimento da realidade e, portanto, a avaliação do clima escolar como um meio, no desenvolvimento do trabalho para uma convivência respeitosa e equilibrada. Elegemos três experiências internacionais de Políticas Públicas de Educação que contemplam oficialmente a convivência escolar como central para os projetos educativos, apontando os princípios comuns que cada uma das propostas traz: *autonomia, participação ativa e ampliada de toda a comunidade e percepção construtiva dos conflitos*, bem como, as ações efetivas, desenvolvidas por meio de Políticas Públicas comprometidas com a Convivência Escolar. Alertamos para a realidade brasileira e para os riscos que corre a educação em nosso país, ratificando nosso compromisso para com uma postura de educação combativa a todo e qualquer tipo de injustiça e desrespeito. Por fim, compartilhamos estudos e ideias sobre os problemas de convivência, buscando diferenciar as manifestações perturbadoras daqueles de caráter violento; refletimos sobre práticas e posturas adotadas nas escolas, diante das situações de conflito, bem como, impactos na formação e desenvolvimento dos alunos.

No próximo capítulo, trazemos a metodologia de nossa pesquisa.

CAPÍTULO SEGUNDO. “CONHECENDO OS ‘NÓS’ DA CONVIVÊNCIA”



Nó Simples

Este nó é a base para outros nós, e por se tratar apenas de uma volta é o nó mais fácil e rápido de ser feito (...). Quando molhado ou quando é submetido a muita tensão fica difícil de ser desatado. (União dos Escoteiros do Brasil)

2 MÉTODO: O delineamento da pesquisa

A presente pesquisa partiu de um problema recorrente no cenário educacional atual, que tem se tornado um dos grandes desafios na realidade diária das instituições de ensino: a ausência de intenção e, portanto, planejamento, do trabalho desenvolvido nas escolas, no que diz respeito às relações interpessoais, comprometendo, sobremaneira, a qualidade da convivência entre todos da comunidade. Nesse sentido, as estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelos adultos/autoridades da instituição escola, diante dos inúmeros episódios diários de desrespeito às regras e às pessoas, em geral, se apresentam ineficazes e incoerentes com objetivos traçados, formal ou, informalmente, por grande parte das instituições de ensino que é o de ‘auxiliar na formação do sujeito para o exercício de sua **autonomia moral e intelectual**’. O que se constata é que a convivência entre pares e com os profissionais da escola não é planejada nem tampouco, tema de estudo e reflexão. Há nos regimentos escolares normas e sanções que, buscam regular a convivência, sem, contudo, torná-la objeto de estudo e reflexão.

A escola necessita rever, renovar e transformar inúmeros aspectos que incidem diretamente sobre a possibilidade, ou não, de promover um ambiente sociomoral¹⁷ que favoreça a convivência e, portanto, as relações sociais e de aprendizagem. No entanto, é também papel da academia por meio de estudos e pesquisas, aproximar-se da realidade da escola e, mais do que diagnosticar as fragilidades de seu trabalho, envolver a comunidade e garantir um processo

¹⁷Um ambiente sociomoral é toda a rede de relações interpessoais e experiências da criança e do jovem na escola. Essas experiências incluem a interação dos alunos com o professor, com os pares, com o conhecimento, com os conflitos, com as formas de participação e com as regras (DE VRIES; ZAN, 1998).

reflexivo, possível de contribuir para transformar aquilo que devidamente identificado mereça mudança; assim como, potencializar os aspectos percebidos como positivos e favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes.

Sendo assim, auxiliar a escola pesquisada a reconhecer e identificar suas fragilidades, assim como, suas possibilidades, e propor ações efetivas para o avanço na construção de uma convivência diária respeitosa e construtiva, foram, sem dúvida, metas rigorosamente perseguidas por nós.

Situando a presente pesquisa, lembramos que tal trabalho está vinculado a um projeto maior intitulado “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias”. Pesquisadores e pós-graduandos da Faculdade de Educação da Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral¹⁸ (GEPÉM) da Unesp/Unicamp tiveram um projeto de pesquisa selecionado no 1º Edital de Pesquisas Aplicadas em Educação promovido pela Fundação Lemann e Itaú BBA, com o tema: “Como garantir que todos os alunos tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?”. O projeto desenvolvido (no qual faz parte essa pesquisa), teve como objetivos a construção e testagem de instrumentos para avaliar o clima escolar em alunos, docentes e gestores, assim como, elaborar e desenvolver, em duas escolas públicas, um programa de formação dos educadores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental (“A convivência ética na escola”), visando a melhoria da qualidade da convivência escolar e do processo de resolução dos conflitos.

A partir da análise do clima escolar de 4 instituições municipais de Campinas que atuam com o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), foram selecionadas duas escolas que apresentavam problemas disciplinares e/ou delituosos, mas que não se diferenciavam de forma expressiva de outras instituições quanto à existência desses fenômenos.

Os critérios para a escolha das duas escolas participantes foram: *possuir séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); ter seu funcionamento em apenas dois períodos; possuir uma equipe gestora; ter baixa rotatividade entre os integrantes das equipes docente e gestora; ter o trabalho coletivo previsto no horário da escola; não representar extremos no que diz respeito aos aspectos acadêmicos e/ou sociais (IDEB¹⁹; aspectos socioeconômicos; evasão;*

¹⁸ Pesquisadores: Telma Pileggi Vinha (Unicamp), Alessandra de Moraes (Unesp), Ana Maria Falcão de Aragão (Unicamp), Luciene Regina Paulino Tognetta (Unesp), Roberta Gurgel Azzi (Unicamp). Pós-graduandos da FE-Unicamp: Carolina de Aragão Escher Marques, Lívia Maria Ferreira da Silva, Adriano Moro, Flávia Maria de Campos Vivaldi, Adriana de Melo Ramos, Mariana Tavares Almeida Oliveira e Thais Cristina Leite Bozza.

¹⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - criado em 2007, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>.

reprovação e episódios de violência); possuir de 500 a 800 alunos; e aderir voluntariamente ao projeto.

Nossa tese refere-se ao trabalho desenvolvido em uma das duas escolas selecionadas. Fundamentamos nossa escolha na identificação de qual das duas realidades trazia mais indícios de dificuldades quanto aos problemas de convivência, assim como, resultados de desempenho mais comprometido, segundo os indicadores do IDEB. Esclarecemos que para tal escolha, a quantidade de alunos foi menos considerada uma vez que a escola da pesquisa não atendia ao critério quantitativo inicial. No entanto, a realidade de fragilidade quanto às relações humanas pareceu-nos propícia para o desenvolvimento da proposta de intervenção.

2.1 Objetivos

A presente Tese é, então, decorrente do projeto maior anteriormente mencionado e refere-se ao trabalho desenvolvido em uma das escolas. Considerando que o programa “A Convivência ética na escola” possui ações diferenciadas e complementares que visam a melhoria da qualidade da convivência escolar e o processo a resolução de conflitos e que, foi sendo elaborado conforme foi implantado na escola, sendo adaptado de acordo com as necessidades e características da instituição, a presente pesquisa tem como **objetivos:** *implantar e avaliar o programa de formação de professores e transformações na escola visando a melhoria da qualidade da convivência escolar; e identificar quais transformações ocorreram, indicando os principais avanços e dificuldades da escola, na área da convivência.*

2.2 Escola Participante

Como já mencionado, dentre as duas escolas contempladas pelo projeto maior, a selecionada para a presente pesquisa, foi uma escola situada num bairro da periferia de Campinas – SP. Relembrando que a escolha dessa escola se deu por apresentar um clima menos positivo do que a outra escola avaliada, no que diz respeito aos resultados obtidos, quando da aplicação dos questionários sobre o Clima Escolar. Optamos, dessa forma, por aprofundar nossos estudos junto à instituição que apresentava um panorama mais desafiador.

2.2.1 A escola da pesquisa

A história da Escola Municipal de Ensino Fundamental Girassol²⁰, pertencente à rede municipal de educação de Campinas, interior de São Paulo, tem seu início com a fundação, em

²⁰Por compromissos éticos de pesquisa, adotamos o nome fictício, Girassol, para a escola da pesquisa.

1940, do primeiro Parque Infantil de Campinas. Em 1950, com a Lei Municipal 383, de 6 de setembro, o Parque Infantil recebeu uma nova denominação: Parque Infantil "Girassol". Em 1966, tendo em vista a reurbanização do bairro onde até então funcionava a instituição, no período de 1963 a 1965, a escola foi transferida para o novo bairro – (onde permanece até os dias de hoje), fundado em 1965, pertencente à Região Sul da cidade de Campinas.

É importante ressaltar que essa nova etapa de existência da escola se confunde com a própria história do bairro. Em 1965, quando concluída a planta do referido bairro, já constava uma área que seria destinada à educação. Com o nascimento do bairro, chegava a Escola Parque "Girassol", instalada em um espaço que preservava muita área verde e até mesmo, um pequeno bosque.

Em 1966, com a chegada dos primeiros moradores no bairro recém-constituído, a escola, foi, então, reinaugurada, iniciando suas atividades em 25 de maio de 1966. Na época, destinava seu atendimento aos alunos do então denominado primário, assim como, também da educação infantil (chamada, na ocasião, de Parque Infantil). Ocupava um grande terreno, de 19.180m², com uma área construída de 670 m².

Posteriormente, as mudanças de políticas públicas levaram à divisão daquele espaço ficando de um lado, a Educação Infantil e, separada por um alambrado, a escola de "1º grau", recebendo a atual denominação EMEF Girassol²¹.

Embora próxima de uma movimentada avenida da cidade, sendo, portanto, local privilegiado por diversas linhas de transporte público coletivo, a localização da escola está entre uma das zonas de vulnerabilidade social da cidade de Campinas, em que é expressivo o índice de criminalidade e tráfico de drogas. Nessa direção, a escola enfrenta aquele que deve ser o seu maior desafio: o de oferecer para sua comunidade a vivência de valores socialmente desejáveis, tão negligenciados e fragilizados não só naquela região, como na sociedade em geral. Em paralelo, o compromisso de ampliar as possibilidades para a construção de perspectivas éticas que conduzam os sujeitos a uma vida pautada em valores socialmente desejáveis. Inúmeros adolescentes do bairro, sobrevivem do envolvimento direto com o tráfico de drogas. Sendo assim, tal realidade se insere dentre os estudantes, seja de maneira direta – participação ativa no tráfico -, ou, indireta na convivência diária entre os pares.

Em nosso primeiro ano de pesquisa, em 2015, a escola contava com 379 alunos, sendo 229 do ensino fundamental I e 150 do ensino fundamental II e, no seu quadro de pessoal, 31 professores; 26 funcionários (efetivos e terceirizados) e 3 gestores.

²¹Disponível em: <http://pponlinesme.campinas.sp.gov.br>.

Se considerarmos somente os números, participaram do programa de formação 58% da equipe docente, 100% dos gestores e 19% dos funcionários. Tais números, seriam ainda mais expressivos se representassem os mesmos sujeitos. Entretanto, entre os professores, com a inesperada mudança no quadro de pessoal ao longo de 2015/2016, dos 58% de participantes, cerca de 50% estiveram desde o início.

Quadro 2: Total de profissionais e horas de formação.

FORMAÇÃO GERAL		Profissionais da escola	Concluíram	Carga Horária
2015		60	26	196 horas
	Professores	31	18	
	Gestores	03	03	
	Funcionários	26	05	
2016		60	22	125 horas
	Professores	31	19	
	Gestores	03	03	
Horas de formação na escola		321 horas		

Fonte: A pesquisadora (2018)

2.3. Caracterização da pesquisa

2.3.1 Nosso procedimento: pesquisa-ação

Thiollent (1986) define a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou *com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo* (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Destacamos em itálico na citação anterior, a ideia que nos parece retratar com excelência, a experiência por nós vivenciada durante o período de intenso convívio, junto à equipe da escola pesquisada. Nosso trabalho na EMEF Girassol buscou rigorosamente honrar com o compromisso de refletir sobre como se dá a convivência na escola, e em oferecer o aprofundamento em estudos científicos que pudessem auxiliar a equipe, quanto à avaliação e ao planejamento de ações institucionais, coerentes com uma das metas traçadas pela escola,

para o ano de 2015: *melhorar a curto e médio prazo, a convivência na escola*²². Nesse sentido, buscamos garantir que a cooperação e participação ativa qualificassem constantemente, nosso modo de agir e de estar na escola.

Tripp (2005, p. 447) propõe que a pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa, consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Ao se referir aos efeitos da pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 447) afirma que tal procedimento “ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitado pelo contexto e pela ética da prática”.

Nosso trabalho desenvolvido na EMEF Girassol traz evidências que podem ilustrar a tese do autor. Em parceria com a equipe da escola, aprofundamos nossos estudos e ações partindo de diagnósticos que apontavam a necessidade de melhorar a convivência escolar. Mergulhamos na prática da escola e dela extraímos, sistematicamente, pistas para o planejamento das ações subsequentes. A teoria contribuindo para a reflexão e replanejamento da prática, distanciando progressivamente a realidade diária da escola, do cenário inicial; nosso objeto de pesquisa (a convivência na escola) passando por sucessivas transformações, validadas e legitimadas pela instituição.

De acordo com Tripp (2005), para que um projeto de pesquisa-ação tenha êxito em suas diferentes etapas, devem ser consideradas as seguintes metas:

- 1 - trate de tópicos de interesse mútuo;
- 2 - baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa;
- 3 - permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;
- 4 - partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;
- 5 - produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes;
- 6 - estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (TRIPP, 2005, p. 455).

Reconhecemos o alcance das metas anteriormente descritas nas diferentes etapas de nossa pesquisa - desde a seleção da escola, apresentação da proposta e convite para a participação - até sua finalização. Nossos objetivos comuns favoreceram uma relação simbiótica entre nós e a equipe da escola; a participação ativa da escola durante todo o processo, bem como, nosso respeito às decisões da instituição quanto à inclusão (ou não) de procedimentos e ações, foram

²²Durante a Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional Coletiva (RPAI) – ocorrida em três de fevereiro de 2015, os representantes da comunidade escolar integrantes da RPAI, traçaram para o ano, novas metas a serem inseridas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: **Melhorar a qualidade de convivência na escola (curto e médio)= permanente**; Aumentar a participação das famílias (curto e médio)= permanente; Estabelecer hábitos de estudo (curto e médio)= permanente; Fortalecer o Conselho Escolar (médio e longo)= permanente.

fundamentais para o desenvolvimento do trabalho e refletem consideravelmente as metas propostas para uma pesquisa-ação.

Segundo Gil (2007, p. 55), a pesquisa-ação “tem sido alvo de controvérsia devido ao envolvimento ativo do pesquisador e à ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema”. Sobre isso, não negamos que houve de nossa parte intenso envolvimento na vida da escola – das pessoas da escola. E é evidente que não é algo simples a busca constante por uma postura que resguardasse respeitosa e concomitantemente, a dinâmica da escola, e os objetivos da pesquisa. Em muitos momentos, a complexidade de uma pesquisa-ação gera considerável desgaste físico e emocional. Gil (2007, p. 55) acrescenta que “apesar das críticas, essa modalidade de pesquisa tem sido usada por pesquisadores identificados pelas ideologias reformistas e participativas”.

Agrada-nos profundamente a ideia trazida por Fonseca (2002):

O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 34-35).

Durante todo o trabalho que desenvolvemos na escola nos deparamos com aspectos, episódios e fatos que nos auxiliaram na composição das diferentes etapas do processo. O olhar atento da pesquisadora busca dar relevância para situações que podem ser consideradas isoladas, mas que, no entanto, compõem o cenário de pesquisa. Conhecer, por exemplo, os diferentes perfis de atuação docente, nos possibilitou a compreensão das dinâmicas interativas presentes nas diversas aulas. Estudar com a equipe de profissionais as relações entre a prática promovida por eles e a atuação dos alunos em suas respectivas aulas, ilustra bem a ideia de que o valor de um dado de pesquisa (por exemplo, o perfil docente) torna-se significativo quando considerado como elemento fundamental para a transformação social que se deseja, quanto à melhoria da convivência, o que não é possível quando o dado é tratado como variável isolada e descontextualizada.

Ao atentarmos para nosso objeto de pesquisa - a convivência na escola; para a maneira como lidamos com o processo de revisão, reflexão e reconstrução das práticas institucionais; para o fato de nossa atuação ter sido constantemente influenciada e aprimorada pelos conhecimentos construídos na prática da ação coletiva, reconhecemos, na citação de Fonseca (2002), amparo científico para justificar a escolha pelo procedimento de pesquisa-ação.

2. 3.2 Coleta dos dados

Nossa coleta de dados contou com diferentes instrumentos, tais como: sessões de observações na escola; questionários para avaliação das diferentes etapas da intervenção em andamento; questionários para avaliação do Clima da escola (antes e depois de um ano de intervenção) em professores, alunos (a partir do 7º ano) e gestores (característicos da pesquisa quantitativa); questionário elaborado pela Unidade de Psicologia Preventiva da Universidade Complutense de Madri; entrevistas semiestruturadas e abertas com professores, gestores e alunos (estratégias da pesquisa qualitativa); e relatos e depoimentos durante os encontros de formação.

Em diferentes períodos da realização da pesquisa, foram feitas sessões de observações sistemáticas durante as aulas e momentos de intervalo (recreio), buscando conhecer a qualidade das interações estabelecidas entre alunos e profissionais da escola.

O tratamento dos dados qualitativos e quantitativos buscou amparo científico nos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1994).

A. *Observação participante*

Este tipo de observação pressupõe ao pesquisador participar do cotidiano da instituição pesquisada, podendo desenvolver atividades com o objetivo de melhor entender o ambiente de pesquisa. A experiência direta no ambiente de pesquisa permite ao pesquisador uma aproximação das perspectivas dos diferentes sujeitos possibilitando coleta de dados em contextos e situações nos quais seria impossível outras formas de levantamento (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, foram feitas sessões de observação, a fim de conhecer a qualidade de interações dos mais diferentes atores da escola em diversas situações, tais como: intervalos e recreios; durante as aulas; em contextos de intervenção diante de episódios de conflitos e nos atendimentos às famílias. É preciso ressaltar que, tanto a gestão, bem como, toda a equipe da escola, deram ampla liberdade para que nossa atuação como pesquisadora pudesse efetivamente ocorrer: tivemos livre acesso aos diferentes espaços e atividades da escola, com flexibilidade de horários, quando necessário, para nossa atuação.

As sessões de observações das aulas somaram 30 horas, distribuídas em 20 horas ao longo de 2015 e 10 horas em 2016. O roteiro de observação priorizou três aspectos: **a interação entre os alunos e o conteúdo; a interação entre o professor e os alunos; a interação entre pares**. Cada aspecto (devidamente descrito no APÊNDICE A) foi registrado para posterior devolutiva aos profissionais envolvidos durante as sessões.

Já as sessões de observações dos recreios somaram 15 horas, distribuídas em 10 horas ao longo de 2015 e 5 horas em 2016. Para tais momentos o foco de observação foi a qualidade das interações entre pares, bem como, as características de intervenções dos adultos presentes (APÊNDICE B). É importante destacar que a quantidade de horas e formas de observações foram escolhas para a presente pesquisa, não se tratando de uma regra para trabalhos dessa natureza.

Cabe ressaltar que a permanência na escola por dois anos, nos permitiu inúmeros momentos de observação não planejados, mas, igualmente, ricos e relevantes, para nossos objetivos de contribuir no processo de transformação das relações estabelecidas na escola pesquisada.

B. Questionários

Além das sessões de observações, foram também utilizados, diferentes questionários.

B.1. Avaliação do primeiro trimestre.

Ao completarmos um trimestre de estudos, foram aplicados questionários para avaliação da formação recebida, dos conteúdos e metodologias empregados, assim como, da qualidade das relações estabelecidas entre os profissionais da escola e a pesquisadora/formadora. (APÊNDICE C).

B.2. Avaliação do Programa de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo para adolescentes y pré-adolescentes.

Cabe-no um esclarecimento acerca da inclusão desse instrumento como fonte de dados para nossa pesquisa.

Em 2014, ingressei e concluí o *Master en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos* (modalidade semipresencial), oferecido pela Universidad Complutense de Madrid, sob a orientação da Professora Maria José Diaz Aguado²³. Houve total convergência de temas entre a proposta do *Master* e a nossa pesquisa. A proposta do *Master* contemplava, a partir da base teórica fornecida e dos suportes *on-line*, a aplicação de um programa para uma turma do Ensino Fundamental II que consistia em 14 sessões de intervenção e dois momentos de avaliação, antes e depois da intervenção. O programa de intervenção proposto no *Master*

²³ María José Díaz-Aguado é professora de Psicologia Educacional, diretora do Mestrado em Programas de Intervenção Psicológica em Contextos Educativos, da Unidade de Psicologia Preventiva da Universidade Complutense de Madri, onde realizou uma extensa série de investigações, com mais de 150 publicações referentes à prevenção de problemas sociais complexos, como o racismo, a exclusão, a toxicod dependência, intimidação ou violência doméstica.

focava a redução da violência e a melhoria da convivência escolar. Portanto, convergente com todas as ações propostas em nossa pesquisa.

Na ocasião (2015), consultamos a coordenação do curso acerca de podermos aplicar o questionário, a partir das 14 sessões de intervenção feitas com base **em nosso programa já em andamento** na escola, nas aulas de Relações Humanas (RH); o que foi prontamente consentido. O critério de escolha para a turma em que seria aplicado o instrumento espanhol foi a faixa etária dos estudantes e o fato da convivência entre pares na referida sala ser considerada pelos professores da comunidade Girassol, como sendo de “relacionamentos hostis”. Responderam ao questionário 15 estudantes, entre 12 e 14 anos de idade, 9 do sexo masculino e 6 do sexo feminino de uma turma de 8º ano.

Os alunos responderam a um questionário para adolescentes, elaborado pela Unidade de Psicologia Preventiva da Universidade Complutense de Madri - “Programa de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo para adolescentes y pré-adolescentes”, antes e depois do desenvolvimento de 14 sessões (aulas com 90 minutos de duração, durante os primeiros três meses do programa)²⁴. A tradução do instrumento, adequando alguns termos à realidade brasileira foi feita por nós.

O questionário utiliza a escala Likert, de 01 a 07 e é composto por questões que integram diferentes indicadores, tais como: uso imaturo de novas tecnologias; uso abusivo de vídeo games; drogas; presenteísmo; justificativa da violência e agressão; sexismo e violência de gênero; sentimento de pertença à escola; as relações com os professores, dentre outros. **(APÊNDICE J)**. Foram feitas as comparações das medianas, entre pré e pós-teste, e averiguação da significância das diferenças (teste de WILCOXON). Todo o tratamento estatístico foi feito por intermédio do software SPSS 18.

B.3. Avaliação do Clima Escolar.

Compreendemos o clima escolar como:

o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

²⁴ Os temas trabalhados com a turma participante durante o período de investigação atrelado ao Máster foram: *Habilidades comunicativas básicas; O que são os Direitos Humanos; Bullying e outras violências; O cyberbullying e outros tipos de violência virtual; A tolerância como vacina para situações de violência.*

Sendo assim, as avaliações são subjetivas e refletem as percepções dos discentes, docentes e equipe gestora acerca da realidade vivenciada na instituição. Trata-se, enfim, da atmosfera psicossocial da escola influenciando, e sendo influenciada, por toda a dinâmica escolar, interferindo, portanto, na qualidade de vida e do processo de ensino aprendizagem.

A elaboração do questionário utilizado na presente pesquisa surgiu da iniciativa de pesquisadores²⁵ e pós-graduandos²⁶ da Faculdade de Educação da Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) da Unesp/Unicamp que tiveram, em 2013, um projeto de pesquisa selecionado (“Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”) no 1º Edital de Pesquisas Aplicadas em Educação: “Como garantir que todos os alunos tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?”, promovido pela Fundação Lemann e pelo Itaú BBA – já mencionado no início do presente capítulo. Os conselheiros das instituições financiadoras do projeto questionaram, na ocasião, se além da proposta qualitativa presente em nossa proposta original, haveria outra maneira de avaliarmos as mudanças almejadas para as instituições participantes.

Estudos acerca do ‘clima escolar’, dos problemas de convivência e dos impactos desses fenômenos na qualidade de vida dos profissionais e dos estudantes, já estavam em andamento nos encontros do GPEM, havia alguns meses. Sendo assim, os integrantes do grupo de pesquisa decidiram adaptar à realidade brasileira, questionários já existentes em outros países, destinados à avaliação do ‘clima escolar’. No entanto, tratou-se muito mais do que uma adaptação. Foi necessária a construção de um instrumento que estivesse plenamente convergente com a realidade das escolas nacionais²⁷.

Os questionários foram elaborados a partir de uma primeira matriz de referência, construída pelos pesquisadores envolvidos, em que são descritas oito (8) dimensões presentes na vida escolar da realidade brasileira: as relações com o ensino e com a aprendizagem (Dimensão 1); as relações sociais e os conflitos na escola (Dimensão 2); as relações com o trabalho (Dimensão 3); as regras, as sanções e a segurança na escola (Dimensão 4); a família, a escola e a comunidade (Dimensão 5); a infraestrutura e a rede física da escola (Dimensão 6); e as situações de intimidação entre alunos (Dimensão 7); a gestão e a participação (Dimensão 8). Embora sejam distintas entre si, as dimensões são inter-relacionadas.

²⁵Pesquisadores: Telma Pileggi Vinha (Unicamp), Alessandra de Moraes (Unesp), Ana Maria Falcão de Aragão (Unicamp), Luciene Regina Paulino Tognetta (Unesp), Roberta Gurgel Azzi (Unicamp).

²⁶Pós-graduandos da FE-Unicamp: Carolina de Aragão Escher Marques, Lívia Maria Ferreira da Silva, Adriano Moro, Flávia Maria de Campos Vivaldi, Adriana de Melo Ramos, Mariana Tavares Almeida Oliveira e Thais Cristina Leite Bozza.

²⁷A elaboração desses instrumentos de medida também teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP.

Ao longo do processo de construção, testagem e validação, tanto a Matriz de referência, quanto o instrumento, sofreram alterações, itens foram retirados e/ou modificados, buscando mais brevidade, objetividade e evidências de validação. Sendo assim, na primeira aplicação feita, no final de 2014, os questionários utilizados (ANEXO A) foram os do formato impresso e ainda estavam sob o processo de validação, passando, posteriormente, por ajustes para a conclusão do instrumento e formatação na versão *on-line*. É fundamental destacarmos que os questionários trazem itens exclusivos de cada grupo, assim como, itens que são comuns a todos, os itens de relação, ou seja, que estão presentes nos três questionários e correspondem àquilo que é comum aos três atores (alunos, professores e gestores). A presença dos itens de relação demonstra claramente os aspectos em que há, ou não, convergência de percepções. O quadro a seguir apresenta o quantitativo de itens exclusivos de cada questionário, assim como os considerados ‘de relação’, trazidos na primeira versão aplicada na escola da pesquisa.

Quadro 2: Estrutura dos instrumentos na primeira fase da pesquisa.

ALUNOS			PROFESSORES			GESTORES		
Itens de relação	79	46%	Itens de relação	154	64%	Itens de relação	121	50%
Itens exclusivos	92	54%	Itens exclusivos	87	36%	Itens exclusivos	122	50%
Total de itens	171	100%	Total de itens	241	100%	Total de itens	243	100%

Fonte: Moro, 2018.

A partir das análises estatísticas e qualitativas feitas na primeira versão do instrumento, foi feita a atualização da Matriz de Referência, assim como, a apresentação da versão definitiva, *on-line*, dos três tipos de questionário, os quais tiveram uma redução no quantitativo de itens. Portanto, os instrumentos utilizados na segunda aplicação, um ano após o início do trabalho de formação e intervenção na escola, são mais concisos.

Quadro 3: Comparativo do quantitativo de itens dos questionários do clima (primeira e segunda versões).

QUANTIDADE DE ITENS EM CADA VERSÃO DOS QUESTIONÁRIOS DO CLIMA		
	primeira aplicação – 2014	segunda aplicação – final de 2015
ALUNOS	171	104
PROFESSORES	241	123
GESTORES	243	130

Fonte: A pesquisadora (2018).

Quadro 4: Nova Matriz de Referência com as dimensões, conceitos e sujeitos respondentes acerca do clima escolar (Quarta e última versão).

Clima Escolar – Matriz		
Dimensão	Conceito	Grupo
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira a que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem	Aluno
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e	Professor Gestor

	motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	
8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: Moro, 2018.

Quadro 5: Composição final dos instrumentos quanto à natureza dos itens.

ALUNOS			PROFESSORES			GESTORES		
Itens de relação	69	66,3 %	Itens de relação	94	76,4%	Itens de relação	85	65,3%
Itens exclusivos	35	33,7 %	Itens exclusivos	29	23,6%	Itens exclusivos	45	34,7%
Total de itens	104	100 %	Total de itens	123	100%	Total de itens	130	100%

Fonte: Vinha; Morais; Moro, 2017.

Para cada item, existem quatro possibilidades de resposta distribuídas numa escala do tipo Likert de quatro pontos. As sequências de alternativas partiram de posições crescentes, na ordem de importância, como, por exemplo: “não concordo; concordo pouco; concordo; concordo muito”. No final de cada questionário, há também questões que visam coletar informações sobre o perfil dos participantes.

Para a mensuração do clima escolar, nas diferentes dimensões contempladas pelos instrumentos, primeiramente, é calculada a pontuação média obtida em cada dimensão, por meio da média aritmética dos valores obtidos no conjunto dos itens da respectiva dimensão.

A avaliação geral de uma dimensão pode ser considerada como mais positiva, intermediária, ou, negativa. A partir do cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão, há uma codificação dos escores numéricos para dados categóricos, atribuindo-se às alternativas de quatro pontos, os níveis Negativo, Intermediário²⁸ e Positivo. Para isso, dividem-se os quatro pontos da escala Likert em tercís. Ao primeiro tercís, é atribuída a pontuação de 1 a 2,25: nível negativo; ao segundo tercís, de 2,26 a 2,75: nível intermediário; e, ao terceiro tercís, de 2,76 até 4,00: nível positivo. Assim, são extraídas as frequências de avaliação positiva, intermediária e negativa de cada uma das dimensões do clima, de modo a conseguir os

²⁸Na primeira versão aplicada utilizou-se no lugar de ‘intermediário’, a terminologia ‘neutro’.

diagnósticos referentes às percepções dos atores escolares, sobre sua instituição de ensino (VINHA et al., 2017). O tempo total para responder aos questionários foi de 40 a 50 minutos, tendo sido destinada uma hora/aula, escolhida pela escola, para o momento de aplicação. A aplicação com os professores e equipe gestora ocorreu em um dos encontros de formação.

Há que se considerar a importância da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Campinas que validou a importância de conhecer o clima escolar de diferentes escolas da sua rede. Nessa direção, a parceria entre a academia e as escolas públicas se dá de maneira mais eficiente uma vez que há conversão de objetivos e compromissos comuns entre as instituições. A Secretaria Municipal de Educação de Campinas, além da autorização para a pesquisa, esteve ativa no processo, mobilizando esforços para que as condições necessárias de implantação da proposta se concretizassem.

A primeira aplicação dos questionários impressos foi feita por pesquisadores integrantes do GEPEM, durante uma tarde. O quantitativo de respondentes nas duas aplicações aparece no quadro abaixo.

Quadro 6: Quantidade de respondentes (alunos, professores e gestores), antes e depois de um ano de intervenção.

Respondentes – 2014		Respondentes – 2015	
Alunos de 7º, 8º e 9º anos	88	Alunos de 7º, 8º e 9º anos	86
Professores (05 de Ensino Fundamental I e 10 de Ensino Fundamental II)	15	Professores (07 de Ensino Fundamental I e 10 de Ensino Fundamental II)	17
Gestores	02	Gestores	03

Fonte: A pesquisadora (2019).

Houve uma alteração na sequência das dimensões na versão da segunda aplicação optando-se por deslocar para o final do questionário, as duas dimensões restritas aos professores e gestores, conforme a figura a seguir:

Figura 2: Ordem das dimensões na aplicação de 2014 e 2015.

Quadro 3 – Ordem das dimensões do Clima Escolar aplicadas em 2014	
Dimensão 1:	As relações com o ensino e com a aprendizagem
Dimensão 2:	As relações sociais e os conflitos na escola
Dimensão 3:	As relações com o trabalho
Dimensão 4:	As regras, as sanções e a segurança na escola
Dimensão 5:	A família, a escola e a comunidade
Dimensão 6:	A infraestrutura e a rede física da escola
Dimensão 7:	As situações de intimidação entre alunos
Dimensão 8:	A gestão e a participação

Quadro 4 – Ordem das dimensões do Clima Escolar aplicadas em 2015	
Dimensão 1:	As relações com o ensino e com a aprendizagem
Dimensão 2:	As relações sociais e os conflitos na escola
Dimensão 3:	As regras, as sanções e a segurança na escola
Dimensão 4:	As situações de intimidação entre alunos
Dimensão 5:	A família, a escola e a comunidade
Dimensão 6:	A infraestrutura e a rede física da escola
Dimensão 7:	As relações com o trabalho
Dimensão 8:	A gestão e a participação

Fonte: a pesquisadora (2015).

Após um ano de intervenção na escola pesquisada, a aplicação do questionário se deu na versão *on-line*, também para alunos de 7º ao 9º ano, bem como para os respectivos docentes e integrantes da equipe gestora, sob nossa supervisão direta, na sala de informática da instituição pesquisada. A disposição dos respondentes para o preenchimento *on-line* foi visivelmente mais positiva do que com a versão impressa. A validação dos questionários se deu no ano de 2017 e a versão definitiva²⁹ pode ser encontrada na biblioteca digital da Unicamp.

Ressaltamos que para nossa análise, utilizamos os resultados das dimensões 2, 4 e 7 que se relacionam diretamente com nossos objetivos. São elas: As relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola e as situações de intimidação entre alunos.

C. Entrevistas

Como técnica alternativa para a coleta de dados não documentados, utilizamos dois tipos de entrevistas: *semiestruturada e aberta*.

A entrevista *semiestruturada* combina perguntas abertas e fechadas, permitindo - e de certa forma incentivando, o entrevistado a discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador se serve de um conjunto de questões previamente definidas e busca promover um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Já na *entrevista aberta*, o entrevistado é solicitado a falar livremente a respeito do tema, contribuindo dessa forma para a busca de uma visão mais geral. No entanto, em ambas, a atenção do pesquisador deve estar voltada para direcionar, no momento que julgar oportuno, a discussão para aspectos que considerar relevantes; pode trazer

²⁹VINHA, T. P.; MORAES, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, FE/ Unicamp, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>.

perguntas adicionais para contribuir na melhor compreensão de questões não claras; ou, auxiliar o entrevistado a focar no tema, caso tenha se distanciado (fugido) do contexto da entrevista (BONI; QUARESMA, 2005).

Consideramos que, muitas vezes, há por parte dos participantes de pesquisa, certa indisposição e/ou dificuldade em responder por escrito às solicitações do pesquisador. Nesse sentido, e buscando nos distanciar de elementos limitadores, utilizamos as entrevistas abertas e semiestruturadas que, em diversos momentos, possibilitam aos entrevistados, possíveis correções sobre enganos cometidos nas próprias falas - o que nem sempre pode ser feito no caso da utilização de questionário escrito.

Além do exposto anteriormente, e ainda em concordância com as ideias de Selltiz et al. (1987), a interação entre o entrevistador e o entrevistado, oferecida por meio das entrevistas abertas e semiestruturadas, além de favorecer as respostas espontâneas, possibilita maior proximidade entre os sujeitos, permitindo ao pesquisador tocar em aspectos mais complexos e delicados do tema. Há, portanto, uma carga afetiva construída com base na confiança, sutilmente, estabelecida. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação de aspectos afetivos e valorativos dos entrevistados que se relacionam diretamente, com suas atitudes e comportamentos. Há que se considerar, nesse contexto, a possibilidade das questões inesperadas vindas dos entrevistados. Ao se apoiarem na sensação de maior liberdade para responder, os entrevistados podem fazer surgir elementos de grande relevância para o desenrolar da pesquisa.

Na escola pesquisada, as entrevistas aconteceram em diversos períodos do desenvolvimento do projeto e com diferentes atores da instituição. Após cerca de seis meses da introdução na matriz curricular da escola, da nova disciplina, focada na convivência, entrevistamos os alunos e utilizamos gravações para coletar e possibilitar a transcrição desses momentos. Por meio de gravações de áudios, foram coletados depoimentos de 16 alunos, escolhidos aleatoriamente, que serviram de feedbacks para nosso trabalho de formação, indicando avanços e entraves do processo de ressignificação das relações estabelecidas dentro e fora das salas de aula, entre os estudantes e as autoridades, como também, entre pares. O roteiro de entrevista para os alunos (APÊNDICE D) contemplou as impressões causadas pela nova disciplina de “Relações Humanas” (RH) e qualidade das relações interpessoais, bem como, as estratégias adotadas na resolução dos conflitos entre pares e com os adultos da escola.

As entrevistas em áudio com professores e equipe gestora foram feitas por nós, em visita à escola, depois de já termos concluído nosso trabalho efetivo na instituição, no final de 2017. Nosso critério de seleção das profissionais a serem entrevistadas foi o de contemplar os

diferentes segmentos da escola que tivessem participado do programa de formação desde o início. Sendo assim, foram entrevistadas duas gestoras, as três professoras da disciplina nova (RH) e uma das professoras que acompanhou todo o desenvolvimento da pesquisa. A intenção de coletar impressões após o encerramento de nossas atividades na escola era a de reconhecer aspectos destacados pelos profissionais e, portanto, adotados pela escola, no que se refere à qualidade das relações interpessoais, bem como, aspectos outros que se apresentassem ainda como desafiadores para as transformações reconhecidas como necessárias para e pela própria comunidade escolar. (APÊNDICE E).

D. Relatos e depoimentos durante os encontros de formação

Os depoimentos trazidos pela ‘comunidade girassol’ durante os momentos formativos também foram essenciais na triangulação de dados e metodológica, uma vez que o programa de formação passou por reformulações feitas com base nas demandas e devolutivas ocorridas nos encontros. Os depoimentos foram registrados nas ‘máscaras’³⁰ utilizadas em cada encontro formativo.

2.3.3 Análise de dados: qualitativa e quantitativa

Considerando que a dinâmica das relações humanas desenvolvida em uma escola reflete uma realidade multifacetada, optamos por adotar em nossa pesquisa, estratégias quantitativa e qualitativa para a análise de dados.

O método utilizado para a satisfação dos objetivos foi o de análise de conteúdos, (BARDIN, 1994).

Para Bardin (1994), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1994, p. 47).

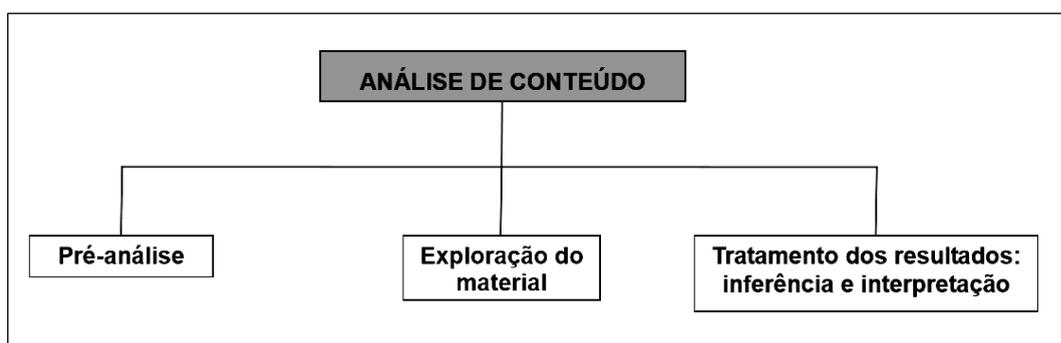
Nesse tipo de análise, o pesquisador deve entender o sentido da comunicação, considerando a perspectiva de um receptor normal da mensagem, assim como, deve buscar outra significação a partir do conteúdo, estabelecendo categorias que permitam a classificação dos componentes do significado da mensagem. Os diferentes instrumentos adotados em nossa

³⁰Instrumento adotado para organizar cada encontro: data, Encontro de N^o, duração, Formadores Presentes, Objetivo, Proposta/Estrutura do encontro (sequência didática), Considerações importantes, Bibliografia. (ANEXO C).

pesquisa trouxeram evidências de que os conteúdos distintos poderiam configurar as categorias de nossa análise. No capítulo quatro, traremos esse detalhamento.

Bardin (1994) descreve três fases para a utilização da análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Figura 3: Três fases da análise de conteúdo.



Fonte: Câmara (2013, p. 183).

A primeira fase, a pré-análise, refere-se à organização do trabalho, estabelecendo os procedimentos de coleta com precisão, e, ao mesmo tempo, flexibilidade. Em geral, segundo Bardin (1994), envolve a *leitura flutuante* - um primeiro contato com os dados a serem submetidos à análise; a escolha deles; e, finalmente, a elaboração dos indicadores que orientam a interpretação e análise formal dos resultados. Em nossa pesquisa, iniciamos pela escolha dos documentos a serem analisados. E foi nessa etapa que elegemos dentre as oito dimensões presentes na avaliação do clima escolar, as três – anteriormente mencionadas - que mais se relacionam com nosso objeto de estudo.

Além das dimensões que trazem os dados quantitativos, iniciamos a leitura dos registros das sessões de observações na escola; das respostas aos questionários para avaliação das diferentes etapas da intervenção em andamento; das entrevistas semiestruturadas e abertas com professores, gestores e alunos; e dos relatos e depoimentos durante os encontros de formação. Essa etapa buscou a identificação, em todo o conteúdo, de elementos convergentes evidenciados pelos diferentes respondentes e que representassem, (ou não), transformações, avanços e desafios, quanto ao trabalho para a melhoria da convivência.

Buscamos nos critérios de *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade e pertinência* (BARDIN, 1994), os parâmetros de utilização do material de coleta. A *exaustividade* refere-se à não omissão de qualquer comunicação que reflita o impacto do trabalho desenvolvido na escola, obtida pelos diversos instrumentos; a *representatividade* deve indicar, pela amostra, o universo total da pesquisa – as categorias devem revelar o objeto central

da investigação, no nosso caso, a convivência escolar; a *homogeneidade* aponta que os dados devem referir-se ao mesmo tema; a *pertinência* é a utilização de documentos/instrumentos que se adaptem ao conteúdo e objetivo da pesquisa; e a *exclusividade* é atentar para que um elemento não seja classificado em mais de uma categoria.

Em princípio, ainda na pré-análise, os conteúdos foram agrupados em duas grandes categorias: *convergência com a proposta da pesquisa e divergência com a proposta*. Os conteúdos considerados como *convergentes* evidenciavam as reflexões críticas, os avanços e as contribuições trazidas pela proposta desenvolvida na escola. Na *divergência* com a proposta, os depoimentos indicavam as dificuldades mais presentes, apontando-nos aspectos das interações que deveriam ser mais debatidos e estudados. Buscamos comparar as percepções positivas apontadas pelos respondentes no instrumento do clima (análise quantitativa), com o cotidiano da escola.

Acompanhar a dinâmica escolar presencialmente esclarece a aparente contradição no resultado comparativo de alguns dados. Algumas percepções positivas dos diferentes atores na primeira aplicação dos questionários do clima escolar, passam a ser negativas na segunda. No entanto, relacionar esse resultado, com o conteúdo obtido na coleta presencial (sessões de observação participante e entrevistas), auxiliou na compreensão dos fenômenos que se dão na convivência diária em uma escola.

Os temas que se repetiram com frequência nos registros pautaram a elaboração de eixos temáticos que ampliassem as categorias anteriormente concebidas – *convergência e divergência* – e apontassem quais outras devem ser contempladas para a melhoria da convivência na escola.

Sobre o trabalho de categorização Bardin (1970) esclarece que os elementos evidenciados pela recorrência “são recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 1994, p. 100).

No capítulo quarto, detalharemos as demais etapas inseridas no presente método tais como: a exploração do material e tratamento dos resultados. Serão apresentadas as categorias de análise elaboradas a partir da codificação dos dados. Passemos ao próximo capítulo que traz o programa de intervenção na escola.

CAPÍTULO TERCEIRO. “DESATANDO OS ‘NÓS’ DA CONVIVÊNCIA”



A convivência não anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e mesmo assim viver com elas e não apesar delas. (Leonardo Boff)

2 A INTERVENÇÃO

3.1 Com licença, posso entrar?

Passaremos ao detalhamento dos caminhos de aproximação com a escola, bem como, nossa vivência como pesquisadora/formadora durante o período oficial de desenvolvimento da pesquisa: novembro de 2014 a dezembro de 2016.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no segundo semestre de 2014, convidou os gestores das 45 escolas da rede para um encontro em que foram apresentados os conceitos e a relevância de se conhecer o clima escolar das instituições, visando um trabalho intencional no que se refere à convivência, ou seja, às relações interpessoais existentes nas unidades. Das 45 unidades, tivemos a adesão voluntária de 4 escolas para aplicação dos questionários. Fato este que reflete o distanciamento das escolas quanto à pauta de um **trabalho intencional para uma convivência ética diária** nas instituições.

Conhecer a qualidade do clima escolar, tendo apontados seus aspectos positivos, bem como aqueles que merecem prioridade no (re)planejamento do trabalho, certamente traz para a escola, em especial para a equipe gestora, uma enorme responsabilidade e necessidade de muita

disposição. Trata-se de encarar nas diferentes percepções trazidas pelos atores (gestores, professores e alunos), tanto desafios, como possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho com avanços intencionais no que se refere às relações com o conhecimento e com as pessoas. Há ainda forte crença de que o papel das escolas é restrito ao trabalho com o conhecimento científico. Entretanto, é incontestável que o trabalho com o conhecimento se dá entre **seres humanos**. Portanto, no planejamento da agenda formativa de uma escola deve-se considerar qual tipo de relação com o conhecimento será defendido: a diretiva, a não-diretiva ou a relacional.

Explicando esses três modelos pedagógicos, Becker (1993, 2002) chama de **pedagogia diretiva** a relação ensino/aprendizagem que reflete uma sala de aula em que o professor é quem dirige, unilateralmente, o processo do conhecimento. Nesse sentido, as decisões da sala de aula são centradas na figura do professor que é reconhecido como o transmissor de todo o conteúdo considerado como relevante e presente nos programas curriculares. Sem que perceba, o professor que utiliza a pedagogia diretiva, defende nessa práxis, a ideia de que o conhecimento é proveniente do meio físico e/ou social. Está, portanto, fora do sujeito aluno que poderá (ou não), adquiri-lo, a partir do foco e da escuta atenta que imprimir durante as aulas. Há, claramente, nessa postura docente, indícios da epistemologia empírica. Já a **pedagogia não-diretiva** de Becker (1993, 2002) se refere à relação do conhecimento em que ao professor cabe o papel de facilitador, uma vez que o aluno já traz um saber em essência, que precisa trazer à consciência e de maneira organizada. A epistemologia do professor não-diretivo é a apriorista, concedendo à bagagem hereditária a responsabilidade maior acerca do conhecimento. Finalmente, sobre uma relação interativa entre professor/aluno/conhecimento, Becker (1993, 2002) propõe aquela que chama de **pedagogia relacional**, tendo a perspectiva construtivista piagetiana do conhecimento como embasamento científico.

Para Piaget, de maneira isolada, nem a bagagem hereditária, ou a intervenção do meio social, seriam suficientes para a construção e consolidação do conhecimento. Tanto as condições prévias para o aprender – a capacidade lógica do aluno -, quanto as interações externas vindas das relações com o meio físico e social, devem ser considerados como fatores que interagem na construção e/ou reorganização dos novos conhecimentos. Ao professor da pedagogia relacional cabe, portanto, considerar em sua prática docente, estratégias que gerem interesse, necessidade e desejo para novas aprendizagens – tanto dos alunos como de si próprio. A construção do objeto de conhecimento considera o que o sujeito aluno estabelece de relação entre o que já conhecia e o que se apresenta como novo. Trata-se de legitimar a premissa da psicologia genética piagetiana: “só se aprende o que é (re)criado para si”. (BECKER, 2001, p.

28). Entretanto, é a postura do professor que irá despertar, fomentar, questionar, solicitar, enfim, inserir as ações dos estudantes em todo o processo.

Ao considerarmos o cenário educacional nacional acerca das dificuldades de aprendizagem, as percepções dos profissionais de educação, apontam como principais fatores: origem cognitiva e emocional do aluno e aspectos familiares (OLIVEIRA, 2012). Ou seja, há por trás desses fatores crenças aprioristas e empiristas que levam a uma postura de paralisia frente a realidades impostas pela genética ou por destinos socioeconômicos percebidos como impossíveis de serem alterados pelo fazer educativo. É como se as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor não interferissem no processo de aprendizagem do aluno.

Inferimos que no caso específico do nosso estudo, o fato de somente 4 escolas, dentre as 45 representadas por suas respectivas equipes gestoras, se interessarem em avaliar e conhecer o seu clima escolar, esteja relacionado a percepções de que seus resultados dependem mais de fatores externos à escola, do que dos internos - referentes à prática desenvolvida na instituição. E sendo assim, o que está em andamento já é suficiente diante de realidades que não se tem domínio para mudança.

Dentre as 4 escolas avaliadas, a EMEF Girassol foi a escolhida para a presente pesquisa, não só por demonstrar espontaneamente interesse pela proposta, mas, sobretudo, por apresentar a maioria das características descritas como critérios de seleção para o desenvolvimento das diversas etapas do projeto: possuir séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); ter seu funcionamento em apenas dois períodos; possuir uma equipe gestora; ter baixa rotatividade³¹ entre os integrantes das equipes docente e gestora; ter o trabalho coletivo previsto no horário da escola; não representar extremos no que diz respeito aos aspectos acadêmicos e/ou sociais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb; aspectos socioeconômicos; evasão; reprovação e episódios de violência); possuir de 500 a 800 alunos³²; e aderir voluntariamente ao projeto.

Ressaltamos que a autorização e apoio da Secretaria de Municipal de Educação de Campinas foram fundamentais aos propósitos da presente tese – destacamos, a autorização para a inserção de uma disciplina semanal, de 90 minutos, na matriz curricular das séries finais do Ensino Fundamental, da EMEF Girassol. Essa disciplina recebeu o nome – escolhido pela

³¹Ao longo do trabalho, esse critério não se sustentou, gerando impacto nos resultados do projeto, conforme descrição mais detalhada nas análises da tese.

³²Na ocasião da pesquisa a escola possuía um número inferior a 500 o que não nos pareceu um fato que invalidasse nossa escolha por aquela unidade.

escola - de Relações Humanas (RH) e foi planejada para que a convivência e a moral pudessem ser sistematicamente, discutidas pela comunidade estudantil daquela instituição.

A etapa seguinte à seleção da escola foi a de apresentar a proposta de formação desenvolvida na instituição e sua respectiva comunidade escolar. Tanto os professores e funcionários foram envolvidos nas discussões acerca do desenvolvimento de nossa pesquisa e intervenção.

Também as famílias foram convidadas para conhecer e comentar sobre a proposta. Nossa primeira reunião com as famílias teve como pauta apresentar o trabalho que pretendíamos, relatando a etapa de avaliação do clima, bem como, o processo de formação e adoção de outras ações encaminhados. Reunimos no pátio da escola, equipe gestora, professores, funcionários e famílias para uma conversa inicial de apresentação da proposta. Inúmeros comentários acerca da relevância de se trabalhar para a melhoria da convivência, revelavam grande preocupação por parte das famílias, sobre as questões morais e sociais. A recepção positiva por parte dos responsáveis pelos estudantes, fortaleceu a disposição da escola, assim como, a nossa, para as etapas seguintes.

É fundamental destacar que a adesão voluntária da equipe da escola foi amplamente constatada o que facilitou o acolhimento da pesquisadora, bem como a implantação de todos os procedimentos.

Antes de começar os trabalhos na escola, fizemos três sessões de observação de aulas, aleatoriamente escolhidas, mas que abrangessem os dois segmentos: Fundamental I e II. Naquela ocasião, foram feitas entrevistas com atores diversos para que pudéssemos ter uma noção mais concreta da realidade da escola. Tanto as observações quanto as entrevistas visaram conhecer de maneira preliminar, a qualidade das relações desenvolvidas entre professor/aluno, assim como, do trabalho com o conhecimento.

Em paralelo e semanalmente, na Faculdade de Educação da Unicamp, tivemos reuniões de acompanhamento e planejamento das ações. A partir dessas etapas, organizamos como seriam os encontros para a devolutiva dos dados coletados no instrumento sobre o clima escolar, e o programa de formação a ser implantado na escola.

No dia 05 de novembro de 2014, iniciamos nossa jornada na EMEF Girassol, com o compromisso de compartilharmos os dados do clima, de maneira reflexiva e provocativa para que houvesse, por parte da equipe docente e gestora, interesse e disposição suficientes, para o desenvolvimento de ações institucionais que atendessem a um dos objetivos da escola: melhorar a convivência e a qualidade do clima escolar como um todo.

A convergência de interesses certamente foi nosso primeiro grande trunfo, uma vez que há constantemente certa insegurança por parte de escolas procuradas para o desenvolvimento de pesquisas que indagam: ‘há algum ganho para a escola com o desenvolvimento de tal pesquisa?’. No caso da ‘comunidade girassol’ a resposta, seguramente, encorajava a todos: ‘Sim. Todos, teremos ganhos, profissionais e pessoais, uma vez que nosso foco estará direcionado para um tema de interesse comum: a melhoria da convivência na escola’. O ganho final certamente seria da escola.

Uma das evidências de interesse e engajamento à proposta planejada para o trabalho junto à ‘comunidade girassol’ foi a adesão voluntária dos profissionais que compuseram o grupo de estudos. Ao apresentarmos os resultados da primeira aplicação do instrumento do clima esclarecemos aos professores e demais funcionários da escola presentes naquele encontro, sobre o que já estava planejado, até aquele momento, com a equipe gestora da escola. Informamos, então, acerca da nova disciplina prevista na matriz curricular – com devida autorização da Secretaria Municipal de Educação – e apresentamos as professoras que estariam à frente dos novos conteúdos: as professoras de referência (naquela ocasião, a eleição do nome da disciplina ainda não tinha acontecido). A escolha das profissionais, no caso específico da escola da pesquisa, foi feita pela equipe gestora com a justificativa que teriam o perfil indicado para lidarem diretamente com os aspectos ligados à convivência. Em paralelo, explicamos sobre as etapas de trabalho e ações pretendidas, focando, então, na proposta de formação.

Enfatizamos que não haveria remuneração para o período de investimento em estudos e que os encontros seriam semanais, fora do horário de funcionamento da escola. No entanto, além do conhecimento construído, o programa de formação tendo sido aprovado pela Escola de Extensão da UNICAMP (Extecamp), seria oferecido como Curso de Extensão, com emissão de certificados³³ para os participantes que alcançassem os quesitos de desempenho e 85% de frequência. O quadro geral de profissionais da escola, contava, na ocasião com um total de 31 professores, 26 funcionários (entre efetivos e terceirizados) e 03 gestores, somando 60 profissionais. Tivemos 29 (vinte e nove) inscritos e 26 (vinte e seis) participantes que concluíram a formação de 2015 (03 gestores, 05 funcionários e 18 professores – 05 dos quais atuavam também no Fundamental I). Já na edição de 2016 foram 25 (vinte e cinco) inscritos e 22 (vinte e dois) participantes (03 gestores, 12 professores do Fundamental I e 10 professores do Fundamental II – com 3 desistências por motivos pessoais).

³³Esses certificados totalizaram 168 horas de aulas presenciais, para cada participante da formação.

Vale ressaltar que a rotatividade ocorrida ao longo dos anos de 2015 e 2016, no que se refere à mudança no corpo docente e operacional da escola, refletiu como um problema para a sustentabilidade do projeto. Embora a quantidade de profissionais em formação fosse similar nos dois anos, a mudança de pessoas impactou o trabalho, uma vez que os ingressantes não haviam participado de etapas anteriores, de estudos e de ações da escola.

Nosso planejamento, então, além da continuidade nos estudos para aqueles que estavam desde o início, precisava instrumentalizar os profissionais ingressantes para as ações em andamento. Como a maioria dos professores novos era de Fundamental I, as horas do TDC³⁴ foram também utilizadas para nossa formação.

A seguir, um quadro ilustrativo com a síntese do programa desenvolvido na escola considerando quatro etapas distintas e complementares: *a aproximação da escola; a imersão na escola; o protagonismo estudantil; o acompanhamento avaliativo do programa da escola.*

Quadro 7: Síntese do programa desenvolvido na EMEF Girassol.

ETAPAS	PERÍODO/DURAÇÃO
<i>APROXIMAÇÃO DA ESCOLA: Antes da Intervenção</i>	Novembro e dezembro de 2014
<i>IMERSÃO NA ESCOLA: Intervenção na Dinâmica Escolar – propostas para a comunidade escolar. (Profissionais e Famílias)</i>	Fevereiro de 2015 a dezembro de 2016.
<i>PROTAGONISMO ESTUDANTIL</i>	Março de 2015 a dezembro de 2016
<i>ACOMPANHAMENTO AVALIATIVO DO PROGRAMA</i>	Novembro de 2014 a fevereiro de 2017.

Fonte: A pesquisadora (2019).

As etapas desenvolvidas se inter-relacionam e representam o caráter orgânico do trabalho junto à ‘comunidade girassol’ – tanto no que se refere à organização das ações para cada segmento da escola, quanto por reconhecer a instituição como um organismo vivo.

A pesquisa-ação tem a característica de tornar o processo cíclico: avaliar, refletir, agir, avaliar, refletir, agir... Descrever cada etapa de maneira isolada torna-se um desafio para o pesquisador cuja pretensão é também a de dar fidelidade às ações. Ainda assim, para maior clareza do que o projeto previu, sintetizamos no quadro a seguir, as diferentes ações e os

³⁴Trabalho Docente Coletivo – encontros semanais de 1h30 de duração.

diretamente envolvidos em cada uma das etapas, do programa desenvolvido na escola.
(QUADRO 8).

Quadro 8: Ações e alcance de cada etapa do programa.

ETAPAS DO PROGRAMA	AÇÕES	ENVOLVIDOS
APROXIMAÇÃO DA ESCOLA: ANTES DA INTERVENÇÃO <i>Novembro e dezembro de 2014</i>	Autorização e parceria da Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento da pesquisa.	Pesquisadores e Secretaria Municipal de Educação.
	Apresentação da proposta para a equipe gestora.	Pesquisadora e gestão da escola.
	Encaminhamentos com equipe gestora para implementação da proposta.	Pesquisadora e gestores
	Apresentação e discussão dos resultados da primeira aplicação do questionário do clima; explicação (e convite) sobre a proposta de formação.	Pesquisadora, professores, funcionários e gestores.
IMERSÃO NA ESCOLA: INTERVENÇÃO NA DINÂMICA ESCOLAR COM OS PROFISSIONAIS E PAIS DA ESCOLA <i>Fevereiro de 2015 a Dezembro de 2016</i>	Introdução da nova disciplina RH, com 90 minutos semanais, na matriz curricular do Fundamental II – mar./2015.	Professoras de Referência e alunos
	Encontros de estudo semanal para a formação geral, com 3 horas de duração, no decorrer de 20 meses (fev./2015 a dez./2016), totalizando 321 horas.	Pesquisadora, gestores, professores e funcionários escola.
	Encontros de estudo semanal para a formação de professores de referência, com 3 horas de duração, no decorrer de 20 meses, (fev./2015 a dez./2016) totalizando 149 horas.	Pesquisadora, gestores, professores de referência.
	Encontros de estudo semanal com professores das séries iniciais ensino fundamental, com 1h30 de duração, no decorrer do ano de 2016, totalizando 30 horas. (a equipe de Fundamental I solicitou a formação no segundo ano do trabalho de imersão).	Pesquisadora, gestores e professores de Fundamental I.
	Reuniões temáticas com famílias e responsáveis. (uma em cada ano, totalizando 2).	Pesquisadora, professores, gestores e famílias
	Acompanhamentos de atendimentos às famílias.	Pesquisadora, gestores e família.
	Acompanhamentos de mediações.	Pesquisadora, equipe gestora e alunos.
	Participação das reuniões para a reorganização das regras da escola.	Pesquisadora, professores, gestores e alunos.

	Participação em uma reunião de Conselho de Escola e da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) ³⁵ .	Pesquisadora e comunidade girassol.
	*Oficina de fotografias para os alunos (de agosto, a setembro, 2015 - totalizando 12 horas).	Professor externo convidado e 15 alunos de 8º e 9º anos.
PROTAGONISMO ESTUDANTIL <i>Março de 2015 em diante.</i>	*Tecnologia e comunicação: Oficina de mídias na escola para os alunos. (10 horas – março/2015).	Professora externa integrada ao projeto e alunos de 8º e 9º anos.
	Equipes de Ajuda – Violeta Ajuda – Formação para professores e equipe de alunos. Encontros de acompanhamento. (agosto de 2015 a dezembro de 2016).	Professores externos integrados ao projeto, Alunos ajudantes, professoras de referência.
ACOMPANHAMENTO AVALIATIVO DO PROGRAMA <i>Novembro de 2014 a fevereiro de 2017.</i>	Aplicação de questionários para avaliação dos encontros de formação geral (2 vezes no decorrer da formação).	Professores, gestores e funcionários.
	Sessões de observação (planejadas e não planejadas) de aulas e horários de intervalos no decorrer de 2 anos, totalizando 35 horas. (dez. /2014 a nov./2016).	Pesquisadora, alunos e professores
	Sessões de observação de aulas de RH no decorrer de 2 anos, totalizando 20 horas. (março a novembro de 2015).	Pesquisadora, alunos e professoras de RH
	Primeira aplicação dos questionários de Avaliação do Clima Escolar (nov. /2014).	Alunos do sexto ao nono ano; professores e gestores.
	Aplicação de questionários para avaliação dos encontros de formação de professores de referência (2 vezes no decorrer da formação).	Professoras de RH e gestores
	Aplicação de questionários nos alunos para avaliação das aulas de RH (durante uma aula de RH, ao término do primeiro trimestre/2015).	Alunos de 6º ao 9º
	Aplicação de questionários para os professores de referência avaliarem as aulas	Professoras de Referência

³⁵ A Lei nº 10.861/2004 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e prevê em seu artigo 11 que “toda instituição concernente ao nível educacional em pauta, pública ou privada, constituirá Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/13122-o-que-e-uma-comissao-permanente-de-avaliacao-cpa>

* As oficinas de fotografia e de mídias foram incluídas no protagonismo estudantil pela convergência metodológica das propostas sustentadas e o pressuposto de o professor incluir os estudantes em todo o processo de construção do conhecimento, como protagonistas e autores. O acompanhamento pelos profissionais da escola, dos resultados dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas, fortaleceu a disposição para com práticas promotoras do protagonismo estudantil.

	de RH. (Durante um encontro da equipe, ao término do primeiro trimestre/2015).	
	Segunda aplicação dos questionários que avaliam o clima de (novembro de 2015.)	Professores, gestores e aluno de 6º ao 9º
	Entrevistas finais com professores: RH, Educação Física e Matemática. (fev. 2017 – durante o período do intervalo, dois dias.)	Pesquisadora e professores
	Entrevistas com gestores. (fev./2017)	Pesquisadora e equipe gestora.

Fonte: A pesquisadora (2019).

Salientamos que a primeira aplicação de questionários do clima ocorreu em novembro de 2014, antes de começarmos a intervenção. Ao final do primeiro ano de encontros formativos e demais ações desenvolvidas na escola, fizemos a segunda aplicação do instrumento. Vale ressaltar que, segundo os estudos sobre clima escolar, a aplicação de instrumentos avaliativos deve considerar um intervalo de no mínimo 02 anos. Entretanto, como já mencionado anteriormente, o presente projeto fez parte de um maior que previa uma nova aplicação do instrumento de clima, no final do primeiro ano de formação dos profissionais da escola.

Para nos apresentarmos à ‘comunidade girassol’, partimos dos resultados da primeira edição da avaliação, transpostos em Power Point, trazendo gráficos correspondentes a cada dimensão, sob as diferentes percepções: positiva, negativa e intermediária. Além dos gráficos gerais de cada dimensão, foram feitos gráficos para cada item (questão), tanto exclusivos de cada grupo (gestor, professor e aluno), quanto itens de relação (comuns a mais de um grupo).

As devolutivas dos resultados dos questionários de clima, nas duas etapas – antes da implantação do programa de formação e após um ano de desenvolvimento - se deram primeiro para a equipe gestora que autorizou que compartilhássemos os resultados com a equipe de profissionais da escola, participantes dos encontros de formação.

