CCDEB
CENTRO DE CIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGENS E CONVIVÊNCIA ESCOLAR

COLETÂNEA

Convivência Escolar e Aprendizagens:

Desafios para a Escolarização

VOLUME III

Práticas, Formação e Gestão da Convivência

ORGANIZADORES

Marilene Proença Rebello de Souza

Alonso Bezerra de Carvalho

Adriano Moro

Emanuele Seicenti de Brito

FAPESP · ipusp · USP · LIEPPE Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - USP · unesp Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" · Fundação Carlos Chagas 60 anos · Secretaria da Educação São Paulo Governo do Estado

ISBN: 978-65-87596-80-8
DOI: 10.11606/9786587596808

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA
ALONSO BEZERRA DE CARVALHO
ADRIANO MORO
EMANUELE SEICENTI DE BRITO
(ORGANIZADORES)

CONVIVÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGENS: DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO

VOLUME III
PRÁTICAS, FORMAÇÃO E GESTÃO DA CONVIVÊNCIA

2026

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor da Universidade de São Paulo

Aluisio Augusto Cotrim Segurado

Vice-Reitora

Liedi Légi Bariani Bernucci

Pró-Reitor de Graduação

Marcos Garcia Neira

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Carlos Eduardo Ambrósio

Pró-Reitor Adjunto de Pós-Graduação

Paulo Takeo Sano

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Maria Helena Palucci Marziale

Pró-Reitor de Cultura e Extensão Universitária

Amâncio Jorge Silva Nunes de Oliveira

Pró-Reitora de Inclusão e Pertencimento

Patrícia Gama

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Ianni Regia Scarcelli

Vice-Diretora

Patrícia Izar

Chefe do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA)

Pedro Fernando da Silva

Chefe do Departamento de Psicologia Clínica (PSC)

Maria Livia Tourinho Moretto

Chefe do Departamento de Psicologia Experimental (PSE)

Marcelo Frota Lobato Benvenuti

Chefe do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST)

Nelson da Silva Júnior

Presidente da Comissão de Graduação

Gabriel Intecher Binkowski

Presidente da Comissão de Cultura e Extensão

Bernardo Parodi Svartman

Presidente da Comissão de Cooperação Internacional
Daniel Kupermann
Presidente da Comissão de Pesquisa e Inovação
Fraulein Vidigal de Paula
Presidente da Comissão de Pós-Graduação
Daniela Maria Oliveira Bonci
Presidente da Comissão de Pertencimento e Inclusão
Adriana Marcondes Machado
Coordenador do Centro-Escola
Pablo de Carvalho Godoy Castanho
Responsável pela Assistência Acadêmica
Sandra Dias dos Santos
Responsável pela Assistência Administrativa
Tatiana Carvalho de Freitas
Responsável pela Assistência Financeira
Claudenia Diniz da Silva Lima
Chefe Técnica da Biblioteca Dante Moreira Leite
Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini
Chefe da Seção Técnica de Informática
Eduardo Makoto Okamura

AUTORES
Amanda Castro Menin
Ana Caroline Cabral Cristino
Andréia Piana Titon
Apoliana Regina Groff
Bárbara Diniz Lima Vieira Arruda
Camila Fernanda Dias Pavaneli
Chazana Talita Jasper Loffi
Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Cindy Artavia Aguilar
Daniele Gazzotti
Daniele Ribeiro Menezes Quirino
Deborah Bem
Denise D´Auria Tardeli

Ellery Henrique Barros da Silva
Elvira Pimentel
Flávia Cristina Silveira Lemos
Igor da Rosa de Oliveira
Jonas Gonçalves Almeida
Josiane Pawlowski
Leila Cristina da Conceição Santos Almeida
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Marcelo Naputano
Maria Ephigênia de Andrade Cáceres Nogueira
Maria Teresa Ceron Trevisol
Marilene Proença Rebello de Souza
Marília Gabriella Borges Machado
Mônica Cintrão França Ribeiro
Ovídio César da Costa Campos
Raquel Barros Pinto Miguel
Raul Aragão Martins
Ricardo Francelino
Rita Melissa Lepre
Rogério Machado Rosa
Sandra Maria Fodra
Sofia Romanenko Halfpap
Teresa Helena Gomes Soares