Com vistas no propósito da metodologia da pesquisa-ação e em nossos objetivos organizamos o momento da devolutiva para contemplar dois aspectos:

- o de conhecimento e análise dos resultados por parte dos profissionais divididos em grupos;
- o da análise da pesquisadora, complementar, e/ou diferente daquelas feitas pelos profissionais da escola, favorecendo, assim, o processo reflexivo inerente ao propósito do trabalho.

Para compartilharmos os resultados com a escola, optamos por dividir a equipe presente em oito grupos, um para cada dimensão presente no instrumento de clima escolar, distribuindo

para cada grupo os gráficos referentes à respectiva dimensão. A formação dos grupos se deu de forma aleatória: os presentes foram ‘numerados’ de 1 a 8, e se agruparam por semelhança dos números recebidos. Nossa proposta de trabalho era a de que os integrantes dos grupos fizessem suas análises, ressaltando as dúvidas, levantando hipóteses acerca dos resultados, contestando-os, mas, sobretudo, destacando o que lhes parecesse mais evidente. Enfim, que fizessem suas próprias observações em relação aos dados da escola para que a pesquisadora contrastasse sua análise com a da comunidade escolar num primeiro momento, e para que pudessem se apropriar melhor daquele material, antes de trabalharmos coletivamente com os resultados. Foram dois encontros com três horas de duração cada um, para que pudéssemos contemplar essa etapa do projeto.

A partir do conhecimento por parte da escola, de seus resultados sobre o clima escolar, iniciamos a implantação do programa de formação e demais ações necessárias ao projeto, visando a melhoria da qualidade da convivência e do processo de resolução dos conflitos interpessoais.

No programa desenvolvido na EMEF Girassol, buscamos incentivar a participação de todos os atores escolares, principalmente a dos estudantes, favorecendo, assim, o protagonismo e a responsabilização pelos aspectos a serem transformados. Considerando tal perspectiva, além do programa de formação, foram planejadas e desenvolvidas outras ações, envolvendo diretamente os estudantes, tais como:

- aula específica para temas relacionados à convivência ética (RH - Relações Humanas)³⁶;
- uma oficina de fotografia planejada a partir das características da adolescência, com temáticas trazidas pelos adolescentes participantes; assembleias de sala;
- protagonismo estudantil com a implantação das equipes de ajuda;
- mediação de conflitos entre pares;
- educomunicação.

Nesse sentido, os estudos, tanto para os profissionais da escola quanto para os estudantes durante suas aulas de RH (Relações Humanas), buscaram contemplar temas que contribuíssem para um ambiente em que:

- as decisões pudessem ser tomadas buscando o consenso, o diálogo e a responsabilidade coletiva pelo cumprimento dos acordos;
- as relações fossem pautadas no respeito mútuo;
- as regras fossem claras e vinculadas ao respeito de direitos básicos;

³⁶ O nome da nova disciplina foi dado pelos alunos e professores por meio de votações.

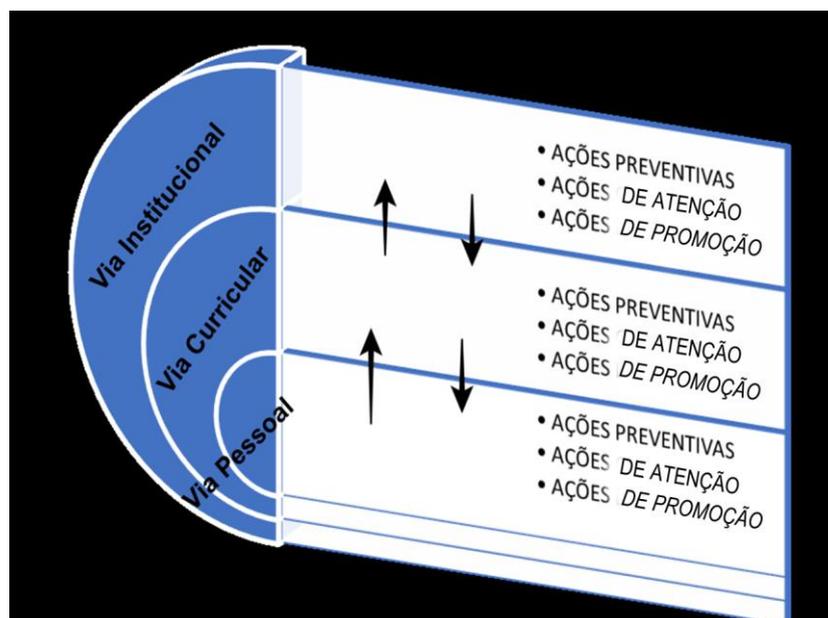
- as sanções justas, pautadas na equidade e reciprocidade.

As aulas de RH foram planejadas de tal modo que as assembleias de sala acontecessem quinzenalmente com todas as turmas institucionalizando, assim, o espaço de diálogo oferecido por essa prática.

3.2 Prevenção, atenção e promoção

Ao considerarmos para um trabalho em direção à convivência ética e o desenvolvimento da autonomia as três vias de ação propostas por Puig (2000) - *interpessoal, curricular e institucional* -, na elaboração do programa de formação para os profissionais e demais atividades desenvolvidas na escola, buscamos contemplar três diferentes e complementares objetivos: prevenir violências, dar atenção e intervir para remediar de forma construtiva no momento em que o conflito está instaurado ('curar'), e promover uma convivência mais humana e cordial, além de valores como justiça e respeito. Embora pareçam objetivos diferentes, as ações planejadas para uma convivência ética acabam por se fundir sendo a prevenção ao mesmo tempo forma de fomento, e vice-versa. Ou seja, qualificar positivamente as relações interpessoais na escola incide tanto na prevenção da violência e do bullying, quanto no estímulo para a construção e manutenção de espaços respeitosos e justos. Dessa forma, o programa elaborado para a instituição contempla as diferentes vias de intervenção para o trabalho intencional da convivência ética na escola. O diagrama, a seguir, demonstra a inter-relação entre as diferentes vias e ações a serem planejadas para melhorar a convivência na escola.

Figura 4: Vias e ações consideradas para o planejamento da convivência ética.



Fonte: A pesquisadora (2019).

As ações preventivas visam o combate à violência e ao bullying, e nesse sentido, buscam oferecer uma atmosfera harmoniosa, em que o respeito mútuo e a justiça fundamentem as atitudes e decisões, ou seja, investir na melhoria do clima relacional. Sendo assim, ações preventivas referem-se à construção de projeto antibullying; ao ensino de habilidades sociais e emocionais; aos espaços para que as pessoas busquem, quando sentirem que foram injustiçadas; ao repúdio à violência, expresso nas mais diversas linguagens; às assembleias, ao plano de convivência, às Equipes de ajuda; bem como, aos estudos, discussões e debates que abrangem os diversos atores da instituição. Nessa direção, alunos, professores, gestores, colaboradores em geral, são convidados a refletirem sobre a qualidade das relações vivenciadas, bem como, sobre os impactos gerados pelos diferentes tipos de interação; trata-se da ‘apropriação racional’ das posturas morais e sociais (conhecimento de si, do outro, do grupo). Assim, consideramos como ações preventivas no combate a qualquer tipo de violência e desrespeito presentes no cenário institucional e, ao mesmo tempo, de promoção à convivência ética, todos os encontros formativos, a reflexão e transformação das relações entre autoridade/aluno e entre pares (de adultos e de estudantes) e a inserção na matriz curricular de uma disciplina específica para o trabalho da ética nas relações humanas.

Sob essa ótica, a necessidade coletiva de autorreflexão deve estar presente, revelando no trabalho cotidiano uma dinâmica de co-responsabilização entre os diferentes atores que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, buscar desenvolver atitudes diárias de cordialidade e respeito provoca efeitos positivos e aumenta o sentimento de pertencimento. O bem-estar reconhecido no dia a dia incentiva a manter positivamente as relações e a melhorá-las, quando necessário.

As ações ‘curativas’, ou de atenção, referem-se às estratégias de intervenção no momento em que os conflitos eclodem. Há, portanto, uma qualidade específica de intervenção que se enquadra com a perspectiva de uma convivência ética, distanciando-se das sanções de senso comum, recorrentes nos regimentos escolares, as quais deslocam o responsável pelo dano, de uma reparação, impingindo-lhe, em geral, punições protocolares previstas nos documentos disciplinares. Ações remediativas visam a reparação nas relações e não a vingança, e por isso exigem conhecimento acerca de intervenções construtivas que permitam aos diretamente envolvidos no episódio, o exercício da reciprocidade. O trabalho de mediação desenvolvido pelas professoras de referência - aquelas responsáveis pela nova disciplina - e a equipe gestora, bem como, a implantação das equipes de ajuda (EA), e do Método Pikas, específico para o

trabalho com os diretamente envolvidos em situação de bullying, são exemplos de ações ‘curativas’ adotadas na escola da pesquisa.

A promoção ou fomento dos valores também está no ambiente como um todo, na maneira como o professor irá se relacionar melhor com o aluno, na intervenção empática, nos procedimentos morais, no trabalho intencional com os valores, na fala construtiva, na convivência positiva, enfim, no exercício constante para uma convivência mais respeitosa.

Vale ressaltar que adotar uma abordagem de trabalho para a melhoria da convivência, direcionada pela experiência ativa de todos os envolvidos, implica a manutenção de processos reflexivos constantes: o fazer e o compreender; o pensar sobre a ação, à luz de uma perspectiva teórica robusta e não com base em crenças, hábitos e automatismos gerados pela ausência de reflexão e intencionalidade. Trata-se da busca permanente de consolidar nos processos, o compromisso de estabelecer coerência entre os estudos e as práticas, tornando o trabalho da escola algo instigante e provocativo, distanciando-se do tédio prevalente em cenários automatizados por tradicionalismos. Um grande desafio! Passemos ao detalhamento das ações planejadas para a escola em suas diferentes dimensões.

3.3 O programa de formação

Nossa escolha pedagógica para o trabalho foi a utilização das metodologias ativas, tanto com os profissionais quanto com os estudantes. As metodologias ativas de modo sucinto, referem-se aos procedimentos que favorecem o engajamento dos estudantes em todo o processo educacional, potencializando, assim, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo (LIMA, 2017). Tais propostas tiveram suas raízes no movimento escolanovista³⁷ cujo principal representante, Dewey (1916, 1959), defendia uma educação ativa no âmbito da Pedagogia. Em consonância com o movimento progressista na educação, Piaget (1936, 1975) formulava bases teóricas, na Psicologia, para sustentar as ideias de práticas pedagógicas renovadoras, trazendo as interações entre pares como essenciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos sujeitos. A defesa de ambos os estudiosos é de uma construção ativa do conhecimento. Buscamos fundamentar a elaboração

³⁷A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>.

do programa desenvolvido na escola na epistemologia construtivista - com ênfase na teoria de Piaget.

O programa de formação contemplou diferentes momentos de estudo que envolveram direta e separadamente, professores de referência, equipe gestora, professores e funcionários, famílias e estudantes. Sendo assim, toda a comunidade escolar foi contemplada com momentos específicos para um olhar aprofundado para a ‘qualidade da convivência’, com o propósito de torná-la um ‘valor’ forte o suficiente para balizar a qualidade das interações sociais. Passemos à descrição mais detalhada do programa.

3.3.1 Encontros formativos para a equipe geral

Nosso programa contou com encontros formativos semanais – às quartas feiras – das 18h30 às 21h30, ***envolvendo os segmentos*** pedagógico, administrativo e operacional da escola - professores Fund. I e II, professores de referência, gestores e funcionários administrativos e operacionais) que haviam previamente aderido à formação, totalizando 196 horas, durante todo o ano de 2015. Em 2016, com a opção da escola por encontros quinzenais, foram oferecidas 50 horas de formação para os professores e profissionais da escola que já participavam dos estudos.

Os conteúdos trabalhados, embora previamente planejados e apontados na ementa do curso (ANEXO C) foram sendo adaptados de acordo com o desenrolar do trabalho. As discussões, relatos e feedbacks dos profissionais, bem como as sessões de observação feitas em diferentes momentos da dinâmica escolar, apontavam demandas que foram sendo incluídas como temas a serem estudados. Os encontros formativos foram conduzidos prioritariamente por nós, contando com uma monitora (Thalita de Souza Dourado – na ocasião, graduanda em Pedagogia) responsável pelos registros das aulas, envio de material e organização das listas de frequência.

Cada encontro formativo foi registrado de maneira sucinta em uma ferramenta organizada por nós, em conjunto com outros pesquisadores. Chamamos de ‘máscara’ dos encontros (APÊNDICE G), uma vez que trazia os mesmos itens a serem descritos e observados. Trata-se de uma ‘memória externa’ que nos auxiliou durante todo o desenvolvimento da formação. Comentários, relatos e aspectos de relevância demonstrados pelo grupo, foram registrados nas ‘máscaras’, sendo ao mesmo tempo, orientadores para a constante reorganização do planejamento das ações, e evidências claras da avaliação processual necessária para os ajustes, no desenrolar da dinâmica escolar. Paralelo a isso, os registros nos foram preciosos para a escrita do presente trabalho, auxiliando na organização cronológica dos conteúdos, assim

como em nossa memória afetiva amplamente desperta com a leitura dos episódios vivenciados nos encontros e sessões de observação.

Nossa perspectiva teórica sobre o desenvolvimento humano abrange a defesa de que a qualidade das relações estabelecidas na escola interfere diretamente sobre os aspectos cognitivos, afetivos, morais e sociais, contribuindo (ou não) para raciocínios cada vez mais refinados do ponto de vista da inteligência e da moralidade humana. Sendo assim, os temas de estudos para o nosso programa de formação contemplaram diferentes etapas da vida sempre relacionadas ao papel da escola no processo de desenvolvimento do ser humano em formação, que é o aluno.

Foram diferentes Módulos Temáticos trazendo cada um, conteúdos previamente planejados de maneira sequencial. Partimos da compreensão acerca do conceito, bem como, do processo de construção, da personalidade ética buscando a visão geral e, ao mesmo tempo, provocando reflexões singulares em cada um dos participantes, quando fazem inferências sobre a construção de valores e a própria trajetória de vida. O estudo da linguagem – comunicação construtiva – abriu caminhos para o diálogo no grupo de participantes, uma vez que nesse tema, há identificação de cada um, com as características dos diferentes tipos de linguagem, teoricamente apresentadas. Além disso, tal tema auxilia o trabalho imediato das relações interpessoais, impulsionando uma comunicação reflexiva e mais respeitosa. Na sequência, apresentamos o cenário das regras e depois os dos conflitos, entendendo que esses últimos, podem ser gerados pela ruptura de uma regra. Ainda assim, é importante ressaltar que o planejamento foi – e deve ser – flexível, considerando e buscando sintonia, com a dinâmica da escola. A duração prevista para cada módulo seria a de um trimestre. No entanto, alguns conteúdos geravam mais debate e apontavam novas demandas – o que já era esperado em se tratando de uma pesquisa-ação. No decorrer dos estudos, buscamos incentivar a ‘prática’ da teoria estudada, ou seja, transformações na forma de falar, de lidar com conflitos, de acolher a família. Cada um dos módulos, complementava o outro e retomava o que estava sendo feito na ‘prática’, no dia a dia da escola; também eram trabalhadas as dificuldades encontradas, divergências e qualquer outro aspecto relacionado aos temas estudados, trazido pelos profissionais, para as horas de discussão.

Vale ressaltar que, ao longo de 2015, o grupo de profissionais cursistas contava prioritariamente com professores do Fundamental II e gestores. Entretanto, tivemos também adesão de professores do Fundamental I e funcionários que atuavam na secretaria e serviços gerais da escola. A heterogeneidade do grupo enriqueceu os debates e aumentou ainda mais

nosso compromisso de contemplar em nossas aulas, exemplos que dialogassem diretamente com cada realidade representada, na equipe de participantes da formação.

Tivemos também, outros conteúdos ministrados por pesquisadores do GEPEM que aprofundaram seus estudos em determinadas áreas, tais como bullying, cyberbullying, equipes de ajuda, avaliação formativa e rotinas de pensamento que também serão descritos abaixo:

- Bullying, Cyberbullying; Equipes de Ajuda – Professora Dra. Luciene R. Tognetta; Professora Ma. Thais Cristina Leite Bozza; Professora Ma. Sanderli A. Bicudo Bonfim.

Os encontros formativos destinados para o trabalho com esses temas focaram na compreensão acerca dos fenômenos Bullying e Cyberbullying:

- ✓ características próprias dessas formas de violência;
- ✓ os perigos que trazem para a construção da personalidade dos sujeitos envolvidos;
- ✓ quais sinais podem ser reconhecidos no ambiente da escola como indicadores da presença dos fenômenos;
- ✓ quais características e consequências na vida de cada ator envolvido (alvo, autor e espectador);
- ✓ apresentação de pesquisas sobre as temáticas;
- ✓ ações possíveis por parte da escola e da família, na prevenção da violência;
- ✓ propostas de projetos anti-bullying e de sensibilização quanto às intimidações.

Quanto ao tema Equipes de Ajuda, foi introduzido a partir do conhecimento de quais ações a escola deve desenvolver para a prevenção e combate a todo e qualquer tipo de violência, e será descrito em item específico, sobre as ações de Protagonismo Estudantil.

- Avaliação Formativa – Professor Dr. César Nunes.

A avaliação formativa foi proposta como tema de estudo, uma vez que se destina à produção de informações úteis para o aprimoramento do que está sendo avaliado, seja um programa, um currículo, um projeto ou, outros produtos educacionais. (SILVA, 2012). Nesse sentido, o tema foi defendido não só para que os professores pudessem conhecer e adotar em sua prática, estratégias que tornassem visíveis os ajustes necessários para o alcance de seus objetivos nas diversas áreas do conhecimento, como também, como um tipo de avaliação que se coaduna com a perspectiva reflexiva e crítica implícita no trabalho implantado na escola. Dentre os procedimentos sugeridos para a adoção da avaliação formativa, foram apresentadas as Rotinas do Pensamento.

- ✓ Rotinas do Pensamento – Professora Mestranda Danila Di Pietro Zambianco.

Trata-se de protocolos organizados com questões que convidem os alunos a tornarem visíveis seus pensamentos. As rotinas do pensamento, dentre outros, são procedimentos

utilizados para dinamizar o trabalho para a construção do pensamento crítico buscando caminhos para o desenvolvimento de atitudes e competências, tais como:

gerar ideias, afirmar evidências e hipóteses, observar comparações e conexões, construir a razão usando sínteses, resumos ou conclusões, construir evidências baseadas na interpretação e na exploração, fazer juízos e avaliações, identificar partes, componentes e dimensões, colocar questões, identificar e explorar múltiplas perspectivas, refletir e consolidar a aprendizagem (MARCHÃO; PORTUGAL, 2014, p. 99).

Há, portanto, um propósito diferente para cada rotina de pensamento. Podem ser usadas individualmente ou em pequenos grupos e o que as diferencia de ser apenas mais uma estratégia, é usá-las repetidamente, até que sejam incorporadas à cultura da sala de aula.

Cada rotina trabalha um tipo de pensamento, fornecendo uma estrutura que busca engajar os alunos no aprofundamento dos conteúdos. Nos encontros formativos com a equipe da Girassol foram apresentadas e trabalhadas as seguintes rotinas:

Quadro 9: Rotinas de pensamento utilizadas nas formações.

Rotina da Bússola - utilizada para introduzir e explorar ideias.	Cabo de guerra – utilizada para aprofundar as ideias.
Antes eu pensava... Agora eu penso... – utilizada para sintetizar e organizar ideias.	Círculo de pontos de vista – utilizada para explorar pontos de vista diversos.



O Código QR ao lado acessa diferentes tipos de rotinas de pensamento.

Fonte: a pesquisadora (2020).

Além das inquestionáveis contribuições trazidas pelos estudos aprofundados dos pesquisadores convidados, a presença de outros estudiosos da convivência, além da nossa, para a dinâmica formativa, é extremamente favorável. Amplia o repertório da escola, valida a relevância do trabalho em andamento e auxilia no fomento à compreensão e atuação construtiva diante dos desafios presentes na convivência.

A seguir, na apresentação dos módulos de estudo, trataremos resumidamente, a essência do que foi abordado junto à equipe da escola.

Módulo 1: A construção da personalidade ética

Objetivo: Estudar como ocorre o desenvolvimento moral e a formação de personalidades éticas, bem como refletir sobre o papel da instituição educativa nesse processo.

Conteúdos

- A construção da personalidade ética e o papel da escola
- As características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral
- O Estudo de Piaget: as relações de respeito e as regras do jogo*³⁸
- Desenvolvimento moral - Conteúdos da moral*
- Os modelos de Educação Moral*

Buscamos elencar conteúdos e estabelecer uma sequência que favorecesse a compreensão acerca do desenvolvimento humano, enfatizando a dimensão moral - em geral, pouco estudada nos cursos de graduação.

Nesse sentido, o (re)conhecimento das diferentes perspectivas sobre como os fatores (internos e externos) interferem no desenvolvimento do ser humano – teorias inatista, empirista e construtivista - trazem um disparador para estudos e discussões que refletem as diferentes ‘crenças’ dos participantes. Considerando o consenso que há na aceitação de que nosso desenvolvimento implica fatores genéticos e hereditários, do meio, e, principalmente da qualidade de interação estabelecida com o meio externo (físico e social), trazemos para a reflexão a representação de ‘valor’, mergulhando, assim, na dimensão moral do ser humano. As teorias de Piaget (1932), Kohlberg (1958, 1981), Gilligan (1982) e La Taille (2006) fundamentaram nossas reflexões acerca das escolhas morais e a construção da personalidade para que seja qualificada como ‘ética’.

Destacamos a relevância da compreensão sobre os tipos de respeito presentes nas interações diárias, incluindo as experiências familiares e ampliando para outras esferas sociais, mais especificamente a ‘escola’: que tipo de respeito é vivido nas relações escolares? Em paralelo, relacionar as diferentes etapas do desenvolvimento humano – características de cada uma – às abordagens humanas e pedagógicas oferecidas pela equipe da escola.

Complementando nossos estudos do primeiro módulo, apresentamos os diferentes tipos de Educação Moral oferecidos pelas escolas, ainda que de maneira inconsciente.

Nesse sentido, foi fundamental apontar o quanto ainda estão presentes na educação atual, o modelo baseado em valores absolutos, em que a transmissão e obediência às regras impostas são elementos presentes e, muitas vezes, disparadores de conflitos entre professor/aluno – uma vez que o perfil atual dos estudantes não se adequa à postura submissa esperada pela perspectiva conservadora, implícita nesse tipo de Educação Moral por doutrinação.

^{38*}demandas incluídas a partir de relatos e indagações, feitos pelos participantes sobre as diferentes atitudes diante das regras, relacionando-as às idades dos alunos.

Módulo 2: Regras, princípios e valores

Objetivo: estudar a necessidade das normas e os procedimentos de legitimação que devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro.

Conteúdos

- A linguagem do educador. Valor/Princípio/Virtudes^{39**}
- Os valores da escola.
- Pesquisa "Avaliando valores em escolares e professores: a construção de uma escala.**
- Os tipos de regras da escola e seus princípios. Regras negociáveis e não negociáveis.
- As assembleias.
- Nossos valores: os valores eleitos pela ‘comunidade girassol’ - avaliação dos estudos.**
- Reflexão sobre as regras da escola.**
- Os estudos de Kohlberg e os estágios do raciocínio moral.**
- Níveis de juízo moral de Kohlberg e juízo moral do professor**

Durante os relatos feitos ao longo dos encontros formativos, reconhecemos que a *linguagem* entre os diferentes atores era um aspecto de relevância a se considerar nos episódios recorrentes de conflitos. Com a experiência que temos, atuando em escola e no processo de formação de professores, é muito evidente o quanto a maneira de falar, ou seja, a qualidade da nossa comunicação, interfere na qualidade das relações.

Constantemente, a forma de falar – mais do que o conteúdo da fala - é apontada como gatilhos de desavenças. Há uma tendência de reproduzirmos um tipo de linguagem utilizada em nossa formação, tanto pela educação familiar quanto pela escolar: a linguagem valorativa (ou depreciativa) - revestida de julgamentos que recaem diretamente sobre a pessoa com quem se fala. Nesse sentido, antes mesmo da pessoa refletir sobre uma atitude indesejável que tenha tido, tende a se defender dos julgamentos a ela impostos, pelo uso de uma linguagem valorativa.

Partindo do princípio: falar sobre a situação e nunca sobre a personalidade ou o caráter (GINOTT, 1973, 1989), introduzimos junto à ‘comunidade girassol’, estudos acerca de uma

^{39**}demandas incluídas para favorecer a compreensão sobre os impactos que as diferentes posturas geram na construção e/ou adesão a diferentes valores.

linguagem considerada como *construtiva* nas relações: a *linguagem descritiva*. Esse tema foi um divisor de águas para os participantes da formação que reconheceram em sua forma de comunicação, elementos nocivos para relações respeitadas. Identificaram nas mensagens que passam diariamente, aspectos negativos apontados na linguagem valorativa, tais como: ameaças, subornos, imposições e sarcasmos.

Apresentamos à equipe, sob a perspectiva de diferentes autores, (GINOTT, 1973, 1975, 1989; FISHER et al., 2005, 2009; ROSENBERG, 2006), técnicas de linguagem que auxiliam a construção de relações mais equilibradas e respeitadas. Além da descrição de atitudes e situações, trabalhamos as mensagens em primeira pessoa, (ou mensagem eu) e a escuta-ativa como estratégias para lidar com os conflitos cotidianos.

A utilização da mensagem eu (ou, em primeira pessoa) preconiza ao emissor, falar de como se sente em relação à situação, permitindo, assim, que seu interlocutor reconheça outra perspectiva, além da própria.

A escuta ativa foi apresentada como técnica de acolhimento dos sentimentos daquele que traz uma demanda. Ressaltamos que acolher sentimentos não é concordar com as ações que ferem o respeito, a justiça, enfim, a dignidade. Entretanto, a escuta acolhedora, favorece ao emissor, a reflexão e a percepção de se sentir respeitado. O caminho para a construção de uma nova maneira de se comunicar foi detalhado e, seguramente, impactou o grupo de profissionais. Ao longo da pesquisa, as reflexões sobre a linguagem estiveram constantemente presentes, retomando conceitos, causas e, principalmente, as consequências que as diferentes maneiras de se abordar uma situação, um tema, um atendimento, geram nas relações humanas.

A partir dos aspectos da moralidade humana estudados até aquele momento, direcionamos nosso olhar para a percepção da realidade: quais regras existiam na escola; quais sanções eram utilizadas; quais princípios embasavam as ações da escola e quais valores estavam ‘traduzidos’ pela qualidade de convivência mais prevalente no cotidiano da instituição.

Para que houvesse uma apropriação racional da moral por parte dos profissionais, partimos do conceito piagetiano de valor e encaminhamos a discussão retomando as relações entre as tendências morais (heteronomia e autonomia) e o que é considerado valor em diferentes atitudes do dia a dia. A partir disso, quais valores aquela comunidade elegeria como norteadores do trabalho da escola?

A compreensão acerca das diferenças entre princípios, valores e virtudes favoreceu o entendimento por parte da equipe sobre os diferentes tipos de regras utilizados no espaço

escolar. Afinal, o universo escolar é permeado por normas referentes à organização, ao funcionamento e às relações humanas.

O que ocorre, invariavelmente, é a tendência das escolas em valorizarem mais as regras consideradas como convencionais e negociáveis - cujos princípios, em geral, orientam para a organização e a obediência -, do que as que se referem à dimensão moral ou, a conteúdos que não devem ser negociados – os princípios morais universalmente desejáveis e aqueles que preservam a segurança, a saúde ou a boa aprendizagem (TURIEL, 1983; MACEDO, 1996).

Na ‘comunidade girassol’ não foi diferente: à medida que avançávamos nos estudos sobre os tipos de regras, a equipe de profissionais da escola tomava consciência de que havia, na instituição, prioritariamente, normas convencionais e que sobrepujavam, muitas vezes, questões de justiça e respeito, portanto, a dimensão moral. (O detalhamento das mudanças ocorridas quanto às regras será feito no decorrer do presente capítulo, em item específico, uma vez que traz evidências de transformações e de novos paradigmas a partir do programa de formação).

Estudar as assembleias como procedimento moral de deliberação e exercício pleno do diálogo trouxe para nossos encontros a concretização de espaços para a discussão de algumas regras da escola, nitidamente desacatadas pela comunidade, em decorrência da fragilidade de princípios a elas subjacentes.

Vale destacar em nosso primeiro módulo de estudos, temas que foram inseridos por demandas trazidas durante as discussões, tais como, os níveis de juízo moral de Kohlberg e o raciocínio moral do professor (LUKJANENKO, 1995).

Conhecer os níveis e estágios de raciocínio moral de Kohlberg provocou uma catarse entre os profissionais que identificavam em suas próprias atitudes, indícios da moral legalista. Ao apresentarmos, então, a pesquisa de Lukjanenko (1995), relacionando os níveis e estágios kohlbergianos às características de gestão de sala de aula, houve uma revolução entre os colegas professores da ‘comunidade girassol’.

Sempre defendemos que a intervenção despersonalizada é, muitas vezes, mais eficaz do que outras que são feitas nomeando e individualizando atitudes e profissionais. Em outras palavras, a identificação do sujeito com práticas e atitudes que destoam dos próprios objetivos, por tomada de consciência, sem a tensão que envolve os momentos de orientação individualizada, favorece o trabalho do pesquisador/formador. Sob um clima descontraído, vivemos momentos de extrema relevância para a reorganização de práticas e de posturas convergentes com o propósito de melhoria da convivência.

Módulo 3 - Os problemas de convivência

Objetivo: Identificar e diferenciar os problemas de convivência, compreendendo as possíveis formas de atuação e encarando-os como oportunidade de construção de regras e valores.

Conteúdos:

- Os problemas de convivência na escola – panorama geral.
- Bullying e cyberbullying.
 - Bullying: Compreendendo o fenômeno
 - Bullying e cidadania: dois extremos, dois desafios
 - Bullying: As intervenções da escola
- O conflito na perspectiva construtivista e princípios de atuação:
 - Características de conflitos.
 - Sanções.
 - Mediação de conflitos.
 - Intervenções construtivas⁴⁰ ***
- Indisciplina.
- Incivilidade.
- A relação família-escola.
- Os níveis de entendimento interpessoal atuados de Selman. ***
- Incivilidades mais frequentes na Escola Girassol. ***
- Protocolo de intervenção para as incivilidades mais frequentes.***
- A “fofoca” no meio profissional. ***
- A postura de assertividade. ***
- As emoções e a resolução de conflitos***

Embora os problemas de convivência estivessem presentes na maioria das discussões desde o início dos estudos, dedicamos um módulo de aprofundamento acerca das diferentes concepções de conflito, bem como, as respectivas abordagens de resolução e consequências de cada uma delas, na construção da personalidade dos sujeitos e da convivência social. Conhecer os diferentes tipos de conflitos – causas e estratégias de resolução – permite identificar quais as intervenções são consideradas convergentes com o trabalho formativo para a autonomia.

⁴⁰***Demandas aprofundadas a partir do interesse e necessidade da equipe em construir novas formas de interagir tanto entre si, quanto com os alunos e famílias.

Nesse sentido, com base em pesquisas recentes (LICCIARDI, 2010; MARQUES, 2015; OLIVEIRA, 2015), conduzimos a equipe de profissionais no processo de identificação dos diferentes tipos de conflitos e, sobretudo, das estratégias utilizadas pelos alunos de diferentes idades. Aos poucos, a equipe reconhecia em seus alunos, uma distância entre as estratégias utilizadas e as que deveriam utilizar, nos episódios de conflitos. Reconheciam que embora cognitivamente houvesse condições para os estudantes coordenarem diferentes perspectivas, além das próprias, a autocentração e o uso da força física e/ou psicológica, estavam muito presentes, tanto em estudantes do Fundamental I, quanto do Fundamental II. Vale ressaltar a importância de os profissionais passarem a diferenciar condutas perturbadoras (as incivildades do dia a dia) de violentas. Sem dúvida, contribuiu para o combate à violência naturalizada e confundida com ‘brincadeiras da idade’. Além disso, o estudo e a prática de outras formas de intervenção, que desde o início, sempre foi uma grande preocupação daquele grupo, elevou o nível de confiança e segurança dos profissionais, diante os desafios diários com a convivência escolar. Em suma, havia a partir dos estudos, o exercício da linguagem construtiva e a apresentação de outras possibilidades de intervenções e mediações que contemplassem os elementos necessários para reflexão e transformação de atitudes, enfatizando a autorregulação como processo, em substituição à contenção e ao controle impostos como reguladores externos, e, por vezes, expressos na dinâmica, até então, adotada pela escola.

Módulo 4 - Módulo Interdisciplinar: Frente de Integração com as Várias Áreas do Conhecimento.

Objetivos: ajudar a desenvolver a autonomia intelectual, integrando sempre que possível com a autonomia moral, de forma que esteja cada vez mais integrada à cultura da escola e que potencialize os objetivos da escola envolvendo alunos, professores e gestores da escola colaborativamente.

Conteúdos:

- Tipos de abstração.⁴¹ ****
- Construindo o conhecimento em sala de aula. ****
- Avaliação formativa e o uso de rubricas
- Condições para o desenvolvimento de estratégias cooperativas. ****
- Técnicas de aprendizagem cooperativa. ****
- Tornando o pensamento visível através de rotinas de pensamento e registros naturais.

⁴¹****Demandas incluídas a partir da necessidade de compreensão sobre os diferentes tipos de abordagem pedagógica e seus impactos na construção do conhecimento e de abstrações cada vez mais refinadas.

O trabalho com o conhecimento oferecido nas diversas aulas, em geral, reflete abordagens pouco favoráveis para o processo reflexivo necessário ao raciocínio autônomo. À medida que os espaços de diálogo oferecidos em atividades como as das assembleias se desenrolam, surgem as observações dos alunos sobre a falta de significado que dão, para determinadas abordagens pedagógicas que desconsideram a ação efetiva do sujeito sobre o conteúdo a ser conhecido. Faz-se, então, necessário focar nossa atenção e estudos sobre temas que possam melhor subsidiar o trabalho do professor com as metodologias ativas.

Partimos de estudos que apresentam os diferentes tipos de abstração propostos pela perspectiva piagetiana. Segundo Piaget (1977) as abstrações presentes em diferentes tipos de experiência de construção do conhecimento são: as empíricas, as pseudo-empíricas, as reflexivas e as refletidas.

Buscamos exemplificar por atividades e exercícios propostos pelos professores em suas aulas, quais abstrações estariam sendo promovidas; se havia uma variação equilibrada entre elas ou a prevalência de uma sobre as demais - uma estratégia que nos parece muito pertinente, para aguçar no professor, sua responsabilidade quanto à intencionalidade do que propõe em tarefas e avaliações.

Aos poucos, tornava-se evidente a lacuna entre o trabalho com o conhecimento e os objetivos de formar sujeitos críticos e reflexivos. Inúmeros exemplos de atividades, trazidos pelos próprios professores, demonstravam a presença marcante das abstrações empíricas e pseudo-empíricas no trabalho de sala de aula. Por outro lado, segundo os próprios docentes, eram mais escassos os momentos para provocar e promover a abstração reflexiva e refletida, inerentes ao pensamento criativo e crítico defendidos por todos.

Introduzimos, então, nesse módulo, estudos acerca dos trabalhos em grupo e da aprendizagem cooperativa. Partimos dos pressupostos de Piaget (1935, 1998) de que a interação entre pares pode favorecer o desenvolvimento de operações cognitivas; há, portanto, no trabalho em grupo maiores possibilidades de trocas, pesquisas, enfim, de uma independência intelectual, distante da predominância dos métodos transmissivos e verbais.

Acrescentamos em nossos estudos, o conceito e as estratégias para o desenvolvimento no trabalho em sala, da aprendizagem cooperativa. Trata-se de uma metodologia de trabalho sistemático, em que por meio de pequenos grupos heterogêneos, os sujeitos aprendem, compartilham e confrontam diferentes pontos de vista, buscando atingir objetivos comuns. O diferencial dessa metodologia é garantir que haja no trabalho em equipe uma interdependência positiva entre todos os participantes; em que o êxito do grupo só é alcançado se todos os integrantes alcançarem o conhecimento pretendido (TORREGO; NEGRO, 2012).

Diferente do que presenciamos nas escolas espanholas visitadas, sobre as atividades propostas para trabalho em grupo - em que a divisão de tarefas nem sempre acontece e/ou contribui para o avanço de todos os integrantes na construção de novos saberes – na aprendizagem cooperativa, deve haver estreita relação entre os integrantes para o alcance das metas. Quanto mais um precise do outro, maior a possibilidade de a situação proposta ser de aprendizagem cooperativa.

Novamente nos defrontamos com a necessidade de o professor levar para as salas de aula estratégias intencionalmente planejadas - o que difere de uma realidade em que as aulas são tidas como *dadas*, a partir da conclusão de tarefas nem sempre revestidas de significados por parte dos alunos.

Com base nas perspectivas do trabalho para a construção do pensamento crítico, os conteúdos trabalhados nesse módulo provocaram nos professores, a necessidade de avaliar o potencial de suas aulas para a promoção de uma cultura do pensar (TISHMAN; PERKINS; JAY, 1999) em que a criatividade, a criticidade e, sobretudo, a autonomia intelectual, fossem devidamente favorecidas. Engajar o professor em outras abordagens, distantes do modelo pedagógico diretivo ainda tão presente, é, sem dúvida, um enorme desafio.

Módulo 5: Plano de Convivência

Objetivo: construir junto aos participantes do curso (professores e equipe gestora) e comunidade escolar, um Plano de Convivência que espelhe as aspirações, valores, práticas e intervenções da escola em prol de uma convivência ética no ambiente escolar. A principal expectativa da construção de tal documento é que ele se torne vivo e seja um norte para que a boa convivência seja um contínuo na escola, mesmo depois da saída da equipe formadora ao final do ano.

Conteúdos:

- Construção de um Projeto de Convivência
- Programa de convivência entre pares
- Diferentes etapas e fases do Plano de Convivência.

A mobilização da escola para a elaboração e implantação do Plano de Convivência precisa transcender a disposição de alteração dos documentos oficiais e incidir sobre a transformação da qualidade das ações e relações estabelecidas entre todos da comunidade escolar. Não é simples que tal processo aconteça. Implica considerar a participação de todos, para que haja uma mudança na *cultura escolar*, o que não ocorre em curto prazo. Ainda assim,

conscientes de que nosso trabalho junto à ‘comunidade girassol’ se encerraria antes do tempo necessário para a consolidação de uma nova *cultura de convivência*, investimos esforços para que o conhecimento construído durante nossa permanência na escola, inspirasse a equipe a continuar o trabalho.

Retomar os detalhes do programa de formação nos permite ressaltar o envolvimento da escola durante todo o processo. Respeitada a impossibilidade de unanimidade em um ambiente profissional, foi uma participação intensiva em todas as etapas desenvolvidas.

Estratégias metodológicas e avaliativas dos encontros de formação:

As estratégias adotadas para os encontros foram prioritariamente focadas no envolvimento do grupo ao diálogo. Em geral, buscamos a exposição dialogada, o trabalho em grupo e a socialização das ideias, como as opções mais coerentes com os nossos objetivos. No entanto, envolver a equipe no processo reflexivo e dialógico implica flexibilizar tempos, temas e planejamentos. Não raro investimos mais horas daquelas que já estavam programadas para determinados temas e/ou atividades. Assim como, introduzimos outros conteúdos trazidos por demanda. Nesse sentido, as quantidades de aulas previstas para cada tema, bem como a duração de cada módulo foram constantemente revistos buscando, sempre, favorecer e ao mesmo tempo, convergir com as expectativas e necessidades da equipe escolar. Como já mencionado, em média, cada módulo demandou três a quatro meses de trabalho (considerando encontros semanais com a duração de três horas).

Para que pudéssemos pautar nosso planejamento não somente em nossas próprias percepções acerca do envolvimento dos participantes durante os momentos de formação, mas, principalmente em evidências, propusemos, depois de três meses de encontros, um instrumento de avaliação para o programa (APÊNDICE C). A devolutiva de respostas apontou positivamente tanto para o interesse, quanto pela relevância dos temas, como aspectos necessários para a melhor compreensão dos fatores que interferem e auxiliam na construção e manutenção da convivência ética na escola.

Tivemos a constatação, nas duas avaliações do conteúdo proposto, de que os temas discutidos no curso, foram considerados pela maioria dos profissionais, como muito relevantes para a prática do cotidiano. Vale ressaltar que o fato de termos na equipe diferentes funções, muito contribuiu para nossas discussões. Observar a apropriação do conhecimento, em diferentes perspectivas, impele o pesquisador a garantir um ambiente de aprendizagem

favorável para ‘todos’ os presentes. Portanto, a variedade de exemplos trazidos no trabalho com a teoria precisa considerar os diferentes contextos presentes em um mesmo grupo.

Além do questionário, solicitamos em uma proposta de atividade, que os participantes dos estudos compartilhassem suas percepções acerca da relevância desses novos estudos, no dia a dia da escola. A proposta solicitava que relatassem um episódio que ilustrasse a aplicação/auxílio da teoria na prática diária. Foram convidados a reconhecer evidências em suas atitudes e posturas, que ilustrassem práticas mais reflexivas, fundamentadas pelo conhecimento científico.

No capítulo da análise, traremos excertos extraídos dos depoimentos de profissionais e alunos de maneira a aprofundarmos sobre os resultados. No entanto, os depoimentos a seguir, de integrantes do grupo, pertencentes ao quadro docente e operacional da escola, ilustram, em contextos diferentes de atuação, o sentimento de êxito dos profissionais. A possibilidade de êxito incide diretamente sobre a motivação de cada um. A percepção de avanços predispõe o sujeito para os estudos e reflexões.

Professora de referência, depoimento coletado na avaliação sobre as aulas de RH, depois de três meses de desenvolvimento do trabalho junto aos alunos, sobre atividade assembleia (maio/2015):

Nas assembleias, no início, eles (os alunos) queriam falar todos ao mesmo tempo. Pedi que erguessem as mãos que eu os chamaria ou respeitasse a ordem de inscrição para fala. No começo foi muito difícil, mesmo com inscrição feita, todos falavam ao mesmo tempo. Passei a usar a garrafinha. Foi ótimo, funcionou. Depois eles foram se autorregulando e agora já conseguem esperar sua vez. O mais interessante é que quando um aluno tenta cortar a fala do outro, eles mesmos se corrigem. Quanto a mim, sempre os ouço com atenção procurando mostrar que é dessa maneira que os diálogos devem acontecer.
(M. /Fund II).

Depoimento de uma auxiliar de serviços gerais durante um dos encontros do primeiro trimestre, em que tratamos os conflitos mais presentes na escola (maio/2015):

Tive mais sabedoria. Antes, tinha muitas dificuldades de lidar com os alunos. Hoje lido com uma facilidade que às vezes até me surpreendo. Os alunos estão tendo mais respeito pela gente e também percebi muito carinho e mais amor. Gosto muito do

curso aprendi pouco e quero aprender mais, muito mais. (V. auxiliar de serviços gerais).

O depoimento de uma professora do Fundamental II acerca de intervenções adotadas para não expor o aluno (maio/2015):

No 6º ano B tem um aluno que chama muita atenção e não gosta de realizar as atividades. Deixei de chamar sua atenção: chamo-o no canto ou fora da sala e converso com ele explicando a importância do seu comportamento para a sala e para si próprio. Notei que ele faz minhas atividades e não me provoca mais como fazia antes (mudando de lugar, jogando papel, entre outras bagunças). Estou conseguindo chegar mais próximo a ele. (Z. Professora Fund II).

Sobre a utilização de uma linguagem mais construtiva no dia a dia das aulas:

Durante a aula de RH uma aluna constantemente atrapalhava o andamento da assembleia. Chamei essa aluna para conversar em particular e expliquei que ela estava me deixando muito irritada e os colegas também. Falei: você acha que consegue voltar a sala de aula e participar como todos, ou você precisa ficar aqui para refletir sobre o seu comportamento e depois voltar? a resposta foi: consigo voltar e participar. (E. Professora de RH, Fund I).

Alguns profissionais, inclusive, nos relataram ao longo dos nossos encontros, que nunca haviam estudado tais assuntos. O que para nós não é surpresa uma vez que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas diversas ainda não legitimam temas como os da ‘convivência’, das ‘relações interpessoais e conflitos’, a ponto de não garantir espaços nas matrizes curriculares como conteúdos obrigatórios. Recentemente, em alguns programas de graduação, tais temas aparecem como **disciplinas eletivas**. Realidade ainda mais preocupante quando pensamos que algumas competências previstas na BNCC se relacionam, exatamente, a qualidades nas relações humanas somente possíveis com um trabalho intencional referente à convivência escolar. Atuar na escola para uma convivência diária respeitosa demanda conhecimento acerca do desenvolvimento humano afim de contribuir, efetivamente, na formação de personalidades éticas. A ausência desse conhecimento abre espaço para ‘crenças de adestramento’ muito presentes em ofertas das mais diversas, de cursos que prometem acabar com os “conflitos” na escola (externando já nas propagandas, um grande equívoco conceitual). Em geral, são

promessas que denunciam a distância entre o palestrante/formador e a realidade escolar. A promoção de uma boa convivência, por meio de ações e relações que visem o desenvolvimento do sujeito, demanda o estudo reflexivo, contínuo e, com longa duração; sobretudo, apoiado na prática desenvolvida dentro de cada instituição, considerando os saberes e experiências dos participantes, sem, contudo, se restringir a eles; leituras de pesquisas atualizadas, bem como, de fontes primárias da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia; e, ao mesmo tempo, tomando consciência do avanço contínuo percebido na própria prática.

Passemos ao detalhamento dos encontros formativos para os professores de referência e equipe gestora.

3.3.2 Encontros formativos para os professores de referência e equipe gestora

Para melhor compreensão do leitor quanto à estrutura do programa de formação, ressaltamos que, além da participação nos encontros com o grupo geral, composto por todos os profissionais da escola que se voluntariaram à proposta de estudos, os gestores e professoras de referência contaram com *encontros semanais, específicos, às segundas feiras, das 18h30 às 21h30*, totalizando em 2015, 104 horas presenciais e, em 2016, quando os encontros passaram a ser quinzenais, o total foi de 45 horas.

Nossa experiência profissional confirma a necessidade e relevância de investir, ainda mais, na formação da equipe gestora, quando se pretende transformações, sobretudo, na qualidade das relações humanas. Afinal, é a equipe gestora a primeira responsável em promover, ou, não, espaços de diálogo, uma vez que lida com conflitos de toda ordem e entre os mais diversos atores da instituição. Sem que haja o envolvimento direto e efetivo daqueles que respondem direta e oficialmente pelo trabalho da escola – Diretor, Vice-diretor e demais especialistas de ensino –, dificilmente há o alcance de metas institucionais. A convivência ética na escola deve ser uma meta institucional e, portanto, pressupõe o compromisso da gestão em mobilizar toda a comunidade para esse fim. É o envolvimento da equipe gestora que garante espaços e tempos, para o impulso e concretização das ações planejadas para toda a escola.

No caso específico do nosso projeto, entendemos que nos encontros com as professoras de referência, a equipe gestora também deveria participar para tomar conhecimento dos temas e devolutivas feitas pelos alunos durante as aulas de RH. São encontros permeados por escuta e acolhimento das angústias do dia a dia, reflexão coletiva para a busca de soluções, com base em um suporte teórico, cada vez mais próximo daqueles profissionais. Nossa relação com aquelas profissionais, com as quais tivemos semanalmente horas aprofundadas sobre o dia a dia da escola, aumentou, ainda mais, nosso sentimento de pertencimento àquela instituição a que

chamamos, até hoje, de *minha escola de Campinas*. Além do planejamento das aulas de RH (relações humanas) a partir das devolutivas dos alunos, os encontros foram destinados para mergulharmos em temas pertinentes à qualidade das intervenções, fundamentais para os professores de referência. Afinal, o professor de referência, além de desenvolver as atividades e procedimentos relacionados aos conteúdos sociomoraes e emocionais, realizar as assembleias e acompanhar as equipes de ajuda, tem o papel de dar escuta e auxiliar em situações diversas de conflitos (entre os diferentes atores da escola). Portanto, a formação para esse papel demanda aprofundamento no conhecimento acerca das alternativas construtivas para a resolução de situações em que há divergência de posturas e perspectivas.

Nessa direção, o professor de referência deve ser preparado para desenvolver e criar novas atividades com os alunos, avaliando a pertinência e eficácia de cada uma delas, num movimento contínuo de replanejamento. Em paralelo, compartilhar tais atividades com os colegas professores.

Em síntese, durante os encontros com as professoras de RH e equipe gestora, os conteúdos trabalhados abrangeram as dimensões da mediação, das atividades para os alunos, bem como, análise e avaliação permanentes do processo. Muito do que foi estudado com os professores, também era estudado com os alunos, sob a responsabilidade direta das professoras de RH, buscando uma transformação coletiva daquela cultura escolar. Nesse sentido, também os alunos foram instrumentalizados quanto à linguagem, quanto à construção dos valores, à compreensão de regras e princípios. À medida que trabalhávamos os temas com as professoras de referência, elas conduziam o trabalho com os alunos, adotando, evidentemente, estratégias pertinentes para os diferentes anos (consideradas as características de desenvolvimento de cada turma), a fim de promover e estimular a participação de todos e todas. É relevante um destaque para a postura necessária ao professor de referência. Trata-se de um profissional que, em geral, já atua em outra disciplina junto às diferentes turmas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que promove a segurança e confiança dos alunos para discussão sobre os temas diversos, sobretudo os que causam mais angústias entre eles, nas aulas de convivência (RH, na presente pesquisa), são responsáveis pela condução de desenvolvimento de outros conteúdos. Não raro, ocorre de os alunos, durante a aula daquele professor que é de convivência, mas também atua, por exemplo, na Matemática, buscarem espaço de diálogo sobre temas distantes da matéria em questão. Há também a tendência de se tornarem confidentes dos estudantes, tendo que acolher suas queixas sobre a postura de algum colega/professor. E mais, de compartilhar e conduzir com colegas/professores, tais queixas, buscando caminhos de solução para relações, por vezes, estremecidas pela injustiça, ou pelo desrespeito. Sendo assim, desde as primeiras conversas

junto à equipe gestora, buscamos alertar a escola sobre a importância na definição de quais professores assumiriam as aulas de RH. É preciso pontuar que a equipe gestora soube identificar no grupo de professores, perfis extremamente favoráveis para o desenvolvimento do trabalho.

Módulo 1: A construção da personalidade ética - para as professoras de referência e equipe gestora.

Objetivo Geral: Estudar como ocorre o desenvolvimento moral e a formação de personalidades éticas, bem como refletir sobre o papel da instituição educativa nesse processo

Conteúdos:

- **O professor tutor** – perfil e papel – A convivência se personaliza em um, (ou mais), professor do grupo que passa a ser uma referência para os estudantes. Ressalta-se que a existência desta figura não exime os demais professores das funções de orientadores que lhes são próprias e que devem desenvolver em suas atividades docentes. As funções dos professores de referência (tutores) se dirigem aos professores do grupo, aos estudantes e aos pais e mães, uma vez que mediam diálogos e conflitos presentes nas diversas relações existentes na rotina escolar. O que implica, portanto, habilidades e posturas favoráveis ao papel em questão.
- **Procedimentos de Educação Moral** – foram apresentadas as diferentes práticas morais (PUIG, 2004), para que houvesse percepção dos diferentes objetivos de cada tipo e as aulas de RH não se tornassem momentos de ‘dinâmicas de grupo’. Os procedimentos de Educação Moral adotados são fundamentados nos métodos ativos (PIAGET, 1930, 1996), possibilitando aos envolvidos uma vivência participativa junto aos conteúdos, extraindo e elaborando significados a partir das próprias experiências. A elaboração do programa nessa perspectiva contribui para que o sentimento de pertencimento esteja presente, o que conseqüentemente fortalece a possibilidade de execução e manutenção de uma proposta.
- **Portfólio ou dossiês** – O portfólio é usado como ferramenta de acompanhamento, desenvolvimento e qualidade do ensino/aprendizagem. Ilustra por meio das atividades escolhidas pelos autores, o seu pensamento, sentimento, a sua maneira de agir; as suas competências e habilidades e a maneira como colocou em prática o seu trabalho acadêmico. Ao introduzirmos essa ferramenta nas aulas de RH buscamos garantir a “Avaliação contínua e cumulativa do

desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (LDB 9394/96 – art. 24, V). O uso dos portfólios foi planejado para os alunos. No entanto, as professoras, naturalmente, foram construindo cada uma o seu, com anotações, tanto das aulas de RH, quanto dos nossos estudos. Quando nos encontrávamos às segundas-feiras, cada professora levava o material produzido e coletado nos respectivos portfólios, para orientar e sequenciar nossas discussões. As professoras foram instrumentalizadas para não confundir o uso do portfólio com o de uma pasta de trabalho onde o aluno guarda tudo o que faz, destacando, portanto, seu valor do ponto de vista da autoavaliação: é exatamente na seleção e organização do material que será incluído, assim como nos comentários e justificativas que o aluno vai apresentar para tal escolha, que o processo contínuo de avaliação e autoavaliação se fortalece.

Módulo 2: Regras, Valores E Princípios

Objetivo Geral - estudar a necessidade das normas e os procedimentos de legitimação que devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro.

Conteúdos:

- ***Assembleias Escolares ou Círculos de Diálogo*** – foram estudados os diferentes tipos de assembleias escolares enfatizando nessa prática, o exercício constante do diálogo e negociação acerca das situações de conflitos cotidianos, bem como, a necessidade de se institucionalizar a participação coletiva na reflexão, revisão e elaboração das regras (PUIG et al., 2000; ARAÚJO, 2004). O estudo desse conteúdo, embora tenha sido desenvolvido com o grupo todo, é mais aprofundado com os professores de referência que estarão à frente da atividade. Para a implantação das assembleias o papel do professor tutor é primordial! Desde o momento de sensibilização dos estudantes - buscando que reflitam sobre a necessidade (ou não) de momentos específicos para falarem dos problemas coletivos – até a participação efetiva na atividade já legitimada pelos alunos, a postura do professor tutor demanda especificidades: empatia, escuta respeitosa, linguagem descritiva e promotora de reflexão, dentre outras. O processo de sensibilização desenvolvido pelo professor tutor para a implantação da prática permite a validação da atividade (assembleia) por parte dos alunos que ratificam

a necessidade desses momentos - dessa maneira é garantida a coerência com os objetivos da própria prática, de favorecer o desenvolvimento da autonomia. Autonomia se dá por reflexão, internalização e conservação de valores, o que só é possível por meio do exercício sistemático do diálogo. As conexões teóricas feitas com o professor de referência, portanto, são ainda mais complexas.

- **Clarificação de Valores** – foram estudados com a equipe, os critérios que se referem ao processo de valorização a que se deve submeter algo, para que seja considerado um valor. Tal metodologia, na perspectiva de Raths et al. (1966), evidencia a dificuldade que a pressão de mensagens contraditórias que nos envolvem causa no reconhecimento (clarificação) de nossos próprios valores. Sendo assim, cabe ao professor, encorajar seus alunos a refletirem de forma mais deliberada acerca de seus valores e os da sociedade como um todo.
- **Kohlberg, dilemas morais e histórias** – conceituamos dilemas morais e apresentamos a proposta de trabalhar o julgamento moral dos estudantes, por meio de situações problemas, hipotéticas, que trouxessem o conteúdo moral para a discussão. Dessa forma, ao pensar sobre qual a melhor solução para o dilema e fundamentar sua decisão com validade lógica, o aluno dá pistas sobre o tipo de raciocínio moral que está usando para aquele conteúdo e naquele contexto. Cabe ao professor de referência, portanto, a disposição de conhecer e compreender os diferentes níveis e estágios do raciocínio moral, propostos por Kohlberg (1958, 1981). O trabalho com dilemas promove o equacionamento moral, à medida que o sujeito precisa coordenar perspectivas diversas para uma tomada de decisão. Afinal, um dilema traz sempre duas possibilidades de resolução igualmente defensáveis, não há respostas certas para as questões propostas. Portanto, contribui para o exercício de níveis cada vez mais altos de argumentação e de discussão.
- **A linguagem na mediação** – a proposta junto a esse grupo foi ir além da compreensão dos elementos presentes (e/ou ausentes) em uma comunicação considerada como construtiva. Buscamos a utilização em exercício diário de uma linguagem respeitosa. Se o primeiro olhar foi sobre a relevância da linguagem em momentos de mediação, as discussões com aquele grupo de professoras e gestoras legitimaram a necessidade de ampliar o propósito. A utilização de uma linguagem cuidadosa por parte do professor em sua rotina diária, convida os alunos à construção de outra referência quanto à qualidade de interação

promovida no convívio social. Portanto, construir, aos poucos e coletivamente, uma forma descritiva e respeitosa de interagir em suas relações sociais diárias. Em paralelo, os professores planejam atividades para as aulas de RH que promovam a reflexão dos alunos, sobre diferentes formas de comunicação e os impactos gerados nas pessoas.

Módulo 3: Os Problemas De Convivência

Objetivo Geral - compreender os conflitos como oportunidades de aprendizagem dos valores e das regras e não como problemas a serem resolvidos ou situações a serem evitadas, analisando quais estratégias de resolução são coerentes com o desenvolvimento da autonomia moral.

Conteúdos:

- ***Provocação e incivildades*** – a partir das situações de conflitos trazidas pelas professoras e gestoras, aprofundamos o tema (já estudado junto com o ‘grupão’ composto por professores, gestores e funcionários) e planejamos intervenções convergentes com a proposta. Assim como, elaboramos atividades para os alunos que permitissem a discussão e o debate sobre as diferentes posturas que assumem diante dos episódios de provocação vivenciados no dia a dia. Por meio dos conflitos hipotéticos apresentados durante as aulas, os estudantes manifestavam suas posições, com alternativas de soluções diversas, mas, embasadas no respeito a si e ao outro. Espaços intencionalmente planejados, para refletir sobre o fenômeno, reconhecendo-o em cenas cotidianas, protagonizadas, muitas vezes, por eles no papel de ‘provocador’.
- ***A Escuta Analítica – a diferença entre ouvir e escutar*** – a compreensão do papel da escuta na qualidade das relações é fundamental, sobretudo quando se pretende mediações de conflito baseadas em princípios como o do respeito e o da justiça. Sendo assim, estudamos as características de uma escuta respeitosa e de acolhimento propondo atividades em que as profissionais pudessem avaliar a qualidade da própria escuta, bem como, a de seus alunos.
- ***O Uso de Paráfrases na escuta ativa*** – complementando as ferramentas para uma mediação construtiva e aprofundando nossos estudos sobre uma ‘linguagem’ favorável às interações respeitosas, propusemos exercícios (que, devidamente adaptados, seriam trabalhados também com os alunos), focando

uma linguagem que valida a escuta respeitosa, por meio de paráfrases. Parafrasear, repetindo-se a essência do fato relatado, evitando, ao máximo, os julgamentos. Nesse sentido, a reflexão do interlocutor sobre seu próprio discurso é ativada, favorecendo a complementação e/ou correção de elementos trazidos no relato. Trata-se de oferecer uma ‘escuta ativa’ à pessoa com quem está se dialogando.

Os encontros com as professoras de referência e gestoras eram muito aguardados pelas profissionais para que pudessem compartilhar as vivências da semana: aplicação das atividades, interação dos alunos com a proposta e entre si, conflitos surgidos nos momentos das assembleias. Sendo assim, partindo sempre do que traziam como fatos, a teoria era discutida para que a perspectiva da escola avançasse, cada vez mais, em ações intencionais e construtivas, diante dos conflitos em geral. Esses encontros também abriam espaço para as adaptações e criações das professoras quanto às atividades do planejamento. Por ser um grupo pequeno (3 professoras de referência e 3 gestoras) e que permaneceu sem mudanças ao longo de todo o programa, os avanços foram visíveis. Os relatos traziam a satisfação das profissionais de se reconhecerem mais seguras e confiantes, além de mais próximas dos alunos, nas mais diversas intervenções do dia a dia. Estabeleciam, de maneira progressiva, relações entre nossos estudos e o que vivenciavam. Inúmeros depoimentos sobre se sentirem ‘pessoas diferentes’ refletia o trabalho na ‘via pessoal’ da escola, sendo consolidado. Os depoimentos foram muito importantes em nossa análise e serão ilustrados no próximo capítulo.

Apresentação da Planilha de Atividades de RH

À medida que as aulas de RH se desenrolavam, discutíamos nos encontros com as professoras responsáveis pela nova disciplina, o envolvimento dos alunos com cada proposta de atividade apresentada e executada, em sala de aula. Dessa forma, partimos de propostas antecipadamente planejadas pela pesquisadora. Em paralelo, as professoras criavam outras a partir dos contextos que iam surgindo durante as aulas. Tanto as dinâmicas de aplicação, quanto os temas e conteúdos foram customizados de acordo com as faixas etárias e diferentes interesses de cada turma.

Elaboramos uma planilha, organizando atividades para as aulas de RH, evidenciando para as professoras responsáveis os objetivos específicos de cada uma, bem como o detalhamento da condução (APÊNDICE F). Em paralelo, as professoras traziam outras propostas para análise e avaliação do grupo quanto à convergência com os propósitos de se ampliar os espaços para a apropriação racional da moral. Nesse sentido, fomos elaborando

coletivamente, um ‘banco’ de atividades para o desenvolvimento da nova disciplina, conscientes de que se trata de um compromisso que não se finaliza com quantidade de atividades previamente estabelecida. Trata-se de buscar constantemente propostas que auxiliem e sejam significativas para os estudantes, no que se refere ao exercício reflexivo de uma convivência ética.

Aquele grupo de profissionais rapidamente reconheceu a responsabilidade que lhes cabia em difundir naquele espaço de convívio da escola, uma forma diferente de intervir e mediar situações cotidianas. Vale ressaltar que transcorridos os primeiros três meses da nova disciplina, solicitamos ao grupo de professoras de referência e equipe gestora que respondessem a um questionário referente ao processo até então desenvolvido nas aulas de RH, bem como, em nossos momentos de estudo (APÊNDICE H.). Ou seja, que dessem devolutivas acerca do andamento da proposta junto aos estudantes destacando suas dificuldades e dúvidas que certamente nos ajudariam durante todo o planejamento.

Os relatos das profissionais refletem o que consideravam mais difícil na prática diária. Já inferíamos que uma das dificuldades seria o envolvimento dos demais profissionais da escola nessa nova perspectiva de atuação para melhorar a convivência e mediar os conflitos. Temos vivido inúmeras experiências em que não há disposição para ressignificar conceitos e práxis por parte de ‘todos’ os educadores. Aliás, na escola, raramente uma proposta atinge unanimidade. Na ‘comunidade girassol’ isso não foi diferente, afinal, são esperadas posturas de resistência por uns, assim como avanços por outros profissionais. No entanto, ter (ou não) unanimidade não deve ser determinante para o desenvolvimento de um trabalho fundamentado em princípios que se sobrepõem às disposições pessoais. Segue um excerto coletado que ilustra a questão do engajamento da escola como uma dificuldade.

“Ainda falta a intervenção por parte de todos os professores na resolução de problemas diários e que compete a eles buscar novas formas de condução.” (R. Professora de RH – Fund II).

Algo muito presente nas devolutivas daquele grupo foi a percepção de, como o conhecimento ampliado sobre a temática, disciplinava a reflexão sobre a própria atuação. Em outras palavras, ficava cada vez mais evidenciada a disposição e segurança por parte das profissionais, para outras práticas e abordagens, convergentes com nossos propósitos. Além de pensar mais antes de tomar atitudes, as profissionais compartilhavam os episódios em que reconheciam no uso da linguagem, um enorme desafio: quando se davam conta já tinham lançado mão de expressões e posturas em que o autoritarismo predominava, destituindo o diálogo de autoridade. Mas além das dificuldades e desafios, convidados a compartilhar as

conquistas dos alunos a partir dos temas trabalhados nas aulas, o grupo reconhecia entre os estudantes, mudanças quanto aos seguintes aspectos: interesse e engajamento com os temas referentes à convivência escolar; mais diálogo e tolerância, e, sobretudo, mais responsabilidade quanto à própria forma de se dirigir ao outro (o ‘pensar reciprocamente’ em ação). Tais percepções foram reiteradas pelos estudantes e serão comentadas no decorrer do presente texto. Excertos evidenciando tais transformações pessoais fazem parte do detalhamento de nossa análise, no capítulo seguinte. Passemos ao terceiro grupo de formação cuja demanda surgiu ao longo do primeiro ano de pesquisa na escola.