ORGANIZADORES

Marilene Proença Rebello de Souza
Alonso Bezerra de Carvalho
Adriano Moro
Emanuele Seicenti de Brito

CONSELHO EDITORIAL
Alexandra Anache Ayache – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Ana Borgobello – Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Ana Elena Del Bosque – Universidade Nacional Autônoma do México, México
Andrea Espinosa - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Ângela Fátima Soligo – Universidade Estadual de Campinas
Carlos Manuel Osorio García - Universidad Internacional Ibero-Americana, México
Elenita de Ríccio Tanamachi – Universidade Estadual Paulista, Brasil
Fauston Negreiros – Universidade de Brasília, Brasil
Gisele Toassa – Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Guillermo Arias Beatón – Universidad de La Habana, Cuba
Hugo Adrian Morales – Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Iolete Ribeiro – Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Iracema Neno Tada – Universidade Federal de Rondônia, Brasil
José Anicama – Universidad Autônoma do Perú, Perú
José Tasat – Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
Laura Marisa Carnielo Calejón – Universidade Ibirapuera, Brasil
Luciane Maria Schlindwein – Universidade Federal de Santa Catarina
Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Marli Lúcia Tonatto Zibetti - Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Miguel Angel Martínez – Universidad Nacional Autônoma do México, México
Mitsuko Aparecida Makino Antunes – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Nilza Sanches Tessaro Leonardo – Universidade Estadual de Maringá
Regina Helena Campos – Universidade Federal de Minas Gerais
Ruth Mercado Maldonado – Instituto Politécnico Nacional, México
Sergio da Silva Leite – Universidade Estadual de Campinas
Silvia Maria da Silva – Universidade Federal de Uberlândia
Sonia Mari Shima Barroco – Universidade Estadual de Maringá

Capa: Júlia Gaspar Gomes Siufi

Editoração e diagramação: Rita Lima de Castro

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Coletânea - Convivência escolar e aprendizagens: desafios para a escolarização. Volume III: Práticas, formação e gestão da convivência [recurso eletrônico] / Organização de Marilene Proença Rebello de Souza, Alonso Bezerra de Carvalho, Adriano Moro e Emanuele Seicenti de Brito. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo / Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar; Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar, 2026.
368 p.

Inclui Índice Remissivo
ISBN: **978-65-87596-80-8**
DOI: **10.11606/9786587596808**

1. Educação. 2. Convívio escolar. 3. Práticas. 4. Formação. 5. Pesquisa. I. Souza, Marilene Proença Rebello de (Org.). II. Carvalho, Alonso Bezerra de (Org.). III. Moro, Adriano (Org.). IV. Brito, Emanuele Seicenti de (Org.). V. Título (volume).

LC LB 1051

Elaborada por Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

SUMÁRIO

Apresentação Geral da Coletânea

Convivência escolar e aprendizagens: desafios para a escolarização13

Marilene Proença Rebello de Souza
Alonso Bezerra de Carvalho
Adriano Moro
Emanuele Seicenti de Brito

Apresentação do Volume III

Práticas, Formação e Gestão da Convivência 15

Marilene Proença Rebello de Souza
Alonso Bezerra de Carvalho
Adriano Moro
Emanuele Seicenti de Brito

Capítulo 1

A prática pedagógica como ferramenta-e-resultado da constituição do Clima Escolar.....20

Danielle Gazzotti
Marilene Proença Rebello de Souza

Capítulo 2

Convivência e conflito na educação básica: para uma ética relacional nas relações entre docentes e estudantes.....43

Marcelo Naputano
Ricardo Francelino

Capítulo 3

"Ela é melhor que a gente mesmo": quais valores estão sendo reforçados na convivência escolar?.....67

Deborah Bem
Rita Melissa Lepre

Capítulo 4

Promoción de la educación para la paz y estrategias del Programa Convivir para la prevención de la violencia escolar 87

Josiane Pawlowski
Cindy Artavia Aguilar

Capítulo 5

Clima escolar no Ensino Fundamental I: percepções de estudantes e professores em uma escola pública do noroeste paulista..... 105

Camila Fernanda Dias Pavaneli
Raul Aragão Martins
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Capítulo 6

Percepções sobre o papel do gestor no processo de aprendizagem: um estudo sobre o clima escolar 128

Denise D´Auria Tardeli

Capítulo 7

Clima e convivência escolar: Diálogos e proposições na Amazônia153

Leila Cristina da Conceição Santos Almeida
Flávia Cristina Silveira Lemos
Ovídio César da Costa Campos

Capítulo 8

Estratégias de prevenção e enfrentamento às violências e ao *bullying* no ambiente escolar: analisando o potencial de propostas de educação socioemocional 170

Chazana Talita Jasper Loffi
Maria Teresa Ceron Trevisol

Capítulo 9

Convivendo com as diferenças: atuação da psicologia escolar junto a estudantes do ensino médio..... 191

Apoliana Regina Groff
Igor da Rosa de Oliveira
Amanda Castro Menin
Raquel Barros Pinto Miguel
Andréia Piana Titon

Capítulo 10

A reconstrução da convivência em escolas no campo 214

Ellery Henrique Barros da Silva
Jonas Gonçalves Almeida

Capítulo 11

Onde leituras dançam: a sala de leitura como espaço de subversão229

Marília Gabriella Borges Machado

Capítulo 12

A Comissão de Cultura de Paz e Convivência Escolar do IFCE e a oficina de Comunicação: semeaduras e colheitas Ekonviventes 247

Elvira Pimentel
Ana Caroline Cabral Cristino
Bárbara Diniz Lima Vieira Arruda
Teresa Helena Gomes Soares

Capítulo 13

O Dispositivo de Conselho de Classe: entre o enfrentamento e a (re)produção das violências na escola 267

Sofia Romanenko Halfpap
Rogério Machado Rosa

Capítulo 14

Alcances e limites na atuação dos(as) psicólogos(as) na convivência das escolas paulistas..... 289

Sandra Maria Fodra
Mônica Cintrão França Ribeiro

Capítulo 15

A convivência como preditora da aprendizagem escolar: uma análise reflexiva 306

Daniele Ribeiro Menezes Quirino

Capítulo 16

Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade: estudantes universitários e sua relação com a escola da educação básica 318

Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Marilene Proença Rebello de Souza

Capítulo 17

A direção das instituições educacionais: atuação e papel na gestão escolar da convivência e aprendizagem 334

Maria Ephigênia de Andrade Cáceres Nogueira

Sobre os Organizadores..... 352

Sobre os Autores..... 357

Índice Remissivo 365

Apresentação Geral da Coletânea
Convivência escolar e aprendizagens: desafios para a escolarização

É com grande satisfação que apresentamos a coletânea intitulada "Convivência Escolar e Aprendizagens: desafios para a escolarização", organizada por Marilene Proença Rebello de Souza, Alonso Bezerra de Carvalho, Adriano Moro e Emanuele Seicenti Brito. Esta coletânea é fruto do trabalho de pesquisa desenvolvido pelo Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar - CCDEB, com sede no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, apoiado pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e constituído por pesquisadores da UNESP - Universidade Estadual "Júlio Mesquita Filho", FCC - Fundação Carlos Chagas e de 20 grupos de pesquisas nacionais e internacionais, com parceria com a SEDUC - SP Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.

Os textos aqui apresentados expressam diversas abordagens a respeito do tema que embasam a pesquisa "Aprendizagens e convivência na escolarização: fundamentos, evidências científicas e ações para o desenvolvimento humano e a implementação de políticas públicas na Educação Básica", atualmente financiada pela FAPESP (Processo 2024/01116-7), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC).

As discussões foram realizadas em eventos realizados em 2025 e contaram com a participação de pesquisadores de grupos de pesquisa brasileiros das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste e internacionais com representantes das universidades dos seguintes países: Angola, Argentina, Cuba, França, México e Portugal. Ademais, a organização da publicação compõe uma das atividades desenvolvidas em nível de pós-doutorado, financiado pelo CNPq (Processo 100540/2024-4).

A coletânea está organizada em três volumes. O Volume 1, Fundamentos Teóricos e Perspectivas Internacionais; Volume 2, Violências, Conflitos e Direitos na Escola e Volume 3, Práticas, Formação e Gestão da Convivência. Cada um deles estrutura-se em eixos, de maneira a contemplar as diversas questões que constituem os temas dos volumes editados.