3.3.3 Encontros formativos para os professores de Ensino Fundamental I

Recordamos que inicialmente, o programa de formação e as propostas de transformação foram direcionados para as turmas de estudantes e profissionais atuantes no Ensino Fundamental II, portanto, de 6º ao 9º ano. Entre os professores que participavam dos encontros descritos anteriormente, tínhamos profissionais que atuavam também, com alunos do Fundamental I. Tais professores despertaram em seus pares, o desejo de participação na proposta de formação.

Em 2015, acordamos com a gestão e professores, destinarmos 30 horas de formação, nos TDC⁴², do Fundamental I, a fim de não só aproximar os professores daquele segmento dos estudos desenvolvidos na escola, mas, sobretudo, instrumentalizá-los para uma prática convergente com os objetivos de melhorar a convivência, favorecendo interações respeitadas. Foram estudados os seguintes temas:

- ***O Desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da criança*** – trouxemos a temática da convivência para a discussão com esse grupo a partir das reflexões feitas sobre como se dá o desenvolvimento da criança, sob a ótica construtivista piagetiana. Interessante constatar na formação do professor a lacuna teórica existente, no que se refere às perspectivas construtivistas, sobretudo, do desenvolvimento moral. Há fortemente presente nas práticas docentes, crenças em tendências inatistas e/ou empiristas que se consideradas de maneira isolada uma da outra, retratam uma visão epistemológica reducionista. O processo de avanço nas aprendizagens torna-se refém ou da genética, ou do meio (defendido por muitos educadores como sendo o fator fundante para explicar êxitos e fracassos escolares vividos pelos estudantes). Deliberadamente, utilizamos os

⁴²Trabalho Docente Coletivo: Reuniões para planejamento, estudo e avaliação do trabalho pedagógico.

relatos de atividades propostas por aquele grupo de professoras em suas respectivas turmas, para aprofundar e refletir sobre os processos de elaboração que cada sujeito tem diante do ato de conhecer o 'novo'. Quais fatores interferem nesses momentos? As propostas de atividades são convergentes com possibilidades de êxito para todos os alunos, considerando os diferentes ritmos e processos? Os encontros de estudo foram, sem dúvida, momentos em que o grupo de professoras visivelmente passou por desequilíbrios cognitivos e tomadas de consciência.

- **A moral da criança** – Ao retomarmos a dimensão cognitiva, aprofundamos os estudos sobre a moralidade. As estreitas relações entre o desenvolvimento cognitivo e moral foram sendo construídas pelo grupo e refletidas nos exemplos de situações vivenciadas na rotina docente. Nesse sentido, compreender o conceito de autonomia implica uma atuação pedagógica compatível e que ofereça espaços permanentes para as dúvidas, erros e discordâncias das crianças (nem sempre presentes nas salas de aula).
- **Regras e moral** – Estudar a evolução da noção e da prática das regras é sempre um momento revelador para os educadores em geral. Quando se trata de profissionais que atuam na Educação Infantil e Fundamental I, então, o cenário é extremamente rico de exemplos do dia a dia. Afinal, na sua maioria, tais profissionais têm mais tempo diário com seus alunos do que aqueles que atuam nos demais segmentos de educação. Dessa maneira, é ampliada a possibilidade de observar, testemunhar e reconhecer a teoria acontecendo na prática. Situações de desobediência às regras, nos mais diferentes contextos, foram compartilhadas e analisadas pelo grupo, buscando relacionar os estudos, com a pertinência (ou não) da condução (intervenção) feita pelo educador.
- **Problemas de convivência** – a grande expectativa dos educadores, na maioria das vezes, é começar os estudos querendo soluções para os desafios que as interações conflituosas, entre pares e com a autoridade, trazem para o trabalho diário. Como apresentado anteriormente, há visivelmente, um grande desgaste (físico e mental) por parte do professor que alimenta uma angústia por não alcançar com as estratégias adotadas, seus objetivos de relações respeitadas. Embora as situações de conflito estivessem presentes nas pautas dos encontros anteriores, planejamos algumas horas específicas para os diferentes tipos de conflitos, bem como, alternativas construtivas de intervenção. O mais

interessante são as relações que os professores fazem quando reconhecem conflitos gerados por transgressões a regras convencionais (muitas vezes, questionáveis quanto aos princípios e eficácia). São reflexões e tomadas de consciência, do quanto a escola necessita investir em formação continuada para o estudo de temas ausentes no processo de formação do professor. Os estudos oferecem a compreensão dos diferentes fenômenos (Bullying, violência, incivildades, indisciplina e transgressões), identificando a natureza de cada conflito e a intervenção necessária para que seja um momento formativo e não só punitivo. Foram planejados diferentes encontros para o aprofundamento na linguagem favorável para uma mediação construtiva, identificação e diferenciação dos conflitos, e intervenções específicas para situações de bullying:

- *Comunicação Construtiva – em situações de conflito*
- *Diferenciação dos problemas de convivência - incivildade e provocação*
- *As intervenções ao problema do bullying*

A equipe do Fundamental I ingressou oficialmente no programa de formação, em nosso segundo ano, e, portanto, teve menos horas do que os profissionais que estiveram desde o início. Ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa-ação, foram 491 horas de estudos e avaliações, junto à ‘comunidade girassol’, -425 horas destinadas aos estudos e 66 horas de observação e assessoramento. Passemos à descrição dessas outras ações.

3.4 Outras ações desenvolvidas com a ‘comunidade girassol’

Vale destacar o interesse das famílias e responsáveis pelo trabalho proposto e em andamento, na escola. Preparamos temas que pudessem auxiliar as relações familiares. Nesse sentido, reflexões sobre a linguagem e os tipos de educação familiar, bem como, os diferentes impactos que provocam na construção da personalidade do sujeito/filho, geraram momentos muito ricos, ilustrados por depoimentos, às vezes emocionados, dos presentes.

As 66 horas de atuação na escola, excluídos os encontros de formação, foram assim distribuídas:

Quadro 3: Horas de atuação na escola - 2015 - 2016.

2015	20 horas	observação de aulas (Fund. II).
	10 horas	observação dos recreios
	16 horas	Assessoramento à equipe gestora.
2016	10 horas	Observação de aulas (divididas entre Fund. I e II).
	5 horas	Observação de intervalos.
	5 horas	Assessoramento.

Fonte: A pesquisadora (2019).

3.4.1 As sessões de observação

Com o desenrolar da pesquisa, nossa presença se tornou cada vez mais inserida na rotina da escola o que, na realidade, nos permitiu observar como nossos estudos e planejamentos estavam se concretizando no ‘chão da escola’.

Dividimos essa etapa do trabalho buscando observar a qualidade das relações em situações dirigidas pela autoridade (sala de aula) e em momentos livres dos alunos (intervalos e recreios).

- **Observação nas salas de aula** – traçamos um roteiro para as sessões em sala de aula, elencando quais aspectos deveriam ser por nós observados. O cenário de uma sala de aula contempla uma multiplicidade de dinâmicas e, portanto, focar em nosso objeto de estudo demanda selecionar os fatores que se relacionam diretamente à qualidade da convivência. Nesse sentido, contemplamos nessas sessões, observação acerca da relação estabelecida nos processos de aprendizagem; a adequação e significado dos conteúdos desenvolvidos em aula; presença (ou não) de metodologias ativas; as intervenções feitas em momentos de dúvidas; qualidade das interações entre pares (APÊNDICE A). As observações de aulas nos ajudaram a compreender como as ações estavam acontecendo, permitindo-nos feedback para cada professor observado, sempre na companhia de um gestor, visando o aperfeiçoamento da prática dos profissionais. Em experiências anteriores no trabalho de transformação das relações nas escolas (SHIMIZU; VIVALDI, 2013) já havíamos constatado o quanto o trabalho com o conhecimento, ou seja, as estratégias metodológicas e o domínio do conteúdo, por parte do professor, interferem na qualidade das interações, assim como, obviamente, no desempenho dos alunos. Um dos grandes desafios de uma escola – em especial na rede pública de educação - é lidar com as diferentes abordagens pedagógicas que vão desde aulas repetitivas, destituídas de significado para os alunos, até momentos ricos e favoráveis para o desenvolvimento da autonomia intelectual, gerados por atividades e propostas desafiadoras. Na ‘comunidade girassol’ este desafio também se fazia presente. Tivemos a oportunidade

de presenciar diversas abordagens que nos ajudavam a compreender a diferença de comportamentos dos mesmos alunos, em aulas distintas. Além do trabalho com o conhecimento, as posturas de intervenção também impactam na qualidade das interações, amenizando ou potencializando os conflitos interpessoais. Nossas devolutivas das sessões de observação de aulas para as professoras, eram feitas, ou no mesmo dia, ou em outro que não se distanciasse da aula observada. Preferencialmente, as devolutivas foram feitas com a presença de uma das gestoras; entretanto, quando a professora solicitava uma conversa a sós conosco, atendíamos ao pedido, sem, contudo, omitir da equipe gestora os conteúdos trazidos nesses momentos. A relação de confiança deve ser alimentada durante todo o processo e para tanto, a postura do pesquisador precisa inspirar segurança de que não haverá filtros nas informações coletadas durante os atendimentos aos professores, nos momentos de diálogos com a gestão.

- ***Observações dos intervalos e recreios*** – assim como nas aulas, para os momentos considerados mais livres pelos alunos - o tempo que a escola destina para o lazer, alimentação e descanso - foram observados a partir, também, de um roteiro que enfatizasse nosso objetivo central (APÊNDICE B). É fundamental a observação em momentos e espaços da escola, em que os alunos estão efetivamente, interagindo com seus pares. Além disso, é importante identificar a conduta dos estudantes quando a sensação de liberdade aumenta, por serem sem a supervisão direta de um professor – ainda que sempre houvesse um profissional da escola, acompanhando os intervalos e as refeições. Costumamos de maneira bem-humorada, chamar tais momentos de “a liberação dos corpos”, uma vez que o tempo de permanência em salas, sentados, com movimentação limitada, ainda é um grande obstáculo para alunos e professores. Nesse sentido, destacamos como aspectos a considerar nessas sessões de observação, a atuação tanto dos adultos quanto dos estudantes. Assim, quanto às posturas das autoridades, as intervenções feitas pelos se davam no momento do conflito? A resolução era delegada para outras instâncias? Durante as intervenções, os adultos assumiam uma postura de mediação, considerando informações trazidas por todos os envolvidos, contribuindo para a reflexão dos alunos? O exercício do respeito mútuo estava presente nessas interações? Já em relação às observações feitas sobre as relações entre pares, focamos nas estratégias de resolução contemplando interesses coletivos (ou não); nas percepções de episódios de intimidação, isolamento e/ou exclusões; na presença (ou não) do respeito mútuo. Sem pretendermos antecipar nossa análise de resultados, cabe-nos ressaltar que gradativamente, a maneira de se comunicar passava por sutis transformações. Tanto

entre pares, quanto nas intervenções dos adultos chamou-nos atenção a presença da estratégia de linguagem, ‘mensagem eu’. Presenciamos alunos de diferentes idades se utilizarem de padrões assertivos de linguagem, descrevendo fatos e expressando os próprios sentimentos. Assim como, adultos/profissionais da escola, regulando o volume de voz e seguindo rigorosamente os ‘passos’ para uma mediação respeitosa: “O que aconteceu? Por que agiram dessa forma? Como se sentiram? De que outras formas poderiam ter agido? Como farão para resolver esse problema?”. É natural que essa dinâmica mais construtiva para lidar com os conflitos não estivesse presente em todos os episódios. Afinal, o processo de transformação das relações é moroso e não linear. Porém, vale ressaltar a qualidade das intervenções e mediações de conflitos conduzidas pelas gestoras e professoras de referência. Sem dúvida que, quanto aos avanços e construção de novas abordagens, tais profissionais merecem nosso destaque. O refinamento na mediação e a proposição do diálogo como princípio inegociável, estavam presentes!

3.4.2 *Protagonismo estudantil: as propostas desenvolvidas*

Garantir aos estudantes espaços legítimos de participação e protagonismo em ações voltadas para o coletivo da escola, demanda também, considerar suas percepções acerca das aulas de RH, disciplina recém implantada, assim como, das próprias atuações durante o desenvolvimento das propostas (uma autoavaliação incluída na avaliação das aulas de RH). Assim como coletamos dos profissionais suas impressões acerca dos encontros formativos, também os estudantes nos deram devolutivas das aulas de Relações Humana, por meio de um questionário (APÊNDICE I).

Um misto de simpatia e interrogação resume as percepções dos alunos de 6º ao 9º, no que se refere aos temas discutidos em sala. Alguns estudantes ainda questionavam a validade das aulas de RH. Muito mais pelo formato dialogado e inclusivo promovido pelas professoras, do que pelos temas de discussão. O que denota uma naturalização de dinâmicas coercitivas e impositivas presentes na vida escolar desde muito cedo. Outras observações relevantes feitas por alguns estudantes serão compartilhadas no capítulo de ‘análise e discussão’. Mas as evidências de avanços foram recorrentes no que se refere ao autoconhecimento. No próximo capítulo serão apresentadas as evidências acerca de diferentes perspectivas de avanços pessoais

As autorreflexões trazidas pelos estudantes energizavam os professores e gestores. Além de mais confiantes na proposta, as professoras de referência se sentiam cada vez mais seguras e incentivavam os colegas para novas abordagens.

Na vertente de criar mais espaços para o protagonismo estudantil, buscamos parceria para o trabalho dos alunos com novas tecnologias. Nessa direção, em 2015, um projeto de Educomunicação foi oferecido para estudantes e professores.

Tecnologia e comunicação – oficina de mídias para os alunos.

Sob a responsabilidade da professora Karla Isabel de Souza⁴³, o objetivo do projeto foi o de formar estudantes para produção de conteúdo em mídias, que versassem sobre conflitos, com enfoque nas etapas técnicas (pauta, roteiro, edição), por meio da aprendizagem colaborativa, para serem utilizados na formação dos professores. A oficina passou por momentos de oscilação e foi interrompida sem que tivesse alcançado o propósito inicial de confecção das mídias. A interrupção se deu, principalmente, por falta de entrosamento entre a formadora responsável pelo projeto e a equipe gestora. Algumas decisões tomadas junto aos estudantes, tais como horários de encontros no contra turno, não passaram pela apreciação da gestão, o que gerou um clima de tensão, uma vez que havia uma expectativa da equipe escolar de acompanhar e participar diretamente do planejamento de todas as ações do projeto. Entretanto, as etapas desenvolvidas promoveram resultados interessantes. A seguir, as diferentes etapas:

- *Apresentação: Comunidade Educativa* – a formadora apresentou para os profissionais da escola a proposta de trabalho, para ser, ou não, validada e concretizada.
- *Atividade com uma professora em sala de aula* – uma das professoras se voluntariou para acompanhar a oficina de animação para que pudesse se utilizar de tal linguagem no trabalho de um conteúdo específico de sua disciplina.
- *Atividades com estudantes:*
 - Rádio: durante os intervalos, os alunos conduziam a programação musical e, eventualmente, notícias de interesse da comunidade.
 - Audiovisual: filmagens de entrevistas e produção de vídeos.
 - Capacitação Técnica: elaboração de roteiros e edição de mídias.
 - Animação: produção dos alunos sobre temáticas estudadas em sala de aula.

A formação de multiplicadores promoveu aos alunos espaços de protagonismo: além de compartilhar os conhecimentos técnicos com os pares, se responsabilizavam pelos registros audiovisuais em diversas ações e eventos da escola. Os alunos multiplicadores atuavam tanto

⁴³Pesquisadora Colaboradora da FE - Faculdade de Educação da UNICAMP.

nas atividades internas da escola, quanto nas externas. Exemplo disso foi a ‘cobertura’ que fizeram do Seminário Internacional: A convivência ética nas escolas, promovido pelo GEPEN, no Centro de Convenção da Unicamp. Os alunos foram os responsáveis por entrevistar professores e participantes do evento, assim como, foram entrevistados pelo Professor Avilés. Todos os pequenos vídeos tiveram a participação do grupo de estudantes, desde a filmagem até a edição.

Muito embora tenhamos visto o produto final das oficinas de animação e de audiovisual em que os estudantes foram os responsáveis por todas as etapas do trabalho (desde a elaboração do roteiro até a produção do material), a proposta não se consolidou na escola. Inferimos que a qualidade das relações estabelecidas entre a equipe gestora e a pesquisadora responsável pelo projeto sobre aquela temática, não alcançou o vínculo de confiança necessário para que o trabalho se mantivesse. Entretanto, sem dúvida nenhuma, tratou-se de uma oportunidade em que houve o deslocamento dos estudantes para novas abordagens e vivências escolares.

Oficina de Fotografia

Outra prática de protagonismo efetivada com muito êxito foi uma oficina de fotografia ministrada pelo professor Waldir Hernandes⁴⁴ e destinada para 15 estudantes dos oitavos e nonos anos.

A proposta surgiu do interesse do Professor convidado em compartilhar naquela escola – justamente pelo processo de transformação em andamento – sua experiência. Ao saber do trabalho que estávamos desenvolvendo na escola, relatou-nos sobre o conteúdo proposto na oficina de fotografias, ressaltando os espaços de reflexão e autoconhecimento promovidos por intermédio da linguagem fotográfica. A oficina oferecida tratava dos aspectos técnicos, mas a temática da ‘adolescência’ como condutora das produções é que garantia o engajamento dos estudantes nas discussões. Por serem somente 15 vagas, a escolha dos participantes foi feita a partir da adesão voluntária. A proposta da oficina foi oferecida para os alunos de 8º e 9º - por estarem mais inseridos no contexto temático. A participação demandava frequência e pontualidade nos encontros feitos fora do horário escolar, exigindo irem à escola, no período contrário de aula, uma vez por semana. A gestão da escola organizou para que os alunos almoçassem na escola, não precisando retornar às suas casas antes do início das aulas, no período da tarde. A seleção dos 15 alunos se deu, portanto, de acordo com as inscrições daqueles que primeiro demonstraram interesse e disposição para a atividade.

⁴⁴Professor de Arte do Colégio Bandeirantes – SP.

Os jovens participantes discutiram questões referentes à produção de imagens, como luz, enquadramento, tempo e abertura de exposição e tamanho das imagens. Cada um pôde utilizar o equipamento que desejasse para produzir imagens durante as oficinas: aparelhos celulares, tablet, máquinas compactas, máquinas profissionais, entre outras. O tema geral registrado foi 'A adolescência'. Entretanto, o tema específico de cada jovem fotógrafo foi discutido com o grupo.

Os jovens produziram imagens que foram analisadas sob o ponto de vista da produção técnica e sua adequação com o tema específico. Esse exercício do olhar possibilitou aos estudantes uma visão da adolescência sob a ótica das lentes, o que sugere reflexões a respeito das posturas que tomamos diante de temas contemporâneos.

Além disso, os jovens foram desafiados a atuarem como modelos fotográficos. Eles se produziram a fim de serem fotografados com roupas e elementos cênicos que visassem a criação de imagens expressivas acerca dos temas escolhidos.

A oficina teve a duração de quatro encontros que, no entanto, revelaram inúmeras possibilidades de adequação e adaptação das propostas efetivadas na escola no que se refere aos espaços de atuação dos estudantes. A exposição feita pelos alunos gerou desdobramentos nas atividades de outros professores uma vez que forneceu pistas sobre temas de forte interesse,

Esclarecemos que a inclusão das duas atividades anteriores – Projeto Educomunicação e Oficina de Fotografia – como ações de Protagonismo Estudantil é justificável pelo envolvimento direto dos alunos no planejamento e execução das diferentes etapas de cada proposta. Nesse sentido, inferimos que a proposição dentro da escola, de ações que mobilizem os estudantes, desenvolvidas em parceria com profissionais e/ou instituições externas, podem impulsionar um trabalho de protagonismo estudantil. Há inúmeras alternativas de temas e linguagens que aproximam os alunos da construção do conhecimento e da socialização positiva, promovendo experiências de êxito, necessárias para maior motivação e senso de pertencimento.

3.4.3 Equipes de Ajuda

Embora a atuação dos alunos nas Equipes de Ajuda sugira uma ação de protagonismo estudantil, trata-se, antes de tudo, de uma atitude institucional frente ao combate efetivo às intimidações e rejeições presentes nas relações entre pares, visando, portanto, a construção de uma convivência ética na escola. É a instituição que *viabiliza* a implementação da proposta de inserir os estudantes, devidamente formados para o papel de acolhimento aos colegas que buscam ajuda. Isso significa transformar a disposição e interesse da escola pelo tema da convivência, em ações concretas que reflitam os princípios balizadores para relações

reconhecidas como respeitadas. Na prática, é autorizar e criar, primeiramente, as possibilidades de tempos e espaços para as reuniões diversas (formação dos estudantes; reflexões coletivas sobre as experiências vivenciadas; orientações específicas para o trabalho em andamento). Além disso, cabe à instituição liderar a apresentação do programa de apoio entre pares, das Equipes de Ajuda, para toda a comunidade: famílias, professores e funcionários, e incentivar a divulgação permanente desse trabalho. Cabe, portanto, à instituição, oferecer espaços formativos gerais e específicos, instrumentalizando a atuação tanto dos professores de referência quanto dos alunos ajudantes.

As equipes de ajuda/Funções e implantação das Equipes de Ajuda – esse tema foi trabalhado pela Prof^a Dr^a Luciene Tognetta⁴⁵ que retomou os dados da escola referentes às dimensões de conflitos e situações de intimidação presentes no questionário do clima escolar e propôs um aprofundamento quanto à incidência de maltrato existente em cada turma, do Fundamental II. Para tanto, instrumentalizou a equipe de professoras de referência para aplicar um questionário (ANEXO A) que identificasse em cada turma, quais os tipos de intimidação mais recorrentes e qual a frequência que ocorriam entre os pares. A coleta e tabulação de dados são de responsabilidade dos alunos, sob a supervisão da professora; dessa maneira, cada turma compila seus resultados, os discute, comparando-os com os dados das outras salas, e propõe ações voltadas a combater, todo e qualquer tipo de maltrato, e é nesse cenário que apresenta-se a Equipe de Ajuda (AVILÉS, 2013) como uma das estratégias para identificar, acolher e proteger os pares de situações de intimidação, exclusão e rejeição tão presentes nas interações entre os estudantes.

As equipes de ajuda correspondem a grupos de referência, compostos por estudantes que, instrumentalizados por uma formação em conteúdos referentes à assertividade presente na ajuda, podem auxiliar os colegas que passam por dificuldades e problemas em suas relações. A participação dos estudantes como ajudantes é autorizada oficialmente pelos responsáveis que são convidados para reuniões de esclarecimento sobre o tema.

Há, portanto, a percepção de que adotar uma estratégia implica dar e ter o reconhecimento de toda a comunidade escolar – alunos, professores e famílias – sobre sua relevância para o alcance do objetivo da escola, em melhorar a qualidade da convivência. A escola planejando sua convivência! Todo o processo envolve a comunidade escolar como um todo: desde o diagnóstico, a escolha pelos pares de quem serão os alunos ajudantes – integrantes

⁴⁵Professora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Campus de Araraquara.

das Equipes de Ajuda; até o diálogo com as famílias dos alunos eleitos e devida autorização dos responsáveis; apresentação da Equipe de Ajuda à comunidade escolar.

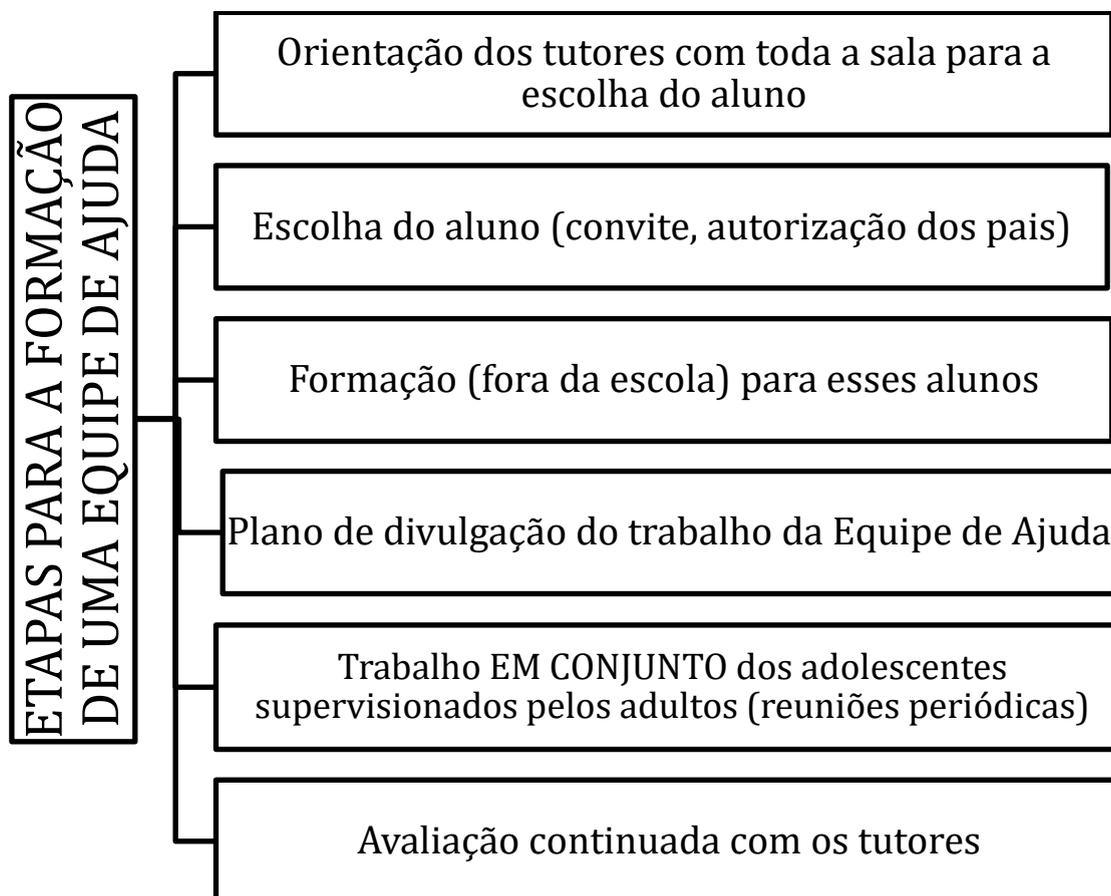
Houve a necessidade, portanto, de oferecer um conjunto de estratégias educativas e de prevenção na formação dos alunos, que os considerassem como protagonistas. As Equipes de Ajuda são constituídas por alunos que são escolhidos pelos colegas para atuar diante dos problemas de vitimização e maus-tratos entre pares e outros conflitos que impedem ou prejudicam a convivência na escola (TOGNETTA; AVILÉS MARTINEZ; DAUD, 2017).

Tal modalidade de apoio entre pares tem como principais funções: acolher aos alunos recém-chegados e facilitar sua integração no grupo; ajudar aqueles alunos que se sentem excluídos, com dificuldades pessoais que necessitem ser escutados ou que precisem de companhia; ajudar a seus companheiros quando alguém os intimida; detectar conflitos, analisá-los e buscar possíveis soluções intervenções ou encaminhamentos; ajudar os companheiros nas pequenas tarefas, momentos ou situações em que encontrem maiores dificuldades; promover e participar junto com outros atores da escola, as ações e os valores para melhorar a convivência, o respeito mútuo entre as pessoas; participar das reuniões da Equipe de alunos ajudantes.

A ajuda acontece durante os intervalos, nas trocas de aula, ou durante a própria aula, com a permissão do professor. Os alunos ajudantes não resolvem o problema, mas o acolhem, escutam, não julgam, não solucionam, porque recebem formação para compreender que quem tem que resolver o problema é o sujeito diretamente envolvido. Mas ajudam na busca por soluções recíprocas e respeitosas.

Depois do diagnóstico sobre frequência e tipos de intimidação mais recorrentes em cada turma da ‘comunidade girassol’, o cenário para a implantação das equipes de ajuda estava consolidado. A implantação dessa proposta de apoio aos pares segue etapas distintas e por isso é considerada uma ação institucional. A seguir, uma síntese dessas etapas.

Figura 5: Síntese das etapas para a formação de uma equipe de ajuda na escola.



Fonte: Lapa (2015).

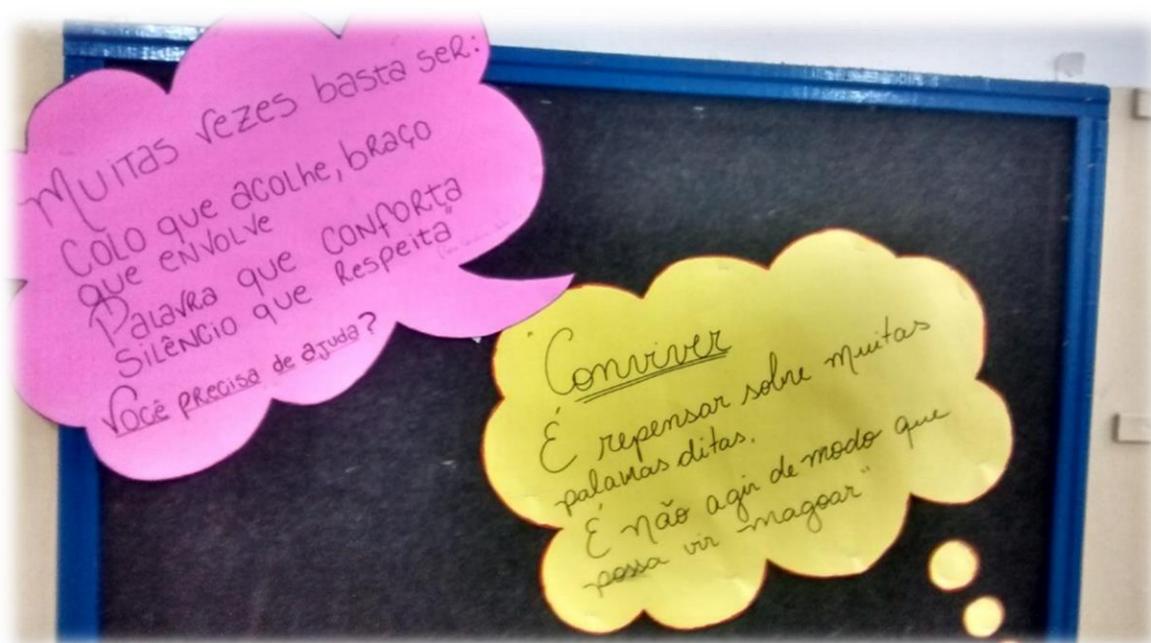
O processo de escolha dos alunos ajudantes que integrariam as equipes ocorreu durante as aulas de RH por meio da dinâmica ‘o segredo’. Os alunos pensavam em um segredo. Em algo que só compartilhariam com alguém em quem confiassem. Em seguida, pensavam em um colega de classe a quem contaria esse segredo. Escreviam 3 ou 4 características, ou qualidades, que tinham essas pessoas. Em grupos, escreviam uma lista das características, ou qualidades, elencadas por todos. Socializavam todas as características e as pontuavam, ratificando quais características refletem alguém de confiança. Elegiam as “10 mais votadas”. Apontavam se gostariam de ser um integrante da equipe de ajuda. Apontavam a quem pediriam ajuda em sua classe. E finalmente, sugeriam 3 companheiros que gostariam de ter numa “Equipe de ajuda”. A proposta era de não haver votação e contabilizar os mais indicados em todas as respostas e a confirmação de interesse daqueles que fossem indicados.

Depois das escolhas, os alunos ajudantes passaram por uma formação, de 8 horas, na sede da Editora Adonis – Americana, sob a supervisão da Professora Luciene Tognetta. A escola solicitou o ônibus para o transporte dos alunos e professores, junto à Secretaria Municipal de

Educação que prontamente atendeu à demanda, por conhecer antecipadamente, as etapas e necessidades do projeto. Os temas da formação foram:

- 1- *O processo de ajuda* - orientações sobre os seguintes passos: observação/abordagem/obtenção da informação/busca de alternativas/prática da decisão
- 2- *A escuta ativa* - acolher o sentimento e clarear os fatos.
- 3- *A assertividade* – falar descritivamente, a quem é de direito, com base no respeito mútuo.
- 4- *O manejo das emoções* – conhecer e reconhecer os sentimentos (próprios e do outro).
- 5- *A empatia* – colocar-se em perspectivas diferentes das próprias.
- 6- *A resolução de conflitos* – definição, formas de lidar e resolver conflitos.

Figura 6: Divulgação, na escola, da equipe de ajuda



Fonte: A Pesquisadora, 2015.

Depois da formação foram eleitos dois coordenadores para as equipes de ajuda de cada segmento (um para 6º e 7º, outro para 8º e 9º). Esse coordenador, junto com um pesquisador responsável pela implantação dessa proposta na escola se reunia com a equipe de ajuda (representantes de cada turma) a cada 3 semanas, para avaliar os processos e pensar as ações. No entanto, durante os intervalos entre os encontros planejados, à medida que sentissem necessidade e/ou dúvida em alguma situação, os alunos ajudantes foram orientados a procurar a professora da escola, escolhida como coordenadora da prática na escola.

Os encontros promoveram momentos ricos de debates e muito envolvimento.

Figura 7: Fotografia - alunos ajudantes em momento de formação na escola.



Fonte: A pesquisadora (2015).

O investimento no protagonismo do aluno, permitindo-lhe espaço e voz, favorece a qualidade das relações com os adultos e entre pares. Sobretudo, torna mais possível que cada um melhore a si. Nessa direção, Torrego (2013) afirma:

A participação, a autonomia, a responsabilidade dos implicados nos programas de ajuda, os valores que exercitam e promulgam, são fatores que beneficiam e enriquecem a toda a comunidade educativa em geral e as pessoas que formam parte dela em particular [...] a riqueza desta proposta não só reside na contribuição para a melhora da convivência e na aprendizagem, mas sobretudo contribui para fazer melhores as pessoas (TORREGO, 2013, p. 138).

3.4.4 Revisão das regras da escola

A partir da compreensão por parte dos profissionais, de que a autonomia desejada na formação dos seres humanos se reflete também na internalização das regras quando legitimados os princípios como um valor a ser seguido, houve por parte da equipe a percepção de que algumas regras da escola feriam conteúdos éticos não negociáveis em detrimento, por exemplo, de princípios organizacionais e de obediência à autoridade. Imediatamente os cartazes informativos presentes em cada sala de aula foram pautas de toda uma sequência extremamente rica e profícua de discussões nos encontros de formação que conduziram à reformulação não só do documento orientador, mas, principalmente, da própria convivência na escola.

Também no final do ano letivo de 2015 – precisamente na penúltima semana de aula – durante a realização da última reunião do ano, do Conselho de Escola e da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), uma das pautas discutidas foi a necessidade (ou não) de mudar

e/ou abolir algumas regras da escola. Tal demanda surgiu, portanto, em nossos encontros formativos, justamente quando o tema em estudo era o das ‘regras e sanções’.

Testemunhar a postura assertiva dos alunos, membros da CPA, assim como a dos professores, ao longo da discussão sobre a regra de ‘saídas para o banheiro’ foi extremamente gratificante. Falas que buscaram defender o direito e a necessidade fisiológica do ser humano. Por outro lado, representantes dos pais, demonstravam total submissão ao convencional apontando para perspectivas claras de heteronomia. Por fim, para o ano de 2016, o cenário das regras passaria por transformações. A escola iniciava um novo compromisso para com a qualidade das relações, focando em princípios morais, o esboço do seu plano de convivência (ANEXO D).

O avanço intencional para a construção de uma convivência ética demanda muita persistência e conhecimento. Sendo assim, o processo é paulatino e requer respeito à diversidade nos ritmos e na qualidade de respostas por parte de todos os envolvidos. Na prática, é ter clareza de que, a mudança da ‘cultura’ interna de uma instituição só é possível quando a regularidade de relações respeitadas passa a se sobrepor aos fatídicos episódios de impulsividade movidos por crenças e naturalização de atitudes violentas. É a busca constante e eterna da coerência entre o que se fala e como se age.

Nesse capítulo 3, trouxemos nossa perspectiva sobre as dimensões a serem consideradas no trabalho para a construção da convivência ética: as relações humanas, os espaços curriculares e institucionais destinados à temática. Assim, foram descritas as **ações preventivas, ‘curativas’ – de atenção e de promoção (fomento)** às relações humanas respeitadas. Buscamos fundamentar nossas ações junto à escola em pressupostos de intervenção convergentes com o desenvolvimento da convivência ética (VINHA et al., 2017), tais como:

1. Investir na melhoria da qualidade das relações entre os professores e os alunos; entre os alunos; entre os profissionais da escola; entre a escola e a família.

2. Introduzir momentos sistematizados para trabalhar os procedimentos de educação em valores e discutir os problemas de convivência (disciplina – aula dupla com 90 minutos de duração). Garantir no currículo a convivência e a moral como objetos do conhecimento, favorecendo a apropriação racional da moral.

3. Repensar o processo de elaboração e legitimação das regras e de aplicação das sanções. Levantar os princípios/valores que norteiam as ações da escola e aderir à construção de acordos com a comunidade educativa. Priorizar a reparação (sanções por reciprocidade): favorecer o cumprimento de regras e ações educativas, diante do descumprimento.

4. Propiciar espaços institucionais de mediação de conflitos coletivos (rodas de diálogo/assembleias); privados (mediações, círculos restaurativos); intimidações (método Pikas⁴⁶).

5. Ampliar os momentos de trabalho cooperativo (conhecimento) e inserir processos de avaliação formativa.

6. Incentivar e favorecer o Protagonismo Estudantil e o apoio entre pares.

Nessa direção, descrevemos nosso programa de formação planejado para diferentes grupos e segmentos, bem como, o de protagonismo estudantil, promovidos na escola. Entendemos que a formação não pode ser pontual e breve; nossos encontros semanais, sem dúvida, fortaleceram mais a equipe, do que quando passaram a ser quinzenais. Os métodos devem ser ativos promovendo espaços de participação significativa do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Ressaltamos que o trabalho para a convivência não é para os alunos, mas para “nós” da escola. Sendo assim, os adultos deixam de somente ser os responsáveis pela convivência, e passam a ser responsáveis por estimular a convivência ética – sobretudo, por inspirarem os estudantes com posturas respeitadas e justas.

O grande desafio é que o trabalho para a convivência ética não deve ser reduzido a iniciativas isoladas, de um ou outro profissional, mas sim, que seja de responsabilidade da escola como um todo (via institucional). Para tanto, é preciso uma mudança de paradigma: a convivência democrática passa a ser valor, e não “um problema” por ampliar as possibilidades de conflitos. A inserção de processos colaborativos na dinâmica pedagógica da escola, em diferentes contextos e momentos, evidencia e fortalece os princípios éticos da convivência democrática.

Embora a análise e discussão de resultados seja o tema do próximo capítulo, julgamos pertinente antecipar algumas das devolutivas dos envolvidos no programa de intervenção, cujas percepções significativamente positivas, endossam que não há por parte da escola, indisposição para refletir sobre sua prática. O que há, é desconhecimento sobre como fazê-lo!

⁴⁶Anatol Pikas é o idealizador do Método de Preocupação Compartilhada (1989) – conhecido como Método Pikas Trata-se de um método dirigido à discussão de comportamentos agressivos em grupos de alunos, ou autores de bullying. Na dinâmica da intimidação em geral, há o envolvimento de mais de um agressor. O objetivo do método é de REINDIVIDUALIZAR as ações de agressão. São organizadas:

1-Entrevistas individuais com cada elemento do grupo implicado, começando pelo líder do grupo agressor e terminando com a vítima. 2- Entrevistas de seguimento – dando continuidade às anteriores (quantas vezes forem necessárias). 3- Encontro com o grupo – vítima e agressores. Na escola de nossa pesquisa, o método Pikas foi apresentado mas não adotado pela escola como um procedimento institucional, como as equipes de ajuda o foram.

No próximo capítulo traremos a análise e discussão dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos utilizados, começando pelos questionários do clima (antes e depois de um ano de intervenção) e encerrando com os depoimentos coletados em entrevistas feitas com professores e gestores, depois de 3 (três) anos de pesquisa realizada.

CAPÍTULO QUARTO – Apresentação, análise e discussão dos dados - “Buscando o fio da meada” –



Que é a convivência? A própria palavra contém em si o seu significado: deriva de conviver que significa conduzir a vida junto com outros, participando dinamicamente da vida deles, de suas lutas, avanços e retrocessos. (Leonardo Boff)

Considerando a complexidade de uma pesquisa-ação no que se refere ao desafio de contemplar as necessidades do pesquisador quanto à utilização de instrumentos e estratégias para a investigação e, ao mesmo tempo, corresponder às expectativas da escola pesquisada, a análise de conteúdo foi **nossa escolha metodológica** para o tratamento dos dados –tal escolha não é uma regra para uma pesquisa-ação.

Buscando contemplar em nossa análise elementos que evidenciem as categorias elaboradas, optamos por apresentar nossos dados focando no tema central de cada categoria. A variedade de instrumentos foi fundamental para a ampliação de nossa coleta. Contudo, não traremos uma separação de dados feita por instrumento.

O presente capítulo retoma a etapa de pré-análise, apresentando quais os critérios que utilizamos para identificar nos dados coletados (relatos escritos e orais, observações feitas em sala de aula e intervalo, respostas de questionários), os aspectos ‘macro’, considerados como *convergentes e divergentes*, com a proposta de estudos e ações integrantes ao programa de intervenção, assim como, com as expectativas e metas da escola. Serão apresentados dados qualitativos, identificados por excertos diversos trazidos em entrevistas, questionários e depoimentos dos diferentes atores, bem como, dados quantitativos obtidos pelos instrumentos do clima escolar e dos questionários avaliativos do programa. Apresentamos, também, o contexto humano da pesquisa, obtido pelo instrumento do clima escolar, em que trazemos uma análise quali e quanti acerca de aspectos relevantes para o presente trabalho, tais como, o tempo de trabalho na escola e nível de formação de professores e gestores, assim como, informações referentes à dinâmica familiar dos estudantes e quantidade de amigos que têm na escola. Logo após o contexto humano, apresentamos cada categoria, descrevendo os avanços e limitações

observados ao longo da pesquisa.

Como descrito no capítulo anterior, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta, demandando um olhar de pesquisa que considere indicadores quantitativos e qualitativos. A análise de conteúdo nos parece o procedimento que amplia a possibilidade do conhecimento de universos complexos como os que se referem às relações humanas.

No capítulo segundo descrevemos o que consideramos como nossa primeira etapa de análise – a *pré-análise* – que reuniu todos os dados coletados e por meio da *leitura flutuante*, permitiu que fossem visualizadas duas grandes categorias, as quais nomeamos de “convergências” e “divergências”. *O que foi considerado como indicador de convergência e divergência? Convergência e Divergência com o quê? Quais os critérios para se considerar uma categoria?*

Para respondermos à primeira e à segunda questões, anteriormente mencionadas, destacamos aspectos que consideramos fundantes em nossos argumentos/respostas:

- Nosso programa de formação implantado na escola foi elaborado com base teórica na perspectiva construtivista de conflito. Portanto, nossa hipótese - e expectativa -, foi a de que, com base em nossos estudos, as ações da escola e as atitudes dos profissionais estivessem em consonância (convergência) com os princípios construtivistas do desenvolvimento humano, tais como: autonomia (autogestão), diálogo e respeito mútuo. Sendo assim, buscamos nas leituras iniciais dos diversos dados, pré-análise, identificar (ou não), nos depoimentos dos profissionais da escola acerca de suas práticas, bem como, em nossas observações sistemáticas do cotidiano da escola, indícios dos princípios construtivistas sobre o desenvolvimento humano, bem como, sobre a qualidade das relações humanas favoráveis para uma convivência ética.

- Outro aspecto que identificamos como *convergente* em nossa pré-análise foi o fato de a escola apontar a melhoria da convivência como uma das metas principais da instituição. Portanto, havia disposição para reflexão e revisão de conceitos e de práticas – o que consideramos como uma *convergência entre nossos objetivos e os da escola da pesquisa*.

Vinha e Tognetta (2009), sobre as formas de intervenção de conflitos, alertam para a caráter formativo a ser considerado no processo de resolução. A ideia é promover aos estudantes oportunidades de aprendizagem por meio de intervenções reflexivas. Nas palavras das pesquisadoras:

[...] Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto (como resolver?); mas sim o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados (o que eles poderão aprender com o ocorrido?) (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 534).

Com base nas ideias dessas e de outros pesquisadores, nossa primeira etapa de interpretação dos dados foi dedicada a identificar nos conteúdos, dos diversos depoimentos – coletados durante os encontros de formação, dos instrumentos, bem como, nas descrições das observações feitas em diferentes locais e momentos da escola, - indicadores de resposta às seguintes questões:

- *O que pode ser considerado como avanço ou como dificuldade, para a melhoria da convivência?* – avanços: colocar em prática os estudos buscando harmonizar as interações com a utilização do diálogo e da escuta; dificuldades: quais fatores interferem para que os novos conhecimentos não sejam a práxis da instituição?

- *O que tem sido feito (ou não) para a melhoria da convivência?*

Nessa direção, pudemos reconhecer evidências de coerência (ou não) – portanto, de convergências e de divergências – entre os nossos estudos (ações que concretizassem uma atenção especial para o exercício do respeito mútuo, do diálogo, da participação, da justiça e do cuidado) e aquelas praticadas no cotidiano da escola. Portanto, em uma primeira análise mais geral, trabalhamos em nossos dados, com a classificação em duas grandes categorias: convergências e divergências. Mas quais são os critérios que consideramos na elaboração dessas duas categorias iniciais? Aqueles sugeridos por Bardin (2011).

Segundo a autora, deve-se reunir uma quantidade expressiva de informações e correlacioná-las em *categorias de temas, de conteúdos comuns, entre os diversos respondentes*. Portanto, uma categoria deve contemplar evidências quantitativas de classificações semânticas, ou seja, quantas vezes ideias afins ou similares aparecem em dados de diferentes respondentes e de instrumentos diversos. Abaixo, trouxemos excertos ilustrativos, de depoimentos de professores, funcionários e gestores (acerca das intervenções em situações de conflito), nos quais identificamos aspectos que indicam (ou não) a convergência entre as práticas desenvolvidas, os nossos estudos e os objetivos da escola.

Quadro 4: Convergência e divergência entre teoria/prática/objetivos. Relatos coletados ao término do primeiro trimestre do programa de intervenção, por meio de entrevistas e registros avaliativos (05/ 2015).

ASPECTOS MACROS CONSIDERADOS NA PRÉ-ANÁLISE	EXCERTOS DE DEPOIMENTOS CONVERGENTES	EXCERTOS DE DEPOIMENTOS DIVERGENTES
<p>Relações interpessoais e intervenções construtivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Escuta oferecida aos alunos</i> 	<p><i>“... Os conflitos ocorrem com mais frequência no ciclo I, (os alunos) são mais dependentes dos adultos para a resolução dos problemas. Raramente, nos</i></p>	<p><i>“Quando vejo que não vou suportar mais as provocações peço para o aluno sair e aguardar o término da aula e procuro</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • Espaço de participação e diálogo • Uso da linguagem descritiva 	<p>últimos meses, o Ciclo II buscou ajuda dos adultos. Apesar dos conflitos existirem (futebol) vemos que estão dialogando mais.” (R. funcionária).</p> <p>“...após uma briga com agressão de 2 alunos fiz a intervenção: 1º - investigando as causas através de questionamentos (não apontando ocupado); 2º - sensibilizei os alunos e retomei valores que estavam em questão. 3º - fiz os alunos repararem o erro ao invés de punir.” (M.T. gestora –).</p>	<p>conversar com os envolvidos na próxima aula”. (V. prof. Ciclo I e II).</p> <p>“Provocação entre alunos do 4º ano (na verdade 3 alunos contra um). Conversei com a vítima e orientei para não dar ouvidos ignorá-los e assim fortalecendo, explicando que o objetivo deles é de provocá-lo... conversei com os provocadores e expliquei que não era correto e que eles se colocassem no lugar do outro, se iriam gostar; deixei eles refletirem e avisei que se a vítima vier reclamar sobre essa atitude levarei o caso para os pais”.(D. prof. Ciclo I).</p>
---	---	--

Fonte: A pesquisadora (2019).

Embora tivéssemos, já no término do primeiro trimestre de intervenção, indícios de transformação acerca da mudança de concepção dos profissionais da escola sobre a resolução de conflitos, a utilização de mecanismos de controle – ameaças, exclusão de sala, por exemplo – continuavam presentes na prática de alguns profissionais, conforme excertos agora apresentados. O que é esperado, uma vez que a transformação de práticas profissionais enraizadas não se dá rapidamente, dependendo fortemente também, da autorregulação do próprio profissional, nem sempre atento, consciente ou até mesmo, disposto a mudar sua atitude.

Retomando nosso percurso metodológico de análise, passemos à apresentação e fundamentação dos eixos/categorias de análise, por nós elaborados, a partir das duas grandes categorias iniciais.

Segundo Bardin (2011), as categorias de análise podem ser criadas a priori - a partir da teoria -, ou a posteriori - após a coleta de dados. Nessa direção, na segunda fase prevista na análise de conteúdo (fase de exploração do material) elegemos as unidades de codificação, criando as categorias de análise a priori.

Diante de tantos dados, para chegarmos a tais categorias de análise, utilizamos como já

descritos, os procedimentos de identificação quantitativa de elementos comuns trazidos pelos diversos respondentes dos diferentes instrumentos, atentando para a repetição e identificação de ideias – a enumeração e a classificação semântica, propostas por Bardin (2011). Entendemos que devem estar presentes no trabalho intencional da escola com vistas em uma convivência respeitosa e equilibrada, os elementos contidos nos seguintes eixos, que serão nossas categorias de análise, elaboradas a priori:

1. *As relações sociais e os conflitos na escola;*
2. *As regras, as sanções e a segurança na escola;*
3. *As situações de intimidação entre alunos;*
4. *Transformações pessoais – as habilidades sociais.*

Vale ressaltar que a utilização do instrumento aplicado para avaliar o clima escolar, tanto antes quanto um ano após o início de nossas atividades junto à ‘comunidade Girassol’, permitiu o conhecimento das perspectivas dos diferentes atores (gestores, professores e alunos) acerca de todas as dimensões consideradas como constituintes da realidade de uma escola. Três de nossas categorias foram inspiradas nas dimensões do clima e estão destacadas em negrito, a seguir:

1. As relações com o ensino e com a aprendizagem;
2. ***As relações sociais e os conflitos na escola;***
3. ***As regras, as sanções e a segurança na escola;***
4. ***As situações de intimidação entre alunos;***
5. A família, a escola e a comunidade;
6. A infraestrutura e a rede física da escola;
7. As relações com o trabalho;
8. A gestão e a participação.

Sem dúvida nenhuma, foram informações preciosas para a elaboração contínua tanto do programa de formação, quanto das demais ações desenvolvidas no dia a dia da escola. No entanto, para a presente pesquisa, são consideradas as análises somente das dimensões anteriormente destacadas em negrito que revelam mais clara e diretamente, elementos constituintes de um trabalho intencional para a melhoria da convivência e resolução dos conflitos. O que não significa que haja desconexão das demais dimensões aos nossos objetivos de pesquisa. Ao contrário, há certamente diálogo entre todas as dimensões. Mas a objetividade de nossa tese busca apontar quais *aspectos precisam ser intencionalmente considerados no planejamento de uma convivência ética* e sendo assim, destacamos dos dados trazidos pela

aplicação dos questionários do clima escolar, aqueles vistos como indispensáveis para nossa análise. Vale ressaltar que a *prática do respeito e da empatia*, presentes em nossa análise, nem sempre são intencionais, por se tratar de algo que possa já estar interiorizado e presente na relação do professor com o aluno. No entanto, consideramos de relevância em nosso trabalho, apontar o destaque dado para tais posturas por parte dos respondentes.

A seguir, apresentamos nossa perspectiva acerca da avaliação do clima escolar na EMEF Girassol, considerando o intervalo de aplicação dos instrumentos, público respondente e dimensões a serem consideradas em nossa análise. Enfatizamos que, do referido instrumento, o destaque em nossa tese será para a compreensão do perfil dos respondentes – identificando, portanto, parte significativa da comunidade escolar – e para as três dimensões que integram nossas categorias de análise: : *As relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola e as situações de intimidação entre alunos.*

4.1 Instrumento: avaliação do Clima escolar

O clima de uma escola reflete a interação dos vários fatores da instituição e da sala de aula, segundo a percepção dos diferentes sujeitos envolvidos (alunos, professores e gestores). Trata-se, portanto, do que podemos chamar de uma ‘pintura’ do ambiente escolar, em que são apontados os aspectos percebidos como mais positivos e negativos, assim como, aqueles que não se encaixam nesses extremos e merecem ainda mais atenção na análise por estarem camuflados no nível considerado como intermediário. A complexidade na avaliação do clima escolar se traduz, assim, na diversidade e quantidade de elementos que o compõem.

A qualidade do clima implica todos os fatores estruturais, humanos e sociais que naquele espaço coexistem. Logo, deve ser considerada em análises de desempenho acadêmico, nos mais diferentes níveis de ensino. A partir de uma rigorosa revisão de literatura acerca dessa temática, Thapa et al. (2013) destacam os impactos gerados pela qualidade do clima sobre a vida escolar. Ressaltam que o clima positivo potencializa a motivação dos alunos para a aprendizagem atuando, portanto, como fator protetor para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Nesse sentido, a qualidade positiva do clima pode contribuir para os êxitos estudantis imediatos, assim como para a permanência desse efeito, ao longo da vida. Todavia, um clima escolar negativo pode representar um fator de risco à qualidade de vida escolar, uma vez que revela os problemas comportamentais, o aumento do stress, de conflitos, de episódios de vandalismo, de furtos e de outros (THAPA et al., 2013). Em resumo, um clima negativo significa que a escola está com dificuldades para promover o bem-estar dos estudantes, dos professores e dos demais atores da comunidade escolar.

Diante do exposto, conhecer e analisar com a ‘comunidade Girassol’, os resultados apontados pela aplicação dos questionários do clima, disparou um intenso processo de reflexão e de compromisso com a melhoria da convivência na escola. Na ocasião da primeira aplicação, a equipe do GEPEM foi dividida para que instrumento fosse aplicado nas quatro escolas da rede municipal de Campinas que se voluntariaram a ter uma avaliação do clima escolar de suas unidades. Sendo assim, ainda não sabíamos que a EMEF Girassol seria nossa escola de pesquisa.

Importante enfatizar que a discussão dos dados foi feita com os profissionais da escola em dois momentos diferentes: o primeiro somente com a equipe gestora – para que tomassem conhecimento e autorizassem (ou não) o compartilhamento dos dados com toda a equipe; o segundo com os profissionais da escola – professores, funcionários e gestores. Ao longo da análise, alguns comentários da equipe serão trazidos para melhor compreensão dos dados em questão.

Ressaltamos, ainda, que os indicativos da literatura apontam que se deve respeitar um intervalo de 24 a 36 meses, para uma nova avaliação do clima, a partir do início de um trabalho intencional para melhorá-lo. Contudo, os prazos para a finalização do projeto perante a Fundação Lemann⁴⁷, não permitiam o intervalo indicado para a segunda aplicação do instrumento. Optamos, então, por fazer nova avaliação após o primeiro ano de pesquisa, conscientes de que a intervenção na escola continuaria – o planejamento da presente pesquisa previa dois anos de **imersão** na escola.

Tal decisão favoreceu a continuidade do trabalho na escola, uma vez que oportunizou à equipe de profissionais, a tomada de consciência acerca dos desafios ainda presentes, reconhecidos e denunciados nas respostas aos questionários. Assim como, a tomada de consciência dos avanços alcançados até aquele momento.

Já esclarecemos e aqui reiteramos que, embora tenhamos feito a análise de todas as dimensões junto à equipe da escola, o detalhamento na íntegra em nossa tese, de cada dimensão e item, coloca em risco a objetividade do nosso estudo que tem como centralidade a convivência, portanto, as relações interpessoais e os conflitos.

Com base em nossos objetivos de pesquisa, acerca das dimensões do clima, traremos, portanto, somente aquelas que se relacionam mais diretamente ao nosso objeto de estudo, as

⁴⁷Recordamos que a presente pesquisa está inserida em um projeto maior intitulado “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias”. 1º Edital de Pesquisas Aplicadas em Educação promovido pela Fundação Lemann e Itaú BBA, com o tema: “Como garantir que todos os alunos tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?”.

que se referem às relações sociais e aos conflitos na escola; regras, sanções e segurança na escola; e situações de intimidação entre alunos. Julgamos pertinente iniciar pelo detalhamento de alguns aspectos do perfil dos respondentes quando ingressamos na escola, bem como, um ano após o início do nosso trabalho de imersão. A partir disso, passamos para a análise das dimensões em diálogo com as categorias de análise por nós elaboradas. Ao longo da apresentação dos resultados, faremos nossas observações, bem como, as reflexões, comentários, críticas e contribuições vindas por parte dos professores e gestores

4.1.1 O contexto humano da pesquisa - Perfil dos respondentes (professores, gestores, alunos de 7º ao 9º anos)

Conforme o quadro a seguir, a quantidade de respondentes dos questionários teve mínima alteração entre a primeira e a segunda aplicação. Assim como, a média de idade também permaneceu quase que inalterada.

Quadro 12: Quantitativo de respondentes dos questionários do clima escolar 2014/2015.

Sujeitos	2014	2015
Alunos - 7º ano	29	22
Alunos - 8º ano	36	32
Alunos - 9º ano	23	32
Total de alunos	88	86
Professores	15	17
Gestores	2	3
Total de participantes	105	106

Fonte: A pesquisadora (2016).

Figura 8: Média de idade dos respondentes em 2014.

Idade em média dos participantes da pesquisa

Idade média dos Alunos				
N	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão
84	11	17	13,4	1,3

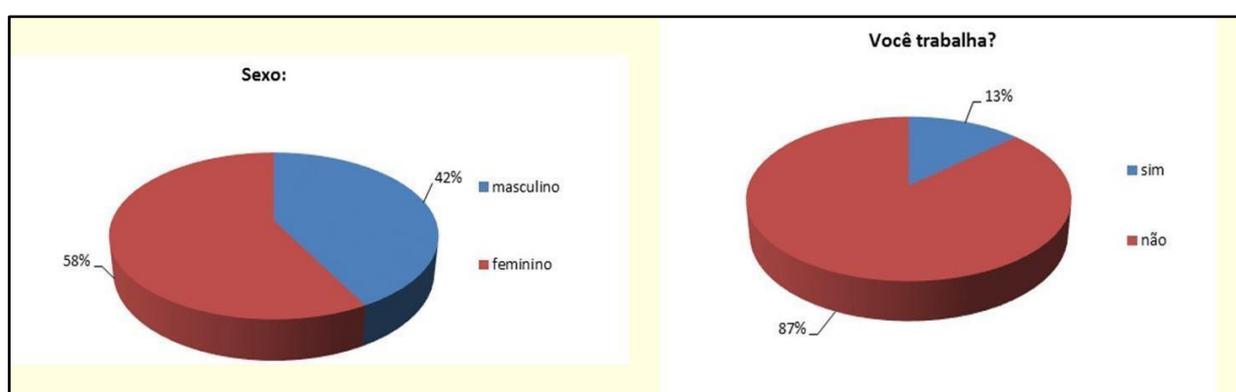
Idade média dos Professores				
N	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão
14	30	63	51,3	9,5

Idade média dos Gestores				
N	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão
2	48	55	51,5	4,95

Fonte: A pesquisadora (2014).

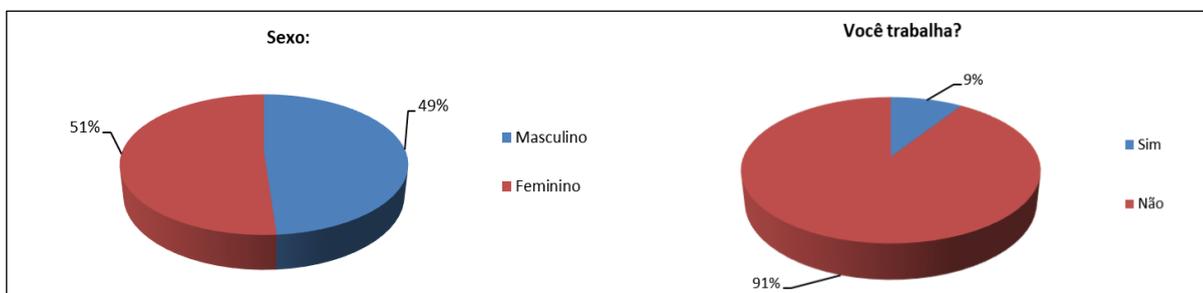
Logo no início da apresentação do perfil para a equipe da instituição pesquisada, constatamos que, embora as três profissionais que integram a equipe gestora da escola (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica) afirmassem terem respondido ao questionário, nos dados, somente as respostas de *duas* respondentes foram computadas. A partir disso, ficou combinado com a equipe que os dados referentes às respostas das gestoras, seriam analisados com base no testemunho de cada uma delas, presentes nos encontros, uma vez que havia, da primeira aplicação dos instrumentos, o registro dos dados de somente duas, das três integrantes da equipe de gestão da escola. Como a quantidade de gestores de uma escola é sempre expressivamente menor do que a de professores e alunos é natural uma preocupação quanto à exposição de cada sujeito que passa a ser naturalmente mais identificável. No entanto, a disposição da equipe gestora quanto ao trabalho que estava por vir era superior a qualquer incômodo que a falta do anonimato garantido na pesquisa, pudesse gerar. Passemos ao perfil detalhado dos alunos.

Figura 9: Perfil dos alunos respondentes quanto ao sexo e ser trabalhador/2014.



Fonte: A pesquisadora (2014).

Figura 10: Perfil dos alunos respondentes quanto ao sexo e ser trabalhador/2015.

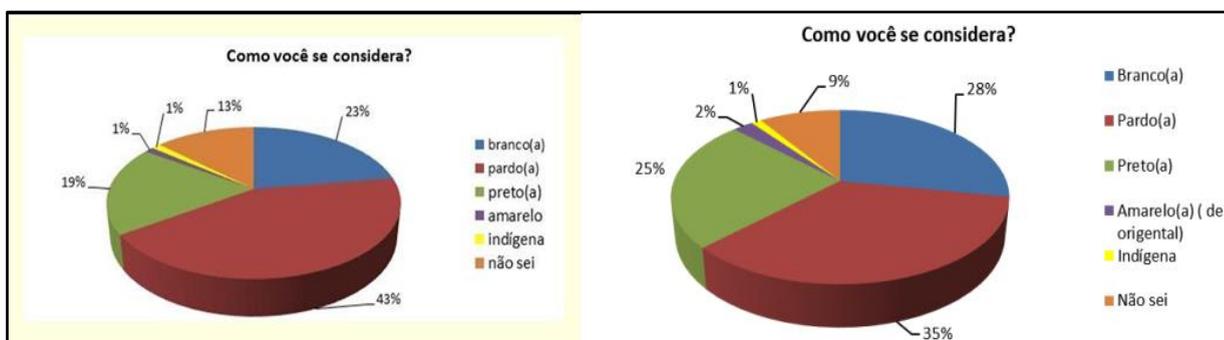


Fonte: A pesquisadora (2016).

Na época da coleta de dados havia uma prevalência do sexo feminino – quase que equilibrada na segunda aplicação - entre os respondentes e 13% afirmaram trabalhar. Embora esse dado tenha declinado na segunda aplicação o que deve ser considerado é que a idade média dos respondentes era de 13,4 anos, portanto, uma idade inferior àquela permitida por lei, para o trabalho formal. Entretanto, por se tratar de uma comunidade considerada como de condições socioeconômicas comprometidas, inferimos que a afirmação de 13% de alunos trabalharem é totalmente cabível, uma vez que a ajuda na composição da renda familiar se dá, nesses contextos, desde cedo, muitas vezes, em trabalhos informais.