Trata-se da primeira publicação do CCDEB que visa apresentar de forma aprofundada as questões, dilemas e proposições que constituem a temática da convivência escolar, na sua relação com os processos de aprendizagem.

Os três volumes se articulam internamente, iniciando com os fundamentos teóricos que sustentam os conceitos de convivência escolar e de clima escolar; apresenta mais diretamente as pesquisas realizadas sobre as situações de violência, conflitos e analisa a importância dos valores humano-genéricos na constituição dos direitos humanos e sociais necessários ao enfrentamento das situações sociais de violência e finaliza com um volume totalmente dedicado às proposições para a melhoria da convivência escolar e o enfrentamento às diversas formas de violência nas relações sociais, em tempos de neoliberalismo.

Consideramos que esta produção científica possa contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o tema da Convivência Escolar, Enfrentamento às Violências, Clima Escolar, com proposições importantes para as políticas públicas de educação do estado de São Paulo, dos países e regiões envolvidos, como também para todos/as aqueles/as que estão interessados na escolarização de qualidade na Educação Básica. Em acesso aberto pelo Portal de Livros Abertos da USP para que seja amplamente lida e discutida. Gostaríamos de agradecer a todos, todas e todes que contribuíram para a realização desta Coletânea.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Marilene Proença Rebello de Souza
Alonso Bezerra de Carvalho
Adriano Moro
Emanuele Seicenti de Brito

Organizadores
abril 2026

Apresentação do Volume III
Práticas, Formação e Gestão da Convivência

O Volume 3 da coletânea, intitulado "Práticas, Formação e Gestão da Convivência", reúne um conjunto consistente e plural de investigações, relatos de experiência e análises que situam a convivência e o clima escolar no centro da vida educativa. Organizado em eixos que articulam práticas pedagógicas, processos formativos e dimensões da gestão, este volume dialoga diretamente com os desafios concretos vividos nas escolas, oferecendo reflexões acessíveis e conectadas ao cotidiano dos profissionais da educação.

Os textos aqui apresentados expressam diferentes abordagens sobre a convivência escolar e fundamentam a pesquisa Aprendizagens e convivência na escolarização: fundamentos, evidências científicas e ações para o desenvolvimento humano e a implementação de políticas públicas na Educação Básica, financiada pela FAPESP (Processo 2024/01116-7), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). As discussões foram realizadas ao longo de 2025, em eventos que reuniram pesquisadores de todas as regiões do Brasil e de universidades de Angola, Argentina, Cuba, França, México e Portugal. A organização desta publicação também integra atividades de pós-doutorado financiadas pelo CNPq (Processo 100540/2024-4).

Ao longo dos 17 capítulos, o Volume 3 da coletânea evidencia que a convivência escolar se constrói no cotidiano, nas práticas pedagógicas, nos processos formativos e nas decisões institucionais. Nesse sentido, os textos convidam o leitor a refletir sobre questões centrais da vida escolar: de que modo a prática pedagógica contribui para a construção do clima escolar? Como a escuta, o diálogo e a mediação docente podem favorecer relações mais respeitosas e ambientes mais seguros para a aprendizagem? E ainda, como compreender os conflitos não apenas como problemas, mas como

dimensões constitutivas da convivência e oportunidades de aprendizagem ética?

As reflexões avançam ao problematizar os valores que atravessam as relações escolares, questionando se as práticas cotidianas têm incentivado a competição ou a cooperação e como promover uma convivência democrática baseada no respeito mútuo e na participação dos estudantes. Nesse percurso, os capítulos abordam também o enfrentamento das diferenças, dos preconceitos e das diversas formas de violência presentes na escola, destacando o papel de práticas pedagógicas intencionais, espaços de diálogo e experiências educativas que favoreçam relações mais inclusivas.

O conjunto de textos amplia, ainda, o olhar para diferentes contextos educativos, evidenciando que a convivência escolar é atravessada por realidades sociais, culturais e territoriais diversas. Nesse cenário, emergem questões sobre como adaptar estratégias às especificidades de cada escola e como considerar desigualdades e contextos locais na construção de ambientes mais justos e acolhedores.