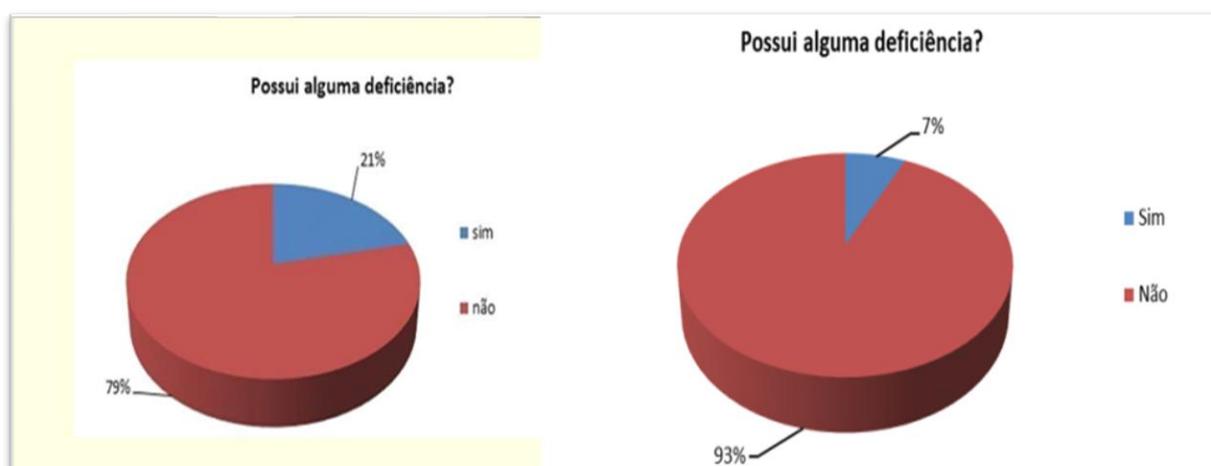
Na FIGURA 11, a seguir, apresentamos como os alunos se perceberam quanto à cor e à raça, em 2014 e em 2015. O que nos chamou a atenção foi a incidência de respostas ‘não sei’ (13 e 9%, respectivamente). Tal escolha permite-nos algumas hipóteses: realmente não se reconhecer diante das opções pode sinalizar uma identidade ainda em formação, com a necessidade de trabalho acerca do autoconhecimento; pode ser também, que certo grau de displicência e/ou desinteresse, estivesse presente na postura daqueles alunos, no momento da aplicação dos questionários. De qualquer maneira, não poderíamos deixar de pontuar esse dado. É relevante que observemos a porcentagem de alunos que se identificam como pardos e pretos: 60% do público de respondentes. Considerando os dados nacionais apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2007), em relação à média de anos de estudo dos estudantes brasileiros⁴⁸, ao analisarmos os anos de estudo por raça/cor, entre os brancos, a média é de 8,2 anos de estudo, enquanto entre os negros é de 6,4 anos, o que torna expressiva a desigualdade acerca da escolarização atingida por estes dois segmentos raciais.

⁴⁸Entre a população com 15 anos ou mais, a média de escolarização é de 7,3 anos (PNAD, 2007).

Figura 11: Cor e raça 2014/2015.

Fonte: A pesquisadora (2016).

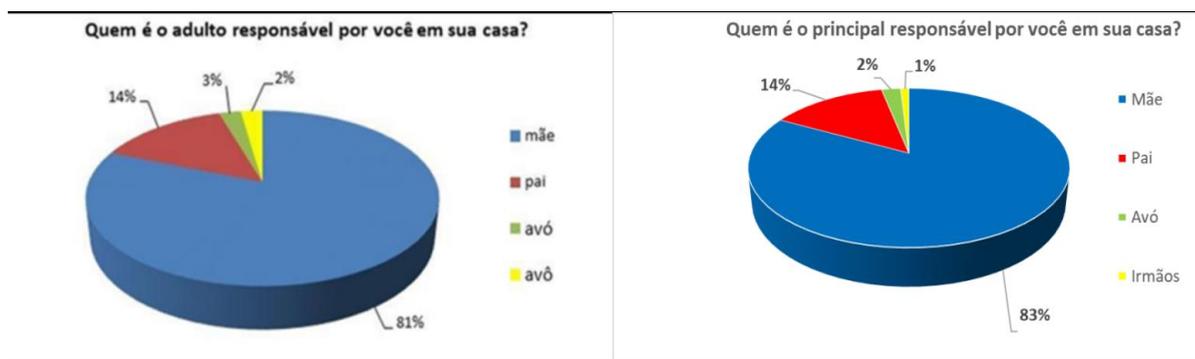
As respostas dos alunos em relação a possuir ou não deficiência, também chamaram nossa atenção. A equipe de profissionais da escola não concordou com alguns dos dados e uma boa discussão foi feita sobre o nível de compreensão dos alunos sobre o que seja uma 'deficiência'. Certamente a porcentagem de alunos que responderam ter deficiência visual em 2014, indica que muitos acreditavam que ter a necessidade de usar óculos de grau, já determina uma deficiência, uma vez que não havia na escola, nenhum caso de aluno cego, ou de baixa visão. A deficiência intelectual apontada pelos dados também levou o grupo a considerar se alguns alunos cujo desempenho escolar é abaixo da média, se percebiam como deficientes intelectuais. Mais um sintoma de que o trabalho de construção e fortalecimento da autoimagem dos alunos se faria extremamente necessário. As respostas da segunda aplicação demonstraram uma diferença expressiva sobre o que tinham como representação de deficiência, conforme demonstra a FIGURA 12, a seguir.

Figura 12: Possuir deficiência 2014/2015.

Fonte: A pesquisadora (2016).

Os dados referentes a quem é o adulto responsável pelo aluno em sua casa (FIGURA 13) mostram claramente a prevalência da figura materna (81%, crescendo para 83% em 2015) despontando como referência de autoridade na família.

Figura 13: Responsável pelo aluno em casa 2014/2015.



Fonte: A pesquisadora (2016).

Os resultados do último Censo (2010) já demonstravam um cenário em que o número de famílias sob a responsabilidade exclusiva de mulheres aumentava de 22,2%, em 2000, para 37,3% em 2010⁴⁹. Portanto, em relação ao resultado encontrado na ‘comunidade girassol’, percebemos total convergência com o cenário nacional. Ressaltamos que, em 2014, 76% das mães indicadas como as responsáveis em casa pelo aluno, trabalhavam fora (meio período ou período integral). Em 2015, esse dado sobe para 79%. A necessidade e o direito da mulher/mãe de adentrar no mercado de trabalho geram, na dinâmica familiar, inúmeras mudanças. Sem pretendermos discorrer sobre aspectos de empoderamento social, trazemos para a nossa discussão, as evidências trazidas pelo mundo do trabalho, para as relações parentais, mais especificamente, relação mãe/filho. Ingressar no mercado de trabalho pode, ou não, trazer certo distanciamento da mãe sobre o andamento da própria casa. O tempo de permanência das mães em casa, muitas vezes, é destinado aos afazeres domésticos e aos filhos menores, acreditando ser de inteira responsabilidade dos filhos, pré-adolescentes e adolescentes, as questões relativas à escola. Com isso, não raro nos deparamos com depoimentos de alunos e de escolas, que testemunham, acerca do pouco contato no dia a dia que têm com as responsáveis maternas.

No entanto, pesquisas demonstram o inequívoco esforço das famílias no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos. Uma pesquisa realizada pela Secretaria

⁴⁹Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/10/numero-de-familias-sob-responsabilidade-exclusiva-de-mulheres-passou-para-37-3>.

Estadual da Educação de São Paulo com 1,1 milhão de alunos (SARESP, 2013) - publicada em 9 de maio de 2014 traz que: **três** em cada **cinco** mães de alunos das escolas estaduais paulistas acompanham de perto a vida escolar dos filhos. Além disso, foi também constatado que rotineiramente as mães frequentam as reuniões na escola para verificar o aprendizado e o comportamento dos filhos em sala de aula.

Dados do PISA⁵⁰ (2017) o Brasil está perto da média da OCDE em relação ao modo como os pais acompanham o desempenho escolar dos filhos:

- 85,2% dos estudantes brasileiros dizem conversar com seus pais após as aulas – a média OCDE é de 86,1%.
- 93,4% afirmam que seus pais estão interessados nas atividades escolares – a média OCDE 93,5%.
- 88% de jovens que relatam receber ajuda dos pais quando estão em dificuldade a média OCDE 90,6%.
- 76,1% dos alunos brasileiros dizem se sentir pertencentes à instituição – a média OCDE 73%.

Portanto, há evidências de esforços por parte das famílias, no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos, ainda que essa seja uma temática constantemente abordada em momentos de formação nas diversas escolas.

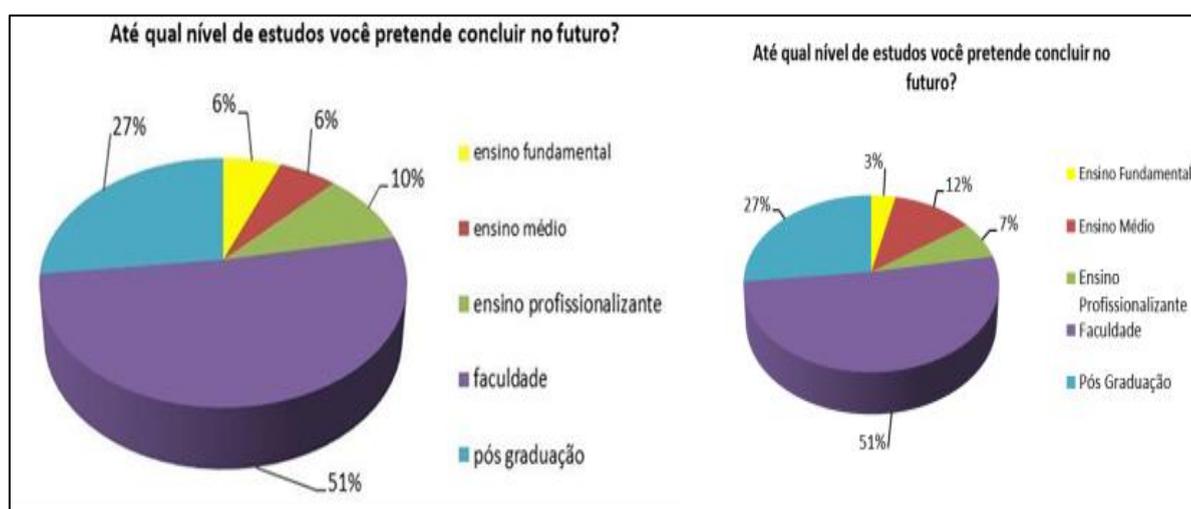
Ainda assim, a importância do trabalho da escola na formação do sujeito/aluno se torna ainda mais evidente, sobretudo quando há o fortalecimento de um discurso pró ensino domiciliar (home school) que desconsidera as contribuições da escola e das interações sociais dela decorrentes, para o desenvolvimento da criança ou do jovem.

Quanto à perspectiva de continuidade e estudos futuros, observamos na FIGURA 14 que, a maioria dos alunos (78%), tanto na primeira quanto na segunda aplicação, declararam uma expectativa positiva em relação à continuidade dos estudos (51% pretendendo a graduação –faculdade – e 27% a pós-graduação). É importante pontuarmos que durante a aplicação dos questionários, inúmeros alunos demonstraram dúvida sobre o que seria ‘pós-graduação’. Tal dúvida, se relacionada às questões de cor, raça e deficiência, indicam uma escassez de conhecimento social por parte de alunos de 7º a 9º anos, o que nos pareceu muito preocupante,

⁵⁰ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Programme for International Student Assessment, (PISA). Avaliação comparada, aplicada em sua última edição de 2018, em 79 países, de forma amostral a estudantes de países matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf

uma vez que não conhecer sequer a palavra denota distanciamento com o conteúdo a ela subjacente. Afinal, além dos conteúdos previstos nos programas educacionais, o conhecimento de mundo se faz necessário para que a escola de fato exerça seu papel social como instituição capaz de transformar a sociedade. Ao nos depararmos com uma realidade em que conceitos aparentemente básicos são desconhecidos, ou mal compreendidos pelos alunos, aumentava nossa angústia em relação à qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas.

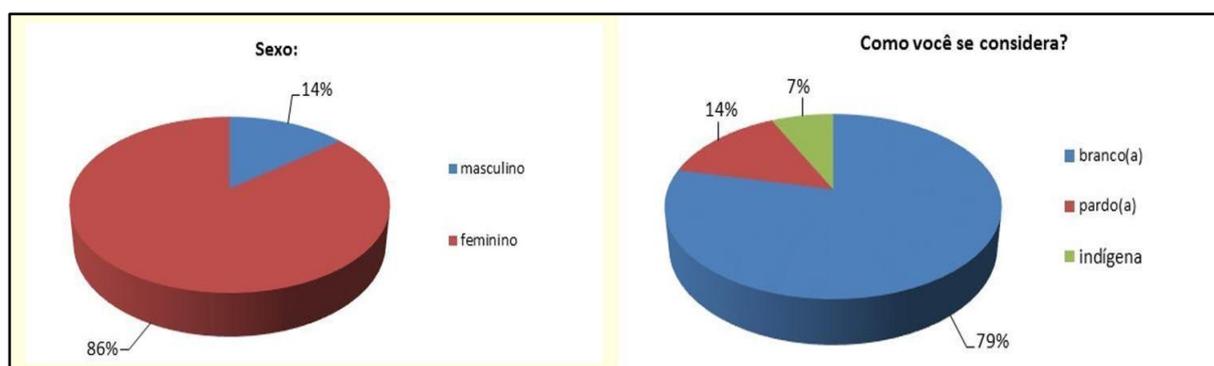
Figura14: Expectativas futuras de estudo 2014/2015.



Fonte: A pesquisadora (2016).

Passemos ao perfil dos professores e gestores respondentes. A FIGURA 15 traz a identificação dos professores respondentes quanto ao sexo, cor e raça. Embora tenha havido considerável mudança no quadro dos profissionais da escola, os dados abaixo permaneceram na aplicação de 2015.

Figura 15: Identificação dos professores quanto ao sexo, cor e raça.



Fonte: A pesquisadora (2014).

Embora o instrumento elaborado para aluno tenha sido destinado para o Ensino Fundamental II (a partir do 7º ano), na escola da presente pesquisa, optamos por aplicar os questionários de professores para todos aqueles que quisessem responder, independente de atuarem somente no Ensino Fundamental II, uma vez que nosso objeto de pesquisa abrange a *convivência* na escola como um todo, e não somente para o segmento de anos finais.

A grande maioria (86%) dos 15 professores respondentes em 2014 era do sexo feminino e se declarou como branco.

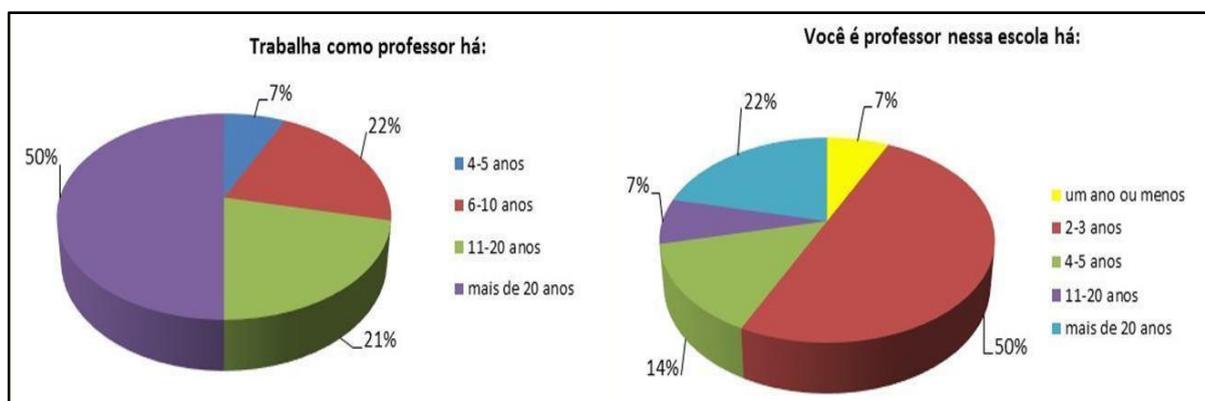
Abaixo, a FIGURA 16 aponta a especialização como última titulação da maioria dos professores respondentes (72%); quanto ao segmento de atuação, 67% dos respondentes atuam no Ensino Fundamental I, de 1º ao 5º ano.

Figura 16: Última titulação dos professores e segmento em que é docente.



Fonte: A pesquisadora (2014).

Quanto ao tempo de experiência na docência, bem como de atuação na escola da pesquisa mostrados a seguir, na FIGURA 17, destacamos que se tratava de uma equipe de professores, em que a maioria (93%) tinha mais de seis anos de experiência na docência. Uma quantidade expressiva (43%) declarou estar na escola há mais tempo (mais de 20 anos, 22%; de 11 a 20 anos, 7%; de quatro a cinco anos, 14%). Com experiência local de 2-3 anos, tínhamos 50% dos respondentes e somente 7% estavam naquela escola há um ano, ou menos. Com isso, a equipe docente da ocasião da primeira aplicação dos questionários, quanto ao tempo de 'Girassol', poderia ser dividida em dois grupos: um mais 'antigo de casa', já tendo vivenciado, inclusive diferentes gestões da escola; o outro grupo, composto também por professores do EF I e II, mais recente, com poucos recém-chegados. Fomos surpreendidos, ao longo do ano de 2015, por inúmeras mudanças no quadro de pessoal, – tanto professores, quanto outros profissionais que aderiram ao programa de formação durante nosso primeiro ano de pesquisa.

Figura 17: Tempo de docência e na escola da pesquisa - aplicação em 2014.

Fonte: A pesquisadora (2014).

Vale ressaltar que, embora a pouca rotatividade tivesse sido um dos critérios na seleção das duas escolas onde haveria a aplicação do programa de formação, no caso específico da EMEF Girassol, a FIGURA 18, a seguir, retrata o expressivo aumento da porcentagem de professores recém-chegados na escola no ano de 2015.

Figura 18: Tempo de docência na escola da pesquisa - aplicação 2014/2015.

Fonte: A pesquisadora (2016).

As explicações para essa expressiva mudança no quadro de professores se relacionam com os dados de 2014 em que 22% dos professores respondentes declararam estar naquela escola há mais de 20 anos. Dentre eles, alguns se aposentaram ao longo do ano de 2015, outros se afastaram por motivo de doença, além de remoções para outras unidades. Enfim, no final de 2015, quando fizemos a segunda aplicação dos questionários, não tivemos expressivas alterações quantitativas, havendo plena consonância entre o número de respondentes (15 em 2014 e 17 em 2015). Mas, entre a equipe docente, foram mudanças que certamente impactaram nas relações docentes e discentes. A retomada de conceitos e discussões já ocorridas durante os

encontros foi feita com muita frequência, buscando integrar os recém-chegados ao contexto dos estudos e das práticas que se renovavam na escola.

Para finalizar a descrição dos respondentes aos questionários de clima escolar da EMEF Girassol, aplicados no segundo semestre de 2014, apresentamos, a seguir, (FIGURAS 19 e 20), o perfil das gestoras, lembrando que os dados retratam as respostas de duas, das três profissionais que atuavam na gestão da escola, em 2014. Já em 2015, os dados referem-se às três profissionais que estiveram conosco desde a apresentação da proposta.

Figura 19: Sexo, cor, cargo/função e titulação.

Perfil dos Gestores participantes da pesquisa		
Sexo:		
Alternativas	N	%
feminino	2	100
Como você se considera?		
Alternativas	N	%
branco(a)	2	100
Qual o seu cargo/função nesta escola:		
Alternativas	N	%
diretor	1	50
nenhuma das alternativas anteriores	1	50
Total	2	100
Sua última titulação:		
Alternativas	N	%
especialização/ pós graduação lato sensu	2	100

Fonte: A pesquisadora (2014).

Figura 20: Perfil dos gestores: tempo de: experiência como gestor, trabalho na escola, como gestor da escola.

Perfil dos Gestores participantes da pesquisa		
Trabalho nesta escola há:		
Alternativas	N	%
2-3 anos	1	50
11-20 anos	1	50
Total	2	100
Trabalho na equipe gestora dessa escola há:		
Alternativas	N	%
2-3 anos	1	50
11-20 anos	1	50
Total	2	100
Quanto tempo de experiência como gestor pedagógico ou administrativo você tem?		
Alternativas	N	%
17 anos	1	50
20 anos	1	50
Total	2	100

Fonte: A pesquisadora (2014).

Embora os anos de experiência das duas respondentes como gestoras sejam similares (17 a 20 anos), há um contraste quanto a estar gestora *naquela* escola: uma está na escola, atuando na gestão, há dois ou três anos; a outra está na escola, atuando na gestão há mais de onze anos, ou seja, há uma diferença expressiva quanto aos anos de experiência de atuação como gestora **daquela** escola. Tal diferença implica algumas hipóteses, tais como: os anos a mais de permanência na função de gestora de uma mesma escola permitem um conhecimento mais profundo acerca daquela comunidade; por outro lado, um profissional também com anos de experiência, porém, recém-chegado àquela comunidade, pode trazer um olhar diferenciado.

Acreditamos que o exposto até aqui, por meio do perfil de respondentes do questionário sobre o clima escolar aplicado na EMEF Girassol, retrata aspectos relevantes que foram considerados tanto antes de iniciarmos o trabalho de intervenção, quanto durante o desenvolvimento da proposta desta pesquisa-ação, junto à escola.

A partir disso passamos, a seguir, à apresentação das categorias de análise trazendo evidências pertinentes a cada uma delas.

4.2 O que considerar na elaboração das categorias/eixos de análise

Bardin (1994) resume em cinco, as regras a serem consideradas na etapa de criação e classificação de categorias coerentes de análise:

Regras claras de inclusão e exclusão nas categorias.

Em outras palavras: para que nosso estudo possa auxiliar efetivamente, tanto a prática das escolas no que tange à convivência respeitosa, quanto novos estudos aprofundando a temática, há que se considerar aspectos específicos que reflitam quais “sinais devem ser classificados e em que categorias. Essas regras são, com efeito, regras semânticas para a linguagem da comunicação a ser analisada” (JANIS, 1982, [1949], p. 55).

Por mais que nossa relação com a ‘comunidade girassol’ favorecesse o conhecimento ampliado acerca da dinâmica daquela escola, nossos objetivos centrais de pesquisa orientaram nosso olhar para que as categorias de análise elaboradas contemplassem não a totalidade mas, sobretudo, **aquilo que deve ser exaustivamente considerado no trabalho para uma convivência equilibrada e justa**, portanto, ética, no ambiente escolar. Sendo assim, elegemos como imprescindíveis, os seguintes aspectos, organizados em categorias, que o trabalho de uma escola deve considerar para a melhoria da convivência: a perspectiva sobre *conflito*, bem como sua incidência e formas de resolução, entre os diferentes segmentos da instituição (gestão, docentes, discentes); a maneira como são concebidas, elaboradas e praticadas as *regras da instituição*, assim como as *sanções aplicadas* quando as regras são rompidas; o reconhecimento da incidência de *manifestações físicas ou verbais de caráter violento* (intimidações, bullying e cyberbullying), assim como, a postura frente a tais fenômenos; e as *transformações pessoais* geradas por estudos e abordagens teóricas com pressupostos de qualificar de maneira positiva as relações pessoais e com o conhecimento, em direção ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual de toda a comunidade.

2. As categorias precisam ser mutuamente excludentes: um conteúdo não pode ser passível de classificação em mais de uma categoria.

Uma tarefa difícil uma vez que a temática da convivência, implicitamente, traz a ideia de tessitura, de emaranhados de caminhos, diversidade de relações, *laços e nós* nem sempre possíveis de se desatar. Nesse sentido, nossas categorias de análise trazem elementos similares, complementares que, no entanto, respeitam cada qual, os limites de abrangência. Sobre isso, Carlomagno e Rocha (2016) alertam e sugerem solução:

Um problema correlato, mas distinto, que pode ocorrer na pesquisa empírica é que o analista se depare com a presença de mais de um conteúdo em uma mesma mensagem. [...] A solução é a criação de outra variável, nomeada, por exemplo, “Tema_2”, para obter os temas secundários. A criação de variáveis suplementares é muitas vezes necessária para contemplar situações assim e é aceitável. [...] Neste caso, não se trata de categorias dúbias, criadas de forma errada (que o analista fique em dúvida se cabe em uma ou em outra), mas de dar solução para uma característica plural da mensagem (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 179-180).

Nossas categorias contemplam subtemas que descrevem variáveis reconhecidas como significativas pela verossimilhança que trazem à análise do tema. Portanto, consideramos em uma mesma mensagem, diferentes indicadores, tais como: incidência, percepção, postura.

3. *As categorias não podem ser muito amplas*, sendo seu conteúdo homogêneo entre si.

Há, nesse critério, para a elaboração de uma categoria, a preocupação com o significado prático para um estudo. Contemplar em uma categoria aspectos considerados como homogêneos, de natureza análoga, permitem consistência e foco na análise de conteúdo.

Nesse sentido, para estudos e trabalhos voltados para uma convivência escolar equilibrada e justa, consideramos imprescindíveis, os conflitos, como um dos âmbitos de relevância a ser contemplado.

No entanto, é fundamental enfatizar as características próprias de conflitos que se traduzem como violência, como é o caso do bullying e outras formas de intimidação. Sendo assim, embora os conflitos estejam implicitamente presentes em duas de nossas categorias - *As relações sociais e os conflitos na escola; as situações de intimidação entre alunos* -, uma delas tem como foco específico a violência entre pares. Entendemos que o trabalho para relações humanas justas e respeitadas não deve colocar o bullying, o cyberbullying e outras formas de intimidação no mesmo patamar das microviolências diárias conhecidas como incivildades (ou manifestações perturbadoras e/ou indisciplinadas). Isso seria minimizar a violência presente em fenômenos cujas principais características são as de colocar em dúvida o direito à dignidade que todo ser humano deve ter garantido. Portanto, deve ser intencional um olhar aprofundado para as especificidades de um tipo específico de violência escolar, camuflado e, muitas vezes, ignorado, como é o caso do bullying.

4. *As categorias devem contemplar todos os conteúdos possíveis (exaustividade)*.

Considerando os diversos instrumentos utilizados em nossa pesquisa-ação bem como, a significativa quantidade de dados coletados e produzidos, buscamos identificar e apontar quais conteúdos devem ser considerados e, portanto, podem auxiliar no planejamento das escolas que reconheçam na convivência, valor de apropriação e de cuidado. Reiteramos que se

trata de conteúdos imprescindíveis e não únicos. Carlomagno e Rocha (2016), acerca de conteúdos que não se encaixam em nenhuma das categorias de análise, sugerem:

Depois de criadas as categorias, é usual a criação de uma categoria “outro”. Por mais precisas que sejam suas categorias, sempre há algum conteúdo que não se encaixa em nenhuma – para isto serve esta categoria. Contudo, ela precisa ser residual, isto é, apenas sobras. Uma categoria “outro” (ainda que contenha material muito disperso entre si) que rivalize com demais categorias de conteúdo indica problemas na criação e existência das suas categorias de classificação (regras 1, 2 e 3) (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 181).

Optamos por não utilizar a categoria “outro”, em nossa tese. Buscamos esgotar os conteúdos nas categorias de análise propostas, bem como, em suas respectivas subcategorias (ou, subtemas). O que se considerou como residual não compromete nossas categorias de análise, uma vez que não se trata de conteúdos antagônicos aos considerados em nossa classificação.

5. *Objetividade*, sem subjetivismos (“confiabilidade”).

A objetividade é reconhecida quando os mesmos dados são passíveis de classificação igual por analistas diferentes. A replicação de uma pesquisa é elemento central em qualquer pesquisa científica se esta replicação não é possível por ser subjetiva, ela simplesmente não se enquadra no conceito de ciência. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 182-183).

Considerando que buscamos aporte teórico consistente para a identificação e análise dos conteúdos de relevância para nosso objeto de pesquisa, mantivemos, assim, o distanciamento necessário entre subjetivismos e o trabalho científico.

A partir do exposto até aqui, acerca de quais critérios foram considerados e seguidos em nosso processo de criação e categorização dos conteúdos, passemos à apresentação e análise de cada categoria. Ressaltamos, mais uma vez, que no diálogo entre a teoria e nossos dados, buscaremos evidenciar quais aspectos devem ser considerados em um trabalho intencional para a melhoria da convivência nas escolas.

4.3 *Nossas Categorias de Análise*

1. *As relações sociais e os conflitos na escola*

Conscientes da relevância que tem a qualidade das relações sociais presentes na escola, assim como, da percepção que os diferentes atores que lá co-existem têm acerca dos conflitos, nossa primeira categoria discute e analisa os dados coletados por diferentes instrumentos que se referem

(...) às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento (VINHA et al., 2017, p. 10).

Buscamos, para essa primeira categoria, identificar elementos que refletissem não só o tema da categoria, mas, também, indicadores de **atuação e de sentimentos** dos diferentes sujeitos diante das situações cotidianas de conflito. Sendo assim, incluímos na categoria de análise, as subcategorias que a compõem. São elas:

- ✓ *Percepções afetivas positivas* - os sentimentos dos diferentes sujeitos diante as situações de conflitos (tais como: segurança, confiança);
- ✓ *Postura construtiva de Resolução* – estratégias adotadas, dos diferentes sujeitos, na resolução de conflitos (mais escuta, linguagem descritiva).

Esclarecemos que os indicadores de cada subcategoria se referem aos conteúdos comuns, presentes em respostas dos questionários; em autorregistros; em entrevistas; em registros de observações, bem como, em dados extraídos das aplicações do instrumento do clima escolar. Em todos os instrumentos, temos as diferentes percepções: de alunos, de professores, de gestores e de funcionários da ‘comunidade Girassol’.

Para a organização de nossos dados, elaboramos uma tabela para cada categoria de análise, apontando as subcategorias e as diferentes perspectivas (alunos, professores, gestores funcionários). O quadro abaixo exemplifica a estrutura utilizada para a organização dos dados

Quadro 13: Estrutura de elaboração das categorias.

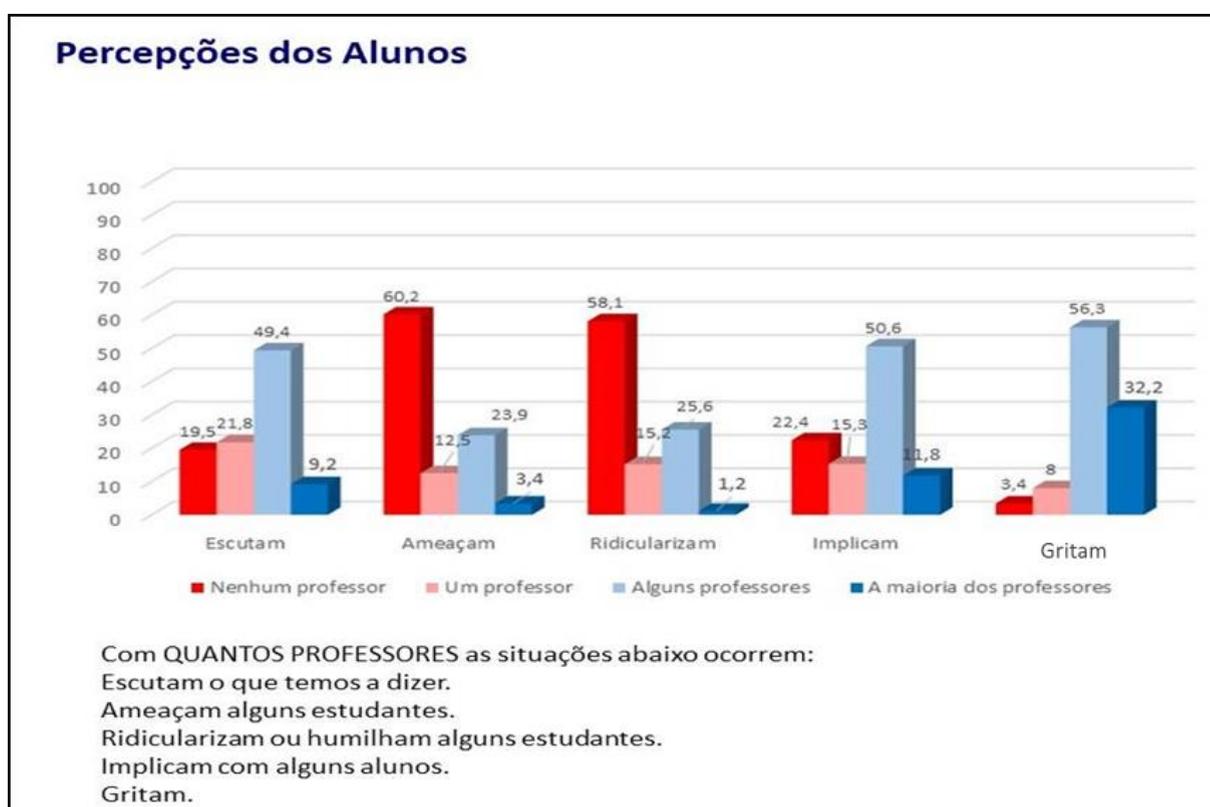
CATEGORIA As relações sociais e os conflitos na escola.	SUBCATEGORIAS	PERSPECTIVA			
		Professor	Gestor	Aluno	Funcionário ⁵¹
	Percepção afetiva				
	Postura de resolução				

Fonte: A pesquisadora (2019).

⁵¹ Demais colaboradores que atuam na escola. Embora não tenham respondido aos questionários do clima escolar, tal segmento esteve representado nos encontros formativos e participou como respondente por meio de outros instrumentos adotados na pesquisa: avaliação descritiva; entrevistas e relatos orais.

Considerando nosso cenário de pesquisa, é importante ressaltar que, na primeira aplicação do questionário do clima, (FIGURA 21), os alunos da EMEF Girassol responderam, em sua maioria (88,5%), que a estratégia mais utilizada pelos professores era o *grito*. Houve evidências de que a *escuta* ao aluno fosse também uma postura presente entre a equipe docente. No entanto, a percepção de que há *implicância* por parte de *alguns* ou da *maioria dos professores* foi também apontada (72,4% das respostas).

Figura 21: Percepções dos alunos quanto às intervenções dos professores diante dos conflitos em sala (2014).



Fonte: a pesquisadora (2014).

Com base nas respostas da Figura 23, refletimos com a equipe de profissionais da escola, sobre os resultados e conclusões trazidos pela pesquisa sobre avaliação de valores sociomoraes (TAVARES et al., 2015). Ressaltamos os impactos negativos que a utilização dos *gritos* como intervenção recorrente feita pelos professores, uma vez que estão associados à baixa adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, por parte dos estudantes. Portanto, os dados da pesquisa sobre valores foram previamente comentados, antes mesmo de iniciarmos, formalmente, os encontros de formação. No decorrer de nossa intervenção, foram inúmeros os momentos em que a reflexão do grupo se voltara para as intervenções, e respectivos impactos, na qualidade das relações. É importante ressaltar que, embora houvesse durante os

encontros formativos a forte presença nos depoimentos compartilhados, da perspectiva mais tradicional diante das situações e resoluções dos conflitos, intensificava nos profissionais o reconhecimento das diferentes abordagens e a avaliação acerca das contribuições e dos prejuízos provindos de cada uma delas.

Trazemos o depoimento da equipe gestora acerca do desenvolvimento das propostas inseridas em nosso programa para ilustrar as novas percepções e perspectivas da instituição acerca dos conflitos na escola. Tal depoimento foi feito por escrito para ser inserido no processo de avaliação do projeto maior que contempla nossa pesquisa, “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias”, promovido pela Fundação Lemann e Itaú BBA.

Com o início do projeto a equipe escolar passou a compreender e diferenciar melhor a situação de conflito e atuar de forma mais adequada na construção da autonomia dos envolvidos. Houve uma significativa melhora nas relações e uma ação mais intencional dos profissionais na intervenção dos conflitos, com a introdução da disciplina RH (Relações Humanas), com assembleias de 4º ao 9º ano, e do círculo de conversas de 1º ao 3º ano. Implantamos na rotina escolar um novo olhar para as possibilidades de resolução de conflitos entre os pares através de uma reflexão sobre o olhar do outro e a reparação dos danos causados quando possível, substituindo a punição. (T.; N.; R. – Equipe gestora).

Há no depoimento, a declaração da equipe gestora sobre uma nova visão entre os profissionais da instituição, acerca dos conflitos. Há o reconhecimento da importância de ações intencionais voltadas, sobretudo, para a qualidade das resoluções de conflito. A introdução da nova disciplina, assim como, das assembleias, viabilizou os espaços de diálogo e validou a preocupação presente no discurso da escola, sobre a qualidade das relações humanas, bem como, a necessidade de cuidado que se deve ter para que sejam relações éticas e harmoniosas.

Em geral, entre a equipe de profissionais houve consenso quanto ao reconhecimento de alguns elementos nocivos às relações respeitadas (todas as formas de exposição vexatória, seja por gritos, sarcasmos ou desprezo). Tal reconhecimento, contudo, não foi garantia de se utilizar, **habitualmente**, formas respeitadas e construtivas na tratativa dos conflitos. A internalização de algo para que se torne um hábito precisa experiência contínua, de repetição – é o desconstruir antigos hábitos e construir novos. O excerto a seguir reflete algumas posturas arraigadas que precisam do conhecimento e dos estudos para serem ressignificadas:

Em todas as turmas não dei mais respostas ironizando a situação. Esse procedimento era, a meu ver, uma tentativa de fazer com que o menino

(a) mudasse seu comportamento. Quando eu evidenciava aquilo que eu não gostava não percebia que se o aluno se sentia “no ridículo” e isso lhe fazia mal. Estou tentando mostrar tudo o que é positivo na situação de sala e de estudo, nas respostas às perguntas, com muito mais respeito. (M.L. profa. Fund II – depoimento coletado em atividade reflexiva em que os professores descreviam quais avanços tiveram em suas práticas).

A reflexão sobre as punições até então recorrentes na prática da escola, buscou no princípio da **reparação**, formas de lidar de maneira responsável com as consequências dos próprios atos. A **reparação dos danos e restauração das relações** passaram a ser compreendidas como necessárias para a formação moral dos estudantes. Aos poucos, houve a compreensão de que uma boa intervenção requer investimento de tempo e de conhecimento para que sejam viabilizadas a reflexão, a escuta respeitosa, a coordenação de perspectivas, necessárias para resoluções pacíficas de conflitos. O excerto a seguir revela o momento formativo de uma intervenção:

“...após uma briga de 2 alunos fiz a intervenção:

*1º - **investigando as causas** através de questionamentos (não apontando ocupado);*

*2º - **sensibilizei os alunos e retomei valores** que estavam em questão.*

*3º - fiz os **alunos repararem o erro** ao invés de punir.” (M.T. gestora - depoimento coletado em atividade reflexiva em que os professores descreviam quais avanços tiveram em suas práticas).*

O envolvimento de toda a equipe de profissionais no processo reflexivo sobre as relações e conflitos da escola não garante, mas amplia as possibilidades de avanços. As vias **pessoal, curricular e institucional** estavam sendo reconhecidas e contempladas no planejamento da escola. Um excerto que reflete essa afirmação foi o depoimento de uma professora, após o primeiro ano de intervenção:

Como professora recém-chegada à escola, por meio deste projeto, me senti mais facilmente integrada e acolhida do ponto de vista pessoal e profissional, pois as coisas que eu sempre acreditei estavam sendo colocadas em prática, de uma maneira fácil e objetiva, em nível institucional. Teoria e prática eram abordadas com bate-papos descontraídos nos corredores, sala dos professores, redes sociais e não só nas formações semanais. Funcionários (não necessariamente formados, mas para nós, tão educadores quanto) passaram a discutir abordagens e condutas. Foi lindo de se ver! (N. Profa. Fund I e de RH

- depoimento escrito para ser inserido no processo de avaliação do projeto maior que contempla nossa pesquisa, “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias”, promovido pela Fundação Lemann e Itaú BBA).

Retomando em nosso procedimento os conceitos das subcategorias extraídas da categoria “As relações sociais e os conflitos na escola”, lembramos que: *Percepções positivas afetivas* – referem-se aos sentimentos dos diferentes sujeitos diante as situações de conflitos (tais como: segurança, confiança) ; e *Postura construtiva de Resolução* – são as estratégias adotadas, dos diferentes sujeitos, na resolução de conflitos (mais escuta, linguagem descritiva).

A seguir, apresentamos os indicadores de avanços quanto às relações sociais e aos conflitos da ‘comunidade Girassol’. Os excertos abaixo são respostas que representam a perspectiva geral de cada segmento, uma vez que trazem os conteúdos comuns, mais repetidos nas devolutivas dos atores às seguintes questões: “*Houve alguma mudança em minha prática com os alunos a partir dos estudos?*” – respondida por professores, gestores e funcionários; “*Escreva o que tem considerado importante nessa disciplina para a sua vida.*” – respondidas pelos alunos de Fund II, acerca das aulas de RH.

Quadro 14: Evidências de avanços da categoria de análise.

CATEGORIA As relações sociais e os conflitos na escola.	SUBCATEGORIAS	PERSPECTIVA			
		Professor	Gestor	Aluno	Funcionário
	Percepção afetiva	<i>Mais segura; à vontade; mais tolerante. (E. – profa. Fund I e de RH)</i>	<i>Desafiada; confiante; paciente; segura. (N. – vice-diretora)</i>	<i>Paciência; mais aberta para me expressar; eu era mais ‘vergonhosa’. (A.G. – aluna/ 9º ano)</i>	<i>Mais sabedoria; mais segura. (V. – Aux. de Serv. Gerais)</i>
	Postura de resolução	<i>Ouço mais; uso a linguagem descritiva; dou escuta aos envolvidos sem resolver por eles. (R. profa. Fund II e de RH)</i>	<i>Ouvir mais; respeitar as sugestões; uso da linguagem descritiva. (R. – OP da escola)</i>	<i>Ouço o outro; espero minha vez de falar; mais respeito nas interações, (C. – aluno/ 9º ano)</i>	<i>Uso a linguagem descritiva. (R. – Aux. Educação Inclusiva)</i>

Fonte: A pesquisadora (2019).

Inúmeros estudos (DÍAZ-AGUADO; MARTÍNEZ ARIAS, 2008; DÍAZ-AGUADO, 2015; LEITE et al., 2018), buscam conhecer quais as características do professor considerado como admirável, como um “bom professor”. O que chama a atenção nos resultados desses estudos é que, além das competências cognitivas (conhecer profundamente o conteúdo e

conduzi-lo de maneira significativa), a relação afetiva-emocional é uma dimensão considerada de grande importância na prática do bom professor; o compromisso social e moral dos docentes, é, pois, aspecto reconhecido como qualificador do professor. O estudo de Steiner e Sanches (2010), dentre inúmeros outros, destaca como característica do bom professor: o bom professor gosta de gente e sabe conviver. Saber conviver implica considerar o diálogo, a empatia, o respeito como princípios necessários e balizadores de uma convivência ética. Nesse sentido, o reconhecimento e a utilização de habilidades como a escuta respeitosa e a linguagem descritiva favorecem, e muito, a boa qualidade da convivência.

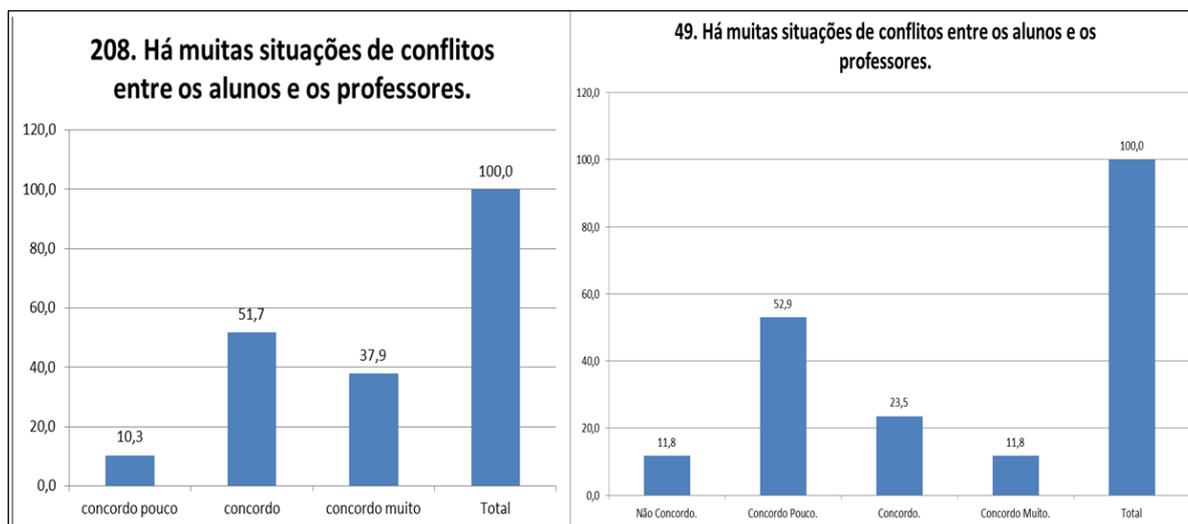
Durante nossa permanência na EMEF Girassol, e, portanto, ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, como já mencionado anteriormente, utilizamos diferentes instrumentos para a coleta de dados que nos forneceram informações sobre a perspectiva dos diferentes segmentos da comunidade interna da escola (professores, gestores, alunos e funcionários), acerca dos impactos gerados pelo programa de formação, bem como, das demais ações encaminhadas na escola (como por exemplo, a implantação da disciplina de RH e das assembleias de classe). Sendo assim, são inúmeras as evidências de que a qualidade das relações sociais e as perspectivas quanto aos conflitos passavam por transformações.

Como apontados no Quadro 15, os sentimentos positivos tais como, a confiança, a tolerância e a segurança diante dos episódios de conflito são recorrentes nas repostas dos diferentes sujeitos, obtidas nos variados instrumentos e foram considerados como evidências de percepções afetivas quanto à dimensão relacional.

A característica mais presente de uma abordagem construtiva em relação aos conflitos, verificada em nossa coleta, entre os diferentes respondentes, dos diversos segmentos, foi a abertura e preocupação para com o ‘diálogo’. Houve por parte da ‘comunidade girassol’ uma tomada de consciência quanto à qualidade da escuta e da linguagem sem julgamentos como habilidades sociais necessárias para qualificar as relações sociais.

A percepção acerca da frequência dos conflitos ocorridos entre professores e alunos (coletada por meio das aplicações do instrumento de avaliação do clima escolar), (FIGURA 22), retrata mudanças. Os resultados da primeira aplicação trazem maior concordância do professor com a existência de muitos conflitos entre ele e os discentes.

Figura 22: Comparação das percepções dos professores sobre a frequência de conflitos entre eles e os alunos (2014/2015).



Fonte: A pesquisadora (2016).

Os resultados da primeira aplicação, permitem uma inferência de que, na perspectiva do professor, a incidência de conflitos era mais reconhecida quando desafiam a autoridade. Inúmeras pesquisas (LEME, 2006; TOGNETTA, VINHA, 2007; VINHA, VIDIGAL, BUSCH, TOGNETTA, 2009) mostraram que, quando o conflito ocorre entre aluno e autoridade, é considerado mais grave do que quando ocorre entre pares. Tal visão transmite a mensagem de que o respeito e a justiça devem ser restritos e dedicados às autoridades, flexibilizando, e suavizando, portanto, a gravidade dos episódios de conflitos entre pares (muitas vezes interpretados como ‘brincadeiras da idade’). O incômodo sentido fortemente pela autoridade/professor quanto às manifestações de incivildade dos alunos se refere mais à intensidade gerada pela frequência de ocorrências do que pela gravidade dos episódios. Já os dados da segunda aplicação demonstram que, nas percepções dos docentes, a frequência dos conflitos entre professor/aluno diminuiu consideravelmente. Tais dados refletem maior domínio na atuação dos profissionais que, a partir dos estudos, passaram não só a reconhecer os conflitos como oportunidades no processo de formação, como também, a atuar em sua resolução de maneira mais construtiva. O depoimento dos gestores durante os encontros de estudos, passou a retratar um panorama em que há expressiva queda na demanda de alunos encaminhados à direção por parte dos professores, conforme demonstra o excerto a seguir:

“Antes nosso dia era atender aos alunos encaminhados pelos professores. Agora, muitas situações são resolvidas em sala e temos mais tempo para outras demandas”. (M.T. – diretora em depoimento gravado durante encontro formativo).

Por outro lado, os professores passaram a assumir uma postura de maior escuta e uma intervenção construtiva dos conflitos em sala de aula o que incide diretamente em maior disponibilidade da equipe gestora para outras tarefas, além daquelas, referentes às situações de conflitos. O depoimento a seguir é **um** dos que ilustra como a equipe docente passou a enfrentar as situações cotidianas de conflitos como parte do processo formativo e, portanto, de responsabilidade comum dos profissionais “*Já consigo uma reflexão com os alunos durante a resolução dos problemas, delegando a busca de soluções, também para os envolvidos*”. (V. Profa Fund II).

Além da postura mais acolhedora dos professores, os espaços de escuta institucionalizados, como as aulas de RH e as assembleias de sala, asseguravam aos alunos não só o direito a uma escuta respeitosa, mas, tão importante quanto, o exercício de cada um em desenvolvê-la. Os excertos abaixo ilustram a percepção de diferentes segmentos acerca disso:

As aulas de RH foram importantíssimas nesse processo, tanto que agora em 2016, nós quisemos a ampliação da proposta de 1º ao 9º ano. Os alunos viram-nas como espaço de escuta ativa permitindo e favorecendo o protagonismo e a autonomia. (N. Profa. RH).

Sobre as aulas de RH os estudantes ressaltaram o espaço de diálogo:

Que bom... “que a gente pode desabafar”. (M. Estudante, 9º ano);
“que a gente se comunica um com os outros”. (A.G. Estudante, 8º ano);
“que debatemos muitos assuntos”. (Y. Estudante, 9º ano).

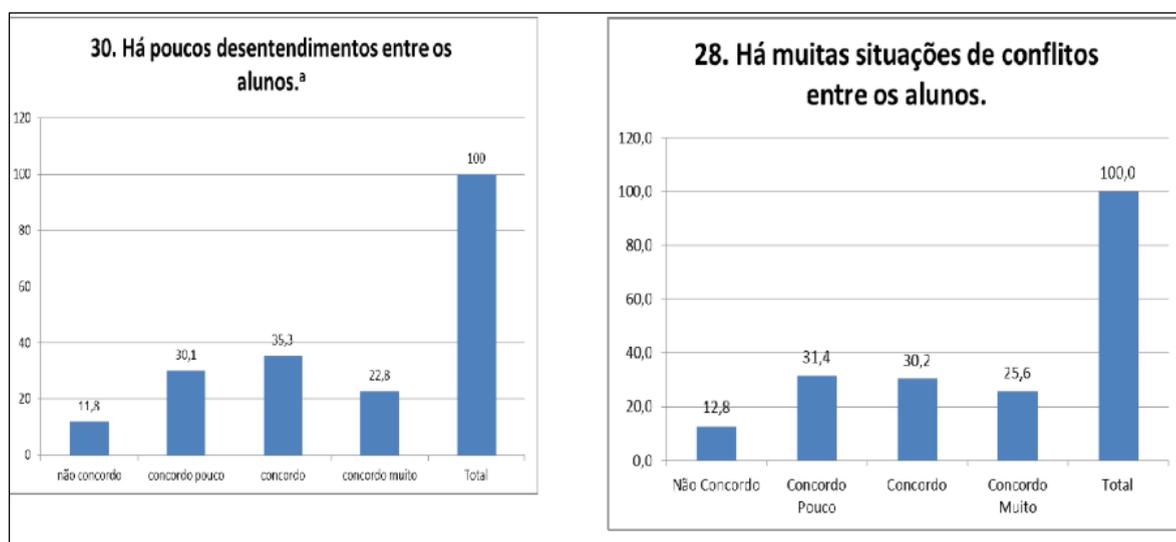
A descentração e coordenação de diferentes perspectivas por parte dos estudantes favoreceram o processo de co-responsabilidade necessário para uma convivência ética. Uma das falas de alunos durante uma assembleia, sobre o papel de cada um em sala de aula, reflete nossa afirmação: “*Cuidar para que a aula se torne um lugar agradável para todos*”. (R. aluno 8º ano).

As expressões utilizadas – *cuidar e agradável* – denotam atenção à qualidade de interação entre todos, ressaltando uma dimensão por vezes desprezada no trabalho das escolas que é a afetiva. Trata-se de reconhecer a implicação de cada um para a convivência seja *agradável*. É interessante que nessa, como em outras manifestações dos estudantes, o enfoque é para as **interações** sem trazer como justificativa a aprendizagem. Ou seja, os estudantes reconhecem fortemente a necessidade de qualificar as relações para que o clima seja favorável também à aprendizagem, e não somente em função dela.

Retomando o instrumento do clima, salientamos, na comparação das percepções sobre as relações sociais e os conflitos que os resultados, de certa forma desejáveis, quanto à

percepção de maior incidência de conflito entre pares, depois de um ano de desenvolvimento da pesquisa na escola, pode indicar que, episódios anteriormente banalizados e destituídos de gravidade por parte da grande maioria dos estudantes, passassem a ser reconhecidos como formas diferentes de desrespeito, portanto, indesejadas nas relações interpessoais. A figura a seguir traz as percepções dos alunos sobre a incidência de conflitos, nos dois momentos de aplicação dos instrumentos do Clima.

Figura 23: Comparação das percepções dos alunos sobre a frequência de conflitos entre pares (2014/2015).



Fonte: A pesquisadora (2016).

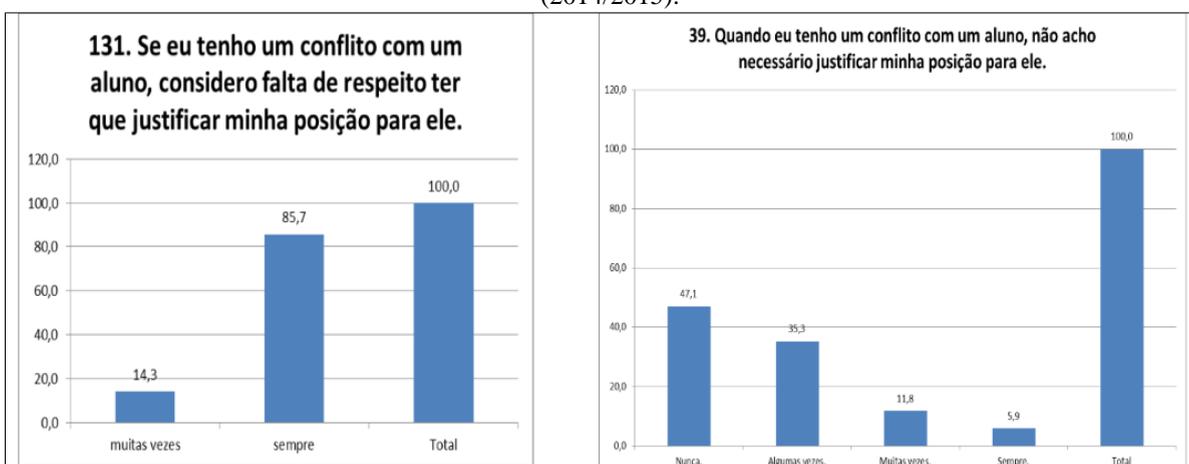
A análise das relações sociais e dos conflitos na escola nos possibilitou algumas inferências de extrema relevância para o trabalho orientado à convivência ética. Os episódios de conflitos entre pares, não eram sempre reconhecidos pelos estudantes, provavelmente por estarem naturalizados naquele cenário; a divergência de percepção quanto à frequência de conflitos entre alunos e professores traduzia a possibilidade de que houvesse por parte dos docentes maior incômodo diante de episódios nem considerados pelos alunos como algo indesejável para a convivência. Os gestores declaravam atender às situações de conflitos durante a maior parte do dia de trabalho na escola.

Os alunos, por meio das discussões morais vivenciadas não só nas aulas de RH, como também em outros momentos das diferentes aulas, assim como durante as assembleias, adotaram novas perspectivas quanto ao que consideravam ser natural, ou não, na relação entre pares. O que implica reconhecimento e maior possibilidade de adesão aos valores morais, de respeito e de justiça.

Ao mesmo tempo em que habilidades sociais necessárias ao diálogo respeitoso, tais como: a escuta, o turno de fala, a diminuição de julgamentos na linguagem e a empatia passavam a ser conscientemente utilizadas nas relações professor-aluno; um olhar mais rigoroso quanto à qualidade do que antes era percebido como ‘brincadeiras’, também se fazia cada vez mais presente, entre os diferentes sujeitos, portanto, entre as pessoas que representam a ‘comunidade girassol’. Olhar crítico quanto às interações apontando para o desenvolvimento/aprimoramento das habilidades sociais para o diálogo respeitoso, sem dúvida, são evidências de avanço em aspectos essenciais para a melhoria da convivência.

A FIGURA 24 a seguir reflete uma mudança na perspectiva do professor sobre conflito. Havia claramente, por parte do professor, uma rejeição à ideia de uma relação recíproca com os alunos, em que uma explicação ou justificativa para o aluno era considerada como um desrespeito ao professor.

Figura 24: Comparação das percepções dos professores sobre justificar-se com o aluno em situações de conflito (2014/2015).



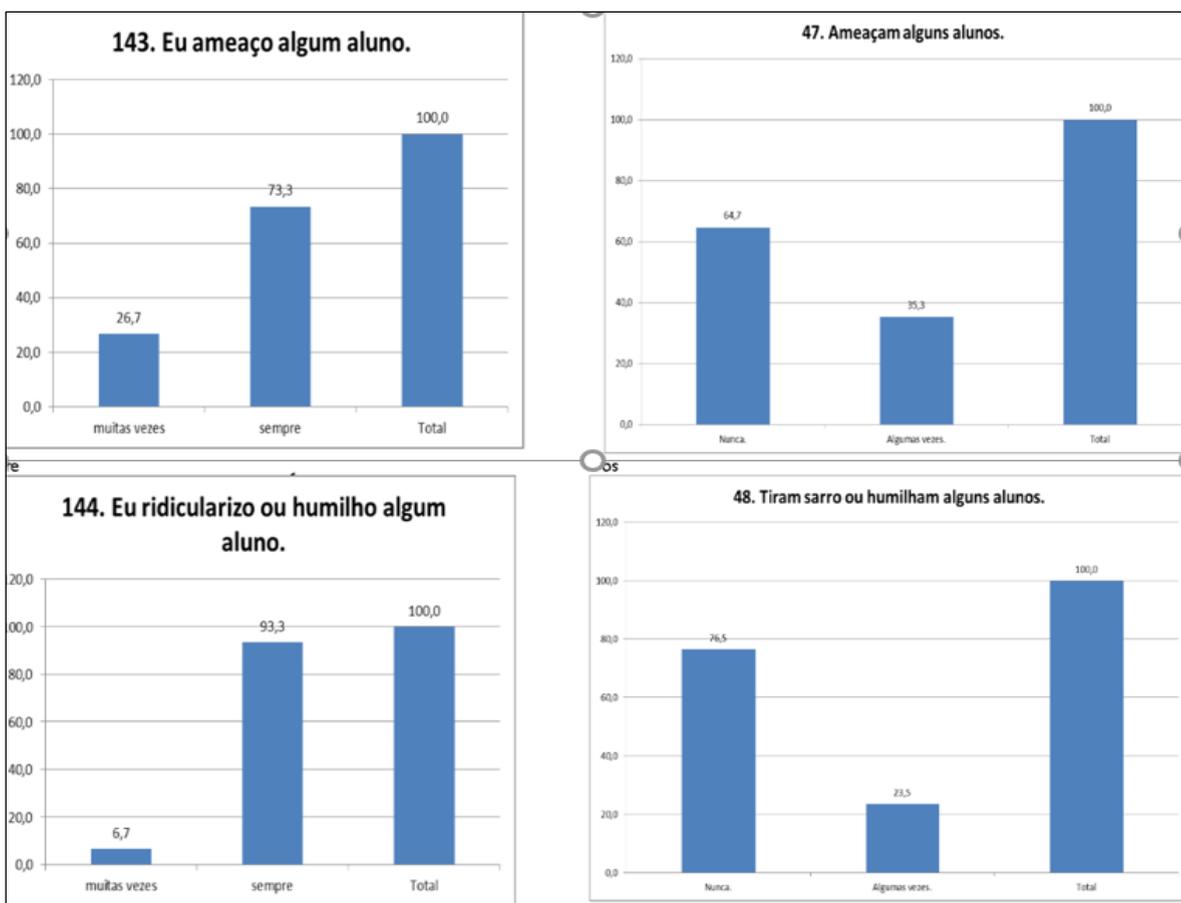
Fonte: A pesquisadora (2016)

Trazemos para nossa primeira categoria, um dado que nos parece essencial quando defendemos uma convivência ética, e, portanto, relações respeitosas, sobretudo ente professor-aluno.

Ao longo dos nossos estudos sobre a construção de personalidades éticas, a equipe de profissionais se deu conta de que inúmeras vezes os estudantes foram ameaçados e expostos à humilhação, exatamente por quem deve estar atento para que isso jamais aconteça – o professor. Nesse sentido, o que talvez fosse natural e até reconhecido como eficaz, para inibir e conter episódios de conflitos, passou por mudança. Ameaçar, ridicularizar e humilhar o aluno, são práticas nocivas e fortemente impactantes no processo de formação do sujeito/aluno (LA

TAILLE, 2002). A Figura 25 revela uma percepção mais rigorosa por parte do professor sobre a utilização de formas desrespeitosas de lidar com alunos em situações de conflito.

Figura 25: Comparação das percepções dos professores sobre a utilização de ameaças e humilhação nas intervenções de conflitos (2014/2015).



Fonte: A pesquisadora (2016).

Passemos à análise da segunda categoria, Regras, sanções e segurança na escola

2. Regras, sanções e segurança na escola

Nossa defesa sobre a relevância de qualificar a convivência escolar como ética apoia-se, também, na perspectiva de que, para que as relações sejam respeitosas, equilibradas e justas, a **forma e o conteúdo** das regras devem ser considerados – ou seja, importa identificar a maneira como as regras são elaboradas e quais conteúdos são mais fortemente contemplados como passíveis de regulamentação.

Tal regulamentação da convivência escolar deve contar, em muitos momentos, com a participação ativa da comunidade, imprimindo o pré-requisito do exercício dialógico, como um procedimento democrático, de compromisso coletivo, para com a ética do respeito e da justiça nas relações sociais cotidianas. É a participação efetiva da comunidade que poderá (ou não) fortalecer os laços de confiança. Ter um espaço de participação, reconhecê-lo como tal, e saber ocupá-lo, estabelece e fortalece a segurança entre os diversos grupos sociais presentes na dinâmica escolar diária – (corpo docente, discente, equipe gestora, técnicos, operacionais, famílias).

Nesse sentido, nossa segunda categoria de análise foca em como as regras, sanções e sentimento de segurança na escola, foram reconhecidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pelos diferentes segmentos da ‘comunidade Girassol’.

Retomemos a categoria, com base no conceito da dimensão 4 trazido na matriz de sustentação do instrumento do clima:

Esta dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar (VINHA, et al., 2017. p. 10).

Os aspectos considerados como subcategorias dessa categoria, são:

- ✓ *Participação (na elaboração das regras);*
- ✓ *Conhecimento e compreensão, assim como, o conteúdo e quantidade das regras;*
- ✓ *Tipos de sanção (quando da ruptura com as regras).*

Em nossa análise, mais uma vez, há a constatação de que alguns aspectos da vida escolar – nesse caso, o das regras e sanções – reconhecidos pelos estudantes como positivos na primeira aplicação do instrumento do clima, passam a ser questionados e/ou criticados a partir do trabalho planejado para uma apropriação racional da moral.

Nossos estudos acerca dessa temática das normas de convivência impactaram os educadores da ‘comunidade girassol’ que, naquela ocasião, não faziam distinção entre os diferentes tipos de regras, e, conseqüentemente, lidavam com os conteúdos de natureza convencional e moral, como sendo de mesma relevância.

A compreensão por parte dos profissionais acerca da natureza convencional de inúmeras regras de uma instituição foi fundamental para que analisassem aspectos de funcionamento interno da escola.

Regras convencionais são pautadas em convenções sociais, e, portanto, podem ser revistas e alteradas conforme sua compatibilidade com o contexto pessoal, temporal e local. Sendo assim, regras sobre *o uso de bonés, consumo de alimentos, uso de ‘corretivos’ nas tarefas diárias, horários de entrada e saída, bem como, a permissão para o uso de diferentes objetos no interior da escola*, como aquelas que existiam na ‘comunidade girassol’ são regras que podem variar nas instituições educacionais. Podemos inferir que o princípio de organização, muito comum como norteador de inúmeras regras escolares, embora relevante para o funcionamento da instituição, não se traduz, necessariamente, pelas mesmas regras, em diferentes lugares.

Já as regras morais são universalizáveis; dizem respeito às relações interpessoais que envolvem os conflitos, as limitações de atitudes e são pautadas por princípios morais, tais como o respeito, a dignidade e a justiça. (LA TAILLE, 2002). Em nossa pesquisa, dentre as regras existentes e divulgadas no ambiente escolar, o respeito às pessoas **da escola**, está contemplado como **quinto dever do aluno**. Ressaltamos que, em se tratando de regras morais, não deve haver restrição dessas, a grupos sociais específicos, uma vez que devem pautar as relações humanas; o aspecto **universalizável é pressuposto para as regras morais**.

Ao observarmos como a ‘comunidade Girassol’ abordava a dimensão das regras houve a percepção de que não se fazia distinção entre o que é uma convenção social daquilo que é direito do aluno e a equipe de profissionais da escola reconheceu incoerência no material até então utilizado para difundir entre os alunos, as regras da escola, (FIGURA 26 e FIGURA 27).