Outro aspecto relevante diz respeito aos processos formativos. Os capítulos problematizam de que modo a formação inicial e continuada pode preparar melhor os profissionais da educação para lidar com conflitos, diferenças e violências, bem como como a articulação entre teoria e prática contribui para o desenvolvimento profissional. Discutem-se, ainda, o potencial de propostas como a educação socioemocional na prevenção das violências escolares e os desafios de sua integração ao projeto pedagógico. Nesse campo, são abordadas também a atuação de psicólogos nas escolas e a inserção de estudantes universitários no cotidiano escolar, destacando seus limites, possibilidades e contribuições para a formação e para a convivência.

No âmbito da gestão, os capítulos evidenciam o papel estratégico dos gestores escolares na promoção de um clima escolar positivo e na organização de ambientes mais seguros, participativos e inclusivos.

Problematiza-se a complexidade da escola contemporânea e os desafios relacionados às violências, bem como as possibilidades de programas e ações institucionais contribuírem para a construção de uma cultura de paz. Destaca-se, ainda, a importância de integrar essas iniciativas de forma consistente às práticas institucionais.

Os textos chamam atenção, também, para a importância da escuta das diferentes vozes da comunidade escolar. Ao analisar percepções de estudantes, professores e gestores, os capítulos evidenciam que essas visões nem sempre são convergentes, o que reforça a necessidade de considerar múltiplas perspectivas para compreender a realidade escolar e planejar ações mais eficazes.

Além disso, os textos convidam à revisão de práticas institucionais consolidadas, como o Conselho de Classe, questionando se esses espaços têm promovido processos mais justos, coletivos e formativos ou se, ao contrário, contribuem para a reprodução de desigualdades. São apresentadas diversas estratégias e experiências — como oficinas, rodas de conversa, práticas restaurativas, ações de comunicação e iniciativas voltadas à cultura de paz — que estimulam a reflexão sobre possibilidades concretas de transformação das relações escolares e sua incorporação ao cotidiano.

Os capítulos convergem para uma ideia central: a convivência escolar está diretamente relacionada à aprendizagem. Nesse sentido, atravessa todo o volume a reflexão sobre como construir escolas em que os estudantes se sintam seguros, respeitados e pertencentes, criando condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, ao articular práticas, formação e gestão, este Volume 3 reforça que a convivência não é um dado, mas um processo que se constrói continuamente nas relações, nas escolhas pedagógicas e nas decisões institucionais. Mais do que oferecer respostas prontas, a coletânea propõe um conjunto de reflexões que apoiam os profissionais da educação na compreensão e na transformação do cotidiano escolar, contribuindo para

a construção de ambientes mais justos, democráticos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os capítulos também evidenciam a relevância de programas e políticas institucionais voltados à promoção da convivência e à prevenção das violências. Experiências como o Programa Convivir, na Costa Rica, e o CONVIVA SP demonstram tanto o potencial dessas iniciativas quanto os desafios de sua implementação, marcados por tensões entre diretrizes formais e práticas cotidianas. Nesse contexto, destaca-se ainda o papel da educação socioemocional que, quando integrada ao projeto pedagógico, contribui para a promoção da saúde mental, da cultura de paz e da melhoria das relações escolares.

Do ponto de vista empírico, os estudos revelam aspectos importantes sobre o funcionamento das escolas. Entre eles, destaca-se o descompasso entre as percepções de estudantes e professores sobre o clima escolar, indicando a necessidade de considerar múltiplas vozes na compreensão da realidade. Evidencia-se, também, o papel central da gestão, cuja capacidade de articular dimensões pedagógicas e administrativas está diretamente relacionada à qualidade da aprendizagem, especialmente no enfrentamento dos conflitos.

A diversidade de contextos constitui outro elemento marcante do conjunto dos capítulos. Experiências desenvolvidas na Amazônia, em escolas rurais e em diferentes regiões do país evidenciam que a convivência escolar é atravessada por desigualdades, diversidades culturais e especificidades territoriais, exigindo abordagens contextualizadas. Nesse cenário, destacam-se intervenções baseadas em oficinas, rodas de conversa e práticas participativas, que têm contribuído para a melhoria das relações interpessoais e para a construção de ambientes escolares mais positivos.

A atuação da Psicologia Escolar emerge como um campo relevante, tanto em experiências de intervenção com estudantes – voltadas ao respeito às diferenças e à mediação de conflitos – quanto na problematização de dispositivos institucionais, como o Conselho de Classe. Ao mesmo tempo,

os textos apontam limites importantes, como a terceirização dos serviços e a redução da atuação a uma perspectiva restrita à saúde mental, evidenciando a necessidade de fortalecer abordagens mais críticas e integradas ao contexto educacional.

Por fim, os capítulos abordam a formação de professores e gestores, destacando a importância da articulação entre teoria e prática. Experiências como o Programa Bolsa Formação indicam que a inserção contínua de estudantes universitários no cotidiano escolar contribui para uma formação mais consistente. Já no âmbito da gestão, evidencia-se o desafio contemporâneo de lidar com a complexidade da escola e com as violências, demandando novos instrumentos e abordagens que fortaleçam relações democráticas.

Em síntese, o conjunto dos capítulos reafirma que a convivência escolar está diretamente relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, sendo resultado de um processo coletivo, intencional e contínuo, que envolve práticas pedagógicas, formação profissional, atuação especializada e gestão institucional.

Marilene, Alonso, Adriano, Emanuele

Abril de 2026

Capítulo 1

A prática pedagógica como ferramenta-e-resultado da constituição do Clima Escolar

Danielle Gazzotti

Marilene Proença Rebello de Souza

Resumo

Este capítulo discute a prática pedagógica como elemento constitutivo do clima escolar a partir dos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e do dialogismo bakhtiniano. Partindo do reconhecimento das dificuldades enfrentadas por professores da educação básica no manejo das relações em sala de aula, o texto articula contribuições teóricas de autores como Vygotsky, Bakhtin e Bronfenbrenner com reflexões derivadas da experiência empírica da autora como educadora. Argumenta-se que o clima escolar não constitui apenas uma percepção subjetiva do ambiente educativo, mas uma configuração relacional produzida historicamente pelas práticas pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, a mediação docente é compreendida como ferramenta-e-resultado na produção das condições sociais que sustentam o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem. A análise enfatiza especialmente o papel da escuta ativa como prática formativa capaz de favorecer processos de reconhecimento, autorregulação e construção de significados compartilhados. Por fim, apresenta-se um guia prático com ações pedagógicas intencionais voltadas à construção de um ambiente psicologicamente seguro e favorável à aprendizagem. O capítulo busca, assim, contribuir para a reflexão sobre a centralidade das relações pedagógicas na promoção do desenvolvimento humano e na construção de contextos educativos mais inclusivos e responsivos.

Palavras-chave: Prática pedagógica, clima escolar, convivência escolar, psicologia histórico-cultural, dialogismo bakhtiniano, mediação docente.

Introdução

Este capítulo visa reconhecer as dificuldades enfrentadas no dia a dia dos educadores da educação básica e, a partir de uma ampla pesquisa teórica de temas convergentes ao clima escolar em uma ótica Histórico-Cultural, acrescida de um estudo empírico desta educadora pesquisadora, promover um guia para os educadores de toda a educação básica.

O capítulo integra a pesquisa de pós-doutorado da autora em Convivência Escolar e Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia da USP e foi realizado dentro do CCDEB - Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Básica.

A noção de convivência escolar refere-se ao conjunto de interações, normas, valores e práticas relacionais que estruturam a vida cotidiana nas instituições educativas, abrangendo modos de participação, resolução de conflitos e reconhecimento mútuo entre sujeitos, sendo compreendida como dimensão central do desenvolvimento social e moral dos estudantes, à luz de perspectivas socioculturais da aprendizagem como as de Vygotsky e ecológicas como as de Bronfenbrenner. Já o conceito de clima escolar diz respeito à percepção coletiva sobre a qualidade do ambiente educativo — incluindo segurança, relações interpessoais, justiça institucional e apoio pedagógico — constituindo um constructo analítico amplamente investigado na literatura internacional (Cohen & Thapa, 2013). Embora distintos, ambos os conceitos são interdependentes: estudos indicam que padrões de convivência influenciam diretamente a percepção de clima e vice-versa, afetando engajamento, aprendizagem e bem-estar (Charlot, 2000; Debarbieux, 2003). Assim, compreender teoricamente essas categorias permite analisar a escola não apenas como espaço instrucional, mas como

ecossistema relacional e simbólico que produz sentidos, regula comportamentos e sustenta processos formativos.