Figura 26: Normas de conduta utilizadas na escola - deveres do aluno.

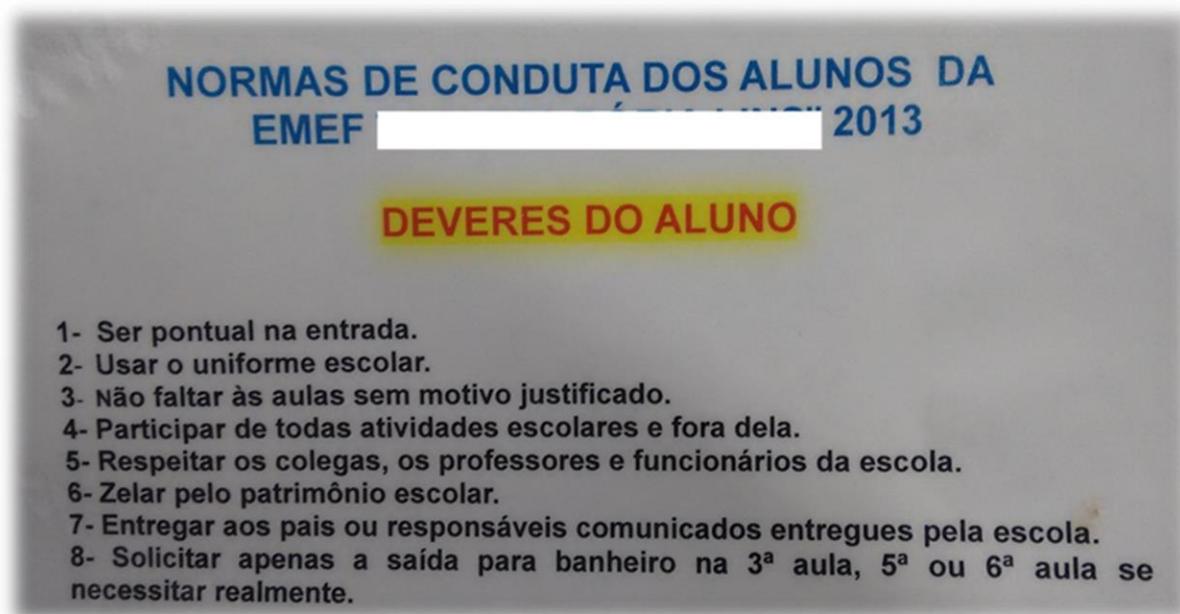
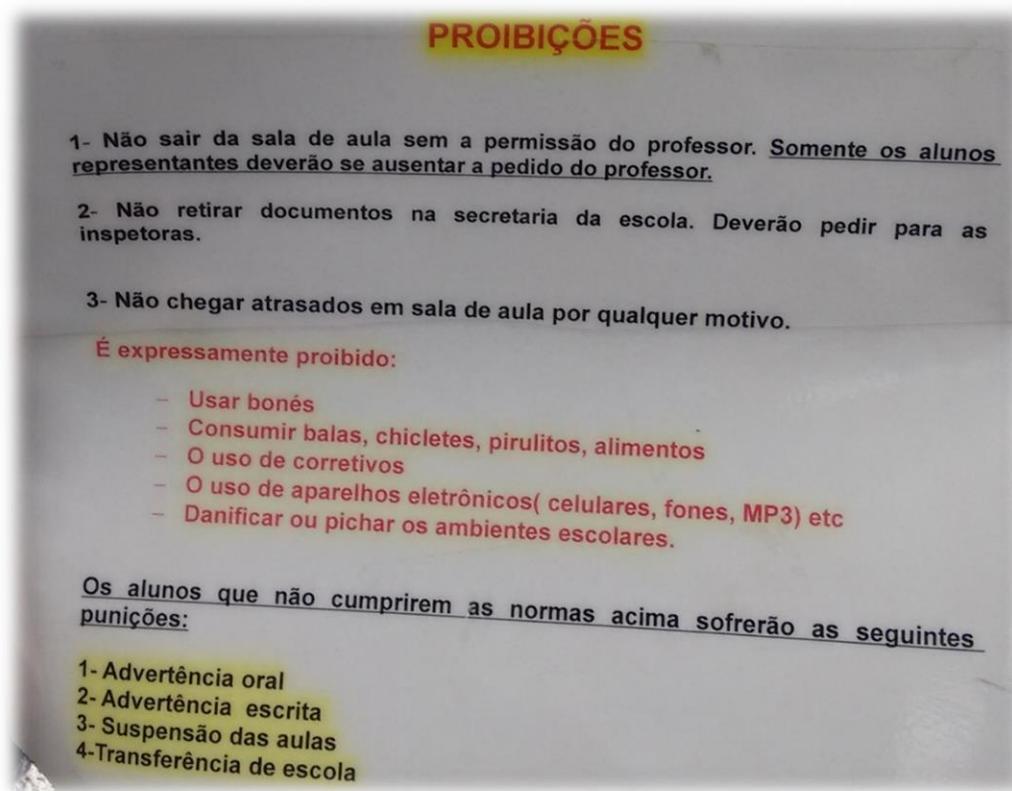


Figura 27: Normas de conduta utilizadas na escola - proibições.



Fonte: A pesquisadora (2015).

Macedo (1994, 1996) apresenta as regras em duas categorias distintas, aquelas que são *negociáveis* (pelo seu *caráter convencional de flexibilidade*, não estando presente, nem sendo iguais, em todas as instituições) e as que são *não-negociáveis* que buscam garantir: *boa saúde e segurança; bom estudo; boa convivência social* e que *devem estar presentes em todas as instituições educativas*. As normas de conduta, deveres e proibições, para os alunos da ‘comunidade Girassol’, não diferenciavam aspectos não negociáveis de outros negociáveis e convencionais, trazendo uma pequena lista do que era esperado quanto às condutas dos discentes naquela unidade escolar. O *uso do uniforme*, por exemplo, por se tratar de uma convenção, é também, uma regra negociável; por outro lado, *não faltar às aulas* (salvo por motivo justificável), assim como, *a participação do aluno durante as aulas*, refletem o princípio de ‘bom estudo’, que deve **ser inegociável**. A maneira da escola da pesquisa listar os deveres do aluno, não destacava mais relevância para os conteúdos morais e não negociáveis – diretamente relacionados ao trabalho para uma **convivência ética na escola**.

Uma das incoerências percebidas pelos profissionais, quanto às regras previstas para o bom funcionamento e organização da escola, discriminava em quais momentos haveria autorização para que o aluno saísse da sala de aula para a utilização do banheiro. Partiu dos

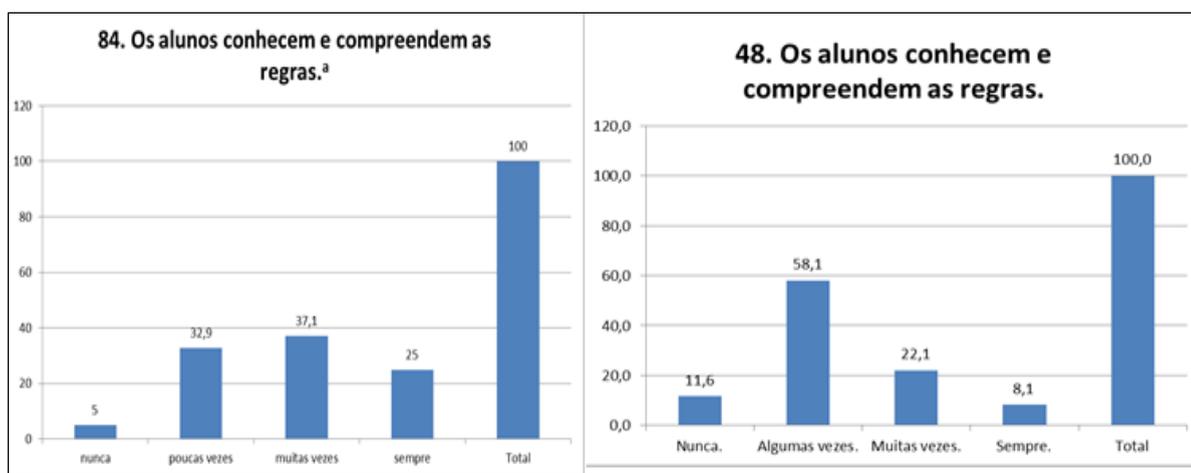
educadores a observação de que estavam sendo injustos em determinar horários para algo que é de natureza fisiológica, e, portanto, de direito à dignidade humana, como usar o banheiro. Ao tomarem consciência de que, em nome da organização da escola, estavam ferindo direitos, suspenderam as normas em vigor para uma revisão, a partir dos novos conhecimentos acerca do tema.

O comportamento anestesiado pela cultura do ‘sempre foi assim’ passou por tomadas de consciência de que os princípios devem sustentar as regras, ou seja, mais do que simplesmente obedecer ou desobedecer é preciso compreender e legitimar (ou não) o princípio que a sustenta, conservando-o em situações diversas. Em paralelo, embora de conteúdo questionável, as regras eram claramente escritas e divulgadas, e talvez por isso, os alunos as conhecessem e as compreendessem mais, ainda que não concordassem com elas.

Com as assembleias, as regras passam a ser mais combinadas entre os pares e professor, e se transformam, o que em geral, faz com que os alunos não tenham segurança para afirmar que as conhecem e as compreendem. Esse estado de insegurança é positivo por ressaltar a ideia de flexibilidade.

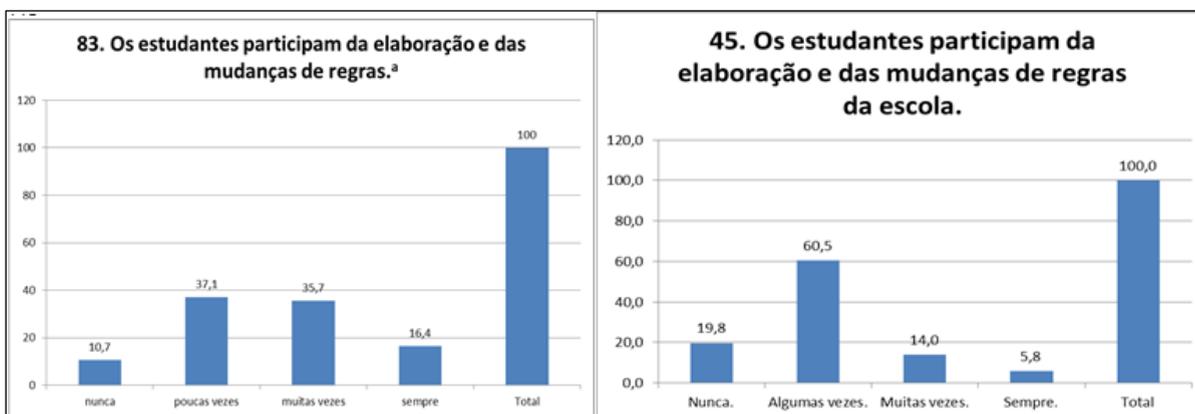
Nessa direção, destacamos na comparação dos resultados do clima escolar, de 2014/2015, o olhar mais aguçado dos estudantes quanto ao conhecimento, compreensão e participação na elaboração das regras da escola (FIGURA 28 e FIGURA 29). De fato, os estudantes não participavam de mudanças de regras DA ESCOLA, mas sim da sala de aula, e cada vez mais, tinham clareza sobre esse aspecto da participação na vida escolar.

Figura 28: Comparação das percepções dos alunos quanto ao conhecimento e compreensão das regras da escola.



Fonte: A pesquisadora (2016).

Figura 29: Comparação das percepções dos alunos quanto à participação na elaboração e mudança das regras da escola.



Fonte: A pesquisadora (2016).

Lembremos, novamente, do preceito de Piaget (1932, 1994): a obediência à regra, embora fundamental para a convivência social, não reflete claramente a perspectiva moral da ação. O que deve ser considerado para isso, como afirmado anteriormente, é conhecer ‘em nome de que’ as regras são obedecidas. Seria em função do medo das sanções previstas mediante seu descumprimento? Ou seria pela inclinação ao senso hierárquico, de obediência às normas? Ou, ainda, por de fato, legitimar os princípios, sobre os quais, as regras pautam?

As respostas para cada uma das indagações anteriores indicam a tendência moral mais presente no comportamento dos sujeitos, lembrando que a *autonomia* desejada só se reflete por legitimação interna dos princípios que sustentam as regras. Nesse sentido, o simples cumprimento das regras da escola, sem que haja a compreensão de sua necessidade - portanto, a legitimação do princípio -, não é suficiente para afirmar que as escolhas em as cumprir sejam pautadas pela moral autônoma.

Nossa defesa para que os alunos participem da discussão de elaboração e mudança das regras é pautada, nos princípios de pertencimento e de coletividade, defendidos no trabalho sobre "comunidade justa" (POWER; HIGGINS; KOHLBERG, 1989). Os autores resgataram a posição teórica de Durkheim⁵² (1925, 1973), cuja ênfase era a de construir em sala de aula o espírito de comunidade.

⁵²Durkheim salientou que a escola, além do currículo explícito, trabalha com a formação moral também em seu "currículo oculto", ou seja, “em suas regras e procedimentos disciplinares, estrutura de autoridade, distribuição de prêmio e castigo, e normas e valores compartilhados” (BIAGGIO, 1997, p. 7). Durkheim transforma, assim, o currículo oculto em “um processo intencional de educação moral” (Ibid.).

O sentimento de pertencimento à escola aumenta, à medida que há uma participação mais ativa de todos, nos momentos de deliberação. Ficou evidente para nós que transformar a ‘cultura’ de participação dos alunos não é tarefa simples, nem tampouco, com resultados imediatos. É preciso maior incentivo constante, para a efetividade de participação na discussão das regras DA ESCOLA.

No entanto, os espaços de participação dos estudantes vinham sendo ampliados e os efeitos positivos já reconhecidos, principalmente, por parte daqueles profissionais que de fato ressignificavam suas práticas. Transcrevemos, a seguir, excertos de depoimentos de professores, coletados por meio de diferentes instrumentos desta pesquisa, acerca da temática – **participação e atuação** dos alunos na dinâmica da escola:

“Nossos alunos se sentiam cada vez mais empoderados do espaço escolar e das decisões escolares.”. (N.- profa Fund I – atividade proposta na formação – registro reflexivo acerca do trabalho em desenvolvimento na escola).

Na aula de hoje, em determinado ano, ao chegar, todos estavam sentados de forma ‘bagunçada’. Entrei, cumprimentei a todos e perguntei a eles se poderíamos ter aula daquele jeito ou não. Discutimos os prós e os contras e ficou acertado que tentaríamos trabalhar daquele jeito. E não é que eles colaboraram, participaram da aula, fizeram o que foi pedido e, ao final da aula, colocaram as carteiras no lugar. (J.- Prof. Ed. Física – relato sobre aplicação do conhecimento na prática diária).

Esses e muitos outros comentários dos profissionais, indicam evidências de que o que é convencional, como por exemplo, a disposição das carteiras em sala de aula, deve ser discutido também com aqueles diretamente interessados, ou seja, com aqueles para quem as regras existem: os alunos.

Ressaltamos que um grande desafio para os professores e alunos no que se refere às regras é o cumprimento de algumas delas, básicas para o exercício do diálogo respeitoso, como, por exemplo, esperar sua vez de falar, o “turno de fala”. Não se trata de uma afirmação cientificamente comprovada, mas facilmente de ser constatada em nossas escolas. O hábito de “cortar” a fala do interlocutor, interrompendo o turno de sua fala, parece já fazer parte da cultura de nosso povo.

Em nossa pesquisa a regra não negociável do “turno de fala”, embasada no princípio do respeito, apresentou-se como um grande desafio. O excerto a seguir, extraído dos depoimentos das professoras de referência, quanto às dificuldades para o desenvolvimento das assembleias de classe, ilustra nossa afirmação:

Nas assembleias no início eles (os alunos) queriam falar todos ao mesmo tempo. Pedia que erguessem as mãos que eu os chamaria ou, respeitassem a ordem de inscrição para fala. No começo foi muito difícil. Mesmo com a inscrição feita todos falavam ao mesmo tempo. Passei a usar a garrafinha⁵³. Foi ótimo, funcionou. Depois eles foram se autorregulando e agora já conseguem esperar sua vez. (M. Profa de RH – depoimento coletado em atividade reflexiva em que os professores descreviam seus avanços).

O respeito à regra do “turno de fala” foi muito discutido ao longo da formação e houve reconhecimento do grupo que em muitos momentos, durante nossos encontros, nós, profissionais, rompemos essa regra demonstrando uma fragilidade habilidade social de comunicação.

Ao analisarmos as respostas dos estudantes quanto ao uso das sanções adotadas pela escola, reiteramos que as percepções dos discentes nas duas aplicações dos questionários do clima, denotaram a prevalência de ações de ‘controle’ disciplinar: mudar o aluno de lugar na sala de aula; encaminhá-lo para a direção ou orientação; subtrair objetos e pertences utilizados em sala, sem a autorização do professor; impedir a participação em alguma atividade da escola; advertências orais e por escrito; e suspensão das aulas, conforme apontado na Figura 36. Em sua maioria, durante as discussões nas aulas de RH – segundo relatos das professoras responsáveis pela nova disciplina - os alunos declararam não perceber eficácia na aplicação das punições previstas pela escola, em situações de descumprimento do que está descrito no ‘Manual da Família e do Estudante’⁵⁴, entregue para toda a comunidade escolar, no início do ano. As ações disciplinares da escola estão descritas no Artigo 63. do regimento interno da instituição, o Manual da Família e do Estudante, 2014 (ANEXO D):

Art. 63. Na situação de **descumprimento pelo aluno** das disposições contidas neste Regimento Escolar e/ou nas normas disciplinares da unidade educacional, **as seguintes ações**, sem representar uma ordem hierárquica, são aplicáveis pela equipe gestora:

I - orientação disciplinar;

II - comunicação por escrito dos fatos ocorridos, com ciência dos pais ou responsáveis;

III - convocação dos pais ou responsáveis para comparecimento à unidade educacional;

IV - suspensão de 1 (um) a 5 (cinco) dias, no máximo.

§ 1º Em situações qualificadas como graves, as equipes gestora e docente devem elaborar relatório a respeito dos fatos ocorridos.

§ 2º **O relatório a que se refere o § 1º deste artigo deve ser apresentado ao Conselho de Escola** (2014, p. 6).

⁵³ Objeto de fala – só falo quando o objeto (*garrafinha*) chegar às minhas mãos. Nossa orientação foi de que a utilização desse recurso não fosse eterna. O objetivo é que o sujeito se autorregule sem a necessidade de um regulador externo. As professoras entenderam e colocaram em prática o conhecimento.

⁵⁴ Este manual foi baseado no Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Trata-se da versão do ano escolar de 2014.

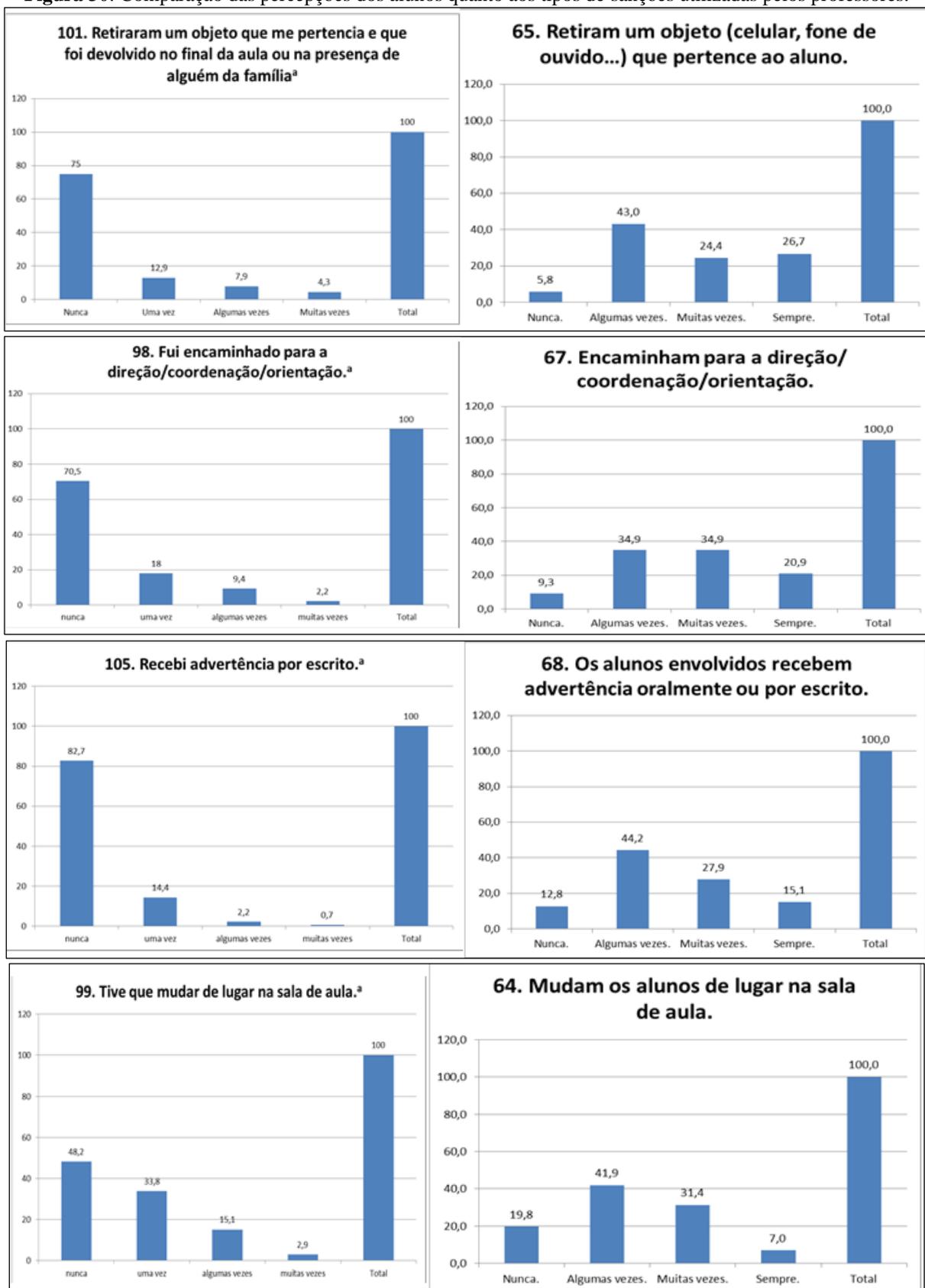
Tal qual a grande maioria dos regimentos escolares, as consequências previstas para os casos de transgressões do alunado da ‘comunidade girassol’, são punições, cuja eficácia é questionável. O aprofundamento em estudos com a equipe da escola, sobre esse tema, aconteceu na ocasião da segunda aplicação do questionário do clima. Portanto, toda e qualquer mudança em documentos da escola só seria possível para o início dos anos seguintes. No entanto, foi extremamente importante utilizar o material de apoio disciplinar da escola como fonte para a compreensão da teoria, buscando relacioná-lo aos objetivos de melhoria de convivência. As ações disciplinares anteriormente apresentadas, com exceção da primeira (*orientação*), referem-se a uma sucessão hierárquica, de atos burocráticos que não avançam para além do cumprimento de um protocolo disciplinar. Não estamos afirmando, com isso, que devam ser simplesmente extintos. A punição pode evitar mau comportamentos, mas não ensina outra forma de lidar com o problema, não desenvolve as habilidades necessárias para o aluno lidar com o conflito; somente a aplicação daquilo que está previsto como punição, não provoca transformações pessoais e sociais, favoráveis para a boa convivência na escola. Há necessidade de coerência entre a ação do gestor e o que ele quer que os estudantes aprendam. Para que isso aconteça, a sanção deve prever ações de reparação e reflexão, acerca do ato. Estamos, portanto, trazendo para nossa discussão, a sanção por reciprocidade defendida por Piaget (1932/1994)⁵⁵, como alternativa favorável para o desenvolvimento da autonomia moral.

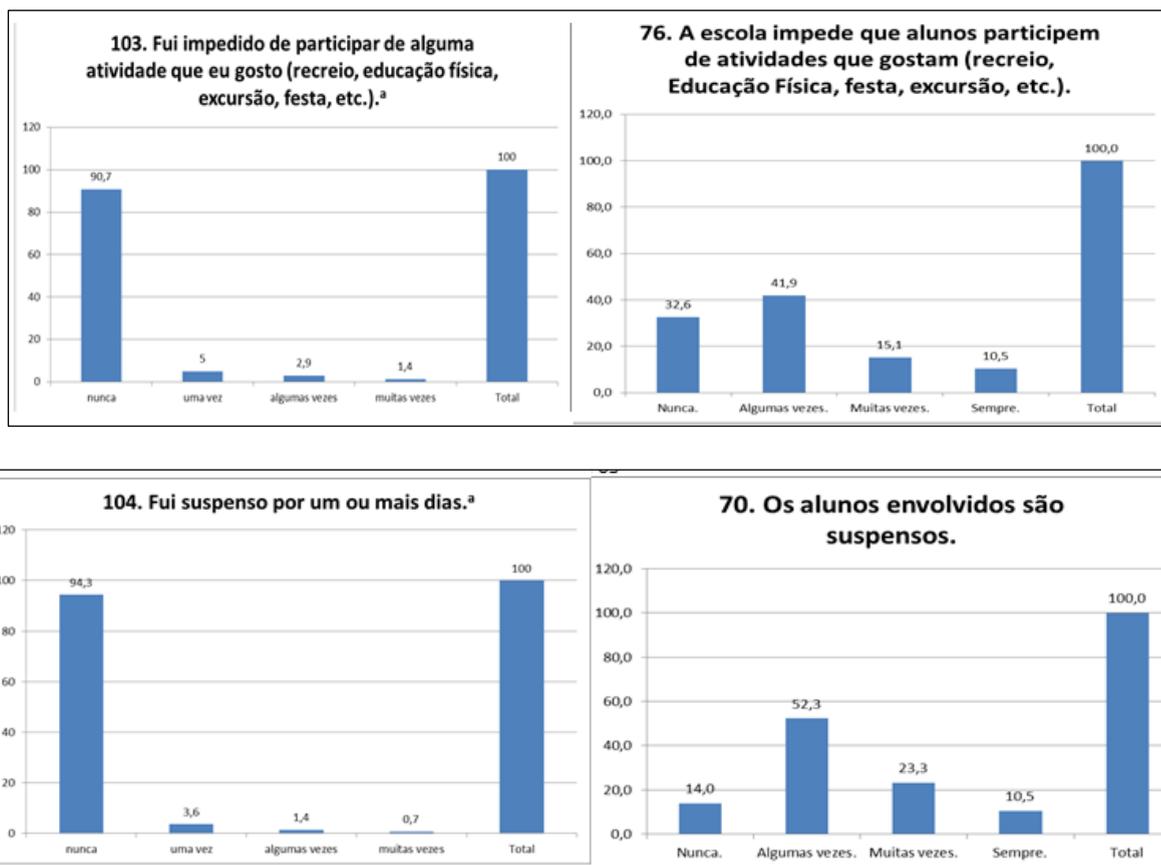
Até então, as ações da escola, endossavam as sanções expiatórias⁵⁶ como os ‘reguladores externos’ necessários para uma intervenção no trabalho com a convivência (FIGURA 30). Destacamos que na ocasião da primeira aplicação, os itens abaixo referiam-se ao EU – o que o aluno percebia sobre si -. Já na segunda aplicação, as questões foram abordadas com base no que *o aluno tenha observado acontecer*. Sendo assim, é evidente que em 2015 as respostas dos alunos apontaram maior incidência de situações presenciadas em que houvesse a aplicação de sanções. A questão, portanto, não é o aumento de tais sanções, mas sim de uma mudança na formulação dos itens, deslocando a **percepção de si, para o que presencio**, no dia a dia da escola.

⁵⁵A sanção por reciprocidade está relacionada à cooperação e às regras de igualdade. Segundo Piaget (1932/1994), se a regra for violada, basta que esta ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos, ou seja, basta que aconteça a reciprocidade.

⁵⁶A sanção expiatória é caracterizada por ser arbitrária e não se relacionar com a natureza de conteúdo do ato cometido.

Figura 30: Comparação das percepções dos alunos quanto aos tipos de sanções utilizadas pelos professores.





Fonte: A pesquisadora (2016).

Considerando os diferentes enfoques dados pelos itens apresentados, nas duas versões dos questionários, compreendemos que a percepção dos alunos quanto às ações dos professores diante das ocorrências de conflitos, reflete a prevalência de relações de coação que impõem de forma externa ao sujeito, todo um sistema de regras e de conteúdo obrigatório, fortalecendo ainda mais a heteronomia, no lugar de favorecer a autonomia. Nesse sentido, encaminhar para a direção ou chamar os responsáveis legais, funcionam como reguladores externos ao sujeito, podendo coagi-lo a mudar (ainda que temporariamente) suas atitudes. A ‘bronca’, também conhecida como ‘sermão’, é um regulador externo que retrata uma visão com base empirista, de uma educação pautada em alcançar a “ordem social”, ou comportamentos socialmente desejáveis por parte dos alunos, por meio de intervenções verbais doutrinadoras. (PUIG, 1998). Mas é quase inevitável que, em algum momento, o professor lance mão dessa crença de que somente pela inspiração de suas palavras, os alunos mudem suas atitudes, mantendo-as constantemente equilibradas com o que se espera de um contrato social.

As respostas dos alunos nos dois diferentes momentos de aplicação dos questionários, ilustraram como, o fato de haver punição como consequência de atitudes de transgressão às

normas, não significa que vá haver solução do problema. Trata-se de uma solução aparente, reconhecida como ineficaz, e por vezes, injusta, pelos respondentes.

Vale ressaltar que, em paralelo às inequívocas contribuições provindas da teoria do desenvolvimento da moralidade, na perspectiva piagetiana, no que se refere aos impactos dos diferentes tipos de sanções adotados por educadores em geral, na construção da personalidade humana (PIAGET, 1932/1994), pesquisas recentes (MARTINEZ, 2009; CUELLAR; MARKOWITZ, 2015; OKONOFUA et al, 2016; VALDEBENITO et al., 2018) alertam para os efeitos nocivos das ‘suspensões’ utilizadas pelas instituições diante de situações consideradas como mais graves.

A suspensão escolar é definida como “uma sanção imposta por uma autoridade escolar responsável, em reação ao mau comportamento dos alunos.” (VALDEBENITO et al., 2018, p. 9). A suspensão, portanto, implica a remoção de alunos por um período durante o qual não lhes é permitido estar presente na sala de aula ou, em casos mais graves, nas instalações da escola. Os autores alertam que a exclusão de aulas, ou da escola, ainda que por período determinado, se correlaciona com subseqüentes sequelas sobre os resultados do desenvolvimento. Está relacionada ao fracasso no currículo acadêmico, ao comportamento antissocial agravado e ao aumento da probabilidade de envolvimento com instituições punitivas de controle social (ou seja, com o Sistema de Justiça). A longo prazo, as oportunidades de formação e emprego parecem ser consideravelmente reduzidas para aqueles que foram repetidamente suspensos.

Nosso trabalho junto à escola, incluiu o compromisso de apresentar a sanção por reciprocidade como a mais convergente com a proposta em andamento - melhorar a convivência com base no desenvolvimento moral.

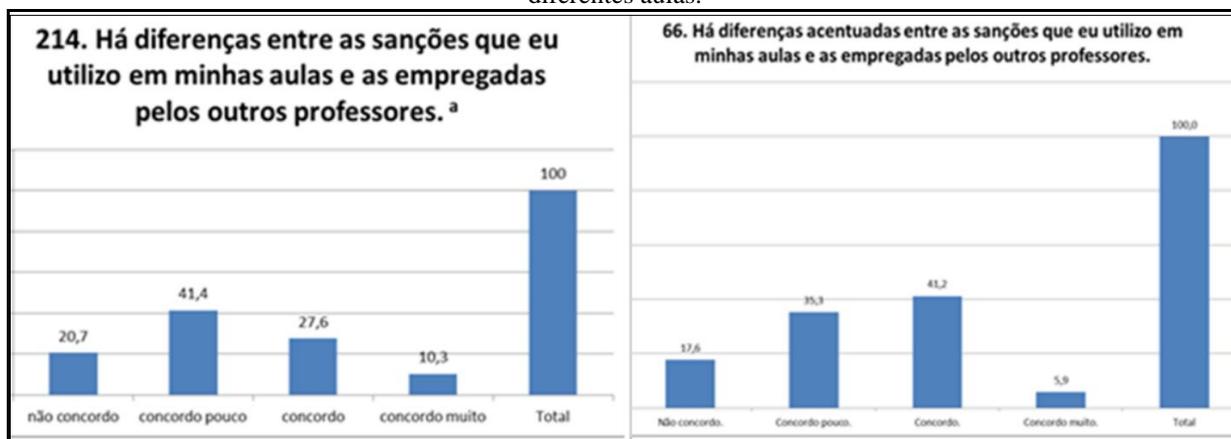
Durante nossas discussões, acerca dos resultados do clima escolar, nos encontros formativos – tanto na ocasião da primeira, quanto da segunda aplicação – os professores e gestores enfatizaram que a incidência de sanções, apontada pelos alunos, não correspondia à realidade. Afirmaram que eram casos muito pontuais. No entanto, o resultado ficou claro para o grupo, ao discutirmos a reformulação dos itens que apontavam a perspectiva de **envolvimento direto na primeira aplicação**, passando a apontar para a de **presenciar os episódios** na segunda versão dos questionários. Houve, a concordância dos profissionais de que, muitas vezes, as sanções eram utilizadas como ‘ameaças’ para o controle da disciplina. Inúmeras vezes, o professor alerta o aluno de que os responsáveis serão chamados, caso não se comporte de maneira desejável. Entretanto, os alertas, (que, em geral, se configuram mais como ameaças), não se concretizam. A mudança de atitudes dos alunos diante das ‘chamadas’ de atenção do professor, nem sempre acontece, tendo em vista a naturalização do cenário, em que são

recorrentes, as atitudes de incivildades dos alunos, assim como os ‘alertas’ dos docentes. Embora não fossem levadas a cabo, em situações diversas de conflitos, os alunos se intimidavam, momentaneamente, diante das promessas de serem punidos. Ou seja, ainda presentes nas relações com a autoridade os ‘reguladores externos’, só que mais camuflados pela prática do discurso. Sem dúvida de que discutir essas questões com a escola trouxe momentos de forte provocação cognitiva, oferecendo ricas reflexões para todos nós, daquele grupo.

Ainda com base nos dados referentes às ações punitivas em vigor (ou, não) na escola, outra questão relevante percebida pelos professores foi a presença de ações desarticuladas entre eles, no que se referia ao uso das sanções. Passemos, então, a alguns dados importantes, sob a perspectiva do professor.

Em nossas discussões acerca dos resultados da FIGURA 31, percebemos que os critérios de utilização, assim como os tipos de sanção, eram diferentes entre o grupo. Assim, a tolerância frente aos mais variados episódios era de caráter subjetivo: os professores agiam de acordo com o que acreditavam ser o correto. A desconexão nas ações dos adultos/autoridades foi ainda mais fortemente percebida na ocasião da segunda aplicação do instrumento do clima, depois de 10 meses de estudos e discussões. A percepção de justiça e segurança dos alunos, frente às diferentes posturas dos adultos/autoridades da escola, fica, evidentemente, fragilizada. A questão é: os estudos não estavam contribuindo para a mudança nas práticas e aumentara a incidência de ações corretivas desarticuladas? Ou, estavam aguçando mais a percepção dos profissionais no que se refere às incoerências cometidas no cotidiano, portanto, aumentando sua criticidade? Nossa humilde experiência com processos de transformação das relações vivenciadas na escola nos permite escolher, na presente análise, a segunda hipótese. Até que as ações coordenadas e intencionais voltadas para uma convivência ética se tornem, de fato, práticas habituais, há que se investir em muitas reflexões!

Figura 31: Comparação das percepções dos professores quanto à similaridade das sanções utilizadas nas diferentes aulas.



Fonte: A pesquisadora (2016).

Figura 32: Percepções dos professores quanto à realização com os alunos de práticas deliberativas para a discussão de regras e conflitos da escola (2014/2015).



Fonte: A pesquisadora (2016).

Durante a discussão da dimensão 2 (*relações sociais e os conflitos na escola*), do questionário do clima escolar, na ocasião da primeira aplicação, os professores descrevendo momentos de trabalho coletivo, comentaram que havia assembleia na escola, mas que tal prática não mais ocorria. Sem, contudo, explicarem os motivos que levaram à extinção daqueles momentos destinados ao exercício do diálogo. Tal informação converge com os dados trazidos na figura anterior (FIGURA 32). Ressaltamos que na segunda aplicação, a frágil incidência representada pelas opções: *nunca e raramente*, não foram registradas, por isso tais alternativas nem aparecem no gráfico de 2015.

Com base na realidade apontada, na primeira aplicação, a ausência de espaços de diálogo institucionais como os representados pela assembleia, dificultava a participação mais efetiva dos alunos nas decisões, elaboração e mudanças das regras da escola. Entretanto, os resultados da segunda aplicação indicam que as assembleias quinzenais de cada turma do Fundamental II, conduzidas somente pelas professoras de RH, não foram suficientes para que os demais professores se sentissem incluídos naqueles espaços de diálogo.

Já os alunos, dos diferentes anos, declararam a importância de terem assembleias em suas turmas. O espaço de diálogo sobre as questões da escola disparou a reflexão sobre como cada um percebia a necessidade das diferentes regras vividas no cotidiano, conforme sugerem os excertos a seguir, coletados em entrevistas com alunos, em junho/2015:

“eu acho super importante, agora a gente pode discutir sobre as regras e até mudar algumas” (V. estudante 8^o); *“é a hora que a gente pensa junto. Sobre as brigas, as regras, sobre tudo que a gente vive”* (S. estudante 7^o); *“antes a gente nem parava pra pensar sobre um monte de coisa que acontece aqui e por que acontece. Agora dá pra entender que tem regra que não se rompe. As do respeito!”* (W. 9^o ano).

Considerando o intervalo entre a apresentação dos dados da primeira e segunda avaliação do clima, fevereiro de 2015/ fevereiro 2016, enfatizamos que ao longo dos efetivos 08 meses de estudos e intervenções na escola, uma mudança radical seria desastrosa e provavelmente, falsa. A primeira etapa em um processo de transformação nas qualidades das relações humanas, implica, em princípio, tomar consciência de aspectos que incidem sobre as relações, antes não percebidos, ou, se percebidos, pouco legitimados. Nesse sentido, os resultados da segunda aplicação trouxeram indícios interessantes de avanços, por meio de perspectivas opostas entre professores/gestores e alunos.

Os professores e gestores, provavelmente com base na intensa reflexão acerca da dinâmica da escola, buscando à luz dos conhecimentos teóricos, alternativas mais construtivas quanto ao processo de elaboração e legitimação das regras e sanções, demonstraram percepções mais positivas e compartilhavam em seus depoimentos, práticas mais democráticas e convergentes com a proposta em andamento.

Já a percepção mais negativa dos alunos quanto à temática em questão está muito mais relacionada à abordagem metodológica dos dois instrumentos (primeira e segunda versão) do que propriamente à ideia de que a dimensão das sanções tenha piorado na escola. Ainda assim, sugere que alguns episódios anteriormente banalizados e destituídos de gravidade por parte da grande maioria dos estudantes, passassem a ser reconhecidos como formas diferentes de desrespeito, portanto, indesejadas nas relações interpessoais.

Algumas práticas da escola, tais como: interdições ao uso do banheiro em determinados períodos; exposição do aluno ao percorrer o trajeto sala/sanitários, carregando um enorme rolo de papel higiênico⁵⁷; uso sistemático do livro preto⁵⁸, passaram a ser temas de reflexão e questionamento não só dos alunos, como dos demais agentes daquela comunidade escolar. Com isso, seria coerente que a percepção dos estudantes se tornasse mais crítica e atenta quanto às regras e sanções praticadas, até então, na escola.

Avanços efetivos quanto às regras e sanções ocorreram e podem ser evidenciados não somente nos resultados do clima. A utilização do ‘livro preto de ocorrências’, por exemplo, advertindo alunos por escrito como sanção dada por professores, foi o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, de uma das monitoras que nos acompanhou, Thalita Dourado, ao longo de nossa pesquisa (2015)⁵⁹. O estudo teve como objetivo investigar, por meio da análise dos

⁵⁷Na referida escola os rolos de papel são os de 300 metros, destinados a suportes próprios para banheiros de uso público ou comercial.

⁵⁸Livro de ocorrências destinado aos registros de situações consideradas pelos professores como negativas e passíveis de advertência.

⁵⁹Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000962528&opt=4>.

registros de ocorrências disciplinares, se haveria mudanças na forma como a escola compreendia e lidava com os conflitos interpessoais a partir da intervenção formativa voltada para a melhoria da qualidade da convivência na escola. Foram selecionados os livros de ocorrência das turmas apontadas pela gestão como as que mais tiveram registros ao longo de 2014 (7º e 8º ano de 2014, equivalentes aos 8º e 9º ano de 2015). De 77 registros das duas turmas do Ensino Fundamental II – (7º e 8º ano, período letivo de 2014), em 2015, foram encontradas apenas 30 ocorrências nas duas turmas, o que nos permite inferir que o olhar docente acerca das transgressões e outros conflitos já não mais enfatizava o caráter punitivo.

A escola iniciou o ano letivo de 2016 retomando os conceitos dos valores escolhidos pela comunidade (Justiça, Respeito, Tolerância, Perseverança). A partir da retomada dos valores, logo no início do ano letivo de 2016, a equipe discutiu e reformulou suas regras, elaborando, assim, o primeiro esboço do seu Plano de Convivência. O que chama a atenção nesse novo documento (ANEXO D) é a ênfase dada aos valores eleitos pelos profissionais da escola como norteadores de todo o trabalho da instituição, bem como, a **percepção coletiva** sobre a consciência e responsabilidade para com a preservação dos princípios morais de uma convivência respeitosa. O documento busca de maneira assertiva, esclarecer e apontar posturas e comportamentos construtivos, minimizando uma perspectiva coercitiva presente no documento anterior. No entanto, permaneceram as sanções expiatórias e protocolares, tais como advertência e suspensão. Contudo, é legítima a explicação da equipe da escola para a manutenção de tais ações. Embora conscientes de que a eficiência e coerência daquelas sanções com todo o trabalho de transformação das relações fossem questionáveis, sua permanência no documento da escola passava mais segurança para a equipe de profissionais. Nossa experiência como formadora e gestora ratifica a “sensação de segurança” trazida para a comunidade escolar quando há a manutenção de alguns procedimentos já conhecidos e convencionalmente validados no ambiente institucional. Vale ressaltar o compromisso entre a equipe gestora de, quando necessário, utilizar as sanções protocolares acompanhadas das ações de reparação e reconstrução das relações, ou seja, não perder de vista a formação para a autonomia moral.

Ressaltamos que para um trabalho intencional para a melhoria da convivência a presente categoria de análise contempla um tema indispensável. A compreensão acerca das regras, princípios e sanções permite uma atuação mais formativa e menos punitiva por parte dos profissionais da escola, gerando sentimentos positivos em relação à instituição (pertencimento, justiça e segurança).

Passemos à terceira categoria de análise, referente à incidência e atuação da escola acerca do fenômeno bullying e outras formas de intimidação.

3. *As situações de intimidação entre alunos*

Na análise da primeira categoria, destacamos que antes de iniciarmos nossos encontros formativos e demais intervenções na escola, havia a predominância de uma indiferenciação no olhar dos profissionais, assim como, dos estudantes, acerca dos diferentes conflitos presentes no cotidiano da escolar. Nesse sentido, havia uma tendência de naturalização de posturas e de atitudes desrespeitosas e, por vezes, violentas, sob a crença de que se tratava de ‘brincadeiras’ ou ‘costumes’ naturais, entre os adolescentes. Ressaltamos o quanto os estudos e debates acerca da qualidade das relações interpessoais no convívio social permitiu à ‘comunidade Girassol’, um olhar mais crítico e rigoroso quanto à ocorrência, frequência e atuação, diante dos diferentes episódios de conflitos existentes no contexto escolar.

Nessa perspectiva, dentre os elementos constitutivos da convivência escolar, além dos diferentes e recorrentes conflitos, as *relações negativas* entre pares, são, sem dúvida, de grande preocupação entre os profissionais de educação, bem como, pesquisadores da área. Consideramos como *relações negativas* entre pares, toda e qualquer manifestação de intimidação que reflita o modelo ‘domínio/submissão’, seja por imposição de força física, psicológica ou moral, denotando maus-tratos entre os sujeitos de mesmo papel social (nesse caso, os alunos). Estamos nos referindo aos tipos específicos de fenômenos de violência escolar mais conhecidos, que são o *bullying* e o *cyberbullying*.

Se defendemos uma perspectiva construtivista sobre os conflitos na escola, defendemos, também, e, principalmente, o planejamento de ações que combatam e previnam todo e qualquer tipo de violência e maus tratos que possam existir na instituição educacional. Sendo assim, intensificamos junto aos profissionais da escola, nossos estudos sobre os efeitos danosos causados pelo *bullying* e *cyberbullying*, com especial destaque às características dos personagens, causas e consequências a médio e curto prazo. (AVILÉS MARTÍNEZ, 2007).

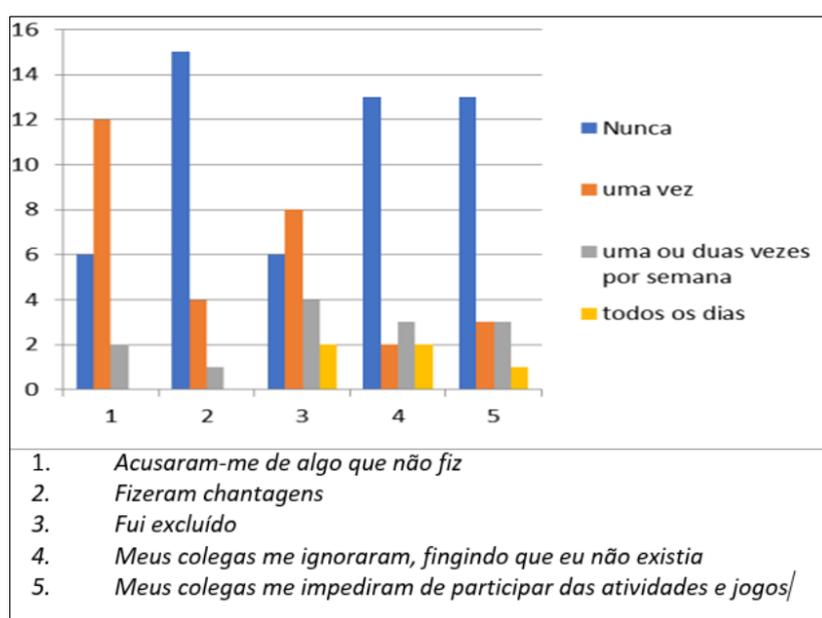
A presente categoria de análise, é também, uma das dimensões avaliadas pelo questionário do Clima Escolar – a versão da primeira aplicação, era a dimensão 7; já a versão atualizada, consta como dimensão 4. *As situações de intimidação entre alunos* é uma categoria de análise que retrata a qualidade das relações entre pares no que se refere a conflitos mais graves que ocorrem no espaço escolar. Com base na matriz de referência do instrumento “Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying, e dos locais em que ocorrem” (VINHA et al., 2017).

As subcategorias de análise dessa categoria são:

- ✓ *incidência/frequência*
- ✓ *tipo de intimidação.*

Além dos questionários de avaliação do Clima Escolar que trazem dados sobre local, incidência e diferentes tipos de intimidação, no segundo trimestre de 2015 – transcorridos pelo menos três meses de aulas de RH, bem como de assembleias e de estudos na escola – como parte do planejamento para a implantação das Equipes de Ajuda na escola, utilizamos um questionário de autoria de Tognetta et al. (2019) - (ANEXO A) - que permitiu investigarmos de forma mais detalhada, em que medida os alunos de 6º ao 9º anos, se percebiam envolvidos em situações de intimidação e maus-tratos, traduzidas por diferentes manifestações, nas relações entre pares. Nessa perspectiva, os estudantes respondem a 6 diferentes blocos de questões, nos quais devem apontar a incidência semanal de manifestações distintas, em que há a violação do respeito e da justiça, ocorridas consigo, nos últimos 3 meses, naquela escola. A metodologia de aplicação desse questionário prevê o envolvimento dos próprios alunos na compilação dos dados de sua classe. Transformam a recorrência de cada atitude em gráficos que auxiliam na visualização e discussão dos resultados. O exemplo, a seguir, traz parte dos resultados compilados pelos alunos de uma das salas (FIGURA 33).

Figura 33: Bloco 5 de perguntas – resultados 8º A.



Fonte: Diniz (2015).

As atitudes de caráter violento entre pares, caracterizando, ou não, o fenômeno bullying, estão presentes no cotidiano de todas as escolas. São inúmeras as ações em que há a imposição do esquema domínio-submissão, em episódios que ferem a integridade física-moral-psicológica do sujeito, causando, assim, danos à dignidade pessoal. Dentre as manifestações de caráter violento, o bullying aparece, na atualidade, ao lado do cyberbullying como ‘vilões’ principais nas relações entre pares.

O efeito de naturalização do sofrimento de alguém denota um problema moral generalizado para todos os que, direta, ou indiretamente, se envolvem em situações de exposição à humilhação. Portanto, o primeiro passo é contribuir para a mudança desse estado de ‘anestesia moral’. O caminho do conhecimento científico pode promover essa mudança.

À medida que nossos estudos se aprofundavam nos aspectos das relações que refletem o desrespeito à dignidade do outro, professores, gestores, funcionários e, principalmente, alunos, passavam a reconhecer nos episódios de conflitos entre pares, elementos até então banalizados, que deflagram uma condição de submissão por parte daqueles que se tornam alvo das ‘pseudo-brincadeiras’ e ‘zoações’. Nesse sentido, a dinâmica naturalizada entre os estudantes - de subjulgar e desmerecer atitudes e características pessoais -, passa por um ‘filtro moral’ que desloca inúmeras manifestações tidas como ‘brincadeiras’, para outro lugar: o do desrespeito à dignidade do outro. O objetivo de despertar a indignação frente ao sofrimento imposto a alguém passou a ser um compromisso. Alguns excertos de depoimentos dos alunos de 9º ano sobre o fenômeno bullying durante uma aula de RH em que debateram o tema a partir de um vídeo que retrata, sobretudo, o sofrimento de quem é o alvo.

“Quando comecei a assistir ao vídeo estava normal, mas quando os garotos começaram a praticar bullying no outro garoto, fiquei muito irritado com a situação e aquilo me fez lembrar de quando era eu que sofria, há uns tempos atrás. Eu não admito aquela situação.” (S. estudante).

“As pessoas são muito preconceituosas e as que sofrem bullying chegam ao ponto de se matar. É muito triste. A sociedade precisa achar uma solução para isso. Já sofri bullying e não faria isso nem com meu pior inimigo. Achei uma injustiça.” (M. estudante.)

“Eu concluí novamente que as aulas de RH servem para ajudar as pessoas”. (Z. estudante).

O sentimento de constrangimento e humilhação amplamente debatidos em momentos de formação e durante as aulas de RH, passa a ser reconhecido como negativo, como fator de risco, tanto para aqueles que o vivenciam, quanto para quem os provoca. Contudo, o trabalho

desenvolvido até aquele momento com os alunos permitiu mais sensibilização e reconhecimento dos maus-tratos, mas ainda não era suficiente para que não ocorressem.

Em decorrência da relevância do tema, trazemos com mais ênfase para nossa análise, quais manifestações de intimidação são mais reconhecidas, e com que frequência ocorrem. É importante destacar que partiremos da estrutura de questionário, proposta para os alunos, por Tognetta et al. (2019) - (ANEXO A).

As situações de intimidação que têm mais possibilidade de serem vivenciadas entre os iguais são propostas pelos autores, em diferentes blocos. Para além de objetivos pragmáticos de facilitar o envolvimento dos estudantes na compilação dos dados, há em cada bloco de questões, um grupo de condutas e de manifestações que vão desde apelidos e zoações, até insultos e agressões de caráter sexual. De maneira muito didática, a gravidade das intimidações vai sendo gradativamente exposta, permitindo uma ‘radiografia’ bastante refinada da qualidade das relações entre pares, vivenciada em cada sala de aula. Depois da aplicação por blocos, os alunos se reúnem em 6 diferentes grupos para a compilação das questões mais vivenciadas entre pares, apontadas pelos estudantes, nos últimos 3 meses, naquela escola.

A riqueza maior de obter tais dados está na possibilidade de discussão sobre as relações entre pares, a partir de evidências específicas de cada sala. As professoras de referência, utilizaram os resultados para a organização de momentos em que a moral estivesse a serviço de uma apropriação racional por parte de professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar. Não se tratou, portanto, de usar os dados para discursos moralizantes. Ao contrário, tratou-se de reconhecer a qualidade moral das relações, refletir sobre as causas e os impactos gerados – tanto no âmbito individual, quanto no coletivo. Longe de qualquer pretensão, nossa percepção é de que Puig (2004) atestaria que as atividades planejadas e executadas, providas dos dados de cada classe, refletem vivências individuais e coletivas, típicas do que o autor conceitua como práticas morais de reflexividade e de deliberação⁶⁰.

Da nossa parte, ter a ‘radiografia’ de cada turma, possibilitou auxiliar as professoras de referência, tanto no planejamento das aulas quanto, sobretudo, na compreensão dos diferentes fenômenos psicológicos envolvidos no universo das intimidações entre pares – o que sente,

⁶⁰As práticas de reflexividade convertem-se nas formas representativas de se trabalhar com uma das “[...] mais antigas aspirações éticas do pensamento ocidental: o conhecimento e o cuidado de si mesmo.” (PUIG, 2004, p. 96). “As práticas de deliberação refletem um esforço em se resolver problemas relativos à melhor forma de se viver por meio de elementos e argumentos racionais. Constituem oportunidades de se refletir sobre o correto, incluindo casos em que já se tem previamente fixada uma verdade ou procedimento, considerados como seguros” (VIVALDI, 2013, p. 119).

como sente e por que sente, cada sujeito exposto aos diferentes e recorrentes episódios de maus-tratos; quais as consequências na vida individual e coletiva, bem como, o que a escola deve, efetivamente fazer, para lidar de maneira preventiva e curativa diante desse contexto.

Retomando a análise dessa categoria, trazemos, a seguir, as questões de cada um dos 6 blocos, a frequência com que cada uma das situações é apontada pelos alunos, de cada turma do Fundamental II, da ‘comunidade girassol’, no ano de 2015.

O maior problema apontado, na percepção dos alunos em ambas as aplicações do questionário do clima, também apareceu nos resultados obtidos pelo instrumento de Tognetta et al. (2019): *as gozações* (tirar sarro, irritar, insultar, fazer brincadeiras que constroem ou chateiam).

O primeiro bloco de perguntas do instrumento elaborado pela pesquisadora e colegas traz situações reais que geram naqueles que se reconhecem como alvo, sentimento de injustiça e constrangimento. Começamos por esse último. As ‘brincadeiras/gozações’, bem como, os apelidos (pejorativos) remetem as vítimas ao sentimento de humilhação, de rebaixamento diante o outro. Diferente de simples ‘vergonha de exposição’ - ser objeto do olhar do outro (alguém olhando você manobrar o carro, por exemplo), ou seja, uma vergonha interna, a humilhação e o rebaixamento são impostos ‘de fora para dentro’.

As duas primeiras questões do bloco 1 - *fizeram brincadeiras ou gozações que me aborreceram ou me deixaram constrangido; colocaram apelidos que me incomodaram* – foram apontadas como as mais frequentes, em todos os anos, nas diferentes turmas.

Tais episódios são expressivamente mais apontados entre os estudantes mais novos – das turmas iniciais do Fundamental II. Mas o fato é que, com mais ou menos frequência, o sentimento de vergonha e humilhação, estão presentes nas relações entre pares em todas as salas investigadas, ainda que em momentos reflexivos, durante as aulas de RH, os alunos apresentassem juízos similares ao excerto a seguir: “*me ensinou a refletir mais nas coisas, a perdoar e **parar de brincadeiras sem graça** com os colegas*”. (S. 7º ano).

Com os profissionais da escola, intensificamos os efeitos deletérios que exposições recorrentes de caráter negativo, causam na construção do respeito de si. Nas palavras de La Taille (2009):

O fato de as representações de si serem valor é fácil de ser entendido: uma vez que o valor é investimento afetivo e que o “si próprio” é sempre objeto de tal investimento, as representações de si são inevitavelmente valores, ou seja, são passadas pelo crivo do desejável ou indesejável, do querido ou não querido, do bem ou do mal, etc. (LA TAILLE, 2009, p. 284).

Ora, se o olhar e o juízo alheios estão implicados na construção das representações de si, os alunos vítimas constantes desse tipo de mau trato – rebaixamento e humilhação- além de não se reconhecerem como valor positivo, podem se acostumar com tais momentos e, portanto, assumir os valores negativos impostos pelas zoações e apelidos. A falta de sentimento positivo de si próprio torna o sujeito cada vez mais vulnerável à condição de alvo de todo e qualquer tipo de intimidação (TOGNETTA, 2005, 2010, 2010a).

As duas últimas questões do bloco 1 - *Inventaram mentiras a meu respeito; Falaram mal de mim* – incidem também, sobre o sentimento de justiça. A justiça é, e deve ser, um valor moral intensamente preservado no convívio social, em específico, na escola.

Ressaltemos a tese de Kant, trazida por Sandel (2015, p. 156): “a justiça obriga-nos a preservar os direitos humanos de todos, independentemente de onde vivam ou do grau de conhecimento que temos deles, simplesmente porque são seres humanos, seres racionais e, portanto, merecedores de respeito”. O sentir-se injustiçado/a é, obviamente, não sentir como preservados, seus direitos humanos fundamentais.

Na escola, a percepção de injustiças e desrespeito nas condutas diárias, viola direitos dentre os quais, o de resguardar a própria dignidade. Ao reconhecer violada sua dignidade e nada acontecer para a correção dessas violações, o estudante vítima de episódios de intimidação, se sente injustiçado e desrespeitado. Para ele, a justiça e o respeito na escola, não se fizeram presentes.

É razoável, portanto, que apontemos como urgência, a necessidade de a escola planejar a convivência para a preservação e o exercício de valores morais universalizáveis, ou seja, para uma convivência ética todos os dias.

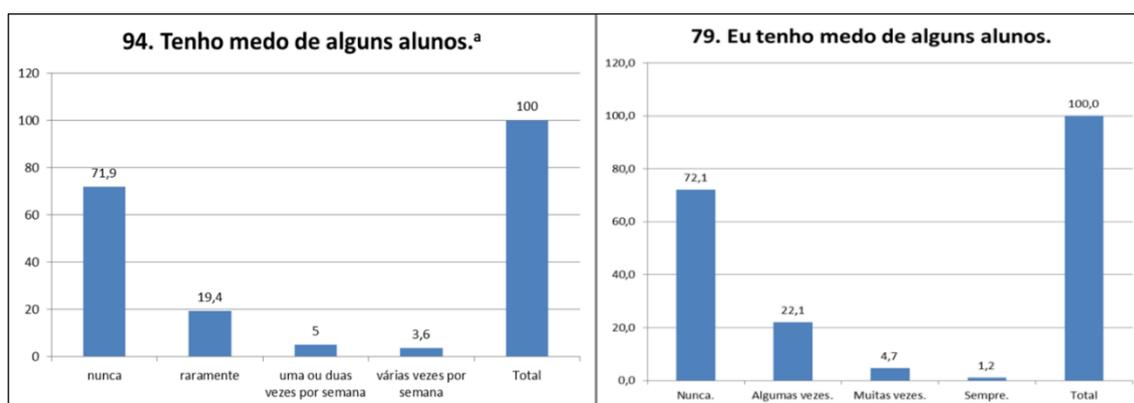
Passemos ao bloco 2 da entrevista sobre intimidações, composto pelas seguintes questões: *Quebraram, roubaram ou esconderam minhas coisas; Fui ameaçado e fiquei com medo; Fui ameaçado com facas, canivetes ou outros objetos; Bateram em mim.*

Fica clara no conteúdo dos itens, a imposição do sentimento de medo àqueles que ocupam a posição de alvo das condutas descritas. São situações em que é explicitado o uso da violência, por ameaças e uso de força física. Evidentemente, exemplos de episódios que dão origem ao sentimento de medo são inconcebíveis, dentro de uma instituição que, entre outros aspectos formativos, pertence à rede de proteção dos direitos de todos que ali convivem. Medo é o paradoxo dos sentimentos que desejamos para as relações fundamentadas em respeito-mútuo. Não é pouco, portanto, o trabalho da escola para a construção e manutenção da reciprocidade de direitos e deveres. E certamente, estar atenta à presença do medo entre os iguais, é ter o compromisso com o combate e prevenção de todo e qualquer tipo de violência.

O que não está exposto nos dados, mas que nos remete a refletir é que, em nome do medo imposto, os estudantes certamente ‘obedecem’ àqueles que o impõe. A predominância do medo foi visivelmente **decrecente**, à medida que os **alunos avançavam para os anos finais**. Podemos inferir que, à medida que os estudantes se desenvolvem, a busca da autonomia e do respeito de si fortalecem as relações respeitadas, dificultando o modelo de imposição pelo medo e pelas ameaças.

Ao analisarmos os resultados das duas aplicações do questionário do Clima Escolar, percebemos, de maneira ampla, e não separada por salas de aula, a presença do sentimento de medo nas relações entre pares (FIGURA 34).

Figura 34: Incidência do medo na relação entre pares.

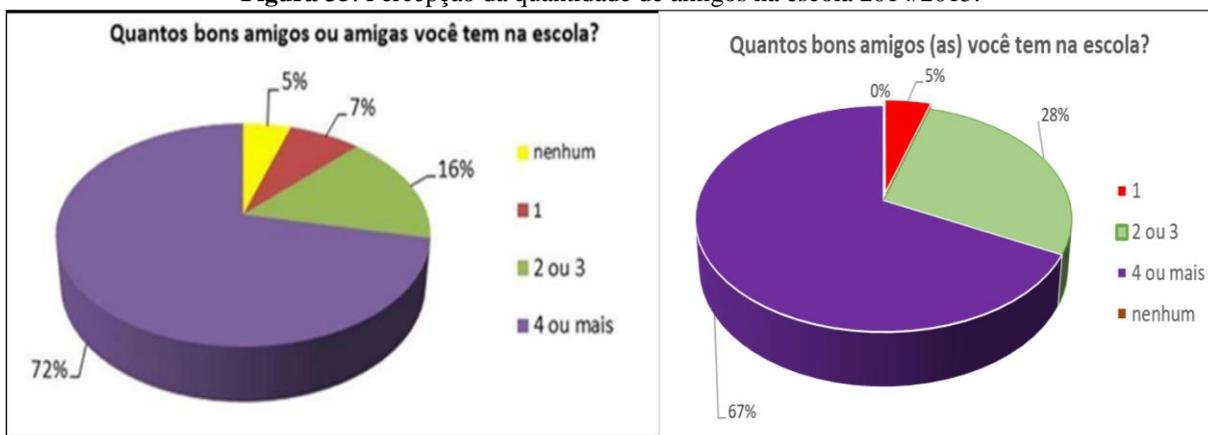


Fonte: A pesquisadora (2016)

Durante nossas discussões com os profissionais enfatizamos muito a necessidade do sentimento de bem-estar necessário para o desenvolvimento de relações respeitadas, assim como, para o bom desempenho. As aulas de RH também abriram espaço para a reflexão de sentimentos positivos (ou negativos) percebidos nas relações diárias, entre pares. Portanto, ratificamos nossa afirmação de que na ocasião do primeiro diagnóstico, a banalização de maus tratos era mais presente entre os estudantes. À medida que os alunos, alvos de maus tratos e intimidação, reconheceram como excessos e abusos, episódios até então naturalizados, o sentimento de ‘medo’ foi mais claramente percebido.

Um dado interessante de olharmos na análise dessa categoria é extraído do perfil dos estudantes respondentes dos questionários do clima, nas duas versões: a percepção de quantidade de amigos na escola. (FIGURA 35).

Figura 35: Percepção da quantidade de amigos na escola 2014/2015.



Fonte: A pesquisadora (2016).

Quanto à existência (ou não), e à quantidade de sujeitos considerados como amigos, alguns aspectos dos dados merecem maior atenção. Sem dúvida, a maioria dos respondentes, nas duas aplicações, afirmou possuir mais de dois amigos. Trata-se de um dado positivo e convergente com o que é esperado e desejável ocorrer em uma escola, como espaço social que é: haver grupos de amigos. Além de esperado que ocorra na escola, os estudos acerca da adolescência, especificamente com foco nas relações interpessoais mais frequentes nessa etapa da vida, identificam alguns sinais como comuns: o foco prioritário de identificação na adolescência é o *grupo de pares*, (e não mais a família) e em seguida, o relacionamento amoroso; os agrupamentos deixam de acontecer entre pessoas do mesmo sexo (como ocorria na infância), passando a ser prioritariamente mistos (VICENTIN, 2009; GORRESE; RUGGIERI, 2012; SERRANO; GUZMAN, 2011). Com base no exposto, inferimos que além dos impactos positivos que esse tipo de relação oferece do ponto de vista cognitivo e afetivo, no que diz respeito à convivência – o foco da escola e da pesquisa – é entre pares que se exercita, de fato, a democracia.

Entretanto, chamamos atenção para o que é da maior relevância para a análise do trabalho da escola: 5% dos respondentes afirmarem não terem **nenhum** amigo e 7% afirmarem só terem **um**, na aplicação, antes de nossa intervenção. A escola, como espaço social, ocupado prioritariamente por crianças, adolescentes e jovens, implica a vivência efetiva de relações entre pares. As relações entre pares podem, ou não, se tornar amizades. Entretanto, retomando a teoria do desenvolvimento, na perspectiva piagetiana, sabemos que somente a troca entre pares, ou seja, as vivências não protagonizadas pelos adultos/autoridades, é que permitem o pleno exercício do respeito mútuo, indispensável para a cooperação e, portanto, para a construção da autonomia (PIAGET, 1932/1994). Ou, em outras palavras, a autonomia - legitimação das regras

gerada por acordos mútuos, necessários para a convivência moral - é resultante do respeito mútuo, fruto das relações de cooperação. A autonomia tende a gerar um sentimento interiorizado à consciência, que permite ao sujeito ter presente em si o ideal da reciprocidade. Ou seja, a *interação entre pares* é um elemento indispensável para que a autonomia, defendida nos PPPs⁶¹, seja favorecida. Independentemente da quantidade de sujeitos que apontou essas respostas, (*nenhum ou apenas um amigo*) é o conteúdo delas que deve ser um alerta para a escola, acerca da existência de isolamento e solidão, no cenário social dos alunos. Os sentimentos de isolamento e de solidão tornam o sujeito mais vulnerável a se tornar alvo de bullying. Felizmente, no final de 2015, após 10 meses de intervenção na escola, a ausência de amigos desapareceu das respostas dos estudantes, indicando que a relação entre pares passava por transformações.

Retomando a análise dos dados obtidos pelo questionário de Tognetta et al. (2019) o, bloco 3 traz questões que ampliam o repertório de intimidações por ameaças, extorsões e discriminação. São elas: *Insultaram-me e ofenderam-me; Falaram, comentaram ou mostraram algo pessoal que eu não queria que os outros soubessem; Forçaram-me a fazer algo que eu não queria (trazer dinheiro, fazer tarefas, pagar lanches, etc); Fui discriminado, fizeram gozações ou tiraram sarro de mim por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser branco, ser ruivo, etc.*

Nosso destaque desse bloco, é o elemento ‘*discriminação*’. Atitudes que ferem a dignidade humana trazem presentes senão todos, certamente alguns, dos contra-valores que se opõem aos valores do respeito, da justiça e da solidariedade. Um deles é a discriminação: “Tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, notadamente sexual, religiosa, étnica, etc.”⁶². Nós acrescentaríamos ‘aparência física’ como alvo, também, de preconceito e, portanto, discriminação.

Retomemos aspectos da contemporaneidade para fundamentar nossa análise. La Taille (2009), nomeia e descreve a ‘cultura da vaidade’, presente e fortalecida na sociedade contemporânea, caracterizada “pela superficialidade, pela frivolidade, pelo modismo, pela ilusão, pelo espetáculo, pelas modas.” (LA TAILLE, 2009, p. 274). Nesse contexto, as regras da estética, mais do que os princípios morais, direcionam as relações. No ambiente escolar, características físicas, nível socioeconômico, vestuário e grau de popularidade, infelizmente,

⁶¹Projeto Político Pedagógico.

⁶²Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/discrimina%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 7 nov. 2019.

são *termômetros* para a composição dos agrupamentos sociais. Entre os adolescentes, mergulhados nessa lógica, é muito forte a tendência de ‘apontar o dedo’ para aqueles que não se enquadram no estereótipo de beleza, sofisticação e popularidade ditados pelos modismos. Sendo assim, estar abaixo ou acima do peso, usar ou não óculos de grau, ter o cabelo ‘*assim ou assado*’ acabam sendo conteúdos presentes em diferentes estratégias de intimidação. Para aqueles, cujos atributos são alvos de zoações e tratamento desigual entre o grupo social, a ponto de não serem aceitos por não atenderem aos critérios de aceitação dos pares, as relações na escola podem ser muito cruéis.

Um dos valores eleitos pela “comunidade Girassol” foi a *tolerância*. Além da justiça e do respeito, a tolerância é uma resposta positiva para o fantasma da violência, sempre presente onde há a discriminação, seja de que ordem for. Ao longo dos estudos, alunos e profissionais da escola, buscaram vivenciar no dia a dia, a tolerância no combate permanente às manifestações de discriminação.

Como em todas as questões anteriormente apresentadas, essas do bloco 4 trazem novamente, as estratégias de intimidação por falsa acusação - provocando, sobretudo o sentimento de injustiça - e a imposição sobre a vontade do outro, por meio de chantagens.

Entretanto, vale ressaltar nesse bloco de perguntas propostas no instrumento de Tognetta et. Al. (2019), um afeto doloroso, sentido por quem sofre de invisibilidade social (LA TAILLE, 2019). La Taille (2019), chama de invisibilidade social a condição de inexistência daqueles que não despertam em ninguém, nenhum interesse em saber de onde vêm ou quem são. São invisíveis. E ser invisível aos olhos do outro se relaciona à perda, ou à negação de garantia, de ter resguardada, a própria dignidade. O pesquisador, equaciona a invisibilidade social e a dignidade:

Por um lado, uma vez que a fome de ser, a fome de sentido, a fome de reconhecimento, e acolhimento são incontornáveis para viver, ter cotidianamente negado tal ‘direito à visibilidade’, é uma afronta à dignidade de quem é o objeto dessa forma silenciosa de indiferença, de desprezo (LA TAILLE, 2019, p. 186).

Outro contra-valor, presente nas questões do bloco 4 é a exclusão. Há, aqui, um problema moral, expresso pela marginalização da pessoa a quem não se dá nem espaço, nem voz. Ser impedido de participar com o grupo, de atividades e jogos, sentir-se excluído, à margem, invisível aos olhos de um par, gera constantes desconfortos e dúvidas sobre ter, ou não, valores positivos de si. Em outras palavras, a invisibilidade social e a exclusão comprometem a construção do respeito de si, condição necessária para uma personalidade ética. Com isso, ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de a escola considerar a qualidade das

relações, portanto, a convivência diária, como aspecto fundante para a formação de seres humanos qualitativamente mais solidários e empáticos.

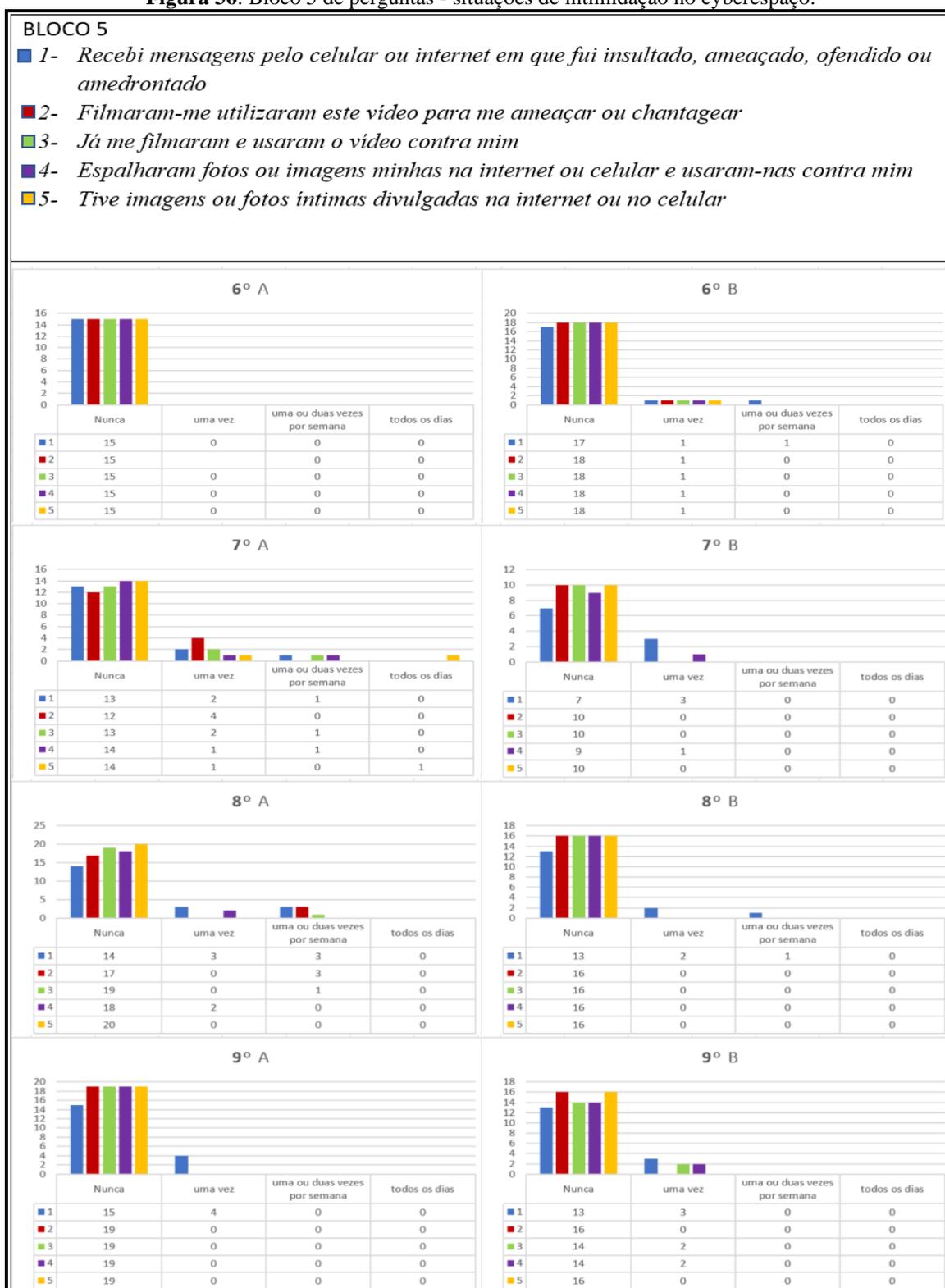
O compromisso da ‘comunidade Girassol’ para a melhoria da convivência implicava reconhecer tais fenômenos, nas relações de cada turma. Mais uma vez, a frequência dos diferentes episódios descritos no instrumento é mais apontada entre os estudantes dos anos iniciais do Fundamental II. Embora não estejam totalmente ausentes das demais turmas, aparecem de maneira mais pontual. O que não significa desprezar aspectos subjetivos. O sofrimento de quem vivencia o isolamento forçado, a injustiça, a imposição pela força é único e não deve ser medido pela ‘quantidade de alvos implicados’. O compromisso da escola é, e deve ser, *com todos e com cada um*. Promover uma convivência ética é fortalecer a cultura da paz nas escolas. O reflexo disso na sociedade é uma urgência em nossos dias!

Passemos à análise dos dados obtidos no diagnóstico referente às manifestações de violência no âmbito virtual: às cyber-agressões, presentes nas questões do bloco 5: *Recebi mensagens pelo celular ou internet em que fui insultado, ameaçado, ofendido ou amedrontado; Filmaram-me utilizaram este vídeo para me ameaçar ou chantagear; Já me filmaram e usaram o vídeo contra mim; Espalharam fotos ou imagens minhas na internet ou celular e usaram-nas contra mim; Tive imagens ou fotos íntimas divulgadas na internet ou no celular*. Como tais questões são respondidas com base nas experiências vividas nos últimos 3 meses, naquela escola, o bloco 5 permitiu mapear a incidência do cyberbullying naquele contexto.

Os maus tratos entre os adolescentes, por meio da utilização das novas tecnologias de comunicação e informação, nos espaços virtuais, são, sem dúvida, as manifestações de violência mais presentes e crescentes na atualidade. A democratização de acesso ao mundo virtual, possível pelos celulares – verdadeiros objetos de desejo e de necessidade entre os adolescentes contemporâneos – traz também, novos desafios para as relações humanas. As agressões utilizando as novas tecnologias, decorrem de uma atualização no já conhecido bullying. Trata-se de um ‘plus’ tecnológico para novos tipos de intimidação. As agressões que ocorrem no espaço virtual transcendem o espaço físico e aumentam exponencialmente o caráter de exposição da intimidade, humilhação, enfim, de violação da dignidade de quem delas são vítimas.

Dentre os diferentes tipos de situações de intimidação até aqui analisados, contrariando as estatísticas nacionais, o cyberbullying, aparentemente, não parece ser o maior problema para a comunidade girassol, como aponta a FIGURA 36.

Figura 36: Bloco 5 de perguntas - situações de intimidação no cyberespaço.



Fonte: Diniz (2015)

No entanto, por se tratar de intimidação provocada no espaço virtual, não se deve avaliar somente a frequência apontada pelos alunos, reduzindo, assim, o olhar para com o sofrimento imposto ao ser humano. Deve-se, ao contrário, considerar os aspectos específicos do cyberbullying que o tornam ainda mais danoso do que o bullying. Avillés (2013), alertando

sobre a gravidade das agressões no espaço virtual, destaca: “a diferença entre o bullying presencial é que o sofrimento não se limita aos momentos de ataque já que a ameaça ou a agressão permanecem publicadas pelo agressor à disposição de quem acessá-la” (AVILLÉS, 2013, p. 70). O pesquisador espanhol alerta para o escasso controle que se tem sobre as informações compartilhadas no ambiente virtual. A falta de controle sobre quem tem acesso ao conteúdo exposto – sobre a audiência -, bem como, sobre a duração da intimidação – ou, a permanência do conteúdo exposto -, intensificam a gravidade do fenômeno, tornando-o ainda mais necessário de ser combatido. Considerando tais variáveis, não há como reduzir, tanto junto à ‘comunidade Girassol’, quanto em nossa análise, o impacto negativo de tais intimidações na vida de quem delas é vítima.

O conteúdo trazido no bloco 6 refere-se às invasões de intimidade de caráter sexual. São trazidos exemplos, tanto por meio de agressões físicas, quanto verbais, de atitudes que ferem a dignidade das vítimas. As questões respondidas são: *Intimidaram-me com frases ou insultos de caráter sexual; Obrigaram-me a participar de “brincadeiras” de caráter sexual; Humilharam-me por causa da minha orientação sexual ou trejeitos, na frente de todo mundo.* As ofensas de caráter sexual que se referem à orientação sexual, reforçam posturas discriminatórias e excludentes. Trata-se de legitimar a homofobia que, em sua essência: “é uma violação contra os Direitos Humanos que consiste na intolerância, discriminação, ofensa ou qualquer manifestação de repúdio à homossexualidade e à homoafetividade.”⁶³

A atualidade traz, a todo instante, a presença, cada vez mais marcante, da homofobia em nossa sociedade, por vezes, encarnada nas atitudes de muitos que representam os poderes do Estado. Figuras eleitas democraticamente que incitam este tipo de discriminação com base em suas próprias crenças dogmáticas e conservadoras⁶⁴.

Retomando a realidade da escola de nossa pesquisa, a violência física, contida na imposição de ‘brincadeiras’ de caráter sexual foi a menos apontada pelos respondentes. Entretanto, as agressões verbais, com conteúdos sexuais, apareceram, sutilmente, no repertório de intimidações presentes nas relações entre pares, na ‘comunidade girassol’. Tal tema foi intensamente trabalhado pelas professoras nas aulas de RH, quando discutiram os Direitos Humanos que são violados no dia a dia.

Se realmente acreditamos que pela Educação podemos transformar a sociedade, cabe, portanto, à instituição educacional, também desnudar e repudiar toda e qualquer tipo de violação

⁶³<https://new.safenet.org.br/content/homofobia>.

⁶⁴<https://catracalivre.com.br/cidadania/sou-homofobico-sim-com-muito-orgulho-diz-bolsonaro-em-video/>.

dos Direitos Humanos. Só dessa maneira o trabalho de uma escola cumpre, de fato, com o seu compromisso social. Se o desafio é enorme, a responsabilidade é gigante!

O olhar cuidadoso e cada vez mais rigoroso, de profissionais e estudantes, da ‘comunidade girassol’, não permitiu comemoração de nenhum dos dados obtidos no diagnóstico de intimidação. Ao contrário, o olhar de todos focou na incidência apontada para cada situação descrita, com muita preocupação. O que para nossos objetivos de pesquisa é de extrema relevância.

Nossos estudos começavam a influenciar as percepções de profissionais e estudantes, quanto à qualidade da convivência praticada na escola. Portanto, a perspectiva de nossa análise é considerar como evidências, os depoimentos dos profissionais compartilhados durante nossos estudos, bem como os dos alunos, durante as aulas de RH, sobre os resultados daquela investigação. Havia em inúmeros depoimentos evidências sobre a tomada de consciência acerca dos diferentes tipos de violência que de maneira velada, ou não, ocorrem dentro de uma instituição que, de modo paradoxal, deve resguardar a integridade física, psicológica e social de todos que ali convivem.

Os excertos a seguir, foram obtidos por meio de entrevistas gravadas com alunos. Eles refletem as ideias mais prevalentes entre os estudantes quanto à percepção e atuação frente às manifestações de intimidação.

... Antes, ‘as coisa’ acontecia, zoação, xingamento, e todo mundo ria. Agora, não dá pra não fazer nada... (S. aluna Fund II – participante da Equipe de Ajuda – transcrição da fala gravada).

... Acho que a gente nem sabia que muita coisa era grave. Agora, depois de saber sobre o bullying, é diferente. Tem coisa que não dá pra brincar mais. (F. aluno Fund II, transcrição de fala gravada).

Além dos diferentes tipos de intimidação, por meio dos questionários do Clima Escolar, os estudantes evidenciaram os lugares em que elas ocorriam com maior, ou menor frequência.

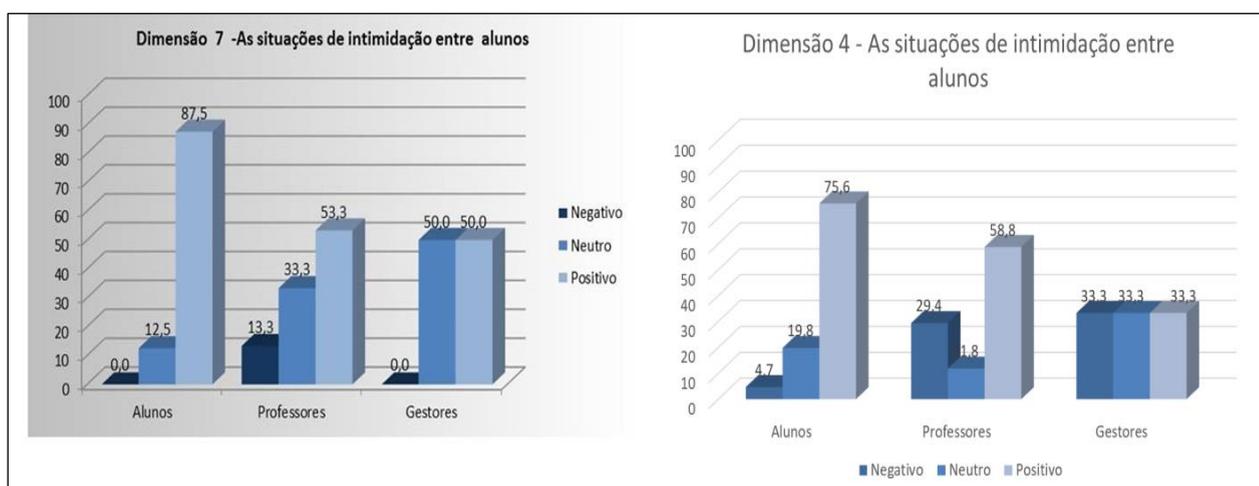
Os locais mais apontados quanto às ocorrências das agressões são lugares que, em geral, a figura de autoridade do adulto, nem sempre dá conta de perceber o que acontece entre os pares – pátio, quadra. Costumamos dizer que a ‘liberação dos corpos’, em espaços mais livres, tende a tirar a ‘maquiagem social’ dada pela sala de aula, ou outros ambientes, em que a figura do adulto acaba por ser, muitas vezes, o ‘regulador externo’ das atitudes dos meninos e meninas. Ainda assim, a necessidade de oferecer segurança fez com que a escola organizasse melhor, a presença atenta de profissionais, sobretudo nos locais mais apontados pelos estudantes como vulneráveis às ocorrências de intimidações.

É importante ressaltar que o trabalho de prevenção e combate ao bullying inclui um investimento especial sobre a figura dos espectadores (os que assistem às agressões). Apontar a necessidade de co-responsabilização e da importância de prestar ajuda à vítima; demonstrar intolerância à situação de agressão, são posturas de suma importância para o combate à violência (AVILÉZ, 2013a.).

O trabalho mais específico na escola, sobre tais questões foi iniciado no segundo semestre de 2015, quando durante os estudos sobre bullying, cyberbullying, com base nos resultados da primeira aplicação dos questionários do clima, foi disparada a proposta de implantação das Equipes de Ajuda, na ‘comunidade girassol’.

Embora os gráficos gerais da dimensão sobre situações de intimidação entre pares, em ambas as aplicações do instrumento de avaliação do Clima Escolar, apontem percepções positivas dos diferentes grupos de respondentes (FIGURA 37), na segunda aplicação, as perspectivas negativas aumentam expressivamente.

Figura 37: Comparação da visão geral da Dimensão: as situações de intimidação entre os alunos.



Fonte: A pesquisadora (2016).

Os gráficos dos alunos apresentam aspectos interessantes de serem ressaltados. Há um aumento na perspectiva negativa acerca das intimidações, indicando duas hipóteses: aquela que defendemos – *o que antes não era reconhecido, a partir das ações desenvolvidas na escola, passa a ser identificado como um ato de violação à dignidade de alguém* e, portanto, apontado com maior frequência, nas respostas dos estudantes; a segunda hipótese, *ter aumentado os casos de intimidação entre os pares*, já refutada, tendo em vista as mudanças para melhor, na qualidade das relações, percebidas por nós, com o acompanhado que fizemos das dinâmicas interativas da escola, ao longo da pesquisa.

Já nos gráficos dos professores e gestores, nosso destaque vai para a redução na perspectiva neutra⁶⁵. Lembrando que os resultados considerados neutros demonstram divisão nas percepções dos sujeitos que integram o mesmo grupo de respondentes, não havendo coesão de perspectivas, ou seja, há uma diferença radical entre os pontos de vista dos sujeitos daquele segmento. Sendo assim, as percepções negativas e positivas dos professores e dos gestores aumentaram, permitindo-nos inferir que aumentou, então, o rigor dos profissionais daquela escola, quanto ao reconhecimento dos fenômenos.

Os episódios de bullying e intimidação, a partir das ações desenvolvidas na escola, na segunda aplicação do questionário do Clima, passaram a ser reconhecidos entre os diferentes segmentos da escola (alunos, professores e gestores) em sua natureza e conteúdo, o que permitiu à instituição, esclarecimento, identificação e, significativo trabalho de combate e prevenção, contra qualquer tipo de violência. Com isso, acendeu-se um holofote entre o que pode ser considerado como uma “brincadeira”, e aquilo que rompe com a fronteira do respeito a outrem. Tratou-se da desnaturalização da intolerância e da violência visando uma convivência mais harmoniosa e consciente.

No segundo semestre de 2015, começamos a organização das Equipes de Ajuda, compostas por estudantes escolhidos pelos pares, e devidamente orientados sobre suas funções e papel. Essa ação fortaleceu na escola o sentimento de pertencimento, uma vez que as relações interindividuais e grupais passaram a ser responsabilidade de todos, e não mais exclusividade dos adultos. O acolhimento e mediação feitos pelos próprios pares, possibilitaram maior confiança e transparência para que meninos e meninas que estivessem sofrendo com qualquer tipo de conflito, pudessem compartilhar suas angústias e medos, buscando superá-los.

Salientamos que o segundo diagnóstico do clima ocorreu no período em que o trabalho das Equipes de Ajuda na escola estava ainda no início, recém implantado. Considerando o acompanhamento dado à escola, ao longo dos anos de 2015 e 2016, constatamos os impactos positivos gerados pelo sistema de apoio entre pares – representado, na ‘comunidade girassol’, pelas equipes de ajuda. A seguir, excertos de depoimentos dos alunos que ilustram essa ideia.

... É muito legal a gente poder desabafar com alguém que é igual a gente. (L. aluna Fund II – transcrição de entrevista gravada- 06/2016).

... Agora temos ajuda dos ‘colega’. Eles ‘ouve’, e ‘ajuda’ a gente a pensar. (K. aluna Fund II – transcrição de entrevista – 06/2016).

⁶⁵Lembrando que o termo ‘neutro’ foi trocado na versão final do questionário, por ‘intermediário’.

Tognetta et al. (2019) iniciaram naquela ocasião, uma investigação sobre “as possíveis diferenças na frequência das intimidações entre estudantes do Ensino Fundamental II, em escolas onde foram implantados sistemas de apoio entre pares na percepção dos alunos” (TOGNETTA et al., 2019, p. 398).

Os resultados na ‘comunidade Girassol’ indicaram que, em 9 (nove) das 20 (vinte) diferentes formas de intimidação apresentadas no instrumento, conforme a percepção dos alunos, houve uma diminuição das situações de intimidação. A seguir, a FIGURA 38 traz as intimidações destacadas no instrumento.

Figura 38: Situações de intimidação destacadas no instrumento de investigação.

Quanto você presenciou, viu ou soube de algum colega na Escola [...]	
S1: [...] que recebeu mensagens pelo celular ou internet em que foi insultado, ameaçado, ofendido ou ameaçado.	←
S2: [...] que foi filmado e utilizaram este vídeo para ameaçar ou chantagear o colega.	
S3: [...] que teve suas fotos ou imagens espalhadas na internet ou celular.	←
S4: [...] que teve imagens ou fotos íntimas divulgadas na internet ou no celular.	
S5: [...] que teve seus pertences quebrados, roubados ou escondidos.	
S6: [...] que foi ameaçado e está com medo de permanecer na escola.	←
S7: [...] que apanhou de um ou mais colegas.	←
S8: [...] que foi insultado ou ofendido.	
S9: [...] de quem falaram mal, comentaram ou mostraram algo pessoal que ele não queria que os outros vissem ou soubessem.	←
S10: [...] que foi forçado a fazer algo que ele não queria (trazer dinheiro, fazer tarefas, pagar lanches etc.)	
S11: [...] que foi discriminado, zoadado, tirado sarro por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser branco, ser ruivo etc.	←
S12: [...] que foi acusado de algo que não fez.	←
S13: [...] que foi vítima de chantagens dos colegas.	
S14: [...] que foi excluído de um grupo, brincadeira, festa ou outra atividade.	
S15: [...] que foi ignorado pelos colegas que fingiram que ele não existia.	
S16: [...] que foi impedido de participar de atividades e jogos na escola.	
S17: [...] com que fizeram brincadeiras ou gozações que o aborreceram ou o deixaram constrangido.	←
S18: [...] que foi apelidado com algo que não gosta.	
S19: [...] de quem inventaram mentiras a respeito dele.	←
S20: [...] de quem falaram mal aos outros.	

Fonte: Tognetta; Souza e Lapa. 2019.

As diferenças estatisticamente significativas na frequência foram em relação às seguintes manifestações de intimidação: *mensagens de insulto pelo celular; fotos na Internet/celular; ameaça e medo; apanhar dos colegas; falar mal; foi discriminado; acusações; brincadeiras/constrangimento; e mentiras.*

Assim, na percepção dos alunos houve diminuição da frequência das seguintes formas de intimidação: 1* mensagens de insulto pelo celular ($p < 0,0143$); 3* fotos na Internet/celular ($p < 0,0114$); 6* ameaça e medo ($p < 0,0339$); 7* apanhar dos colegas ($p < 0,0339$); 9* falar mal ($p < 0,0339$); 11* que foi discriminado ($p < 0,0114$); 12* acusações ($p < 0,0006$); 17* brincadeiras/ constrangimento ($p < 0,0339$); e finalmente, 19* mentiras ($p < 0,0209$) (TOGNETTA et al., 2019. p. 406).

Embora as outras formas de intimidação não trouxessem significância estatística, os pesquisadores constataram que não houve aumento da frequência de nenhuma delas.

O fato é que, ações intencionalmente planejadas trazem efeitos positivos para a convivência. As relações interindividuais passam a ser preservadas pelo exercício do respeito mútuo e o olhar rigoroso dos envolvidos, potencializa o ‘cuidado’ para com o outro.

Passemos à nossa quarta, e última, categoria de análise: as transformações pessoais geradas na ‘comunidade girassol’.

4. Transformações pessoais: As habilidades sociais em processo de mudança.

Ao elaborarmos nossas categorias de análises, elegemos quais aspectos são imprescindíveis para que a convivência na escola seja pauta de apropriação e compromisso, de toda a comunidade. Nesse sentido, reconhecemos que há elementos individuais - no que se refere às atitudes e comportamentos sociais – que podem, ou não, favorecer as relações respeitadas e equilibradas. Estamos nos referindo às formas de expressão de ideias e sentimentos, bem como, à presença, ou não, de escuta, no processo de resolução dos conflitos. Em síntese: às habilidades sociais e emocionais.

Nossa perspectiva construtivista sempre defenderá um **processo reflexivo** na ação sobre o objeto do conhecimento. Sendo assim, a construção das habilidades sociais necessárias para uma convivência ética demanda, mais do que o treino de técnicas, uma compreensão e validação dos princípios que são defendidos quando delas nos utilizamos em nossas interações diárias. Nessa direção, é bem vindo o auxílio que traz o conhecimento e a utilização sistemática de um conjunto de estratégias que favoreça o desenvolvimento de tais habilidades.

No contexto educativo, Argyle (1980) foi o pioneiro a elencar as habilidades sociais específicas, necessárias nas relações professor-aluno, para uma convivência respeitosa, e, com base nessa proposta, Del Prette e Del Prette (2001, 2008), elencam as *habilidades sociais educativas*, definidas como: “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 94).

A figura a seguir, traz as classes e respectivas subclasses, de habilidades sociais educativas, propostas por Del Prette e Del Prette (2008). Destacamos, na figura, as duas classes utilizadas por nós na presente análise. Optamos por focar nas classes 3 e 4 – *estabelecer limites e disciplina*; e *monitorar positivamente*, pela convergência entre o nosso trabalho desenvolvido para a promoção de uma convivência equilibrada na escola, e a descrição das subclasses propostas pelos autores. Trata-se de formas desejáveis de comunicação interpessoal, para uma gestão construtiva das relações sociais presentes no ambiente escolar. Enfim, procedimentos

que reconhecem valor no ato de conviver e, que, portanto, ‘cuidam’ da comunicação interpessoal, buscando construir pontes, e não muros, nas interações.

Figura 39: Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas.

<p>1. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos</p> <hr/> <p>1. Arranjar ambiente físico</p> <p>2. Organizar materiais</p> <p>3. Alterar distância/proximidade</p> <p>4. Mediar interações</p> <hr/> <p>2. Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais</p> <hr/> <p>5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio</p> <p>6. Parafrasear</p> <p>7. Apresentar objetivos</p> <p>8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência</p> <p>9. Apresentar informação</p> <p>10. Apresentar modelo</p> <p>11. Resumir comportamentos emitidos</p> <p>12. Explorar recurso lúdico-educativo</p> <p>13. Apresentar instruções</p> <p>14. Apresentar dicas</p> <p>15. Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema</p>	<p>3. Estabelecer limites e disciplina</p> <hr/> <p>16. Descrever/analisar comportamentos desejáveis</p> <p>17. Descrever/analisar comportamentos indesejáveis</p> <p>18. Negociar regras</p> <p>19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas</p> <p>20. Pedir mudança de comportamento</p> <hr/> <p>21. Interromper comportamento</p> <hr/> <p>4. Monitorar positivamente</p> <hr/> <p>22. Manifestar atenção a relato</p> <p>23. Solicitar informações</p> <p>24. Expressar concordância</p> <p>25. Apresentar feedback positivo</p> <p>26. Elogiar</p> <p>27. Incentivar</p> <p>28. Demonstrar empatia</p> <p>29. Remover evento aversivo</p> <p>30. Estabelece seqüência de atividade (Premack)</p> <p>31. Expressar discordância/reprovação</p> <p>32. Promover a auto-avaliação</p>
--	---

Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08>.

Buscamos em nossa análise da presente categoria, apresentar, na perspectiva de cada sujeito inserido no contexto de pesquisa, o que reconheceu em si próprio, em termos de mudança de atitude. A partir do conhecimento construído no desenvolvimento dos encontros formativos como os profissionais da escola, bem como, com as aulas de Relações Humanas (RH) para os alunos do Fundamental II, quais evidências, nos dados, apontariam para impactos pessoais de uma reflexão mais crítica e responsável nas ações do dia a dia?

A categoria, então, foi elaborada a partir das seguintes subcategorias:

- ✓ *Percepção afetiva pessoal de mudanças* - com base na recorrência de mensagens, cujos conteúdos, refletem a ideia de algum tipo de mudança no comportamento diante das relações diárias, tais como: “Eu me sinto”, “eu consigo”, “eu escuto”, “minhas ações”, “eu tento”, dentre outras expressões que revelam a ideia de consciência e transformação de si. É, portanto, a expressão pessoal dos próprios avanços e limitações nas relações diárias, revelando, assim, alguns dos impactos gerados pelo trabalho intencional e planejado para a melhoria da convivência.
- ✓ *Indicadores de uma comunicação construtiva:* a) linguagem descritiva; b) escuta ativa. Exemplos de indicadores em depoimentos de profissionais e alunos da escola: “Sinto

que ouço mais e permito mais que o outro fale.”; “A linguagem descritiva, a mensagem-eu, o saber ouvir o aluno, dar voz ao aluno.”; “utilizar a linguagem descritiva nas intervenções em sala.”; “Eu estou aprendendo a ouvir mais as pessoas.

- ✓ *Indicadores de perspectivas positivas de futuro – projeto de vida – Exemplos: “refletir sobre minha vida”; “meus sonhos, o que preciso para conquistá-los); “pensar no meu futuro”.*

Dentre os instrumentos utilizados por nós, foram propostos questionários para os profissionais e alunos da escola, para a avaliação dos momentos de formação, bem como, das aulas de RH introduzidas no currículo daquela instituição. Das questões respondidas, destacamos aquelas, das quais extraímos os dados para a presente categoria:

Questão para os profissionais: ***Houve alguma mudança na minha prática com os alunos a partir dos estudos dos temas?***

Questão para os estudantes do Ensino Fundamental II, acerca das aulas de Relações Humanas: ***Escreva o que tem considerado importante nessa disciplina para sua vida.***

Certamente já esperávamos que o envolvimento da equipe gestora, professores, funcionários e alunos com as temáticas abordadas no programa de formação trouxesse possibilidades de transformações pessoais no que se refere à qualidade das relações estabelecidas consigo mesmo e com o outro.

Conhecer os fatores que interferem na construção da moralidade; compreender a dimensão ética e relacioná-la às escolhas que fazemos no dia a dia; identificar os diferentes conflitos e reconhecer nas próprias atitudes e posturas, elementos disparadores de episódios conflituosos, são, sem dúvida, temas que incitam profunda reflexão e revisão das próprias atitudes.

Dentre os temas estudados se faz necessário ressaltar os efeitos provocados pelo conhecimento dos estilos e perfis da comunicação, bem como, das técnicas de linguagem para a construção de relações respeitadas no cotidiano. A percepção por parte dos profissionais da escola, assim como dos estudantes, sobre os elementos nocivos à comunicação construtiva, foi, sem dúvida, um ‘divisor de águas’ em todo o trabalho.

O Quadro 16 apresenta e exemplifica nosso procedimento de análise, trazendo alguns exemplos de falas dos diferentes segmentos da escola, em que há indicativos de transformações pessoais, sobretudo, quanto à habilidade social de comunicação.

Quadro 15: Evidências da quarta categoria de análise: Transformações pessoais: As habilidades sociais em processo de mudança.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PERSPECTIVA				
		Professor	Gestor	Aluno	Funcionário	
		Transformações pessoais: As habilidades sociais em processo de mudança	Percepção afetiva pessoal de mudanças - Sentimentos positivos (segurança, confiança, sabedoria, motivação).	<i>“vejo avanços, me vejo permitindo que o outro fale mais eu ouço mais.” “Agora estou mais segura (...).”; (E. - Profa. Fund. I e de RH)</i> <i>“... mais confiante.” (M. Profa. de RH Fund. II)</i> <i>“... me sinto desafiada.”; (R. - Profa. Fund. II e de RH).</i>	<i>“Maior certeza em minhas ações e falas, me sinto mais segura.” (M.T. - diretora).</i>	<i>“...Me sinto mais aberta para me expressar, estou conhecendo mais meus colegas.”; “interagir bem mais com as pessoas e desabafar”. (D. - aluno Fund. II)</i>
Indicadores de uma comunicação construtiva	Linguagem descritiva		<i>“Principalmente a linguagem descritiva, saber falar do problema sem ferir a integridade do aluno.”; (V. Profa. Fund. II)</i> <i>“Minha maneira de falar agora mais descritiva nos conflitos”. (Z. Profa. Fund. II)</i>	<i>“A minha forma de falar, de abordar os temas e na solução dos conflitos que agora envolve os alunos.” (R. - OP)</i>	<i>“Respeitar quando os outros falam.” (C. aluno Fund. II)</i> <i>“(...) e também, a não pré-julgar as pessoas antes de conhecê-las.” (I. aluna Fund. II)</i>	<i>“A linguagem nas intervenções com os alunos (R. - aux. ed. Inclusiva).</i>
	Escuta		<i>“Sinto que ouço mais e permito mais que o outro fale”. (A.R. profa. Fund.I)</i>	<i>“... passei a ouvi-los mais inclusive respeitar mais as sugestões vindas da parte deles.” (M.T. diretora)</i>	<i>“Escuto mais as pessoas.” (G. aluno Fund. II)</i> <i>“Eu estou aprendendo a ouvir mais as pessoas.” (S. aluna Fund. II)</i>	

Fonte: A pesquisadora (2019).

Embora em nossa análise, tenhamos dado ênfase aos sentimentos positivos apontados pelos diferentes atores da ‘comunidade Girassol’, a *angústia* e a *insegurança*, apareciam em alguns depoimentos, quando os profissionais relatavam seus momentos de intervenção, a partir dos novos conhecimentos. No entanto, nossa inferência acerca desses sentimentos aparentemente negativos, é que eles refletiam **maior compromisso** em agir de maneira coerente com toda a proposta de desenvolvimento humano e de melhoria da convivência. Tomar consciência de que em muitos momentos, a ação e postura da autoridade não contribuem para os objetivos de formação humana, gera *angústia e frustração*. Em paralelo, introduzir novas práticas e buscar aperfeiçoamento das próprias habilidades, gera *insegurança*. Nesse sentido, entendemos que a conotação de tais sentimentos também presentes, necessariamente não é negativa. Embora os sentimentos não sejam *positivos*, apareceram em função da **mudança de postura** de alguns profissionais, o que nos parece esperado e de relevância ressaltar em nossa análise.

Quanto mais aprofundávamos nossos estudos sobre as diferentes maneiras de emissão de uma mensagem, mais provocávamos momentos de autoconhecimento, reflexão crítica e transformação nas relações.

O conhecimento de elementos necessários para uma comunicação construtiva – ou não violenta – gerou desequilíbrios cognitivos e morais suficientes para que o incômodo percebido por cada um como responsável direto ou indireto em episódios de conflitos, potencializasse o compromisso com transformações pessoais e individuais

O respeito às diferenças – respeito mútuo -, e a comunicação estão evidenciados nos depoimentos dos alunos como aspectos até então não reconhecidos como valor para qualificar as relações como éticas e equilibradas. O autogoverno (ou, autorregulação) como outro aspecto imprescindível para relações pautadas em respeito mútuo (PIAGET, 1975), foi apontado entre os estudantes com muita relevância para a melhoria da vida social entre eles próprios (coleta de depoimentos no instrumento de avaliação das aulas de RH – junho/2015).

... aprendi a esperar a minha vez para falar, aprendi que tem que respeitar o próximo, aprendi a contar até dez antes de falar bobagem, aprendi a me relacionar um pouco mais e melhor com meus colegas, por isso a aula está me ajudando muito. (L. estudante 9º ano)

“... me incentivou a ouvir mais as pessoas, pois todos precisam de alguém para desabafar”. (J. estudante 6º ano).

“... para me mostrar que devo ouvir meus colegas e devo prestar mais atenção nos problemas do próximo”. (M. estudante 7º ano).

Conhecer os efeitos nocivos gerados por atitudes impulsivas - não refletidas e descoordenadas -, trouxe aos estudantes mais consciência acerca de suas responsabilidades uns para com os outros.

“mostrou que preciso ouvir mais as pessoas, prestar atenção nos problemas do pessoal da sala e que eles também possam ouvir os meus e quem sabe, me aconselhar”. (T. estudante 9º ano).

Outro aspecto encontrado em nossos dados é o dos afetos/sentimentos presentes nas mensagens dos mais variados sujeitos, a partir dos novos conhecimentos, ou seja, a **Percepção afetiva pessoal de mudanças**. Além da exposição sobre as novas condutas, há indicativos que refletem afetos/sentimentos positivos, tais como: sentir-se mais seguro, mais confiante, mais motivado. Segurança, autoconfiança e motivação, sem dúvida, são percepções afetivas favoráveis para um ambiente de ensino-aprendizagem. Nessa direção, a externalização por parte dos profissionais de mais segurança e confiança no próprio trabalho, os motiva ainda mais, para um trabalho reflexivo e flexível às mudanças necessárias para a transformação qualitativa nas relações humanas (excertos coletados em atividade reflexiva sobre percepção de avanços – setembro/2015).

“vejo avanços, me vejo permitindo que o outro fale mais eu ouço mais.”

“Agora estou mais segura (...).”; (E. - Profa. Fund. I e de RH)

“... mais confiante.” (M. Profa. de RH Fund. II)

“... me sinto desafiada.”; (R. – Profa. Fund. II e de RH).

“Maior certeza em minhas ações e falas, me sinto mais segura.” (M.T. – diretora).

As percepções afetivas positivas também são evidenciadas nas mensagens dos estudantes, trazidas de maneira recorrente durante as aulas de RH e exemplificadas nas respostas ao questionário de avaliação desses momentos, em expressões como: *interagir bem com as pessoas, desabafar, estar mais aberta para expressar.*

“...Me sinto mais aberta para me expressar, estou conhecendo mais meus colegas.”; “interagir bem mais com as pessoas e desabafar”. (D. – estudante 9º ano)

“não gosto de falar de mim, por outro lado, perdi a vergonha e por cinco minutos falei de mim, o bastante para quem nunca falou de si mesma para ninguém. (L. estudante 8º ano).

Inferimos que os sentimentos de segurança e autoconfiança são espelhados em muitos depoimentos que descrevem aquilo que acontece a partir das aulas de Relações Humanas.

Com base nos excertos trazidos e analisados até aqui, retomamos as classes e respectivas subclasses, de habilidades sociais educativas, propostas por Del Prette e Del Prette (2008), com destaque às classes 3 e 4 – *estabelecer limites e disciplina*; e *monitorar positivamente*. (FIGURA 40).

Figura 40: Habilidades Sociais Educativas (limites e monitoramento positivo).

3. Estabelecer limites e disciplina	
16. Descrever/analisar comportamentos desejáveis	←
17. Descrever/analisar comportamentos indesejáveis	←
18. Negociar regras	←
19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas	←
20. Pedir mudança de comportamento	←
21. Interromper comportamento	←
4. Monitorar positivamente	
22. Manifestar atenção a relato	←
23. Solicitar informações	←
24. Expressar concordância	
25. Apresentar feedback positivo	←
26. Elogiar	
27. Incentivar	←
28. Demonstrar empatia	←
29. Remover evento aversivo	←
30. Estabelece seqüência de atividade (Premack)	
31. Expressar discordância/reprovação	←
32. Promover a auto-avaliação	←

Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08>.

As habilidades sociais educativas apontadas na figura anterior, tanto para o **estabelecimento de limites** nas atitudes que revelam desrespeito à dignidade do outro, quanto para a **construção de uma postura assertiva e acolhedora** nas relações diárias, estavam sendo pautas regulares de reflexão na busca de favorecer as transformações das interações reconhecidas como negativas e hostis. O desenvolvimento das habilidades amplamente defendidas na prática das relações cotidianas, entre todos os segmentos da ‘comunidade Girassol’ (alunos, professores e gestores), com efeito, não foi linear e menos ainda constatado na totalidade dos sujeitos. No entanto, existem inúmeras evidências de que a transformação

pessoal estava em processo. Apresentamos a seguir, os resultados da análise comparativa das respostas ao questionário proposto para o *Programa de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo para adolescentes y pré-adolescentes*.

Recordamos para a análise a seguir que se tratou de uma investigação paralela, por nós desenvolvida como atividade final do Master *En Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*, concluído em 2015. A amostra é referente a uma turma de 15 alunos, escolhida por ter sido apontada pelos professores como a mais desafiadora, na ocasião da pesquisa. O questionário foi aplicado antes e depois de 14 aulas de RH com a respectiva classe. O conteúdo trabalhado com o grupo pesquisado foi o mesmo abordado em todas as turmas.

Foram feitas as comparações das medianas, entre os resultados obtidos na primeira e segunda aplicação, assim como, a averiguação da significância das diferenças (teste de WILCOXON). Todo o tratamento estatístico foi feito por intermédio do software SPSS 18. Há resultados de significância estatística que apontam a ampliação do universo moral dos sujeitos envolvidos.

O indicador que se refere à **justificativa do uso da violência e da agressão** como forma de resolução de um conflito é composto pelas afirmações a seguir – lembrando que em cada uma delas, o respondente deve assinalar qual seria seu grau de concordância com a situação, numa escala de 1 a 7:

1. *É correto bater em alguém que o ofendeu;*
2. *Quando um amigo briga com alguém que o tenha incomodado você deve ficar do lado do seu amigo;*
3. *O homem que é agressivo é mais atraente;*
4. *Justifica-se brigar com alguém que tenha tirado o que era seu;*
5. *É certo, algumas vezes, ameaçar os outros para que pensem que você é forte;*
7. *Se alguém mais forte do que você ameaça te agredir, você não deve contar para ninguém, porque você se tornaria um "dedo-duro";*
8. *Deve mostrar a seus companheiros que você é de briga.*
9. *Se você não revidar quando agredido, os outros vão pensar que você é um covarde;*
10. *Você deve pôr medo em algumas pessoas para que te respeitem;*
14. *É correto bater em alguém que o ofendeu;*
18. *Entrar em brigas nos fins de semana, torna-os mais divertido.*

Os resultados desse indicador (QUADROS 16 e 17) trouxeram ainda mais energia para o desenvolvimento do trabalho junto a “comunidade Girassol”.

Quadro 16. Justificativa da violência e da agressão

	Justificación de la violencia y la agresión PRÉ	Justificación de la violencia y la agresión PÓS
N Valid	15	15
Missing	0	0
Median (01 a 07)	2,0000	1,5455

Quadro 17. Resultado estatístico do item. Test Statistics^b

	Justificación de la violencia y la agresión post - Justificación de la violencia y la agresión
Z	-2,860 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004

a. Based on positive ranks. b. Wilcoxon Signed Ranks - Fonte: a pesquisadora (2015)

A significância estatística em tal indicador é uma evidência de que o grau de aceitação da violência como um **valor** foi reduzido, em um curto espaço de tempo de desenvolvimento de um trabalho intencional.

O investimento sistemático em espaços de diálogo e reflexão sobre o conceito de violência e sua utilização nas relações como estratégia de manipulação, certamente favoreceu aos estudantes a possibilidade de **reconhecer, em si**, formas indesejáveis de se relacionar socialmente (enfrentamento agressivo, demonstração de poder pela força, assim como, posturas de ameaças e intimidação). Tal resultado, alinhado às observações feitas nessa turma, aponta a possibilidade de um avanço e refinamento no raciocínio moral dos alunos, no que se refere à percepção da justiça. Antes das sessões, não só os resultados, como também a observação das relações mantidas entre os estudantes daquela turma, apontavam para a prevalência de percepções da justiça do “olho por olho”, ou, daquela que se utiliza da lógica: “o que vou ganhar com isso?”. (KOHLBERG, 1958; 1981; 1990). Perspectivas egocêntricas de uma justiça “autorreferenciada”, típica da heteronomia. Diante dos dados quantitativos e qualitativos podemos inferir avanços em direção à autonomia moral.

Outro dado que chama a atenção refere-se ao indicador, *sexismo e violência de gênero* composto pelas seguintes afirmações: (QUADROS 18 e 19),

6. *É certo que um homem agrida sua esposa ou sua namorada quando ela decide deixá-lo*
11. *Ser forte e corajoso é mais importante para os meninos do que para as meninas*
12. *Tudo bem o menino sair com muitas meninas, mas não vice-versa*
13. *Para o bem de seus filhos, ainda que as mulheres tenham que suportar a violência do marido ou parceiro, não deve denunciá-lo.*
15. *Os homens não devem chorar*
16. *A mulher que parece frágil é mais atraente*
17. *Prevenção da Gravidez é da responsabilidade das meninas*

19. Quando uma mulher é abusada por seu marido, ela deve ter feito algo para provocá-lo.

20. Um bom pai deve mostrar para o resto de sua família, quem é o chefe

21. A violência que ocorre dentro de casa é um assunto de família e não deve sair dali.

Quadro 18. Statistics - Sexismo e violência de gênero

	Sexismo y violencia de género PRÉ	Sexismo y violencia de género PÓS
Valid	15	15
Missing	0	0
Median (01 a 07)	2,6000	1,8000

Quadro 19. Resultado Estatístico do item - Test Statistics^b

	Sexismo y violencia de género post - Sexismo y violencia de género
Z	-3,125 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Based on positive ranks. b. Wilcoxon Signed Ranks Test. –

Fonte: a pesquisadora (2015)

A crença de que há maior fragilidade e submissão feminina, comparadas ao sexo masculino, não é algo novo na História da Humanidade. Ainda que tenhamos muitos avanços e conquistas da mulher, inúmeras são as pesquisas que apontam para a existência do sexismo na sociedade. (DÍAZ-AGUADO, 2015; CORTEZ, 2019). As ideias sexistas se relacionam com a tradicional divisão do mundo em dois espaços: o público – reservado aos homens – e o privado – destinado à vida das mulheres, contribuindo, assim, para a permanência e reprodução de um modelo social pautado na relação domínio/submissão (DÍAZ-AGUADO, 2015). Os resultados apontam claramente uma re-significação por parte dos estudantes quanto ao papel e comportamento da mulher na sociedade. Focando as condutas de interação em sala de aula, antes da implantação do programa, os alunos se agrupavam – “as panelinhas”, sendo visível a separação entre o grupo de meninas e meninos. Ainda que houvesse nítido desrespeito entre pares de um mesmo grupo, pareado por sexo, o enfrentamento e hostilidade de gênero estavam fortemente presentes. Com o desenvolvimento das sessões as *fronteiras* entre as “panelas das meninas e panelas dos meninos” foram sendo rompidas e em diversos momentos, garotos e garotas trocavam ideias entre si, não apresentando mais tanta resistência em interagir de maneira operativa.

Os resultados quantitativos referentes ao *Presentismo*, embora de “frágil significância” estatística, devem ser considerados em nossa análise, uma vez que revelam mudanças de percepções sobre *o futuro* – lembremos que naquela comunidade, não raro, os adolescentes trilhavam os caminhos já conhecidos do tráfico, muitas vezes, inspirados por alguém da família. As afirmações que compõem o indicador *Presentismo* são:

1. *Devemos viver o momento sem pensar muito sobre o futuro.*

4. *É um absurdo que os fumantes se preocupem muito com os efeitos do cigarro, porque vão morrer de qualquer jeito.*
6. *Do jeito que está a vida, é absurdo se esforçar muito por um futuro melhor.*
12. *O futuro é tão incerto que é melhor não pensar nele.*
13. *Quanto mais tarde você chega em casa no fim de semana, mais você se diverte.*
14. *Os adolescentes se esforçam muito pensando no futuro não sabem o que é a vida.*
15. *Você é mais feliz quando não tem responsabilidades.*

A coordenação de novas perspectivas auxiliava tanto o autoconhecimento quanto o conhecimento do outro; a adoção de condutas mais polidas e respeitosas, ampliando a visão de vida e de futuro, assim como a de mundo começavam a ser reveladas. (QUADROS 20 e 21).

Quadro 20. Presentismo

	Presentismo – PRÉ	Presentismo – PÓS
N Valid	15	15
Missing	0	0
Median (01 a 07)	2,8571	1,8571

Quadro 21. Resultado Estatístico - Test Statistics^a

	Presentismo post – Presentismo
Z	-1,679 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,093

a. Based on positive ranks. b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Fonte: a pesquisadora (2015).

Antes da intervenção havia elevado grau de concordância com a perspectiva imediatista, da cultura do “aqui e agora”, retratando uma das características da sociedade contemporânea. A redução do grau de concordância dos alunos às questões de presentismo reflete uma transformação sobre a representação do seu projeto de vida⁶⁶.

Em observações de outras turmas, coletamos depoimentos dos estudantes que revelavam inquietação e responsabilidade para com a vida futura - o que em nossos primeiros contatos não acontecia. Os excertos a seguir, ilustram nossa afirmação:

“Comecei a refletir sobre meus sonhos, sobre o que preciso conquistar.

Sei que posso muito, sei que tenho capacidade de riscar nas estrelas e ir além. Sei que sou capaz.” (L. estudante 9º ano).

“Comecei a refletir sobre minha vida e saber quais são os sonhos dos meus colegas” (W. estudante 8º ano).

⁶⁶ Entendido como sendo uma estrutura psicológica que expressa as direções centrais do sujeito, determinando sua posição e pertencimento a uma sociedade concreta. (DAMON, 2008)

“Comecei a pensar na minha vida e no meu futuro, o que já tenho e o que quero conquistar. Sei que a caminhada vai ser difícil, mas vou lutar até o fim por aquilo que desejo. Sei que vou conseguir realizar meus sonhos. Sou positiva e otimista”. (R. estudante 9º ano).

A clarificação de valores, os momentos de deliberação, a discussão de dilemas e todas as práticas morais introduzidas nas aulas de RH, alinhados ao exercício sistemático de qualificar as interações entre todos da “Comunidade Girassol”, favoreceram a construção de habilidades de comunicação, de empatia, de autogoverno e de coordenação de diferentes perspectivas, todas essenciais para uma perspectiva ética de vida. O trabalho de projetar e planejar **quem** se deseja ser e **como existir e co-existir** é fundamental na formação de personalidades éticas. Não foi por acaso que a recente reforma do Ensino Médio no Brasil (2019)⁶⁷ contemplou em suas diretrizes de trabalho com os adolescentes, o tema Projeto de Vida.

Destacamos da análise dessa categoria um aspecto fundante para nossos estudos. O de considerar que, por se tratar de respostas a questões pessoais, revelam a subjetividade e, portanto, o caráter individual do processo. É fato que a transformação das relações humanas para a concretização de uma convivência ética **implica** aspectos da subjetividade, não se limitando a isto. Afinal, a tomada de consciência de cada sujeito nem sempre acontece, e, quando acontece, ocorre em ritmo e intensidade diferentes.

Nesse sentido, a categoria transformação pessoal deve ser considerada como constituinte, e não suficiente, para o trabalho de melhoria da convivência. A possibilidade de autoconhecimento é visivelmente ampliada pelo universo reflexivo inerente a esse processo, sobretudo, e principalmente, quando se reserva especial atenção à qualidade do ambiente de aprendizagem. Para tanto, o trabalho intencional de autoconhecimento demanda tipos específicos de conhecimentos e de formação. Em outras palavras, a *qualidade de ambiente* oferecida pela escola, infelizmente, nem sempre favorece o processo reflexivo dos alunos, professores, funcionários e gestores.

Finalizando a análise da quarta e última categoria - **transformações pessoais** – destacamos, as habilidades sociais como necessárias na construção de relações mais justas e harmônicas. As transformações pessoais são produtos do processo bilateral e recíproco que é o de ensino e de aprendizagem – considerando que todos os envolvidos devem vivenciar as duas dimensões: a de ensinar e a de aprender.

⁶⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>

Bronfenbrenner (1979, 1996), estudioso sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da bioecologia, ressalta que na educação humana são os processos de interações mútuas os que têm mais força desenvolvimental, - ou, em outras palavras, as interações caracterizadas pelo princípio da reciprocidade são aquelas que mais contribuem para o desenvolvimento humano.

Interessa-nos considerar em nosso trabalho a tese de promoção do desenvolvimento relacionada à qualidade das interações e vice-versa. Voltando-nos, especificamente, para as transformações pessoais percebidas e declaradas pelos *professores e demais profissionais* da ‘Comunidade Girassol’, concordamos com Machado et al. (2014) quanto ao engajamento dos professores no processo formativo, a partir de uma dinâmica de interações recíprocas. Os autores defendem que:

a necessidade de uma dinâmica regular e permanente, com relação aos tempos e aos espaços, proporciona que a discussão coletiva vá assumindo um caráter cada vez mais complexo, alavancando o desenvolvimento dos indivíduos que estão inseridos no processo. A reciprocidade, assim, ocorre tanto com os professores entre seus pares quanto com o coordenador pedagógico/mediador, pois as relações interpessoais constituem elemento indispensável ao desenvolvimento destes sujeitos como pessoas e como profissionais (MACHADO et al., 2014, p. 522).

E acrescentam:

Analisar a formação continuada como processo de formação e autoformação, levando em conta as diversas variáveis implicadas nesta construção, direciona o olhar para uma trajetória constituída de forma individual e coletiva, pois é forjada a partir de diferentes vivências, além de imersa em contextos plurais (MACHADO et al., 2014, p. 522).

Ainda nessa direção de considerar o caráter contínuo e interativo da formação continuada de professores, Nóvoa (1997) afirma que:

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1997, p. 28, grifo do autor).

Nosso trabalho permitiu referendarmos, mais uma vez, a necessidade de uma proposta permanente de formação para os professores e profissionais, centrada nas escolas; oriunda da realidade específica de uma comunidade, em conexão com os princípios universalizáveis da coexistência humana; comprometida com as transformações sociais para uma vida mais justa e solidária.

Vale destacar que Piaget (1975), em suas defesas à educação para a autonomia e democracia, já naquela época, deu ênfase sobre quais princípios devem estar presentes no

trabalho da escola: *o professor não se limitar ao conteúdo específico de sua disciplina; o professor conhecer como ocorre o desenvolvimento psicológico da inteligência humana; a experimentação por parte do aluno deve alicerçar todo o processo de ensino*. Mas Piaget também já apontava aquilo que se conserva ainda nos dias de hoje como o desafio geral da Educação: *a formação dos professores* e defendia estar aí, “o aspecto de real mudança em qualquer reforma pedagógica” (PIAGET, 1975, p. 28).

Ainda que esses e outros estudos apontem caminhos para uma efetiva formação do professor voltada para o desenvolvimento da autonomia, a realidade da nossa educação demonstra a manutenção de posturas pouco eficazes por parte dos profissionais.

Vinha e Assis (2007) discutindo sobre as dificuldades encontradas pelos professores, em seu processo de transformação, seu papel como educador, seu fazer pedagógico, apontam, sobre a formação e condição docente para atuar na realidade existente, quais as características mais encontradas em muitas escolas, por parte dos profissionais:

- a crença na autoridade do conhecimento ou da experiência (ou seja, a defesa do respeito unilateral);
- a ânsia pelo controle com medidas que trazem ameaças e subornos como estratégias mais utilizadas);
- um certo desconforto de aprender outros paradigmas; a predominância de uma experiência da prática e do senso comum;
- imaturidade moral – características que geram contradições entre discurso e ação pedagógica e divergência com os pressupostos de uma convivência ética.

Nessa perspectiva, o ambiente de aprendizagem (de professor e de alunos) clama por processos de mudança na formação dos profissionais; acreditamos que por meio de uma formação mais robusta os profissionais podem acelerar a garantia aos alunos, de espaços sistemáticos e favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, o que seguramente, impacta de maneira positiva para a melhoria da convivência escolar.

Buscamos no presente capítulo, apresentar quais aspectos, dentre outros existentes no universo escolar, consideramos como essenciais para o trabalho intencional da convivência diária entre todos da comunidade. Elaboramos para isso, quatro categorias compostas por subcategorias que identificam os elementos encontrados, com maior ou menor incidência, em cada um dos eixos de análise.

Sendo assim, o quadro a seguir, sintetiza nossas categorias de análise, destacando o que deve ser considerado na classificação dos universos de atuação para um efetivo trabalho de

melhoria da convivência escolar e os resultados percebidos na ‘Comunidade Girassol’, no que se refere a cada categoria.

Quadro 22: Síntese dos resultados das categorias de análise.

CATEGORIAS	RESULTADOS
<i>AS RELAÇÕES SOCIAIS E OS CONFLITOS NA ESCOLA</i>	Percepção construtiva do conflito, gerando afetos positivos (segurança, calma, confiança, tolerância) que auxiliam em maior domínio na atuação dos profissionais e estudantes frente aos desafios presentes nas mais diversas interações. A abertura e preocupação para com o ‘diálogo’ tornou-se presente na ‘comunidade girassol’.
<i>REGRAS, SANÇÕES E SEGURANÇA NA ESCOLA</i>	Diferenciação entre os tipos de regras, renovando o compromisso da escola, para com a compreensão sobre quais princípios as sustentam. Revisão das regras e sanções utilizadas na escola, com a elaboração do esboço do Plano de Convivência.
<i>AS SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO ENTRE ALUNOS</i>	Desconstrução da ‘violência naturalizada’ nas relações entre pares, por meio de procedimentos reflexivos. Houve uma diminuição das situações de intimidação (em 9 das 20 diferentes formas de intimidação apresentadas) e não houve aumento de frequência nas outras formas de intimidação em que o resultado não trouxe significância estatística.
<i>TRANSFORMAÇÕES PESSOAIS: AS HABILIDADES SOCIAIS EM PROCESSO DE MUDANÇA.</i>	Percepções afetivas positivas de profissionais/ professores e alunos, quanto aos avanços percebidos nas próprias atitudes. Compromisso com uma comunicação em que o julgamento seja substituído por narrativas descritivas e esclarecedoras. A adoção da escuta respeitosa, em busca da melhor compreensão das ideias e atitudes de outrem. O exercício constante da empatia no auxílio e desenvolvimento de relações de respeito mútuo. Perspectivas de futuro relacionadas a conteúdos éticos. As percepções negativas, tais como: insegurança e angústia, auxiliaram o processo de tomada de consciência, potencializando o compromisso para com a formação humana pautada em relações respeitadas.
<i>DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO TRABALHO</i>	A rotatividade de profissionais na escola da pesquisa, comprometeu o trabalho de sustentabilidade da proposta. A resistência presente na postura de alguns profissionais foi (e é) também um desafio para que o engajamento dos demais não seja fragilizado. A frágil articulação com a Secretaria Municipal de Educação

Fonte: A pesquisadora (2019).

4.4 Desafios e limitações da pesquisa

As limitações e desafios mais identificados no decorrer da pesquisa referem-se às oscilações nas práticas de intervenção, por parte dos profissionais da escola. Algumas estratégias utilizadas ao longo da pesquisa ainda mantinham aspectos punitivos (trocar de lugar, encaminhar para a direção). A resistência de alguns profissionais a mudanças pode denotar insegurança pela sensação de **perda do poder**, como também, pouca disposição para resignificar práticas e posturas já cristalizadas. Tais limitações refletem a necessidade de um trabalho educacional investir sistematicamente na formação continuada, centrada na realidade da escola, para toda a equipe de profissionais da instituição.

O envolvimento de **todos** os profissionais com uma proposta dessa natureza é um grande desafio. Em geral, os professores que têm poucas aulas na unidade apresentam um compromisso mais frágil com o processo de transformação da convivência. O tempo de trabalho e a postura do professor acabam centrados nos conteúdos de suas respectivas disciplinas, desconsiderando a qualidade das relações como elemento de expressivo significado para o êxito nas aprendizagens e para a formação da autonomia.