Na lógica dos ecossistemas, o microssistema sala de aula pode e deve ser um grande aliado para um clima escolar positivo. Nele, o mediador central – o professor – é capaz de detectar problemas de convivência, socialização, bullying e problemas de aprendizagem, entre outros, e pode colaborar na mitigação dessas situações, se tiver ferramentas para tal.

Para isso, o conceito de ensino-aprendizagem de conteúdos em sala de aula precisa ser revisto: ele precisa, necessariamente, partir do pressuposto de que só há aprendizagem se há bem-estar emocional. Só há aprendizagem se o clima escolar permitir que os sujeitos que lá transitam sintam-se seguros e potentes para tal.

Este guia prático pretende ajudar o professor com ideias e práticas já realizadas de forma empírica pela pesquisadora-educadora com esse objetivo.

1.1. Vida Real em Sala de Aula: O Conflito entre o Tempo Pedagógico e a Realidade Vivida

É um fenômeno comum e compreensível na educação básica que os docentes sintam uma pressão constante sobre o "cronograma". Preocupados em cumprir integralmente os conteúdos científicos de suas disciplinas – como Língua Portuguesa, Matemática ou Artes – muitos professores focam em suprir possíveis defasagens do ano anterior, ou na preparação para o ano letivo seguinte, ou para desafios sistêmicos, como o ENEM e vestibulares.

Nesse cenário de corrida contra o tempo, torna-se frequente que o docente ignore ou silencie, ainda que sem perceber, sinais sutis de

desconforto emocional, frustração ou conflitos interpessoais. Há uma percepção equivocada de que "parar a aula" para ouvir um aluno ou mediar uma disputa entre pares é um desperdício de tempo que deveria ser dedicado ao conteúdo anual. O convite à reflexão de Freire nos traz exatamente essa importância, ao postular que nenhuma ação do professor para além do trabalho com os conteúdos científicos passa despercebida, mas compõe a essência da aprendizagem como um todo:

> Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 1996/2015, p. 45-46).

Na revisão das políticas públicas de ensino que culminou no desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, os aspectos socioemocionais inerentes à aprendizagem foram considerados e categorizados, sendo, nesse documento, denominados Competências Gerais (como as 7, 8, 9 e 10), que preveem a obrigatoriedade de trabalhar empatia, cooperação, argumentação e autoconhecimento. Portanto, a mediação não é uma interrupção do currículo; ela é o currículo em sua forma mais viva.

1.2. A Indissociabilidade entre Conceitos Científicos e Cotidianos

A Perspectiva Histórico-Cultural nos oferece o suporte teórico para superar a tradicional dicotomia entre conhecimento formal e experiência vivida. Como postula Vygotsky, os conteúdos científicos não se

desenvolvem de forma isolada nem substituem os conceitos cotidianos; ao contrário, ambos constituem sistemas interdependentes que se transformam mutuamente ao longo do desenvolvimento psicológico.

Os conceitos cotidianos — também chamados de espontâneos — emergem das experiências práticas e das interações sociais diretas do sujeito com o mundo. Eles são construídos de forma implícita, situacional e fortemente vinculada ao contexto vivido. Já os conceitos científicos são sistematizados, abstratos e organizados em redes conceituais mais amplas, sendo tipicamente mediados pela escolarização e pelo ensino intencional. No entanto, para Vygotsky, não há uma hierarquia linear em que os conceitos científicos simplesmente substituem os cotidianos. O desenvolvimento conceitual ocorre por meio de um movimento dialético: os conceitos científicos se apoiam nos cotidianos para adquirir significado psicológico, enquanto os conceitos cotidianos são reorganizados, refinados e elevados a níveis mais complexos de generalização pelo contato com o conhecimento científico.