Quando as posturas dos profissionais, sobretudo dos professores, representam uma dicotomia a tendência dos estudantes é de tecer comparação, contribuindo para que pensem menos nos princípios e mais em como agir em cada aula, com cada pessoa – terreno fértil para a manutenção da heteronomia.

Por fim, como uma limitação importante a se considerar em trabalhos futuros, foi a fragilidade de envolvimento da equipe da Secretaria Municipal de Educação junto ao desenvolvimento de toda a pesquisa. Não houve acompanhamento por parte da equipe técnica da SME ao trabalho desenvolvido pela escola. O que nos remete a uma lacuna em nosso trabalho de articulação junto à instância superior, necessária e essencial para o fortalecimento de uma proposta de transformação. A validação da proposta pela SME, órgão responsável pelos trabalhos desenvolvidos nas escolas, deve ultrapassar o caráter oficial – assinatura de permissão para o trabalho. Mais do que um documento que ateste a concordância para com uma proposta de trabalho, faz-se necessária a participação efetiva da equipe que representa a instância superior, em todo o processo: momentos formativos, reuniões e observações sistemáticas para o devido acompanhamento.

A tessitura da convivência demanda do educador o compromisso e o cuidado que tem um tecelão ao harmonizar, em seu tear, diversas cores de fios, em diferentes laços e nós.

Passemos para o capítulo de finalização da presente Tese: nossas considerações acerca dos resultados (avanços e desafios) provindos do trabalho proposto em nossa pesquisa.

CAPÍTULO QUINTO – “Acabamentos e Arremates” – Nossas Considerações Finais: Avanços e inquietações de pesquisa.



A convivência é um dado essencial de nossa natureza, enquanto humanos, pois nós não existimos, co-existimos, não vivemos, convivemos. Quando se dilaceram as relações de convivência algo de inumano e violento acontece na sociedade e em geral em nossa civilização em franca decadência. (Leonardo Boff)

Nossa trajetória para o desenvolvimento dessa pesquisa buscou implantar e avaliar o programa de formação de professores e de transformações na escola, na área da convivência. Além disso, identificar quais transformações ocorreram, indicando os principais avanços e dificuldades em relação à convivência escolar. O processo como um todo, resultou também, no reconhecimento de quais dimensões da escola devem ser consideradas como imprescindíveis no planejamento do trabalho de melhoria da convivência.

Não ousamos imaginar que toda a complexidade implícita no *aprender a conviver* pudesse ser desvendada. Nem tampouco, ser reduzida às categorias de análise, como as que elegemos para nossa Tese.

Tratamos de tecer ideias e apontar possibilidades reais de brindarmos à escola, como uma instituição de potencial único de pluralidade, para a formação de seres humanos comprometidos com a vida em sociedade. Afinal, é no encontro com a diversidade que podemos e devemos construir nossas identidades. O que pode, ou não, favorecer tal construção é *o espaço, tempo, conteúdo e forma de abordagem* que se dedica à qualidade da convivência

escolar. Nossa defesa é de uma educação para a formação de personalidades que reflitam a real função social da escola: a promoção de uma vida justa em sociedade.

No presente trabalho, partimos de uma contextualização mais global acerca das características sociais contemporâneas, introduzindo e ressaltando a relação entre o ambiente escolar – portanto, o trabalho da escola –, como o reflexo de dinâmicas, por vezes contraditórias aos princípios de uma educação democrática e voltada para a autonomia.

Defendemos a função social da escola como uma das instituições responsáveis pela formação de seres humanos mais justos e solidários, justificando, assim, a relevância e urgência em se tratar o tema da *convivência* como algo central e fundante na educação de um país. Sobretudo, quando há um movimento planetário de retorno a um pensamento mais conservador que, para dizer o mínimo, tenta subtrair o direito de a escola oferecer e garantir um ‘pensar crítico’ aos seus estudantes.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, partimos da identificação de qual seria a escola parceira, dentre as quatro instituições municipais de Campinas que aderiram à avaliação do Clima Escolar. Foram, inicialmente, selecionadas duas escolas que apresentavam problemas disciplinares e/ou delituosos, mas que não se diferenciavam de forma expressiva de outras instituições quanto à existência desses fenômenos.

Fundamentamos nossa escolha na identificação de qual das duas realidades trazia, na ocasião da pesquisa, mais indícios de dificuldades quanto aos problemas de convivência. E chegamos, oficialmente, à EMEF Girassol: nossa querida ‘Comunidade Girassol’.

O primeiro aspecto positivo que destacamos é o do compromisso da escola para com a melhoria da convivência: havia, não só nos objetivos descritos nos documentos da instituição, mas, sobretudo, na postura das pessoas daquela comunidade, uma disposição latente para um mergulho na dinâmica escolar, buscando reconhecer os potenciais e as fragilidades presentes naquele ambiente social.

Nosso trabalho junto à escola da presente pesquisa partiu do interesse da instituição em conhecer as diferentes percepções - de professores, alunos e gestores acerca do clima daquela unidade educacional. A autorização para a aplicação de um instrumento científico de avaliação do Clima Escolar foi o passo inicial da ‘Comunidade Girassol’ para um processo reflexivo e de transformação, assim como, nosso ingresso naquela comunidade para o desenvolvimento de toda a pesquisa defendida na presente Tese.

Conhecer e atuar no clima escolar para a promoção de uma convivência ética, foi nosso caminho. Cabe-nos ressaltar que, mais do que a promoção do bem estar gerada por um clima escolar positivo, nosso compromisso foi também, o de despertar, na escola, uma

responsabilidade proativa para com uma educação formadora, cuidando para que as relações humanas entre toda a comunidade da escola da pesquisa fossem pautadas em princípios morais universalizáveis e favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Nesse sentido, nossa perspectiva é de que o investimento no desenvolvimento do ser humano se sobrepõe à melhoria do clima escolar - embora impacte diretamente sobre ele. Sendo assim, entendemos que o trabalho para a melhoria da convivência perpassa pela compreensão e atuação da escola, para a construção e manutenção de um bom clima.

A maneira como são apresentados os resultados da avaliação do Clima Escolar muito contribui para o encaminhamento e viabilidade de uma pesquisa-ação, como a nossa. A escola precisa sentir confiança de que não terá seu espaço de privacidade invadido pelo pesquisador e sua pesquisa, sem a devida permissão e apoio da própria instituição. Sendo assim, nosso protocolo de atuação envolveu e considerou a relação hierárquica presente no universo educacional pesquisado, partindo da autorização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, para a equipe gestora da escola da pesquisa, em seguida professores e profissionais. Somente depois da concordância e envolvimento das instâncias anteriormente mencionadas, chegamos aos estudantes e às famílias. O processo de sensibilização ao tema da *convivência* atuando de maneira a atingir ampla e democraticamente, toda a ‘Comunidade Girassol’, representada na escola. Destacamos, portanto, que um trabalho de pesquisa-ação deve incluir diferentes (e inter-relacionadas) etapas, devidamente respeitadas pelo pesquisador. São elas: a aproximação da escola (*sensibilização*); a imersão na escola; e o acompanhamento e avaliação do processo.

Com a abertura para o diálogo viabilizada - portanto, concluída a etapa *de aproximação da escola* -, reafirmamos nosso compromisso e respeito para com as etapas subsequentes. Nossa *imersão na escola* se deu durante o período de fevereiro de 2015 a dezembro de 2016, estendendo a etapa final *da avaliação*, para fevereiro de 2017. Dois anos de trabalho e de convivência com a realidade da escola, permitem o desenvolvimento não só do que se tinha previamente planejado para a pesquisa, mas, e principalmente, a construção de laços favoráveis para outras ações, provindas de demandas específicas e importantes para a comunidade.

Nesse sentido, tivemos flexibilidade quanto à elaboração dos calendários de encontros formativos, reuniões com equipe gestora, professores, alunos e famílias, visando viabilizar o processo e garantir o respeito mútuo em nossas relações com a escola. Nossa postura de aproximação da academia com o *chão da escola* deve considerar a instituição como um organismo vivo, sujeito às mais diversas alterações. Portanto, de nada auxilia impor ritmos,

ações e temas, de maneira inflexível e unilateral. Para o êxito da pesquisa, o consenso com a dinâmica escolar deve ser construído e preservado.

Nosso programa de intervenção desenvolvido na escola buscou contemplar as três vias a se considerar no trabalho para a melhoria da convivência: *a institucional, a curricular e a pessoal*. Nesse sentido, planejamos *ações preventivas, de atenção e de promoção* para o trabalho em busca de relações respeitadas e equilibradas, no cotidiano da escola. Para tanto, concluímos ser fundamental a organização de temas de estudos que possam embasar cientificamente as práticas docentes e de outros profissionais da escola, bem como, de possibilitar aos estudantes, uma formação pautada em valores socialmente desejáveis. Foi fundamental o planejamento de eixos temáticos para os momentos de formação junto aos profissionais, bem como, para as aulas de Relações Humanas (RH), introduzida na matriz curricular da escola para o trabalho prático e reflexivo de valores necessários à convivência ética.

Ao longo da pesquisa, incluímos demandas reconhecidas como importantes para aquele contexto – focando em discussões que partiam das situações vivenciadas na escola. No entanto, pudemos constatar a pertinência e impactos positivos gerados por nossos estudos que elegeram conteúdos temáticos, legitimados por nós, como necessários para um trabalho dessa natureza: contribuir para a melhoria da convivência e a resolução pacífica de conflitos na escola. Destacamos para os estudos desenvolvidos junto aos diferentes segmentos da escola (professores, funcionários, gestores e alunos), os seguintes módulos:

Módulo 1 – A construção da personalidade ética

Módulo 2 – Regras, princípios e valores

Módulo 3 – Os problemas de convivência

Módulo 4 – Interdisciplinar – interface com diferentes áreas do conhecimento.

Módulo 5 – O Plano de Convivência.

Em cada um dos módulos, apresentamos como referência para um trabalho formativo centrado na escola, conteúdos que impactaram e trouxeram significados e sentidos, para nosso trabalho junto à ‘Comunidade Girassol’. Buscamos em nosso detalhamento sobre a intervenção na escola, oferecer alternativas de conteúdos e de ações, eficientes e possíveis de concretização.

A apropriação racional da moral implica coerência entre o que se fala e como se age. À medida que se constroem novos conhecimentos acerca da promoção de relações justas e favoráveis ao desenvolvimento integral, os diferentes segmentos da escola revelam transformações, consideradas como avanços para uma convivência ética. Nossa pesquisa constatou esse percurso do trabalho da escola.

Nossos primeiros avanços dizem respeito à disponibilidade e à disposição da comunidade para a introdução das diferentes ações transformadoras, tais como: processo formativo centrado na escola; uma disciplina para os alunos, específica para o trabalho com valores e com a convivência; de assembleias de sala de aula; e novas formas de mediação de conflitos, dentre as quais, as equipes de ajuda, como uma experiência de protagonismo estudantil convergente com a proposta. Em outras palavras, *a escola precisa querer aquilo que deve fazer*: querer conhecer e atuar sobre seu potencial e suas fragilidades.

Nossa percepção acerca do visível processo de transformação das relações internas da escola, traz para nossa tese considerações importantes para pesquisas dessa natureza, equacionadas a seguir.

Em consonância com o que traz a literatura nessa área de pesquisa, o desenvolvimento da autonomia moral e cognitiva, sobretudo dos estudantes, é fortemente afetado pela qualidade sociomoral das relações, tanto entre as pessoas, quanto com as regras da instituição.

O alcance de uma convivência ética na escola traduz um ambiente sociomoral composto por relações pautadas no exercício sistemático de valores morais. Trata-se do ambiente sociomoral cooperativo. Caracterizado pela presença do respeito mútuo como princípio balizador das relações e defendido como aquele que favorece o desenvolvimento de personalidades éticas. As reflexões sistemáticas e iluminadas pela teoria, feitas coletivamente, nos encontros formativos, assim como, nossa busca e compromisso com uma atuação coerente e convergente com nossos objetivos, dispararam e alimentaram o processo de revisão da qualidade do ambiente sociomoral, até então oferecido na escola.

O engajamento dos diferentes atores envolvidos é um desafio enorme! Já era, antes mesmo do início do trabalho junto à escola, uma hipótese nossa de que uma das dificuldades seria o envolvimento dos demais profissionais da escola, nessa nova perspectiva de atuação para melhorar a convivência e mediar os conflitos. Temos vivido inúmeras experiências em que não há disposição para ressignificar conceitos e práxis por parte de ‘todos’ os educadores. Na ‘Comunidade Girassol’ isso não foi diferente, afinal, são esperadas posturas de resistência por uns, assim como avanços por outros profissionais. Por diferentes motivos, sabemos que não existe unanimidade nas relações humanas, sempre tão atingidas por fatores múltiplos, de ordem intrínseca e extrínseca a cada um de nós. No entanto, ter unanimidade não deve ser determinante para o desenvolvimento de um trabalho fundamentado em princípios que se sobrepõem às disposições pessoais. O que certamente agrava o cenário é a intensidade do fluxo de profissionais nas redes públicas de ensino em nosso país.

A alta rotatividade de professores e outros profissionais, ainda muito presente nas instituições, sobretudo nas públicas, revela uma das consequências negativas da escassez de Políticas Públicas de Valorização do Professor. Tal escassez induz o professor a assumir aulas em mais de uma escola. Assim como, o ainda incipiente atendimento em período integral das redes públicas, impede a exclusividade do professor em ser alocado em única uma unidade.

Além de fatores estruturais gerados por precariedade de Políticas Públicas de Educação, o engajamento com propostas de transformações passa por escolhas pessoais, definidas, invariavelmente, com base em valores que cada um de nós construímos ao longo de nossa existência.

Defendemos a ideia de investimentos de esforços para o alcance de Políticas Públicas de Educação, comprometidas com a formação continuada de professores, para uma educação reflexiva, que provoque internamente na escola, o compromisso reiterado com a formação para a vida em sociedade. A construção de uma convivência como valor sendo, por si, tema de central interesse e pauta permanente na dinâmica escolar.

Para alcançar esferas públicas e compromissos oficiais, inclinados a uma educação como a que defendemos, a contribuição das pesquisas e o diálogo entre a academia e o *chão da escola* são de extrema relevância. Os caminhos para tal, podem ser os mais diversos, e o escolhido em nosso trabalho foi o de participar, temporariamente, da vida escolar, compartilhando, aprendendo e pensando junto com a comunidade, alternativas e estratégias que fortaleçam as relações humanas em sua essência de respeito e de reciprocidade. O investimento em pesquisas é outro aspecto a se considerar na defesa de uma educação nacional, pública, democrática, de qualidade e inclusiva.

A mudança da *cultura* de uma escola no que se refere à convivência e aos conflitos – assim como a consolidação de um ambiente sociomoral cooperativo, demandam um tempo e ritmo próprios. Mudança de cultura significa contar com apropriações pessoais, direta ou indiretamente relacionadas à construção de um projeto coletivo e orgânico, voltado para uma convivência equilibrada e respeitosa, no cotidiano da escola. Passa, portanto, por fatores de desenvolvimento humano. Um dos desafios que nos cabe é reconhecer as limitações e o risco, em uma pesquisa de natureza interventiva, de a escola reconhecer na figura do pesquisador, o responsável pelos avanços percebidos. Nesse sentido, ressaltamos a *sustentabilidade*, como aspecto central a se considerar, em um trabalho permanente para uma convivência escolar que reflita relações de respeito e de justiça.

Garantir a sustentabilidade da convivência respeitosa é buscar diferentes estratégias de manutenção - e de fomento -, às relações qualificadas como éticas. A atuação do pesquisador

como formador não deve se sobrepôr à necessidade de investimento em protagonismos internos. Cabe ao pesquisador identificar, na comunidade pesquisada, aqueles que se apresentam com potencial para encaminhar, fortalecer e planejar sistematicamente a convivência humana, naquele universo. Fomos honradas pela parceria de profissionais incríveis da ‘comunidade girassol’! A equipe gestora desde o início, acolheu e reconheceu em nossa pesquisa, objetivos comuns. As professoras de referência mantiveram e fortaleceram o exercício do diálogo, tanto durante suas aulas de RH (mantidas oficialmente na matriz curricular da escola), quanto nas relações diárias mais diversas. Outros multiplicadores certamente estão presentes na história de transformação da convivência, escrita pela EMEF Girassol. Mas cabe ressaltar que, ainda com todos os esforços da equipe o projeto teve ações reduzidas pela *alta rotatividade na escola*. A ausência de formação para os profissionais que ingressam na escola em diferentes períodos, certamente compromete a sustentabilidade de uma proposta. Torna-se, portanto, necessário, garantir em projetos futuros, meios intraescolares de manutenção de estudos e reflexões, atualizando a equipe forma permanente.

Acreditamos que nossa contribuição mais efetiva para uma educação que considere a humanização das relações foi a de identificar e sugerir, quais aspectos do ambiente escolar são imprescindíveis de se considerar, no trabalho intencional para a melhoria da convivência.

Nesse sentido, extraímos evidências de mudanças de paradigmas, dos depoimentos, dos questionários e das observações presenciais, ocorridos ao longo da pesquisa. Com base em critérios de classificação indicados pela literatura, elaboramos nossas categorias de análise que representam a nossa perspectiva, acerca do que é imprescindível – mas não suficiente – para o planejamento de uma convivência ética na escola. É imprescindível por parte da escola, considerar as seguintes dimensões de trabalho:

- ❖ As relações sociais e os conflitos na escola;
- ❖ As regras, as sanções e a segurança na escola;
- ❖ As situações de intimidação entre alunos;
- ❖ Transformações pessoais e individuais.

Tais dimensões contemplam e são convergentes com os pressupostos teóricos construtivistas, sobretudo, os piagetianos, que apontam as implicações das diferentes qualidades de relações no desenvolvimento humano.

Além dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos utilizados, nosso acompanhamento avaliativo nos permitiu testemunhar uma dinâmica interativa em transformação.

A compreensão sobre os impactos das relações diárias no processo de desenvolvimento da personalidade provocou, nos profissionais, incômodo e maior compromisso para com a revisão de posturas e atitudes até então comuns no cotidiano da escola. As percepções sobre o conflito passaram por diferentes processos incluindo: a compreensão acerca da importância dos conflitos no trabalho diário sobre valores e regras e a utilização de uma abordagem de resolução que envolvesse os sujeitos diretamente ligados aos episódios, em processos reflexivos, na busca da reparação pelo dano causado. Como consequência, os sentimentos de segurança e de confiança inspiravam e motivavam a equipe de profissionais na continuidade e aprofundamento dos estudos.

A naturalização da violência foi desconstruída e, com isso, a percepção e reconhecimento de manifestações de intimidação, até então concebidas como *brincadeiras* entre os pares, foram aguçadas e apontadas com mais rigor por parte de estudantes, professores e gestores. Nesse sentido, buscamos fomentar entre toda a comunidade, o sentimento de *indignação* como necessário ao combate a todo e qualquer tipo de violência.

A escolha de quais valores deveriam inspirar o trabalho da escola permitiu profundas reflexões acerca das fragilidades presentes na instituição. Partimos da identificação dos contra-valores reconhecidos pelos profissionais como os mais presentes na instituição. O reconhecimento de aspectos negativos, traduzidos pela incidência de contra-valores, indica com mais clareza quais valores devem estar fortalecidos nas relações e no trabalho da escola. Sendo assim, os valores: respeito, justiça, tolerância e perseverança, foram os eleitos pela ‘comunidade girassol’ como aqueles que trariam sustentação aos mais diversos momentos de tomada de decisão.

Legitimar quais valores devem orientar o trabalho educacional provoca o incômodo diante das situações em que, os mesmos, são negligenciados, ou, até mesmo, violados. Atitudes e episódios até então considerados como *normais* passam por um *filtro moral* significativamente mais rigoroso. O olhar mais aguçado de alunos, professores, funcionários e gestores no que se refere à qualidade da convivência, revela a necessidade de a escola ter em seus valores, uma espécie de *guia moral*.

A revisão das regras institucionais foi um marco, dentre o processo de tomada de consciência da ‘Comunidade Girassol’. A compreensão sobre os diferentes tipos de regras trouxe para a escola a responsabilidade de revisar seu código de conduta iniciando, assim, o processo de elaboração do Plano de Convivência. No lugar da lista de proibições e deveres do aluno, o documento da escola passou a tratar de quais princípios são defendidos por aquela

comunidade, enfatizando a reparação dos danos causados, como sanção formativa prevalente na instituição.

A defesa do diálogo trouxe para os espaços de assembleia, bem como, para as relações diárias, o fortalecimento da responsabilidade de todos, e de cada um, no compromisso de uma convivência respeitosa. A desenvoltura argumentativa dos estudantes foi favorecida com a adoção e ampliação dos espaços de diálogo.

O sentimento de pertencimento de alunos ganhou potência à medida que foi sendo institucionalizado o protagonismo estudantil. Participar ativamente da vida da escola permitiu aos estudantes, avanços expressivos e por eles reconhecidos, no que se refere à qualidade das relações internas.

As habilidades sociais de comunicação, empatia e resolução de problemas foram trabalhadas e favorecidas em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Não por acaso, elegemos *as transformações pessoais* como uma de nossas categorias de análise. A transformação das relações na escola demanda habilidades específicas por parte de todos que ali convivem. Tais habilidades humanizam e regulam as interações na busca e manutenção constantes, do respeito e da justiça. No entanto, desenvolvê-las implica considerar processos internos e distintos, presentes em cada sujeito.

Temos acompanhado, ainda que de maneira distante, a continuidade desse trabalho, ainda presente na EMEF Girassol. Já foram duas edições do Encontro Nacional de Equipes de Ajuda (EA), realizados no Centro de Convenções da Unicamp, em que a ‘Comunidade Girassol’ esteve representada por alunos que integram a EA daquela escola. Em conversa com as professoras de referência, no encontro realizado no ano passado (2019), tivemos a satisfação de saber que, sobretudo as profissionais mais diretamente envolvidas com as equipes de ajuda, permanecem engajadas com tal proposta.

Ao apontarmos as limitações da nossa pesquisa consideramos essencial uma maior articulação entre pesquisadora, escola e equipe da SME. Consciente dessa necessidade e reconhecendo a relevância de todas as etapas da pesquisa, durante o período de escrita da presente Tese, recebemos o convite para assumir a Secretaria Municipal de Educação de nossa cidade natal, Poços de Caldas. Todo o trabalho desenvolvido junto à “Comunidade Girassol” foi de extrema relevância para nosso trabalho como gestora de uma Secretaria Municipal de Educação. A possibilidade de um trabalho a favor de uma convivência ética na escola em escala de rede foi o que definitivamente nos impulsionou. Ao aceitar o convite para esse enorme desafio começamos a tecer mentalmente, como poderia se dar a implantação na Rede Municipal, de um trabalho voltado para a convivência ética. Na prática, partimos do diagnóstico do clima

escolar (assim como em nossa pesquisa) e de um processo intenso de formação para todas as categorias de profissionais da Educação do município. Elaboramos, coletivamente, com a participação das mais diversas instituições ligadas à Educação (Conselho Municipal de Educação, Sindicatos, Universidades, Superintendência Regional de Ensino, Legislativo Municipal), um Documento Municipal⁶⁸ que traz: Orientações e Diretrizes Metodológicas para Implantação do Currículo Referência de Minas Gerais e Bncc, bem como, a Elaboração e Implementação do Plano de Convivência Ética na Escola. Elaboramos e propusemos junto ao Legislativo Municipal, um Projeto de Lei contemplando o **Plano de Convivência Ética** na proposta do currículo municipal. No entanto, poucos dias antes da sessão em que o Projeto de Lei seria votado fomos surpreendidos pela atitude do Executivo que assinou a adesão do Município ao PECIM. Com base em todos os princípios democráticos que defendemos para um trabalho em Educação e diante da decisão do Executivo, escolhemos pedir nossa exoneração. Portanto, nosso mandato que seria de 2017 a 2020 foi encerrado em outubro/2019, na véspera do Dia do Professor. O maior pesar foi o de perceber nosso trabalho, científica e tecnicamente embasado, ser aviltado por uma atitude populista que buscou “agradar” uma parcela de leigos, liderados por um vereador de extrema direita. O que nos conforta é a consciência de que em todas as mais de 80 unidades educacionais pertencentes ao Município, disparamos, conduzimos e auxiliamos o processo de compreensão sobre a necessidade de intencionalidade e de planejamento para uma convivência diária respeitosa e equilibrada. De longe, continuo acompanhando o trabalho de algumas escolas e me orgulho de iniciativas e transformações adotadas nas práticas de convivência. A Lei está pronta e ainda poderá ser aprovada garantindo ao Município de Poços de Caldas o pioneirismo de uma Política Pública de Educação que ampare a escola para sua função social de exercitar a democracia e a defesa dos direitos, em prol de uma Convivência Ética.

Em tempos tão sombrios, em que a defesa da militarização das escolas aparece como principal Política Pública de Educação apresentada pelo Governo Federal, tornam-se ainda mais urgentes estudos, pesquisas e, sobretudo, propostas práticas de transformação das relações humanas na escola, em que os valores democráticos estejam presentes e sejam fortalecidos por meio do exercício e da prática diários.

O trabalho para a melhoria da convivência escolar implica conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento humano. Ressaltamos, em nosso trabalho de pesquisa, o

⁶⁸ <https://sites.google.com/view/diretrizescurricularespocos>

compromisso para com o desenvolvimento humano possibilitando relações mais equilibradas e justas na escola. Defendemos, portanto, transformações na convivência que consolidem o caráter formativo e de desenvolvimento humano presentes em nosso trabalho. Nossas maiores dificuldades referem-se a garantir internamente na escola, sem a presença de um pesquisador, o processo reflexivo entre todos e todas. Para tanto, acreditamos que **identificar e contar com profissionais internos** para a promoção da formação continuada centrada na escola, desde o início de um trabalho dessa natureza, seja uma alternativa a favor da sustentabilidade.

Mais do que a promoção do bem-estar possível por um clima escolar positivo, defendemos uma educação que considere a diversidade e a pluralidade de ideias como alicerces para o desenvolvimento de um trabalho formativo, em direção a uma convivência que possa ser qualificada como ética.

Defendemos, na presente Tese, o trabalho para uma convivência equilibrada e justa, considerando toda a complexidade das relações humanas constantemente desafiadas por conteúdos que as distanciam de seus direitos. Nossa Tese é - e sempre será - de que uma **convivência ética na escola deve ser intencionalmente planejada**, assim como são planejados todos os conteúdos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento.

Trouxemos ao longo do texto, a analogia de ‘nós’ do tear mineiro⁶⁹, buscando relacionar os diversos arranjos e qualidade das interações, portanto, da convivência, com a tessitura de uma obra. No tear, a composição de desenhos e cores, contempla inúmeros *nós* – provindos de pontos programados, e/ou, de adversidades no momento da tessitura. Assim como na convivência! As interações humanas refletem diferentes qualidades, podendo ser comparadas a diferentes ‘nós’ que revelam relações positivas e/ou negativas. A convivência é a obra a ser tecida! Consideramos, então, em nosso trabalho, os ‘nós’ de relevância imprescindível para uma obra dessa magnitude. Aqueles que desenham e harmonizam a diversidade presente na escola, assim como a tecelagem no tear o faz, com as diferentes cores e texturas de fios. A convivência de todos os ‘nós’, porém desatados!

⁶⁹Figura que utilizamos em nossa Dissertação de Mestrado - Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253949>.

REFERÊNCIAS

1. ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%A2ncias-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.
2. ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
3. ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
4. ANDERSON, P. **Los orígenes de la postmodernidad**. Barcelona: Anagrama, 1998.
5. ARAÚJO, U. F. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
6. ARCIA, E. Achievement and enrollment status of suspended students: outcomes in a large, multicultural school district. **Education and Urban Society**, v. 38, n. 3, p. 359-369, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249682240_Achievement_and_Enrollment_Status_of_Suspended_StudentsOutcomes_in_a_Large_Multicultural_School_District. Acesso em: 10 out. 2019.
7. ARGYLE, M. The development of applied social psychology. In G. Gilmour & S. Duck (Orgs.), **The development of Social Psychology** (pp. 81-106). London: Academic Press. 1980.
8. ARRIBAS, Jose Manuel; TORREGO, Juan Carlos Seijo. El Plan de Convivencia em el marco normativo. In TORREGO, Juan Carlos (coord.). **El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo**. Alianza Editorial. 2010. p. 98-103.
9. AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. **Papeles del Psicólogo**, v. 34, n. 1, p. 65-73, 2013. Disponível em: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2172.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
10. AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: el maltrato entre iguales - agresores, víctimas y testigos en la escuela**. Salamanca: Amaru Ediciones, 2007.
11. AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: guia para educadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
12. AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. **Innovación Educativa**, n. 27, p. 5-18, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Los-Sistemas-de-Apoyo-entre->

Iguals-(SAI)-para-el-y-Mart%C3%ADnez-Daud/2d7004ce6c9c9ac2a60b7dedd7415f3b25dfbf4c. Acesso em: 3 jan. 2020.

13. AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo**: Scan- bullying. Infancia y Aprendizaje, 2003.
14. BARBER, T. X.; SILVER, M. J. Fact, fiction, and the experimenter bias effect. **Psychological Bulletin**, v. 70 n. 6, part. 2, p. 1-29,1968. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1969-06146-001>. Acesso em: 10 out. 2019.
15. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
16. BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.
17. BAUMAN, Z. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
18. BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
19. BECKER, F. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993-2002.
20. BEEZ, W. L. Influence of biased psychological report a in teacher behavior and pupil performance. *In*: MORRISON, A. (ed.). **Social Psychology of Teaching**. New York: Wiley, 1972.
21. BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100005. Acesso em: 13 ago. 2019.
22. BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; VIDAL, D. "Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa." *Quel impact des politiques éducatives: les apports de la recherche. Débat National sur l'avenir del'école*, Paris, p. 127-154, 2004.
23. BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 nov. 2019.
24. BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
25. BOZZA, T. C. L. O uso da tecnologia nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual. 2016. 261 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação,

- Campinas, SP, 2016. Disponível em:
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305317>. Acesso em: 20 ago. 2019.
26. BOZZA, T. C. L.; TOGNETTA, L. R. P. Cyberbullying: a violência em tempos pós-modernos e a relação com as representações de si. *In: SEMINÁRIO DE INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA*. 9. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013.
27. BOYM, Svetlana. "Nostalgia and its discontents." **The Hedgehog Review**, vol. 9, no. 2, 2007, p. 7+. Gale Academic Onefile, Accessed 29 Jan. 2020
28. BRASIL. **A Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.
29. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
30. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.
31. BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
32. BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
33. BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
34. BROPHY, J. E.; GOOD, T. L. Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. **Journal of Educational Psychology**, v. 61, n. 4, p. 365-374, 1970b. Disponível em:
<https://eric.ed.gov/?id=ED041838>. Acesso em: 13 abr. 2019.
35. CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.
36. CAMARGO, L. S.; BECKER, M. L. R. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227324011>. Acesso em: 10 jan. 2020.
37. CARBONE, Renata Aparecida; MENIN, Maria Suzana De Stéfano. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-270, Aug. 2004. Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

- 97022004000200004&lng=en&nrm=iso>. access
on 29 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200004>.
38. CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 19 dez. 2019.
 39. CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8 p. 432-443, jul./dez. 2002.
 40. CLAIBORN, W. Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate. **Journal of Educational Psychology**, n. 60, p. 377-382, 1969. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1970-02851-001>. Acesso em: 10 jan. 2019.
 41. COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
 42. COOK, Philip F.; GOTTFREDSON, D. C.; NA, Chongmin. School crime control and prevention. **Crime and Justice**, v. 39, n. 1, p. 313–440, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/652387?seq=1>. Acesso em: 24 ago. 2019.
 43. CORTEZ, Pedro Afonso; SOUZA, Marcus Vinícius Rodrigues; SALVADOR, Ana Paula; OLIVEIRA, Luís Fernando Adas. Sexismo, misoginia e LGBTQ fobia: desafios para promover o trabalho inclusivo no Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29(4), e290414, 2019.
 44. DAMON, W.. The path to purpose: Helping our children find their calling in life. N.Y.: Free Press. 2008.
 45. CUELLAR, A. E.; MARKOWITZ, S. School suspension and the school-to-prison pipeline. **International Review of Law and Economics**, v. 43, p. 98-106, 2015. Disponível em: https://universitywriting911.com/uploads/2018Apr/1332/Source_week_5_EBD.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.
 46. DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: um ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
 47. DEBARBIEUX, E. **Violência na escola – um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
 48. DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

49. DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.
50. DEL REY, R.; ORTEGA, R.; FERIA, I. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, ano 3, v. 66, n. 23, p. 159-180, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009>. Acesso em: 10 abr. 2019.
51. DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1996/1998.
52. DELORS, J. La educación encierra un tesoro. *In: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO, Santillana Ediciones, 1996.
53. DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
54. DIAZ-AGUADO, M. J. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. **Psicothema**, v. 17, n. 4, p. 549-558, 2005. Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.
55. DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. **Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación**. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, 2008. Informe de investigación.
56. DÍAZ-AGUADO, María José. **Da violência escolar à cooperação em sala de aula**. Americana, SP: Adonis, 2015.
57. DUPPER, D.; THERIOT, M.; CRAUN, S. W. Reducing out-of-school suspensions: practice guidelines for school social workers. **Children & Schools**, v. 31, p. 6-14, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274171088_Reducing_Out-of-School_Suspensions_Practice_Guidelines_for_School_Social_Workers. Acesso em: 07 nov. 2019.
58. DURKHEIM, E. **Moral education: a study in the theory and application of Sociology of Education**. New York: Free Press, 1973.
59. DUSEK, J. B.; O'CONNELL, E. J. Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. **Journal of Educational Psychology**, v. 65, n. 3, p. 371-377, 1973. Disponível em: [dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4506](https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4506). Acesso em: 10 jan. 2019.
60. EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1996.

61. FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.
62. FISHER, R.; URY, W.; PATTON, B. **Como chegar ao sim**: a negociação de acordos sem concessões. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
63. FISHER, R.; SHAPIRO, D. **Além da razão**: a força da emoção na solução de conflitos. Rio de Janeiro: Imago, 2009.
64. FLANAGAN, J. C. **Test of general ability**. Chicago: Science Research Associates, 1960.
65. FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
66. FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
67. GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas SP, v. 8, n. 1, p. 10-32, dez. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aindisccidadaniaesc.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.
68. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
69. GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.
70. GINOTT, H. G. **O professor e a criança**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.
71. GINOTT, H. G. **Pais e filhos** – novas soluções para velhos problemas. Rio de Janeiro: Bloch, 1989.
72. GINOTT, H. G. **Pais e jovens**. Rio de Janeiro: Bloch, 1975.
73. GORRESE, A.; RUGGIERI, R. Peer attachment: a meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. **J Youth Adolescence**, n. 4, p. 650-672, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22476726>. Acesso em: 10 ago. 2019.
74. HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times**: teachers' work and culture in the posmodern age. London: Teachers College Press, 1994.
75. JANIS, I. L. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1982.
76. JONES, S.; BRUSH, K.; BAILEY, R.; BRION-MEISELS, G.; MCINTYRE, J.; KAHN, J.; NELSON, B.; STICKLE, L. Navigating sel from the inside out: looking

inside and across 25 leading sel programs. national P-3 center, mar. 2017. Disponível em: <https://sehd.ucdenver.edu/pthru3/resources/navigating-sel-inside-out-looking-inside-and-across-25-leading-sel-programs>. Acesso em: 25 jun. 2019.

77. KIPNIS, Karen. **Resumo das principais idéias do livro os sete saberes necessários à educação do Futuro**. InfoeducaçãoUSP, 2008. Disponível em: <http://infoeducacaousp.blogspot.com/2008/04/resumo-das-principais-idias-do-livros.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.
78. KOHLBERG, Lawrence. The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. Unpublished **doctoral dissertation**, University of Chicago. 1958.
79. KOHLBERG, L. Essays on moral development (Vol. I: **The philosophy of moral development**). New York: Harper & Row. 1981.
80. KOHLBERG, Lawrence. Psicologia del desarrollo moral. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A.1992.
81. LACOE, J.; STEINBERG, M. P. Do suspensions affect students outcome? **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 41, n. 1, p. 34-62, mar. 2019.
82. LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.
83. LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed. 2006.
84. LA TAILLE, Y. As virtudes segundo os jovens. *In*: LA TAILLE et al. (org). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed. 2009. p. 46-69.
85. LA TAILLE, Y. **Paisagens da dignidade na obra musical de Chico Buarque de Hollanda**. Americana, SP: Adonis, 2019
86. LEITE, J. R.; COLOMBO, M. C. C.; LEITE, M. R. V. Admiráveis professores: vozes que vem dos estudantes. **UNIVEM**, Marília-SP, v. 11, n. 1, p. 84-95, ago. 2018. Disponível em: <https://www.revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/2589>. Acesso em: 28 dez. 2019.
87. LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.
88. LICCIARDI, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2010.
89. LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, June, 2017. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421&lng=en&nrm=iso access on 29 Jan. 2020. Epub Oct 27, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>

90. LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
91. LUKJANENKO, M. F. S. P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.
92. MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
93. MACEDO, L. et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
94. MACHADO, A. J.; YUNES, M. M. A.; SILVA, G. F. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, n. 3, set./dez. 2014. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 2 jan. 2019.
95. MARCHÃO, A. J. G.; PORTUGAL, G. No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: práticas pedagógicas que contribuem para construir o pensamento crítico. *In*: VIEIRA, R. M. et al. (org.). **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 93-104.
96. MARQUES, C. A. E. **Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.
97. MARTÍNEZ M. M.; PUIG R. J. M.; TRILLA, J. Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación**, v. 15, 2003. Ediciones Universidad de Salamanca (España). Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71938/Escuela,_profesorado_y_educacion_moral.pdf;jsessionid=57A9607D8DB60A2E5108903FE0A1053A?sequence=1. Acesso em: 20 dez. 2019.
98. MARTINEZ, S. A system gone berserk: how are zero-tolerance policies really affecting schools? **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 53, n. 3, p. 153-158, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/PSFL.53.3.153-158>. Acesso em: 14 fev. 2019.
99. MINISTERIO DA EDUCACIÓN NACIONAL. **Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar**. Bogotá, D.C., Colombia.
100. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. División de Educación General. Equipo de Unidad de Transversalidad Educativa. **Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018**. Santiago, 2015.
101. MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DO CHILE. **Política de Convivencia Escolar, 2015/2018**. 2015. Disponível em: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

102. MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN. **LEY ORGÁNICA 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106. 2006. Disponível em: <https://github.com/BartolomeSintes/mclibre-legislacion/blob/master/files/boe/BOE-2006-2-LO-LOE-consolidado-2018-12-06.pdf>. Acesso em 29 jan. 2020.
103. MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona: Paidós Studro, 2001.
104. MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp. 2018.
105. NOGUERA, P. A. Schools, prisons, and social implications of punishment: rethinking disciplinary practices. **Theory into Practice**, v. 42, n. 4, p. 341-350. Disponível em: <http://youthjusticenc.org/download/juvenile-justice/collateral-consequences/Schools,%20Prisons,%20and%20Social%20Implications%20of%20Punishment:%20Rethinking%20Disciplinary%20Practices.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.
106. NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
107. OECD. **PISA 2015 results (volume v): collaborative problem solving**, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-v_9789264285521-en. Acesso em: 20 ago. 2019.
108. OKONOFUA, J. A. et al. Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. **Proceedings of the National Academy of Science**, v. 113, n. 19, p. 5221-5226, 2016.
109. OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0824.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
110. OLIVEIRA, J. P. et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 93-112, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/117886>. Acesso em: 15 jan. 2019.
111. OLIVEIRA, M. T. A. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.
112. OLWEUS, D. **Olweus Bullying Questionnaire: Scannable paper version**. Center City, MN: Hazelden. 2007.

113. PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
114. PERRY, B. L.; MORRIS, E. W. Suspending progress: collateral consequences of exclusionary punishment in public schools. **American Sociological Review**, v. 79, n. 6, p.1067-1087, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270451489_Suspending_Progress>. Acesso em: 30 ago. 2019.
115. PIAGET, J.; GARCIA, R. **Hacia una lógica de significaciones**. México: Gedisa, 1989.
116. PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996.
117. PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org.). **Jean Piaget** – sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58.
118. PIAGET, J. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. *In*: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org.). **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 61-62.
119. PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo, SP: Summus, 1994.
120. PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org.). **Jean Piaget** – sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 137-151.
121. PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
122. PIAGET, J. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. *In*: DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. **Piaget y el psicoanálisis**. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.
123. PIAGET, J. O trabalho por equipes na escola: notas psicológicas. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 15/16, p. 3-16, set./dez. 1936.
124. PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Ed. Livraria José Olympio, 1975.
125. PIAGET, J. et al. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.
126. PIAGET, J. et al. Recherches sur labstraction réfléchissante: labstraction de lordre des relations spatiales. **Études dépistemologie génétique**, Paris, PUF, 1977, v. 35, tomo2.

127. POWER, F. C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. **Kohlberg's approach to moral education**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989.
128. PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
129. PUIG, J. M. **Práticas morais**. São Paulo: Moderna, 2004.
130. PUIG, J. M.; ESCARDÍBUL, X. M. S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.
131. RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMON, S. B. **Values and teaching**, Charles E. Merrill. Columbus: Ohio, 1966.
132. ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.
133. ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.
134. ROSENTHAL, R. **Experimenter effects: behavioral research**. New York: Appleton, Century, Crofts, 1966.
135. SANCHES, R. C. F.; STEINER, A. A. Existe receita para ser um bom professor de Direito? *In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI*, 19., 2010, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: 2010. Disponível em: <https://aberto.univem.edu.br/handle/11077/1068>. Acesso em: 13 abr. 2019.
136. SANDEL, Michael J. **Justiça – O que é fazer a coisa certa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2015.
137. SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.
138. SENNETT, R. **A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1998.
139. SERRANO, G. P.; GUZMÁN, M. V. P. **Aprender a conviver: el conflicto como oportunidad de crecimiento**. Madrid: Narcea, 2011.
140. SHIMIZU, A. M.; VIVALDI, F. M. C. O projeto “Esperança no Futuro”. *In: MENIN, M. S. S. et al. (org.). Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 215-237.
141. SILVA, J. F. S. Avaliação educacional: fundamentos teóricos e relação com a política educacional. *In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/PE*, 7.; GESTÃO DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2012, Recife. **Anais [...]**. Recife: Universitária UFPE, 2012. p. 1-12.

142. SNOW, R. E. Unfinished pygmalion. **Contemporary Psychology**, v. 14, p. 197-199, 1969.
143. SOETE, L. Building the european information society for US all, first reflections of the high level group of experts. **Interim report**, Jan. 1996. Disponível em: <http://www.ispo.cec.be/hleg/hlg.html>. Acesso em: 3 jun. 2018.
144. SOUZA, Raul Alves. Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181590/souza_ra_me_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y Acesso em: 20 mar. 2020.
145. SVETLANA, B. **The future of nostalgia**. Basic Books, 2002.
146. TAKIZAWA, R.; MAUGHAN, B.; ARSENEAULT, L. Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal. **British Birth Cohort**, 2014. Acesso em: 10 dez 2014.
147. TAVARES, M. R. et al. Construção e validação de uma escala de valores sociomorais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p. 186-210, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100186&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2020.
148. TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala**. São Paulo: FCC/DPE, 2015.
149. THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS, D'ALESSANDRO, A. A review of school climate research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 2, 2013. Disponível em: <https://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.
150. THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
151. THORNDIKE, R. L. Review of pygmalion in the classroom. **American Educational Research**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02322211>. Acesso em: 19 jun. 2019.
152. TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. **A cultura do pensamento na sala de aula**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
153. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: Pontes, Aldo; De Lima, V. S.: **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Editora Zouk. 2005.

154. TOGNETTA, L. R. P. **A história da menina e do medo da menina**: suplemento especial para pais e professores. Americana: Adonis, 2010a.
155. TOGNETTA, L. R. P. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: ACTAS DO 8º. CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SAÚDE, SEXUALIDADE E GÊNERO. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos, 2010, p.487-494.
156. TOGNETTA, L. R. P.; DOMICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; ROSSI, R.; SAMPAIO, V. C. S. **Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
157. TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. **Bullying e autorregulação**: um estudo sobre o fenômeno à luz da Psicologia Moral entre estudantes do estado de São Paulo. Relatório de pós-doutorado, 2012 (texto não publicado).
158. TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; DAUD, R. P. Respeito é bom e eu gosto? In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. (org). **O valor do respeito**. AmericanaSP: Adonis, 2017.
159. TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A.; LAPA, L. Z. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista Educação PUC**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 397-410, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4506>. Acesso em: 10 ago. 2019.
160. TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
161. TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A.; LAPA, L. Z. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 397-410, out. 2019. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4506/2866>. Acesso em: 17 dez. 2019.
162. TORREGO, J. C.; NEGRO, A. (org.). **Aprendizaje cooperativo en las aulas**: fundamentos y recursos para su implantación. Madrid: Alianza, 2012.
163. TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.
164. TURIEL, E. **The development of social knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
165. UNESCO. **Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matematica y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica**. Santiago, Chile: UNESCO, 2001.

166. UNESCO. **Segundo estudio regional comparativo y explicativo**. Santiago, Chile: UNESCO, 2008.
167. UNESCO. **Terceiro estudio regional comparativo y explicativo**. Santiago, Chile: UNESCO, 2014.
168. URUÑUELA, P. M. **La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo**. Madrid: Narcea, 2018.
169. VALDEBENITO, S.; EISNER, M.; FARRINGTON, D. P.; TTOFI, M. M.; SUTHERLAND, A. Sutherland school-based interventions for reducing disciplinary school exclusion: a systematic review. **Campbell Systematic Reviews**, v. 1, 2018.
170. VICENTIN, V. F. **E quando surge a adolescência...: uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
171. VINHA, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157>. Acesso em: 22 nov. 2019.
172. VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. (coord.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.
173. VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3316/3226>. Acesso em: 15 out. 2019.
174. VINHA, T.; MANTOVANI, A. O. Z. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. *In*: TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Virtudes e educação – o desafio da modernidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p.159-197.
175. VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. P. R. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 19 jan. 2019.
176. VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento**. 2013. 224 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253949>

APÊNDICE A: Roteiro de observação de sala de aula

Nome do professor:

Disciplina _____

Conteúdo da aula: _____

Data da observação: _____

1. A interação entre os alunos e o conteúdo

- O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?
- As atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos os alunos ou para alguns foi muito fácil e, para outros, muito difícil?
- Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas colocam em jogo o que já é conhecido pela turma?
- Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?
- Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?

2. A interação entre o professor e os alunos

- Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão estão claros para a turma?
- As propostas de atividades foram entendidas por todos? Seria necessário o professor explicar outra vez e de outra maneira? As informações dadas por ele são suficientes para promover o avanço do grupo?
- As intervenções são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os alunos a refletir?
- O professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?
- As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas?
- As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?
- As relações entre adultos e estudantes são pautadas em respeito mútuo?

3. A interação dos alunos com os colegas

- Os alunos se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão?
- Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos?
- Com que critérios a classe é organizada?

- Os alunos escutam uns aos outros?
- As relações entre pares são respeitadas?
- As estratégias de resolução de conflitos apresentam características de respeito ao coletivo?
- São percebidas intimidações?
- São percebidos isolamento e/ou exclusões?

APÊNDICE B: Roteiro de observação de RECREIO

Turmas envolvidas: _____

Data da observação: _____

1. A interação entre o adulto e os alunos

- As intervenções são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os alunos a refletir?
- As relações entre adultos e estudantes são pautadas em respeito mútuo?

2. A interação dos alunos com os colegas

- As relações entre pares são respeitadas?
- As estratégias de resolução de conflitos apresentam características de respeito ao coletivo?
- São percebidas intimidações?
- São percebidos isolamento e/ou exclusões?

APÊNDICE C: AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EMEF GIRASSOL

NOME: _____ DATA: _____

Finalizamos nosso trimestre de estudos e será fundamental, nesse momento, compartilharmos nossas impressões. Avalie nossos encontros considerando os conteúdos propostos, a condução do trabalho de formação, bem como seu envolvimento e participação nesse processo.

TEMAS/CONTEÚDOS	RELEVÂNCIA PARA SEU TRABALHO		
	Muita	Indiferente	Pouca
A construção da personalidade ética e o papel da escola			
A Linguagem nas Relações Interpessoais			
As regras			
As Assembleias Escolares			
Inovação na Educação – novas tecnologias em sala de aula			
Pesquisa Valores Valor/Princípio/Virtudes.			
Resolução de Conflitos na Escola (parte 1)			
Bullying e cidadania: dois extremos, dois desafios (Compreendendo o fenômeno e As intervenções da escola).			

Houve alguma mudança na minha prática com os alunos a partir dos estudos dos temas acima?

() sim. O que mudou?

() não. Por quê?

A FORMAÇÃO	Concordo	Concordo em parte	Discordo
A formadora demonstrou domínio dos conteúdos e temas trabalhados			
Houve atendimento às dúvidas e necessidades do grupo.			
Houve integração entre formadora e grupo, numa relação de simpatia e respeito mútuo			
A quantidade de leitura foi adequada.			
As leituras foram coerentes com o tema tratado, permitindo aprofundamento dos estudos.			
Nas relações entre os integrantes do grupo, têm predominado:	Sim	Em parte	Não
O respeito mútuo.			
A confiança.			
A acolhida.			
O apoio			

Justifique suas respostas:

ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO	
<p>Li todos os textos recomendados</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> a maior parte</p> <p><input type="checkbox"/> alguns</p> <p><input type="checkbox"/> não li os textos</p>	<p>O que posso fazer para superar esse problema?</p>
<p>Colaborei e participei das discussões, apresentando dúvidas ou reflexões.</p> <p><input type="checkbox"/> concordo</p> <p><input type="checkbox"/> concordo em parte</p> <p><input type="checkbox"/> discordo</p>	<p>O que posso fazer para superar esse problema?</p>
<p>Transformei o aprendizado em práticas assertivas no meu trabalho. (o uso da linguagem descritiva, por exemplo)</p>	<p>O que posso fazer para superar esse problema?</p>
<p>Descreva os pontos positivos dos encontros</p>	
<p>Descreva os pontos negativos dos encontros, ou a serem revistos.</p>	

APÊNDICE D: ENTREVISTA COM ALUNOS

1. Qual a sua impressão sobre as aulas RH?
2. Como vocês estão lidando com os conflitos?
3. E os professores?
4. Você percebe mudança na postura dos alunos no que se refere à convivência, tanto durante as aulas quanto fora delas?
5. Sobre as aulas Relações Humanas (RH) e das demais ações da escola, o que você destaca como aspecto positivo? E negativo?

**APÊNDICE E: ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA DEPOIS DA
PESQUISA REALIZADA**

1. A partir dos estudos desenvolvidos, você destacaria algum tema específico como tendo sido de maior relevância? O trabalho desenvolvido na escola gerou algum impacto em sua vida profissional e/ou pessoal?
2. Houve alguma mudança em sua prática no que se refere às relações interpessoais? Caso não tenha havido nenhuma mudança, como você justifica?
3. Você percebe mudança na postura dos alunos no que se refere à convivência, tanto durante as aulas quanto fora delas?
4. Ao longo da implantação das aulas de Relações Humanas (RH) e das demais ações da escola, o que você destaca como aspecto positivo? E negativo?

APÊNDICE F: PLANILHA DE ATIVIDADES PARA AS AULAS DE RH

PLANILHA DE ATIVIDADES PARA AS AULAS DE RH		
ATIVIDADE	OBJETIVO	DESCRIÇÃO
CONHECE ESSA PESSOA? (estratégia do amigo secreto)	Refletir sobre os valores presentes na infância e os que estão presentes atualmente.	<p>Recursos: folha de papel</p> <p>Disparador: dinâmica do “amigo secreto”</p> <p>Desenvolvimento: Cada aluno escreve sobre si: o que mais gostava quando pequeno (e o que mais gosta hoje), do que tinha medo (medo de agora), o que eu mais queria da vida (o que quero hoje), que profissão eu queria (qual quero hoje). O professor recolhe os papéis que são misturados e distribuídos nos moldes do “amigo secreto”. Cada aluno lê as características do amigo sem dizer o nome. A turma deve tentar adivinhar quem é a pessoa. Se não conseguirem com 2 alternativas, o próprio aluno se revela e inicia a leitura de outro.</p> <p>Avaliação: “Eu aprendi que... Eu fiquei surpreso em ver que... Da próxima vez podemos...”.</p> <p>O professor deve também estar disposto a fazer suas observações.</p>
CONHECENDO OS COLEGAS	Promover a integração entre os alunos e professor. Destacar a importância de saber ouvir, que muitas vezes estamos muito preocupados com o que vamos dizer, que esquecemos de prestar atenção no que nos é dito.	<p>Recursos: uma bola ou outro objeto que possa ser passado de mão em mão (por exemplo: um rolo de barbante deixando a ponta com o primeiro a ler sobre um amigo).</p> <p>Disparador: Explicar aos alunos que será dada uma oportunidade para que aprendam mais uns dos outros. Portanto, toda a atenção será necessária.</p> <p>Desenvolvimento: Formar um círculo. Quem estiver com a bola deve passá-la à outra pessoa que deverá dizer seu nome e revelar algo diferente sobre si (‘uso lente de contato’, por exemplo, ou ‘tenho um cachorro’). Quando todos tiverem falado, explicar que na segunda rodada eles terão que passar a bola a alguém e dizer o nome da pessoa e o que ela disse na rodada anterior.</p> <p>Avaliação: “Consegui ouvir todos os colegas? O que faltou? Da próxima vez podemos...”</p>
MEU NOME	Estimular o respeito por si	<p>Recursos: data show, notebook, material de registro.</p> <p>Disparador: vídeo http://youtu.be/qqtTHkPfmDQ</p> <p>Desenvolvimento: a partir do vídeo, levantar algumas questões: “Qual a história do meu nome? Quem o escolheu? O que representa pra mim?”. Introduzir na discussão sobre os “apelidos”: devemos ou não permiti-los e como impedi-los quando indesejados.</p> <p>Avaliação: escrever como se sente quando chamado por um apelido indesejado e o que pode fazer para que isso não aconteça.</p>
MÁQUINA DO TEMPO	Conhecer a perspectiva ética dos alunos	<p>Recursos: data show , notebook, material de registro. Papel pardo, revistas e cola.</p> <p>Disparador: primeiras cenas do episódio do túnel do tempo http://www.dailymotion.com/video/xpfiom_o-tunel-do-tempo-episodio-30_shortfilms</p> <p>Desenvolvimento: Imaginem que a máquina do tempo existe e você tem a oportunidade de nela entrar e ser teletransportado para daqui a 10 anos. Como você se vê, o que estará fazendo, como será sua vida?. Registrar descritivamente e com gravuras. Analisar o próprio registro e identificar os valores materiais e morais presentes.</p>

		<p>Avaliação: socializar os valores morais identificados, descrevendo-o.</p>
<p>CHUVA DE IDÉIAS / PRÓS E CONTRAS</p>	<p>Gerar ideias sobre determinado assunto e/ou problema. Instigar a reflexão e debate sobre as melhores soluções a um dado problema, fazendo com que os integrantes do grupo tenham de argumentar e defender suas opiniões.</p>	<p>Recursos: Caixa ou saco pequeno, canetão, quadro, papéis com nomes de temas da atualidade e/ou problemas relacionados ao tema para levantamento de ideias/soluções. Exemplo: Informática, aborto, violência, direitos humanos, meio ambiente, tecnologia, educação, política, impostos, falta de água, ou qualquer outro tema relacionado ou não à disciplina.</p> <p>Disparador: Sentados em círculo, apresentar a gravura 1 e provocar a turma para que expliquem a mensagem.</p> <p>Desenvolvimento: o professor sorteará um papel e começará a atividade (sem apresentar ao grupo o que consta no papel sorteado), dizendo uma única palavra que faça referência ao tema. Em seguida, passará o papel para o aluno ao seu lado e este deverá falar outra palavra e assim sucessivamente. Para que haja variedades, não pode falar algo que já tenha sido mencionado. Cada palavra dita deverá ser escrita no quadro pelo professor ou pelo próprio aluno. O professor, após todos participarem dizendo uma palavra, começará uma discussão. “Todas as palavras ditas se relacionam com o tema?”. É esperado que haja divergência e que alguns alunos se mostrem contrários a algumas colocações. A partir daí, a dinâmica do pró e contra é muito bem vinda nesse tipo de atividade. Divide-se a turma em duas (ou mais) equipes. Solicitar aos alunos que, em grupo, escrevam uma afirmação do que possa ser colocado em discussão. Ex: <i>Conviver é aprender uns com os outros</i>. O professor distribui aleatoriamente para os grupos um papel onde estará escrito: CONCORDO ou DISCORDO. Cada equipe elaborará argumentos para explicar à turma o porquê de concordar ou discordar. Como todas as equipes escreveram temas diferentes, o professor pode recolhê-los para dar continuidade à atividade em outra aula (caso não haja tempo suficiente para concluir a atividade em apenas um encontro).</p> <p>Avaliação: “Eu aprendi que... Eu fiquei surpreso em ver que... Da próxima vez podemos...”.</p> <p>O professor deve também estar disposto a fazer suas observações.</p>
<p>O CASO DE MIGUEL</p>	<p>Demonstrar o modo de julgar e avaliar</p>	<p>Recursos: cópias do texto já separado por episódio.</p> <p>Disparador: mostrar ao grupo a gravura 2. Ouvir os comentários dos alunos sobre o que entenderam da mensagem.</p> <p>Desenvolvimento: Divida o grupo em 5 equipes e distribua entre elas os textos referentes ao Miguel. Estabeleça um prazo de 10 minutos. Nesse período cada equipe terá a tarefa de julgar e avaliar o comportamento de Miguel, observado em diferentes momentos de um dia e descrito nos textos. Acompanharão o comportamento de Miguel por meio de relatos de sua mãe, da faxineira, do zelador, do taxista e do garçom da boate que Miguel frequenta. Encerrado o prazo, propor que cada equipe faça seu relato, descrevendo como perceberam o Miguel. Em seguida, leia o relato do próprio Miguel, descrevendo o que houve naquele dia. Proponha discussão acerca de como fazemos nossos julgamentos e avaliações das pessoas e fatos, do tipo de lógica que é utilizada e das</p>

		<p>consequências que isso pode trazer para a vida em sociedade.</p> <p>Avaliação: retomar a gravura 2. Como podemos relacionar a atividade com a gravura?</p>
TROCA DE UM SEGREDO	Adotar a perspectiva do outro.	<p>Recursos: Um pedaço de papel e um lápis para cada aluno.</p> <p>Disparador: “O que é segredo pra você?”. Ouvir alguns alunos e despertá-los para o fato de que segredos nem sempre se referem somente a fatos, mas também a sentimentos.</p> <p>Desenvolvimento: cada um deverá escrever algum problema, angústia ou dificuldade pela qual está passando e não consegue expressar oralmente. Deve-se recomendar que os papéis não sejam identificados a não ser que o integrante assim o desejar.</p> <p>Os papéis devem ser dobrados de modo semelhante e colocados em um recipiente no centro do grupo.</p> <p>O professor distribui os papéis aleatoriamente entre os integrantes. Neste ponto, cada integrante deve analisar o problema recebido como se fosse seu e procurar definir qual seria a sua solução para o mesmo.</p> <p>Após certo intervalo de tempo, cada integrante deve explicar para o grupo, em primeira pessoa, o problema recebido e a solução que seria utilizada para o mesmo.</p> <p>Esta etapa deve ser realizada com bastante seriedade não sendo admitidos quaisquer comentários ou perguntas. Em seguida, é aberto o debate com relação aos problemas colocados e as soluções apresentadas.</p> <p>Avaliação: Como você se sentiu ao descrever o problema? Como se sentiu ao explicar o problema de um outro? Como se sentiu quando o seu problema foi relatado por outro? No seu entender, o outro compreendeu seu problema? Conseguiu pôr-se na sua situação? Você sentiu que compreendeu o problema da outra pessoa? Como você se sentiu em relação aos outros membros do grupo? Mudaram seus sentimentos em relação aos outros?</p>
COISAS QUE GOSTO DE FAZER	Reconhecer e hierarquizar os próprios valores.	<p>Recursos: material de registro, data show, notebook.</p> <p>Disparador: apresentar a gravura 3. Instigar que o grupo comente as imagens. “Todos damos valor às mesmas coisas?”.</p> <p>Desenvolvimento: Pedir aos alunos para escreverem num papel números de 1 a 20.</p> <p>Em seguida, sugere-se que escrevam tão rapidamente quanto possível vinte coisas que gostem realmente de fazer na vida. Deve insistir-se em que os papéis não serão recolhidos ou corrigidos e que não há respostas certas ou erradas sobre os gostos das pessoas. Não se deve invadir de qualquer modo a privacidade individual.</p> <p>Quando toda a classe tiver escrito os seus vinte itens pode passar-se à segunda fase, a da codificação das respostas. Eis alguns exemplos de códigos que se podem indicar aos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar um sinal de \$ em cada item que custe mais de quinhentos reais. 2. Por um R à frente de cada item, que envolva algum risco. O risco pode ser físico, intelectual ou emocional. (Quais as coisas da sua vida que, embora envolvam algum risco, você gosta realmente de fazer?) 3. Usando a letra P, registre na sua lista os itens que pensa que os seus pais teriam em listas semelhantes se lhes

		<p>tivessem pedido para as fazerem quando tinham a sua idade.</p> <p>4. Coloque, a letra C ou a letra S antes de cada item. C pode ser usado para os itens que prefira realizar em conjunto com outras pessoas. S para aqueles que preferir realizar sozinho.</p> <p>5. Ponha o número 5 à frente de cada item que pensa que não estará na sua lista daqui a 5 anos.</p> <p>6. Finalmente, volte a ler a lista e coloque junto a cada item a data de quando realizou pela última vez o que nela está indicado.</p> <p>Avaliação: Depois dos alunos terem feito a lista e codificado os seus vinte itens, o professor poderá dizer: <<Vejam a sua lista como qualquer coisa que diz muito sobre vocês próprios. Tentem completar cada uma das frases seguintes e partilhem conosco algo daquilo que aprenderam>>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu aprendi que... • Eu reaprendi que... • Eu notei que... • Eu fiquei surpreendido em ver que... • Eu fiquei desapontado porque ... • Eu fiquei satisfeito de que... • Eu compreendi que... • O professor deve também estar disposto a fazer algumas afirmações de <<Eu aprendi que...>> e que devem ser tão autênticas quanto possível. <p>Deve ficar claro que levar os alunos a afirmações deste tipo, nada tem a ver com inculcação de valores.</p>
<p>FOLHAS DE VALORES</p>	<p>Refletir e escrever sobre o valor destacado na história.</p>	<p>Recursos: Material de registro.</p> <p>Disparador: imagens ou vídeo com o tema que será proposto na atividade.</p> <p>Desenvolvimento: pequenas histórias, afirmações ou um conjunto de questões contendo implicações de valores para os alunos refletirem e escreverem sobre elas, como, por exemplo, esta sobre a amizade.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que significa para você a amizade? 2. Se tem amigos, você os escolheu ou ficaram teus amigos por acaso? 3. De que modo você demonstra a amizade? 4. Que importância você dá ao fato de fazer e manter amizades? 5. Se você pensa em modificar o seu modo de ser, que mudanças pensa fazer? Se não pensa fazer mudanças, escreva <<Não há mudanças>>. <p>Avaliação: Eu consegui... Eu não consegui...</p>
<p>COLOCAÇÃO POR ORDEM</p>	<p>Hierarquizar seus valores. Identificar os valores morais</p>	<p>Recursos: material de registro. Imagens que reflitam valores morais e não morais (material).</p> <p>Disparador: apresentar a gravura 4. “O que há de comum ou de diferente nas gravuras?”.</p> <p>Desenvolvimento: pede-se aos alunos que diferenciem entre possíveis alternativas em termos de melhores ou piores e para examinarem e clarificarem as suas preferências em termos de prioridade. As escolhas apresentadas aos alunos podem variar das mais simples às mais complexas, das mais triviais espécies de preocupações às de maior significado. Considerem primeiro alguns exemplos: — um grupo de amigos;</p>

		<p>— dinheiro; — inteligência; — curiosidade; — força; — posse de coisas.</p> <p>Avaliação: “Quais das minhas preferências podem depender do dinheiro?”. “O que pode me fazer feliz e que não depende do dinheiro?”.</p>
<p>INCIDENTES (comparar com a atividade de hierarquia de valores)</p>	<p>Refletir sobre situações dilemáticas. Identificar os valores em conflito.</p>	<p>Recursos: data show, notebook, pequenos relatos que envolvam situações dilemáticas e material de registro.</p> <p>Disparador: reprodução do vídeo https://youtu.be/Ph0-IkavFz4. “Já experimentaram alguma situação em que tivessem que tomar uma decisão muito difícil?”. Ouvir alguns alunos e apresentar a atividade.</p> <p>Desenvolvimento: O professor apresenta um pequeno relato de uma situação, um incidente, em relação aos quais se procura a reação dos alunos. Exemplo: “Alguém foi apanhado ‘colando’ numa prova. O professor tentou pegar ‘a cola’, mas o rapaz agarrou-a. Quando finalmente o professor a apanhou, caíram várias fichas de dentro do blusão do aluno. O aluno afirmou que não lhe tentariam. O professor informou ao aluno de que o encaminharia para a Direção. O rapaz ameaçou o professor e acabou por ser expulso. O rapaz tinha sido aceito para uma bolsa no ano seguinte e isto implicava que já não a poderia utilizar, e deste modo não completaria o ensino médio. Quando os colegas souberam ficaram meio contentes. Serão sádicos ou estão apenas satisfeitos porque o ocorrido não se passou com eles?”.</p> <p>Pense e argumente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a tua primeira reação. Use só palavras. Não são necessárias frases. 2. Como você se identifica com o rapaz? 3. Como você se identifica com o professor? 4. O autor do texto levanta uma questão sobre os colegas. Comenta. 5. Copiar ou não copiar? Qual a justificativa para cada posição? 6. Que alternativas se colocaram ao aluno? E ao professor? E aos outros colegas? <p>Avaliação: “O ponto forte de hoje foi...”, “O ponto frágil de hoje foi ...”.</p>
<p>MENSAGENS COM RECOMENDAÇÕES</p>	<p>Expressar os próprios sentimentos e preocupações</p>	<p>Recursos: fazer em uma folha ou no computador.</p> <p>Disparador: https://youtu.be/57QMHY1aS9w. A partir do vídeo, o professor propõe algumas questões: “A quem eu enviaria uma mensagem?”. “O que podemos enviar como mensagem?”.</p> <p>Desenvolvimento: O professor diz <<cada um de vocês pense em alguém da sua vida real a quem gostaria de mandar uma mensagem que comece com estas palavras "Eu te peço muito que ...". Acabem a mensagem, e em seguida ouviremos algumas>>. (Todas as mensagens devem ser assinadas. Há necessidade de nos afirmarmos perante aquilo que acreditamos.)</p> <p>Um grande número de questões sobre valores surge com esta simples estratégia. Considere algumas das mensagens: À minha irmã: <<Eu peço-te muito que sejas sensata e deixes de usar drogas>>, Maria.</p>

		<p>João. Para minha vizinha: <<Peço-lhe muito que considere que não temos outro lugar para jogar bola e que não chame tantas vezes os policiais>>, João.</p> <p>Uma das coisas que os alunos aprendem com a clarificação de valores é a descobrir o que eles próprios na verdade querem. Mensagens como estas contribuem para isso. Pensem nas pessoas que conhecem, a quem uma mensagem começando com <<Eu te peço muito que...>> precisasse de ser enviada. Em segundo lugar, ajuda os alunos a encontrarem vias alternativas para conseguirem o que precisam e querem.</p> <p>Este tipo de estratégia pode ser usado várias vezes durante um ano.</p> <p>Podem também aprender a usar este tipo de mensagem para enviarem uns aos outros e ao professor. (Uma outra forma é solicitar aos alunos que escrevam cartas ao editor para publicação numa revista ou jornal.)</p> <p>Avaliação: “O mais fácil na atividade foi...”. “O que pra mim foi mais difícil ...”.</p>
<p>BRASÃO DE ARMAS PESSOAL (outubro)</p>	<p>Expressar e clarificar de formas não verbal, seus próprios valores.</p>	<p>Recursos: data show, notebook, material de registro, lápis de cor.</p> <p>Disparador: https://youtu.be/RIueJkxix9Y. Após a apresentação do vídeo, ouvir as hipóteses dos alunos sobre o tema. Explicar o significado histórico dos escudos e brasões de armas.</p> <p>Desenvolvimento: o exercício serve para nos ajudar a compreender melhor os valores que mais fortemente defendemos e a aprender a importância de afirmarmos publicamente aquilo que acreditamos. Pedir a cada aluno que desenhe uma espécie de brasão de armas pessoal. O escudo é dividido em seis seções. O professor esclarece que as palavras vão ser só usadas no bloco 6. Todos os outros irão conter desenhos. Insiste que não é nenhuma lição de arte. Só precisam ser usadas figuras de esboço imperfeitas. Explica a seguir o que se vai fazer em cada uma destas seções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenhe duas figuras. Uma que represente qualquer coisa em que é muito bom e a outra que mostre alguma coisa em que se quer tornar bom. 2. Faça um desenho que mostre um dos valores do qual nunca abdicará, isto é, um dos que sente muito fortemente e de que nunca poderá desistir. 3. Desenhe uma figura que represente um valor apreciado pela sua família. Escolha um que todos os membros da sua família considerem ser um dos mais importantes. 4. Neste bloco, imagine que podia obter tudo quanto desejasse e que tudo o que tentasse seria um êxito. Em que é que se empenharia? 5. Use este bloco para mostrar um dos valores no qual desejaria que todos os homens acreditassem, e em que também acredita profundamente. 6. No último bloco pode usar palavras. Escreva quatro palavras que gostaria que as pessoas dissessem de você na sua ausência. <p>Neste ponto, o professor pode: dividir os alunos em grupos de três ou quatro. Pode também pendurar os desenhos nas paredes para todos verem os brasões de armas. Pode fazer um jogo que leve a descobrir o que as figuras representam.</p>

		<p>A turma pode tentar fazer um brasão de armas do grupo que representa a sua vida na aula.</p> <p>Em qualquer caso, a expressão dos valores deduzidos desta maneira não verbal leva a interessantes discussões, as quais podem ser prolongadas e alargadas.</p> <p>Acidentalmente, este plano pode ser usado com os pais para lhes mostrar o poder da metodologia da clarificação de valores.</p> <p>O brasão de armas pode ser usado várias vezes durante o ano escolar. Podem ser comparados os vários escudos, utilizados como medidas do desenvolvimento do estudante.</p> <p>Avaliação: “Valeu...” “Não valeu...” “Que tal...”.</p>
<p>VALORES FAMILIARES</p>	<p>Identificar valores e mensagens transmitidos pela família.</p>	<p>Recursos: Ficha de trabalho e lápis.</p> <p>Disparador: música “Família” – Nando Reis – ouvir e comentar: diferentes hábitos e configurações familiares.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo em círculo, sentado. 2. Distribuir ficha de trabalho e lápis, pedindo que respondam individualmente às questões contidas na ficha. 3. Dividir o grupo em cinco subgrupos. Cada subgrupo fica responsável por uma das questões da ficha de trabalho. 4. Solicitar a cada subgrupo que discuta as respostas individuais à questão que lhe coube, registrando os pontos comuns. Tempo. 5. Cada subgrupo apresenta suas observações. 6. Plenário - comentar os pontos de discussão: <ul style="list-style-type: none"> • Que valores são especialmente importantes para a sua família? • O que lhe chamou a atenção de tudo o que ouviu? • Como se sente em relação à diversidade de valores do grupo? 7. Fechamento: o facilitador ressalta para o grupo que os valores que possuímos influenciam nossas atitudes, decisões e comportamentos. Nenhum ser humano vive sem um núcleo de princípios interiores que orientem sua interpretação do mundo, dando sentido e direção para sua vida. <p>FICHA DE TRABALHO</p> <p>O que sua família pensa sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ter bom desempenho na escola: 2. Participar deste grupo: 3. Ter um emprego: 4. Ter relações sexuais: 5. Ser homem/mulher: 6. Ter religião: 7. Respeitar as leis: 8. Participar do grêmio da escola: 9. Escolher profissão ligada às artes: <p>Avaliação: Este trabalho deve ser realizado quando o grupo já tiver avançado na reflexão sobre os valores. O facilitador pode introduzi-lo, lembrando ao grupo que muitos dos nossos valores são aprendidos através da família e de outros adultos significativos (escola, comunidade etc.). À medida que crescemos, os valores que nos foram transmitidos vão sofrendo modificações e novos vão sendo incorporados.</p>

		<p>Esta atividade oportuniza aos adolescentes falarem sobre os valores que receberam de suas famílias e qual a opinião que têm sobre eles. Pode ser utilizada, também, na temática: Projeto de Vida, quando o facilitador explora o que o adolescente acredita ser um valor para si e o que gostaria de repassar a seus filhos.</p>
<p>"JOGOS DE PAPÉIS"- ROLE PLAY</p>	<p>Explorar os sentimentos atuando no lugar de pessoas reais ou imaginárias</p>	<p>Recursos: dilemas impressos. Disparador: retomar a discussão sobre tomar decisões em momentos difíceis. Desenvolvimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A apresentação e a introdução dos dilemas a serem explorados. 2. Seleção dos alunos para os vários papéis que, de preferência, devem corresponder aos desejos individuais dos alunos. 3. Preparação do resto da classe, que não representa, para a observação e avaliação. 4. Preparação do cenário. 5. Atuação: o principal objetivo é levar os alunos a adquirirem uma visão dos sentimentos e valores dos outros. 6. Discussão e avaliação de cena. 7. Representações subsequentes: uma oportunidade para relatarem o dilema com diferentes alunos e alargamento de situações. 8. Discussão geral. 9. Generalização. Nesta altura, o professor pede à classe para tirar conclusões e para pensar no que é que as pessoas naquelas circunstâncias sentiriam e por quê? <p><<Sharon e Jill eram as melhores amigas. Um dia foram às compras juntas. Jill experimentou uma camiseta e então, para surpresa de Sharon, saiu da loja com a camiseta debaixo do casaco. Pouco depois, um segurança da loja parou Sharon e pediu-lhe o nome da colega que tinha acabado de sair. Ele disse ao dono da loja que tinha visto as duas meninas juntas e que tinha certeza que a que saiu tinha roubado. O dono disse a Sharon que iria ter problemas sérios, se não lhe dissesse o nome da amiga.>></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuir uma folha com o dilema. Deixar que os alunos clarifiquem os fatos da situação. Pode avançar com alguma clarificação sobre a natureza do dilema moral com que Sharon se debate. 2. Pedir aos alunos que pensem, por um momento, sobre o que julgam que Sharon devia fazer. Devem escrever a sua posição numa folha de papel. <p>Determinar, pedindo que levantem as mãos, quantos alunos pensam que Sharon deve dizer o nome da amiga e quantos pensam o contrário.</p> <p>Se houver voluntários, pode-se pedir a um de cada grupo para explicar a razão das posições. Se não houver uma divisão satisfatória de classe, podem tentar-se outras alternativas.</p> <p>Se os alunos entenderem todos que Sharon deve denunciar a amiga, tentar então:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Suponham que Sharon conhece Jill e sabe que ela será enviada para um lar de reeducação se voltar a ser apanhada a roubar.

		<p>b) Suponham que Jill tem feito muitos favores a Sharon e que Sharon sabe que ela perderá muito dos seus melhores amigos se falar do caso.</p> <p>Se os alunos se inclinarem todos para a posição de que Sharon não deve dizer nada, tente estes dilemas alternativos:</p> <p>a) Suponha que, numa dada ocasião, Jill tinha dito ao professor que Sharon tinha colado numa prova. Que deverá então fazer Sharon?</p> <p>b) Suponha que, em vez de amiga, Jill era apenas uma pessoa conhecida com quem tinha travado conhecimento. Que deveria fazer Sharon?</p> <p>3. Se mesmo assim os dilemas alternativos não provocarem divisão na classe, pode-se tentar que os alunos joguem o papel de defensores de cada uma das posições. Uma vez a classe dividida, organizam-se pequenos grupos de discussão, nos quais os alunos afirmam as suas razões e escolhem as que pensam que são melhores e decidem quais apresentar.</p> <p>4. Reunida a classe toda, os alunos de cada grupo informam das suas decisões. Deve então encorajar-se a discussão do mérito das várias justificativas. Podem então colocar-se questões que alarguem a discussão:</p> <p>a) O que é uma <<melhor amiga>></p> <p>b) Sharon tem obrigações para com Jill? Para com o dono da loja? Para com ela própria? Sim ou não e por quê?</p> <p>c) Que conjunto de obrigações, em relação a Jill, ao dono da loja, e à lei, são mais importantes. Por quê?</p> <p>d) Do ponto de vista de Jill (e do dono da loja e dos pais de Sharon), deveria Sharon falar? Sim ou não e por quê?</p> <p>e) É correto, em algum momento, um amigo? Sim ou não e por quê?</p> <p>5. No final da discussão, pedir aos alunos, que defenderam que Sharon devia falar, que sumerizem as razões invocadas para esta posição e escolham depois do que ouviram aquela que lhes pareça a melhor.</p> <p>Pedir o mesmo ao outro grupo. Não recolher os papéis.</p> <p>Avaliação: “Que papel foi mais difícil de viver? Que papel</p>
--	--	--

APÊNDICE G: MÁSCARA PARA OS ENCONTROS FORMATIVOS

Escola:	EMEF..
Data do encontro:	
Encontro de N°:	
Duração do encontro:	
Formadores Presentes:	
Objetivo:	
Proposta/Estrutura do encontro (sequência didática)	
Considerações importantes	
Bibliografia:	
PPT, vídeos...:	
Combinado para o próximo encontro:	
Monitores presentes:	
Para saber mais:	

APÊNDICE H: AVALIAÇÃO PROFESSORAS DE RH

Caros Professores de Relações Humanas:

Em abril finalizamos um módulo cujo objetivo foi trabalhar com vocês algumas atividades que favorecem o autoconhecimento, o conhecimento do outro e fortalecimento do grupo.

Além disso, estudamos as assembleias e sua implantação nessa escola.

Para que possamos refletir sobre nossa prática, gostaríamos que você avaliasse nossos encontros e sua atuação na disciplina de Relações Humanas. Para isso, solicitamos que respondam ao questionário a seguir, que está dividido em duas partes.

PARTE A – MINHA VIVÊNCIA NOS ENCONTROS DE TUTORIA

1 - As atividades de autoconhecimento e conhecimento do outro são importantes, porque ...

2 – As assembleias com os alunos são importantes porque...

3 – Quanto ao desenvolvimento das assembleias com os alunos:

tenho dúvidas.

Quais? _____

não tenho dúvidas

sinto-me seguro (a)

**sinto-me inseguro (a),
porque** _____

4- Com relação aos nossos encontros, faça críticas e sugestões:

4.1 – quanto aos temas

4.2 – quanto à organização/estrutura

4.3 – quanto ao tempo destinado às discussões das vivências em sala de aula

4.4 – quanto à metodologia (condução, linguagem, relacionamento, clareza...)

4.5 – quanto à relação com as formadoras

4.6 – quanto à relação com as demais professoras de RH

5 - Comentários e sugestões quanto ao trabalho desenvolvido em nossos encontros:

PARTE B – MINHA ATUAÇÃO NA DISCIPLINA COM OS ALUNOS

1 – Tenho me sentido

_____ porque

2 – Dificuldades que tenho enfrentado

3 - O que tenho feito para superá-las

4 – O que já consigo fazer melhor do que fazia no início

5 - Conquistas dos alunos a respeito dos temas trabalhados

6 – Comentários e sugestões quanto ao trabalho desenvolvido com os alunos:

NOME: _____ DATA: _____

APÊNDICE I

ALUNO: _____ DATA: _____

Finalizamos nosso primeiro módulo na disciplina RH (Relações Humanas), cujo objetivo foi trabalhar com vocês o autoconhecimento, o conhecimento do outro e o fortalecimento do grupo. Além disso, iniciamos as assembleias de classe.

Agora é a hora de você avaliar os encontros e sua atuação na nova disciplina. Para isso, solicitamos que respondam ao questionário a seguir.

Sobre as aulas, pense e responda:

Que bom _____

Que pena _____

Que tal _____

Você soube escutar seus colegas? Justifique

Você participou das aulas? Como foi sua participação?

Você respeitou o professor e seus colegas durante as aulas? Justifique

O que me comprometo em melhorar para o próximo módulo:

APÊNDICE J



Questionário para avaliar o “Programa de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo para adolescentes y pré-adolescentes

Por favor, leia cada questão com cuidado e responda com a maior precisão possível.

Neste questionário, você deve escolher a opção que corresponde ao que você acredita, pensa ou o que acontece com você.

Neste questionário, não há respostas certas ou erradas, por isso responda de acordo com o que você pensa, com o que acontece com você ou o que você sente.

Todas as suas respostas serão tratadas de forma estritamente confidencial.

O objetivo deste questionário é ajudar a melhorar a vida escolar saber o que é certo e o que precisa ser melhorado.

Para isso, é importante saber a sua opinião sobre as seguintes questões:

1. Os alunos, professores e suas relações;
2. As opiniões sobre lazer, internet e consumo.
3. Os problemas que ocorrem dentro e fora da escola.
4. As regras, a educação moral e o tratamento da diversidade.
5. Opiniões sobre os conflitos e as relações.
6. Há também uma seção que trata de dados dos estudantes (idade, classe, etc.)

Seção 1

Com o objetivo de analisar as suas respostas ao longo do curso, pedimos para você indicar a inicial de seu nome e sua data de nascimento.

A primeira letra de seu nome Exemplo: se o seu nome é Antônio, A é a primeira letra do seu nome.	A primeira letra do seu primeiro sobrenome. Exemplo: S Se o seu primeiro sobrenome é Sánchez.	A primeira letra do seu segundo sobrenome. Exemplo: S Se o seu segundo sobrenome é Silva.

Escreva sua data de nascimento. Dois dígitos para o dia, dois dígitos para o mês e dois dígitos para o ano. Exemplo: 03 05 96					
O seu dia de nascimento é (dois dígitos)		O seu mês de nascimento é (dois dígitos)		Seu ano de nascimento é (dois últimos dígitos do ano)	

Estou no ___ano – Turma ___

Sou do sexo: ___F ___M

Tenho : _ anos

Seção 2

Leia as frases que se seguem sobre a adolescência, lazer e drogas. Dê uma pontuação de 1-7, indicando o número correspondente, considerando-se que 7 mostra que você concorda fortemente com a declaração, e 1 que você não concorda .

P2-1	1. Devemos viver o momento sem pensar muito sobre o futuro.	1	2	3	4	5	6	7
------	---	---	---	---	---	---	---	---

P2-2	2. Não há problema em fumar um baseado.	1	2	3	4	5	6	7
P2-3	3. Quanto mais você se arrisca, mais se diverte.	1	2	3	4	5	6	7
P2-4	4. É um absurdo que os fumantes se preocupem muito com os efeitos do cigarro, porque vão morrer de qualquer jeito.	1	2	3	4	5	6	7
P2-5	5. A bebida alcoólica torna o final de semana mais divertido.	1	2	3	4	5	6	7
P2-6	6. Do jeito que está a vida, é absurdo se esforçar muito por um futuro melhor.	1	2	3	4	5	6	7
P2-8	7. É conveniente mostrar a seus(as) colegas que você aguenta beber muito álcool.	1	2	3	4	5	6	7
P2-10	8. É conveniente aceitar um baseado quando me oferecem para evitar que meus colegas pensem mal de mim.	1	2	3	4	5	6	7
P2-13	9. Fumando um baseado se faz mais amigos.	1	2	3	4	5	6	7
P2-14	10. A proibição da venda de álcool para menores é um absurdo.	1	2	3	4	5	6	7
P2-17	11. Quando você é jovem você tem que experimentar de tudo	1	2	3	4	5	6	7
P2-18	12. O futuro é tão incerto que é melhor não pensar nele.	1	2	3	4	5	6	7
P2-21	13. Quanto mais tarde você chega em casa no fim de semana, mais você se diverte.	1	2	3	4	5	6	7
P2-22	14. Os adolescentes se esforçam muito pensando no futuro não sabem o que é a vida.	1	2	3	4	5	6	7
P2-23	15. Você é mais feliz quando não tem responsabilidades.	1	2	3	4	5	6	7

A seguir há uma série de opiniões sobre as diferentes relações, conflitos e diferenças entre grupos de pessoas. Dê uma pontuação de 1-7, indicando o número correspondente,

considerando-se que 7 mostra que você concorda fortemente com a declaração, e 1 que você não concorda.

P2-24	1. É correto bater em alguém que o ofendeu	1	2	3	4	5	6	7
P2-25	2. Quando um amigo briga com alguém que o tenha incomodado você deve ficar do lado do seu amigo	1	2	3	4	5	6	7
P2-26	3. O homem que é agressivo é mais atraente	1	2	3	4	5	6	7
P2-27	4. Justifica-se a brigar com alguém que tenha tirado o que era seu	1	2	3	4	5	6	7
P2-28	5. É certo, algumas vezes, ameaçar os outros para que pensem que você é forte	1	2	3	4	5	6	7
P2-29	6. É certo que um homem agrida sua esposa ou sua namorada quando ela decide deixá-lo	1	2	3	4	5	6	7
P2-30	7. Se alguém mais forte do que você ameaça te agredir, você não deve contar para ninguém porque você se tornaria um "dedo-duro"	1	2	3	4	5	6	7
P2-31	8. Deve mostrar a seus companheiros que você é de briga.	1	2	3	4	5	6	7
P2-32	9. Se você não revidar quando agredido, os outros vão pensar que você é um covarde	1	2	3	4	5	6	7
P2-33	10. Você deve por medo em algumas pessoas para que te respeitem	1	2	3	4	5	6	7
P2-34	11. Seja forte e corajoso é mais importante para os meninos do que para as meninas	1	2	3	4	5	6	7
P2-35	12. Tudo bem o menino sair com muitas meninas, mas não vice-versa	1	2	3	4	5	6	7
P2-36	13. Para o bem de seus filhos, ainda que as mulheres tenham que suportar a violência do marido ou parceiro, não deve denunciá-lo.	1	2	3	4	5	6	7
P2-37	14. É correto bater em alguém que o ofendeu.	1	2	3	4	5	6	7

P2-38	15. Os homens não devem chorar	1	2	3	4	5	6	7
P2-39	16. A mulher que parece frágil é mais atraente	1	2	3	4	5	6	7
P2-40	17. Prevenção da Gravidez é da responsabilidade das meninas	1	2	3	4	5	6	7
P2-41	18. Entrar em brigas nos fins de semana, torna-os mais divertido	1	2	3	4	5	6	7
P2-42	19. Quando uma mulher é abusada por seu marido, ela deve ter feito algo para provocá-lo.	1	2	3	4	5	6	7
P2-43	20. Um bom pai deve mostrar para o resto de sua família, quem é o chefe	1	2	3	4	5	6	7
P2-44	21. A violência que ocorre dentro de casa é um assunto de família e não deve sair	1	2	3	4	5	6	7
P2-45	22. O ciúme é uma expressão normal do amor	1	2	3	4	5	6	7
P2-46	23. Quem gosta de você vai te fazer chorar	1	2	3	4	5	6	7
P2-47	24. Por amor deve-se estar disposto a fazer qualquer sacrifício	1	2	3	4	5	6	7
P2-48	25. No amor pode tudo	1	2	3	4	5	6	7
P2-49	26. A mulher deve evitar contrariar o homem que ela ama	1	2	3	4	5	6	7
P2-50	27. Em um bom relacionamento, o homem e a mulher se tornam um só.	1	2	3	4	5	6	7
P2-51	28. Para o casal se dar bem, o homem deve ter algo superior ao das mulheres (idade, o dinheiro...)	1	2	3	4	5	6	7
P2-52	29. Nos países europeus estão surgindo grupos que promovem até mesmo ações abertamente discriminatórias, inclusive violentas, contra certas minorias (marroquinos, ciganos, judeus ...). Até que ponto você aprova a ação desses grupos.	1	2	3	4	5	6	7

P2-53	30. Você estaria disposto a votar em um partido político racista ou xenófobo?	1	2	3	4	5	6	7
-------	---	---	---	---	---	---	---	---

Seção 3

(P3-1) Quanto aos estudos, você pretende terminar

- Fundamental II
- Ensino Médio
- Graduação – Faculdade
- Pós- Graduação
- Curso Técnico

Quanto tempo por dia você gasta em cada uma das seguintes atividades? Escolha a resposta que corresponde ao que você já fez quase todos os dias durante o último mês.

		nenhum	Menos de 1 hora	Entre 1 e 2 horas	Entre 2 e 3 horas	Mais de 3 horas
P3-2	1. Estudos e tarefas da escola	1	2	3	4	5
P3-3	2. Vendo TV	1	2	3	4	5
P3-4	3. Videogames	1	2	3	4	5
P3-6	4. Internet ou celular com outras pessoas	1	2	3	4	5
P3-7	5. Internet, Baixando vídeos, filmes, música (estando presente)	1	2	3	4	5

P3-8	6. Lendo livros que não são de estudo.	1	2	3	4	5
		SIM	NÃO			
P3-9	7. Você tem TV no seu quarto?	1	2			
P3-10	8. Você tem internet no seu quarto?	1	2			
		NUNCA	POUCO	OU BASTANTE	MUITO	
P3-12	9. Até que ponto sua família (seu pai, sua mãe, ...) controla o que você faz na internet?	1	2	3	4	

(P3-13)Em geral, como você avaliaria os resultados de seus estudos? Selecione a resposta indicando o seu desempenho médio no último ano.

Insuficiente

Suficiente

Bom

Excelente

Nas últimas notas

(P3-14)Quantas foram abaixo da média? _____

(P3-15)Quantas foram na média? _____

(P3-16)Quantas foram muito boas? _____

(P3-17)Quantas foram excelentes? _____

(P3-18) Quantos bons amigos você tem na escola?

Nenhum

1

2 ou 3

4 ou 5

6 ou mais

Durante as 2 últimas semanas de aula, assinale quantos dias...

		nen hu m	1 dia	2 dias	3 dias	4 dia s	5 dias ou mai s
P3-19	1. Você faltou à escola sem justificativa	1	2	3	4	5	6
P3-20	2. Você faltou a alguma aula sem justificativa.	1	2	3	4	5	6
P3-21	3. Você chegou atrasado à aula.	1	2	3	4	5	6

Seção 4

A seguir, aponte o quanto está satisfeito(a) em relação:

		Nada satisfei to	Pouco satisfei to	Satisfe ito	Muito satisfei to
P4-1	1. A sua escola.	1	2	3	4
P4-2	2. Com seus (as) professores(as)	1	2	3	4

P4-3	3. Com seus companheiros (as).	1	2	3	4
P4-5	4. Com o que aprende na escola.				

Seção 5

5.1 Indique em que medida está de acordo com cada uma das seguintes afirmações

	Na sua escola	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
P5-1	1. Eu faço amigos (as) com facilidade.	1	2	3	4
P5-2	2. Eu me sinto integrado ao grupo.	1	2	3	4
P5-3	3. Sou bem aceito por outros estudantes.	1	2	3	4
P5-4	4. Os alunos ajudam uns aos outros, mesmo que não sejam amigos.	1	2	3	4
P5-5	5. Os alunos pertencentes a diferentes grupos se dão bem.	1	2	3	4
P5-6	6. Você aprende cooperando entre os estudantes.	1	2	3	4
P5-7	7. Há brigas entre alunos.	1	2	3	4
P5-8	8. Há grupos de estudantes se enfrentando.	1	2	3	4
P5-9	9. Há grupos na escola que prejudicam a convivência.	1	2	3	4

5.2 Indique em que medida você está de acordo com cada uma das seguintes afirmações

	Na sua escola	Não conco rdo	Conco rdo pouco	Conco rdo	Conco rdo muito
P5-10	1. Vir para a escola pouco me prepara para a vida adulta.	1	2	3	4
P5-11	2. Vir para a escola é uma perda de tempo.	1	2	3	4
P5-12	3. Vir para a escola me ajuda a ter confiança em mim mesmo para tomar decisões.	1	2	3	4
P5-13	4. Vir para a escola me ensina coisas que podem ser úteis para o trabalho.	1	2	3	4
P5-14	5. Se eu pudesse, me mudaria de escola.	1	2	3	4

Seção 6

Em relação aos professores de sua escola: Com quantos professores ou professoras acontecem as seguintes situações?

		Nenh um profes sor	Um profes sor	Alguns profess ores	A maioria dos profess ores
P6-1	1. Tem interesse por nosso bem estar.	1	2	3	4

P6-2	2. Escutam o que tenho a dizer.	1	2	3	4
P6-3	3. Tratam os alunos de maneira justa.	1	2	3	4
P6-4	4. Podemos contar com eles (as) para resolver um conflito de forma justa.	1	2	3	4
P6-5	5. Temos confiança e respeito mútuo.	1	2	3	4
P6-6	6. Têm qualidades com as quais me identifico e que gostaria de ter.	1	2	3	4
P6-7	7. Ajudam-me a conseguir meus objetivos.	1	2	3	4

Seção 7

Com que frequência ocorre o que se segue na escola?

	Os alunos...	Nunca ou quase nunca	Em algumas aulas	Na maioria das aulas	Em todas as aulas
P7-1	Escutam com atenção o que diz o professor ou professora.	1	2	3	4
P7-2	Na aula, se esforçam para aprender.	1	2	3	4
P7-3	Chegam atrasados sem justificativas.	1	2	3	4
P7-4	Irritam e atrapalham a aula.	1	2	3	4

P7-5	Respondem mal (de maneira grosseira) ao professor ou professora.	1	2	3	4
P7-6	Enfrentam o professor ou a professora.	1	2	3	4
P7-7	Desrespeitam o professor ou professora.	1	2	3	4

Seção 8

Indique com que frequência ocorre na escola cada uma das situações abaixo:

Na sua escola...

		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
P8-1	São realizadas atividades que tratam sobre o racismo e o dano que produz (como se inicia e evolui, por que acontece...).	1	2	3	4
P8-2	Os estudantes vindos de outras regiões e culturas encontram a atenção adequada nos professores.	1	2	3	4
P8-3	Os estudantes vindos de outras regiões e culturas são bem acolhidos pelos companheiros e companheiras.	1	2	3	4
P8-4	São realizadas atividades para entender o machismo e como combatê-lo.	1	2	3	4
P8-5	São realizadas atividades sobre a violência contra as mulheres (como se dá e evolui, por que se produz...)	1	2	3	4

P8-6	Aprendemos a praticar a igualdade entre homens e mulheres.	1	2	3	4
P8-7	Os estudantes com necessidades especiais encontram o apoio de que necessitam por parte dos professores e professoras.	1	2	3	4
P8-8	Os estudantes com necessidades especiais encontram o apoio de que necessitam por parte dos companheiros e companheiras.	1	2	3	4

Seção 9

Leia com atenção em que consiste o bullying

"Alguém sofre bullying quando um ou mais de seus parceiros, o:

- insulta ou ridiculariza
- ignora intencionalmente, excluindo-o do grupo
- ameaça, empurra ou bate
- diz mentiras e fofocas para que se dê mal
- provoca e machuca.

É bullying quando isso acontece muitas vezes e a vítima se sente incapaz de se defender.

Mas não é bullying, quando:

- é uma brincadeira amigável, que não ofende você
- Não é, quando dois estudantes que tenham a mesma força e poder, brigam."

De acordo com a definição de bullying que acabou de ler, use a seguinte legenda

Nunca= se não sofreu

às vezes= se aconteceu 1 ou 2 vezes no mês.

Frequentemente= aproximadamente 1 vez por semana

Sempre= várias vezes por semana

		Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
P9-1	1. Você já foi intimidado nos últimos dois meses?	1	2	3	4
P9-2	2. Você e outros colegas ou parceiros, foram intimidados nos últimos dois meses?	1	2	3	4

Pense se você tem sofrido cada uma das situações mencionadas e marque a resposta que reflete a sua frequência ao longo dos últimos dois meses

		Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
P9-3	1. Meus colegas me ignoram	1	2	3	4
P9-4	2. Meus colegas me rejeitam	1	2	3	4
P9-5	3. Meus companheiros me impedem de participar nas atividades ou brincadeiras	1	2	3	4
P9-6	4. Me insultam, ofendem ou me ridicularizam	1	2	3	4
P9-7	5. Falam mal de mim	1	2	3	4
P9-8	6. Quebram ou roubam minhas coisas.	1	2	3	4
		Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
P9-9	7. Me batem	1	2	3	4
P9-10	8. ameaçam e me põem medo	1	2	3	4

P9-11	9. me forçam a fazer coisas que não quero, com ameaças (trazer dinheiro, fazer tarefas, ...)	1	2	3	4
P9-12	10. me intimidam com frases ou insultos de caráter sexuais	1	2	3	4
P9-13	11. me obrigam com ameaças a condutas e situações de caráter sexual, das quais não quero participar	1	2	3	4
P9-14	12. me ameaçam com armas (paus, facas)	1	2	3	4
P9-15	13. Será que você gravou um colega ou parceiro com o celular ou vídeo para ser utilizado contra você?	1	2	3	4
P9-16	14. Será que você gravou um colega ou parceiro no celular ou vídeo com ameaças para obrigar você a fazer algo que não queria?	1	2	3	4
P9-17	15. Você já recebeu mensagens via internet ou telefone celular em que foi insultado, ameaçado, ofendido ou amedrontado?	1	2	3	4
P9-18	16. Tenham espalhado fotos ou imagens suas, na internet ou por celular para usar contra você?	1	2	3	4

Seção 10

Durante os últimos dois meses, você já participou destas situações, perturbando um parceiro ou companheiro na escola?

Nunca = eu não participei Às vezes = 1 ou 2 vezes por mês

Frequentemente = aprox. uma vez por semana Sempre = várias vezes por semana

		Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
P10-1	1. Rejeitando	1	2	3	4
P10-2	2. Ignorando	1	2	3	4
P10-3	3. Impedindo de participar junto	1	2	3	4
P10-4	4. insultando, ofendendo ou ridicularizando	1	2	3	4
P10-5	5. Falando mal dele ou dela	1	2	3	4
P10-6	6. quebrando ou roubando suas coisas	1	2	3	4
		Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
P10-7	7. Batendo	1	2	3	4
P10-8	8. ameaçando	1	2	3	4
P10-9	9. Forçando a fazer coisas que não querem, por ameaças (trazer dinheiro, fazer tarefas)	1	2	3	4
P10-10	10. Intimidando com insultos de caráter sexual	1	2	3	4
P10-11	11. obrigando a comportamentos ou situações sexuais, em que ele/ela não deseja participar	1	2	3	4
P10-12	12. ameaçando com armas (facas, canivetes, pau)	1	2	3	4
P10-13	13. registrando imagens de um colega ou parceiro no celular, para usar contra ele ou ela?	1	2	3	4

P10-14	14. registrando imagens de um colega ou parceiro no celular ou vídeo para forçá-lo depois de algo que ele não queira?	1	2	3	4
P10-15	15. Você enviou mensagens através de internet ou telefone celular em que você insultou, ameaçou, ofendeu ou assustou um parceiro ou companheiro?	1	2	3	4
P10-16	16. Você já espalhou fotos ou imagens na Internet ou pelo celular, de algum colega para usar contra ele ou ela?	1	2	3	4

Seção 11

(P11-1)Quando um de seus colegas fez qualquer uma das situações descritas nos parágrafos anteriores (insultar alguém, bater em alguém, espalhar imagens ofensivas ...), o que você costuma fazer? Escolha apenas uma resposta.

Participo, dirigindo o grupo para mexer com ele ou ela.	
Faço com a vítima o mesmo que o grupo faz.	
Não participo, mas também não acho errado o que eles fazem	
Eu não faço nada, não é o meu problema.	
Eu acho que deveria impedir, mas não faço nada.	
Tento parar a situação, embora não seja meu amigo ou amigo.	
Tento parar a situação, se for com meu amigo ou minha amiga.	

Seção 12

12.1 Tente responder às seguintes perguntas sobre o uso que você faz da Internet através de qualquer meio (computador, tablet ou celular), considerando o quanto o fato aconteceu durante o último mês

		Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
P12-1	1. Eu usei a Internet para conversar com outras pessoas quando eu me senti sozinho / a.	1	2	3	4
P12-2	2. Tenho me relacionado melhor com as pessoas pela Internet do que frente a frente.	1	2	3	4
P12-3	3. Eu tive problemas com os estudos pelo tempo que passei na Internet.	1	2	3	4
P12-4	4. Eu tenho usado a Internet para me sentir melhor quando eu estou pra baixo.	1	2	3	4
P12-5	5. Eu tentei passar menos tempo na Internet, sem sucesso.	1	2	3	4
P12-6	6. Eu fiquei nervoso quando eu não podia acessar a Internet por um tempo.	1	2	3	4
P12-7	7. Eu me senti perdido, se não pude me conectar à Internet.	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
P12-8	8. Eu achei difícil de parar de pensar sobre o que tinha pra mim na Internet.	1	2	3	4
P12-9	9. Tenho me relacionado melhor com as pessoas na internet, porque então eu posso me mostrar como eu sou.	1	2	3	4
P12-10	10. Tenho me comunicado mais com os meus amigos via Internet do que cara a cara.	1	2	3	4

P12-11	11. Digo que serão alguns minutos, e acabo conectado / algumas horas.	1	2	3	4
P12-12	12. Fico irritado quando vejo todo o dia que eu não recebi nenhuma mensagem.	1	2	3	4
P12-13	13. É impossível viver sem celular.	1	2	3	4
P12-14	14. Escondo dos meus pais o tempo que passei com videogames.	1	2	3	4
P12-15	15. Não tenho feito dever de casa para passar mais tempo com videogames.	1	2	3	4
P12-16	16. Tentei passar menos tempo com videogames, sem sucesso.	1	2	3	4
P12-17	17. Eu disse que seriam poucos minutos e acabei por passar horas jogando videogames.	1	2	3	4

12.2. Durante o último mês, quantas vezes você já teve os comportamentos listados abaixo, através da Internet ou celular?

		Nunca	Uma vez	Duas vezes	Três vezes	Quatro ou mais vezes
P12-18	1. Dei meu nome completo para um estranho.	1	2	3	4	5
P12-19	2. Dei o endereço de minha casa.	1	2	3	4	5

P12 -20	3. Coloquei uma imagem minha, sem autorização dos meus pais.	1	2	3	4	5
P12 -21	4. Fiquei com alguém que eu conheci através da Internet.	1	2	3	4	5
P12 -22	5. Respondi a uma mensagem de insulto ou ofensa.	1	2	3	4	5
P12 -23	6. Respondi a uma mensagem a alguém que não conheço e que me oferece coisas.	1	2	3	4	5
P12 -24	7. Visitei um site que meus pais não autorizaram.	1	2	3	4	5
P12 -25	8. Aceitei estranhos como amigo em uma rede social.	1	2	3	4	5
P12 -26	9. Divulguei mensagens que insultam ou ofendem outras pessoas.	1	2	3	4	5
P12 -27	10. Usei câmera ao entrar em contato com alguém desconhecido.	1	2	3	4	5
P12 -28	11. Usei câmera para me comunicar com os amigos / as.	1	2	3	4	5
P12 -29	12. Falei com meu pai ou minha mãe sobre o que eu faço na Internet (páginas visitadas, o que acontece nas redes ...).	1	2	3	4	5
P12 -30	13. Postei uma foto minha de caráter sexual.	1	2	3	4	5

P12-31	14. Postei uma foto de caráter sexual, do meu parceiro/a.	1	2	3	4	5
--------	---	---	---	---	---	---

12.3 Considerar se pra você é seguro ou inseguro cada uma das seguintes afirmações, considerando que

1 = muito seguro e 7 = Nada seguro.

P12-32	1. Publicar o meu nome e sobrenome em redes sociais.	1	2	3	4	5	6	7
P12-33	2. Dar o meu endereço em redes sociais.	1	2	3	4	5	6	7
P12-34	3. Postar uma foto minha sem autorização dos meus pais.	1	2	3	4	5	6	7
P12-35	4. Ficar com alguém que eu conheci através da Internet.	1	2	3	4	5	6	7
P12-36	5. Responder a uma mensagem de insulto ou ofensa.	1	2	3	4	5	6	7
P12-37	6. Responder a uma mensagem em que te oferecem alguma coisa.	1	2	3	4	5	6	7
P12-38	7. Aceite desconhecidos como amigos em uma rede social.	1	2	3	4	5	6	7
P12-39	8. Espalhar mensagens que insultam ou ofendem outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
P12-40	9. Usar câmeras quando você se comunicar com estranhos.	1	2	3	4	5	6	7

P12-41	10. Usar câmeras quando você se comunica com seus amigos.	1	2	3	4	5	6	7
P12-42	11. Postar uma foto sua que seja íntima ou de caráter sexual.	1	2	3	4	5	6	7
P12-43	12. Postar uma foto íntima ou de caráter sexual do meu parceiro/a.	1	2	3	4	5	6	7

Seção 13

(P13-1) 1. Você já fumou? Sim_____ Não_____

(P13-2) 2. Se você fumou durante os últimos 30 dias, quantos dias? Marcar com uma cruz a quantidade de dias correspondente.

nunca 1-2 dias 3-5 dias 6-9 dias 10-19 dias 20-29 dias 30 dias

(P13-4) 3. Você já consumiu álcool? Sim Não

(P13-5) 4. Durante os últimos 30 dias, nos dias em que você fez uso de bebidas com álcool, quantos copos bebeu, em média, a cada dia que consumiu (considerando-se que um litro equivale a quatro copos)?

nunca bebi.

Eu não bebi nos últimos 30 dias.

Menos de um copo por dia.

Um copo por dia.

Dois copos por dia.

três copos por dia.

Quatro a cinco copos por dia.

Mais de cinco copos por dia.

(P13-6) No caso de você ter bebido mais de cinco copos, escreva quantos que acredita ter sido: _____

(P13-7) 5. Você já usou haxixe, ou maconha alguma vez? Sim Não

(P13-8) 6. Se você usou haxixe, maconha ao longo dos últimos 30 dias, quantos dias você usou?

nunca 1-2 dias 3-5 dias 6-9 dias 10-19 dias 20-29 dias 30 dias

Seção 14

Você se lembra de já ter sido trabalhado na escola qualquer um dos seguintes tópicos?

		Sim	Não
P14-1	1. Direitos Humanos.	1	2
P14-2	2. Como prevenir bullying.	1	2
P14-3	3. Prevenção da violência nos relacionamentos.	1	2
P14-4	4. Como evitar riscos em se comunicar com outras pessoas via Internet ou celular	1	2
P14-5	5. Como resistir às pressões dos grupos.	1	2
P14-6	6. Drogas e seus riscos.	1	2
P14-7	7. Como resolver conflitos.	1	2

Muito obrigado pela sua ajuda!

Suas respostas a este questionário vão ajudar a melhorar a educação escolar.

ANEXO A

PESQUISA SOBRE CLIMA ESCOLAR**ALUNOS**

Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.

As informações desta pesquisa vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Esse é um questionário direcionado aos alunos desta instituição educacional.

**Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente
CONFIDENCIAL.**

Esse questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado **NOS ÚLTIMOS 3 MESES.**

Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar.

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua escola. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais alunos para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

Agradecemos muito a sua colaboração!

Escola _____

Série/Ano _____ Turma _____

Cidade _____ Estado _____

Aplicador _____ Data _____

Dimensão 1 – As relações com o ensino e com a aprendizagem		Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:					
1	O que aprendo na escola é útil para a minha vida.				
2	A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando cursos técnicos e faculdades.				
3	Na minha escola os professores consideram o comportamento dos alunos para dar as notas.				
4	A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.				
5	Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.				
6	Os professores desta escola costumam faltar.				
7	Considero justo o jeito que os professores dão as notas.				

Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
8	8. Parecem desinteressados e entediados.				
9	9. Chegam atrasados.				
10	10. Atrapalham a aula.				

Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
11	Fazem as lições de casa.				
12	Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.				

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
13	Explicam de forma clara.				
14	Conseguem manter a ordem durante a aula.				
15	Propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.				
16	Incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades.				
17	Apoiam e incentivam os alunos.				

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
18	Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.				
19	Incentivam os alunos a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet durante as aulas.				
20	Incentivam os alunos a usarem a biblioteca.				

Dimensão 2 – As relações sociais e os conflitos na escola

O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:		Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
21	Os gestores (diretor, vice diretor...).				
22	O coordenador/orientador.				
23	Os funcionários.				

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:		Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
24	Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.				
25	Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.				
26	Sinto-me só.				
27	Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.				
28	Os estudantes pertencem a diferentes grupos e convivem bem.				
29	Há muitas situações de conflitos entre os alunos.				
30	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos.				
31	As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.				
32	Se eu pudesse, eu mudaria de escola.				

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
33	Os alunos desrespeitam os professores.				
34	Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.				
35	Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.				
36	Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.				

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
37	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem bem integrados ao grupo.				
38	A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.				
39	Tenho medo de alguns professores.				

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:		Nunca		Muitas vezes	Sempre
40	Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.				
41	Escutam o que temos a dizer.				
42	Implicam com alguns alunos.				
43	Gritam.				
44	Ameaçam alguns estudantes.				
45	Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.				

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:		Nunca		Muitas vezes	Sempre
46	Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.				
47	Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola.				
48	Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.				
49	Os alunos conhecem e compreendem as regras.				
50	As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor).				
51	Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.				
52	Alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados.				
53	Alguns alunos traficam drogas dentro da escola.				
54	Alguns alunos trazem armas, facas, canivetes, etc.				
55	Os professores favorecem a alguns alunos mais que a outros.				
56	Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.				
57	As punições são impostas sem o aluno ser ouvido.				

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:		Nunca		Muitas vezes	Sempre
58	A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.				
59	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os adultos para ajudara resolvê-los.				
60	Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.				

Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:		Nunca		Muitas vezes	Sempre
61	Fingem que não perceberam.				
62	Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências.				
63	Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.				
64	Colocam os alunos para a fora da sala de aula.				
65	Mudam os alunos de lugar na sala de aula.				
66	Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.				
67					

	Não sabem o que fazer.				
68	Encaminham para a direção/ coordenação/orientação.				

Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agriem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:		Nunca		Muitas vezes	Sempre
69	Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.				
70	Os alunos levam bronca na frente dos colegas.				
71	Os alunos envolvidos são suspensos.				
72	Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.				
73	A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.				
74	Os alunos são transferidos de escola.				
75	Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar.				
76	A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.				
77	A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.).				

Dimensão 4- As situações de intimidação entre alunos

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:		Nunca		Muitas vezes	Sempre
78	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.				
79	Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.				
80	Eu tenho medo de alguns alunos.				
81	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da escola.				
82	Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.				
83	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.				
84	Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escolar.				

Nos ÚLTIMOS 3 MESES com que frequência essas AGRESSÕES ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES:		Nunca		Muitas vezes	Sempre
85	Na classe.				

86	Nos corredores.				
87	No pátio.				
88	No refeitório.				
89	Nos banheiros.				
90	Na quadra.				
91	Em locais próximos à escola.				
92	Através de internet ou celular.				

Assinale a frequência com relação as situações abaixo:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
93	Se você fosse agredido, insultado, tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet etc., você pediria ajuda a seus colegas da escola com que frequência.				
94	Se você fosse agredido, insultado, tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet etc., você pediria ajuda a um adulto da sua escola com que frequência.				

Dimensão 5 - A família, a escola e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
95	Sua família está contente com a escola.				

96	Sua família vai às reuniões convocadas pela escola.				
97	Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores.				
98	Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola.				
99	Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.				
100	Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro.				
101	Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula de aula.				

Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
102	Os ambientes são limpos e bem conservados.				
103	Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, com papel higiênico e sabonete à disposição.				
Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
104	As salas de aula são confortáveis e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).				
105	O refeitório é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.				
106	Há uma biblioteca com livros variados e interessantes.				

107	Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).				
108	Os alunos têm livre acesso aos espaços da escola.				
109	Os espaços para as atividades físicas são adequados.				

Conhecendo você e sua família

110. Sua idade é _____ anos.

111. Sexo:

Masculino

Feminino

112. Como você se considera?

Branco (a) Pardo (a)

Preto (a)

Amarelo (a) (de origem oriental)

Indígena

Não sei

113. Possui alguma deficiência?

Sim

Não

114. Se sim, especifique:

Física, Visual, Auditiva

Intelectual, Mista

115. Você trabalha?

Sim

Não

116. Quem vive com você em sua casa? Marque todas as alternativas que se aplicam no seu caso

Mãe, Pai, Avó, Avô

Madrasta ou companheira de seu responsável

Padrasto ou companheiro de seu responsável

Irmãos

Outros (por exemplo: primos, tios...)

117. Quem é o adulto responsável por você em sua casa?

Mãe, Pai, Avó, Avô.

Madrasta ou companheira de seu responsável

Padrasto ou companheiro de seu responsável

Irmãos

Outros (por exemplo: primos, tios...)

118. Qual é a atividade desta pessoa (responsável)

Trabalha fora de casa o dia todo

Trabalha fora de casa meio período

Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos)

Trabalha somente nas tarefas de casa

Desempregado

Aposentado

119. Até qual nível de estudos você pretende concluir no futuro?

Ensino fundamental

Ensino médio

Ensino profissionalizante (técnico)

Faculdade

Pós-graduação

120. Você já foi reprovado?

Nunca

Uma vez

Duas vezes ou mais

121. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:

Muito bem

Bem

Nem tão bem, mas nem tão mal

Mal

122. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?

Nenhum

1

2 ou 3

4 ou mais

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO B: MÁSCARA DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Escola:	
Data do encontro:	
Encontro de N°:	
Duração do encontro:	
Formadores Presentes:	
Objetivo:	
Proposta/Estrutura do encontro (sequência didática)	
Considerações importantes	
Bibliografia:	
PPT, vídeos...:	
Combinado para o próximo encontro:	
Monitores presentes:	
Para saber mais:	

EMENTA

A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA ESCOLA

Tipo do Curso: CURSO DE EXTENSÃO-S

Nº do Registro: 001 - **Unidade:** FACULDADE DE EDUCAÇÃO - **Departamento:**
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Palavras chaves: PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, ENSINO

Área em que o curso se

insere: Humanas

Área Temática: Direitos

Humanos, Educação

Forma de Realização:

PRESENCIAL

Objetivos:

- Estudar como ocorre o desenvolvimento moral e a formação de personalidades éticas e refletir sobre o papel da instituição educativa nesse processo.
- Identificar e analisar os fenômenos da violência, conflitos, incivilidade, indisciplina e bullying na escola, refletindo sobre os mecanismos envolvidos na sua produção e manutenção.
- Compreender os processos de criação e de legitimação das regras na instituição escolar e as relações com a qualidade do ambiente sociomoral.
- Conhecer estudos recentes sobre conflitos e suas manifestações na escola discutindo propostas que envolvem toda a comunidade escolar e que visam a prevenção e a mediação dos conflitos. Conhecer e analisar intervenções em situações de conflitos interpessoais e procedimentos sistematizados de mediação que visam uma convivência mais respeitosa e cooperativa.
- Refletir sobre as relações interpessoais na instituição escolar de forma a construir um clima escolar positivo.

Conteúdo geral:



Estuda o desenvolvimento da moralidade numa perspectiva construtivista, trazendo contribuições

da psicologia moral que auxiliam na compreensão desse processo. Reflete sobre o papel da escola e da família na formação dos valores. Apresenta pesquisas sobre violência, conflitos, indisciplina e bullying na instituição educativa, analisando implicações educacionais decorrentes. Estuda os conteúdos das regras, assim como os processos de elaboração e legitimação. Apresenta propostas de intervenções que promovem a construção de estratégias de negociação mais assertivas e eficazes nas situações de conflitos interpessoais, favorecem o desenvolvimento da autonomia e a convivência mais justa e respeitosa. Discute e analisa temáticas ligadas às relações interpessoais na escola visando a construção de um ambiente sociomoral mais respeitoso e cooperativo.

Os conteúdos serão divididos em quatro módulos, conforme descrito abaixo:

Módulo 1: A construção da personalidade ética

Objetivo: Estudar como ocorre o desenvolvimento moral e a formação de personalidades éticas, bem como refletir sobre o papel da instituição educativa nesse processo.

Conteúdos:

A personalidade ética e o papel da escola (2 ou 3 aulas).

As características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (2 aulas).

Referências bibliográficas:

BÁSICA:

VINHA, T. P. A escola e a construção da autonomia moral numa perspectiva construtivista

BATAGLIA, P. U. "Esses adolescentes de hoje ... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? - As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind". In.: TOGNETTA, L.R.P; VICENTIN, V. F. (ORGS) Esses adolescentes de hoje ... : o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. 1. ed. - Americana, SP: Adonis. 2014.

COMPLEMENTAR:

TOGNETTA, L. R. P. A Gênese do desenvolvimento afetivo. In: A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras. (pp. 42-69), 2009.

Módulo 2: Regras, princípios e valores

Objetivo: estudar a necessidade das normas e os procedimentos de legitimação que devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro.

Conteúdos:

Os valores da escola (3 ou 4 aulas).

A linguagem do educador.

Os tipos de regras da escola e seus princípios. Regras negociáveis e não negociáveis (2 ou 3 aulas).

As assembleias (1 aula).

Referências bibliográficas:

BÁSICA

DEDESCHI, S. C. Linguagem do educador: como realizar uma comunicação mais eficaz? Artigo referente à oficina ministrada no XVII Simpósio Rio-clarense de Educação, Ética e Diversidade: Construindo homens e mulheres de valor na escola, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro em julho de 2010 (texto não publicado).

MENIN, M., TAVARES, M., MORO, A.. Mensurando valores morais: uma pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Revista de Educação Pública, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 22, jul. 2013. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/931>>. Acesso em: 17 Mar. 2016..

RAMOS, A. M. Esses adolescentes de hoje... Podem sentir a necessidade das regras na escola? In.: TOGNETTA, L.R.P; VICENTIN, V. F. (ORGS) Esses adolescentes de hoje ... : o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. 1. ed. - Americana, SP: Adonis. 2014.

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

COMPLEMENTAR:

BOFF, L. Virtudes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais e Ética. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.



COMTE-SPONVILLE, A. Pequeno Tratado de Grandes Virtudes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Módulo 3 - Os problemas de convivência

Objetivo: Identificar e diferenciar os problemas de convivência, compreendendo as possíveis formas de atuação e encarando-os como oportunidade de construção de regras e valores.

Conteúdos:

Os problemas de convivência na escola – panorama geral (1 aula).

Bullying e cyberbullying (4 aulas)

O conflito na perspectiva construtivista e princípios de atuação:

Características de conflitos (1 aula).

Sanções (1 aula).

Mediação de conflitos (1 aula)

Indisciplina (1 aula)

Incivilidade (3 ou 4 aulas)

A relação família-escola (3 aulas)

Referência bibliográfica - Os problemas de convivência na escola – panorama geral:

VINHA, T.P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J. ;TOGNETTA, L.R.P.; VINHA,

T.P. Indisciplina, conflitos e bullying na escola. Campinas: Ed Mercado de Letras, 2013. P. 61-90.

Referências bibliográficas - Bullying e cyberbullying:

BÁSICA:

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P.; BOZZA, T.L. Esses adolescentes de hoje... convivem com bullying na escola? In: TOGNETTA, L.R.P;



VICENTIN, V.F. Esses adolescentes de hoje... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014 . P. 199 a 234.



TOGNETTA, L. R. P; VINHA T. P. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução (2010). In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos. ISBN 978-972-8400-97-2.

TOGNETTA, L.R.P; VINHA T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social.

COMPLEMENTAR:

MARTÍNEZ, J. M. A.; ELVIRA, N. A. Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. In: TOGNETTA, L.R.: VICENTIN, V.F. (org)Esses adolescentes de hoje... Editora Adonis, Americana:SP, 2014.

Referências bibliográficas - O conflito na perspectiva construtivista e princípios de atuação:

SILVA, L.M.F. Os conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MARQUES, C.A.E. Os conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

ALMEIDA, M.T. Os conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

ARCHANGELO, R.M.R. Sanção expiatória versus sanção por reciprocidade: estudo exploratório em dez classes de Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista, 2010.

Referências bibliográficas – Indisciplina:

GARCIA, J. “Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola” In: Educação Temática Digital, Campinas, v.8, 1, p. 121-130, dez. 2006.

Referências bibliográficas – Incivilidade:

BÁSICA

ALMEIDA, M.T. Os conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015 – só o capítulo de incivilidade

COMPLEMENTAR

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 89-119, 2001.



UNICAMP
BÁSICA

Referências bibliográficas – relação família-escola



DEDESCHI, S.C. Bilhetes escolares no Ensino Fundamental: mecanismo de controle ou autorregulação? In: Anais do VII Seminário de Indisciplina na Educação Contemporânea – Indisciplina, Afetividade e Conflitos na escola. Curitiba, 2011, p. 341 – 358

COMPLEMENTAR

ALTHUON, B.G.; ESSLE, C.H.; STOEBER, I.S. Reunião de pais: sofrimento ou prazer? São Paulo: Casa do psicólogo, 1996

Módulo Interdisciplinar: Frente de Integração com as Várias Áreas do Conhecimento Objetivos: ajudar a desenvolver a autonomia intelectual, integrando sempre que possível com a autonomia moral, de forma que esteja cada vez mais integrada à cultura da escola e que potencialize os objetivos da escola envolvendo alunos, professores e gestores da escola colaborativamente.

No decorrer dos módulos I, II e III, alguns encontros serão utilizados para a reflexão e direção de ações à diferentes maneiras do trabalho com o conhecimento em si. Os tópicos norteadores das discussões e práticas são os listados abaixo, porém, não ocorrerão exatamente nessa ordem, pois a sequência dependerá da trajetória do grupo de cada escola, sendo adaptada se necessário:

Avaliação formativa e o uso de rubricas (1 aula).

Construção coletiva do conhecimento (1 aula).

Tornando o pensamento visível através de rotinas de pensamento e registros naturais (1 aula).

Desenvolvimento do pensamento crítico para a autonomia moral e intelectual (1 aula).

Aprendizagem por projetos, atividades abertas e ensino para a compreensão (1 aula).

Pensamento metacognitivo (1 aula).

Referências bibliográficas:

COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 205–30, 2005.

GARDNER. H. As cinco mentes para o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.



SENKE, P. et al. Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam por educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TISHMAN, S; PERKINS, D.; JAY, E. A cultura do pensamento na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WISKE, M. S.; GARDNER, H.; PERKINS, D.; PERRONE, V. Ensino para compreensão: a pesquisa na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Módulo Interdisciplinar: Plano de Convivência

Objetivo: construir junto aos participantes do curso (professores e equipe gestora) e comunidade escolar um Plano de Convivência que espelhe as aspirações, valores, práticas e intervenções da escola em prol de uma convivência ética no ambiente escolar. A principal expectativa da construção de tal documento é que ele se torne vivo e seja um norte para que a boa convivência seja um contínuo na escola, mesmo depois da saída da equipe formadora ao final do ano.

O Plano de Convivência será composto paulatinamente ao curso geral a muitas mãos, pois será fruto das discussões e inquietações dos participantes. Projeta-se que ao final dos encontros e, ainda, ao final de cada módulo, sejam extraídas sínteses dos temas de relevância para a escola. Taís sínteses seriam selecionadas pelo grupo geral como sendo produto de reflexões coletivas pertinentes a ponto de serem incluídas no plano.

Dentre outras estratégias de trabalho com a convivência escolar que o Plano irá abarcar, torna-se indispensável que a escola programe igualmente um Plano de Ação Tutorial, que irá concentrar espaço e tempo adequado e específico no desenvolvimento e manutenção da convivência ética na escola. Este espaço deve concentrar planejamento adequado.

Cronograma da construção do Plano de Convivência:

MÓDULO 1:

Durante o primeiro módulo: apresentação, discussão e definição de estrutura do Plano de Convivência; Ao final do primeiro módulo: definição dos objetivos do plano;

MÓDULO 2:

Durante o segundo módulo: eleição de uma comissão para revisar e formatar o texto do Plano de Convivência ao longo do ano. Definição de valores da escola e algumas práticas.

Ao final do segundo módulo: apresentação, discussão e definição de estrutura do Plano de Ação Tutorial;

MÓDULO 3:

Durante o terceiro módulo: check list da inserção das ações no plano: Projeto Antibullying; Promoção de um ambiente sócio moral cooperativo; Plano de ação tutorial; garantia de um componente curricular na matriz da escola etc...



Ao final do terceiro módulo: rever, compilar e fechar o documento. Comissão fará a revisão final e volta ao coletivo para fechamento geral.

Público-alvo: educadores da EMEF Violeta Dória Lins

Procedimentos Metodológicos: A metodologia será participativa contendo: aulas expositivas dialogadas; análise de situações-problema ocorridas em escolas, relatos de pesquisas e experiências; debates; realização de trabalhos individuais e em grupo.

ANEXO D

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NÚCLEO DE AÇÃO
EDUCATIVA DESCENTRALIZADA SUL EMEF “VIOLETA
DÓRIA LINS”

PLANO DE CONVIVÊNCIA

ESTE PLANO ESTÁ DE ACORDO COM OS VALORES QUE ELEGEMOS COMO PRIMORDIAIS À BOA CONVIVÊNCIA DENTRO DA ESCOLA:

JUSTIÇA – RESPEITO – TOLERÂNCIA – PERSEVERANÇA

1- Todos são responsáveis por manter o RESPEITO na escola, praticando a TOLERÂNCIA e o diálogo respeitoso para resolver os conflitos. Atos que ferem a dignidade do outro não são admitidos. São eles:

1.1- ofensas, ameaças e agressões físicas, verbais e psicológicas, destacando-se casos que caracterizam bullying ou cyberbullying;

1.2- brigas (socos, pontapés, empurrões, tapas...);

1.3- incitação às violências;

1.4- hostilidade e atitudes discriminatórias devido a preconceito social, racial, de gênero, religioso, estético...;

1.5- uso da força ou do poder para subjugar, intimidar, causar medo, constrangimento ou vergonha;

1.6- extorsões e furtos.

2- Todos devem garantir o compromisso com a aprendizagem, cumprindo seus deveres, praticando a PERSEVERANÇA:

2.1- contribuir para que a aula seja produtiva, focada no planejamento de ensino do(a) professor(a);

2.1- fazer as atividades escolares de sua competência, permanecendo junto à turma durante as aulas;

2.2- frequentar as aulas com assiduidade;

2.3- respeitar os horários da escola: de entrada, troca de aulas, recreio e de saída;

2.4- os alunos, ao adentrar na escola, devem permanecer em seu interior, saindo apenas com autorização dos responsáveis.

3- Todos devem contribuir para a preservação de todo patrimônio escolar:

3.1- conservar paredes, portas, janelas ou qualquer outra parte do prédio escolar;

3.2- manter em boas condições os materiais de uso coletivo (jogos e equipamentos eletrônicos), os livros didáticos e da biblioteca;

3.3- alimentar-se sem desperdício, segundo as orientações das professoras e inspetoras.

Vocabulário:

Cyberbullying: violência que ocorre no espaço virtual (internet, celular) com a propagação de mensagens e/ou fotos depreciativas.

Subjugar: Obrigar a realização de algo através da força, de ameaças etc; dominar.

Extorsão: obrigar alguém a fazer ou deixar de fazer alguma coisa, por meio de ameaça ou violência, com a intenção de obter vantagem, recompensa, lucro.

Assiduidade: Quem cumpre seus compromissos não só com frequência e regularidade, mas com zelo, comprometimento e dedicação.

A **EQUIPE DE AJUDA**, COMPOSTA POR ALUNOS ESCOLHIDOS PELOS PARES E DEVIDAMENTE FORMADOS EM CURSO ESPECÍFICO, ATUARÃO JUNTO AOS COLEGAS PARA: INTEGRAÇÃO, ORIENTAÇÃO NOS ESTUDOS E MEDIAÇÃO NOS CONFLITOS.

A **JUSTIÇA** E O **RESPEITO** DEVERÃO PREVALECER E ORIENTAR AS ATITUDES DA ESCOLA NOS CASOS DE TRANSGRESSÕES, SEMPRE CONSIDERANDO COMO PRIORIDADE O INDIVÍDUO E O BEM ESTAR COLETIVO.

SANÇÕES PREVISTAS:

Após análise do fato, feita pela Equipe Disciplinar (gestores e professoras de RH), as seguintes ações serão desencadeadas, não necessariamente na ordem abaixo:

- Orientação verbal para o aluno;
- Orientação por escrito para o aluno;
- Reparação junto ao alvo da transgressão (no caso de danos ao patrimônio, os responsáveis serão comunicados e deverá ser feita a reposição do bem);

Em casos necessários, o Regimento Escolar Comum da SME será seguido:

- Advertência por escrito para o aluno, com convocação dos pais ou responsáveis;
- Suspensão de 01(um) a 03 (três) dias, com convocação dos pais ou responsáveis e com atividade domiciliar;
- Encaminhamento do caso ao Conselho de Escola;
- Encaminhamento do caso aos órgãos competentes, com devido registro da ocorrência.

Observação: Casos não previstos neste documento serão tratados pela Equipe Disciplinar, junto aos pais ou responsáveis.