Nesse sentido, a aprendizagem escolar não introduz conteúdos em uma mente vazia, mas reorganiza sistemas de significados já existentes. A internalização de um conceito científico depende de sua articulação com a experiência vivida do sujeito, pois é essa base experiencial que possibilita a formação de generalizações conscientes e voluntárias. O conhecimento científico, portanto, desenvolve-se orientado por definições e relações sistemáticas, enquanto o conhecimento cotidiano evolui a partir de experiências concretas. O encontro entre essas duas direções é precisamente o que impulsiona o desenvolvimento intelectual (assim nomeado pelo referido autor).

Essa articulação não é apenas cognitiva, mas também afetiva e existencial. O conceito de *perezhivanie* (vivência) expressa a unidade indissociável entre emoção, cognição e situação social. Segundo Vygotsky,

> Os fatores essenciais que explicam a influência do meio no desenvolvimento psicológico das crianças e no desenvolvimento de suas personalidades conscientes são constituídos por suas vivências [perezhivanija]. A vivência [perezhivanie] que surge de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu meio determina que tipo de influência esta situação ou este meio terá sobre a criança. (Vygotsky, 1934/1994)

Em outras palavras, o ambiente não atua sobre o sujeito de forma direta e mecânica; sua influência é mediada pela forma singular como cada indivíduo interpreta, sente e significa as experiências vividas. Assim, uma mesma situação escolar pode produzir efeitos distintos em diferentes alunos, dependendo do modo como é subjetivamente vivenciada.

Quando o ambiente escolar é percebido como ameaçador, excludente ou emocionalmente inseguro, a vivência do aluno tende a organizar-se em torno do sofrimento, da ansiedade ou da desvalorização. Nessas condições, a atividade intelectual perde sua base motivacional e reguladora, dificultando processos fundamentais como atenção voluntária, memória mediada, formação de conceitos e pensamento reflexivo. A aprendizagem não é apenas prejudicada — ela pode tornar-se psicologicamente inviável.

Por outro lado, quando o aluno vivencia o espaço escolar como um ambiente de reconhecimento, pertencimento e segurança emocional, cria-se a base afetivo-volitiva que sustenta a atividade de estudo. A afetividade, nessa perspectiva, não é um elemento acessório do processo educativo, mas uma condição estruturante da própria atividade cognitiva. Freire (1996/2015) acrescenta que o estabelecimento de uma relação afetiva em

sala de aula possibilita a superação de inseguranças e potencializa a prática pedagógica. Deste modo, o vínculo, a confiança e a qualidade das relações interpessoais constituem mediações essenciais para que o processo de aprendizagem se realize plenamente.

1.3 A Mediação Pedagógica como Ferramenta-e-Resultado na Produção do Clima Escolar

A compreensão da prática docente como elemento constitutivo do clima escolar exige uma ampliação da tese histórico-cultural da mediação como simultaneamente ferramenta e resultado do desenvolvimento, formulada por Vygotsky. Segundo Newman e Holzman (2002, p. 87), nessa perspectiva, a ferramenta pedagógica "não é algo que é aplicado, mas algo que é praticado; não é um meio para um fim, mas uma atividade de desenvolvimento." Se o desenvolvimento psicológico humano é social em sua origem e mediado em sua forma, então não apenas os signos e instrumentos simbólicos — como a linguagem — devem ser compreendidos como mediadores, mas também as formas culturalmente organizadas de relação que estruturam a experiência social do sujeito. Entre essas formas, a prática pedagógica afetiva, acolhedora e responsiva ocupa posição central, pois organiza o campo interacional no qual a mediação simbólica se torna possível.

Na perspectiva histórico-cultural, toda função psicológica superior emerge inicialmente no plano das relações sociais, sendo posteriormente internalizada como forma de autorregulação intrapsíquica. Essa formulação implica reconhecer que a qualidade estrutural das relações sociais não é mero contexto do desenvolvimento, mas sua condição constitutiva. A experiência humana não é internalizada de maneira indiferenciada; ela é

internalizada segundo as formas de organização relacional que a tornam interpretável, simbolizável e regulável. Assim, o modo como o ambiente escolar organiza a circulação de afetos, significados e posições de reconhecimento participa diretamente da formação das estruturas psicológicas que sustentam a aprendizagem, a autorregulação e a participação social.

É nesse ponto que a análise da mediação pedagógica se articula ao conceito de clima escolar. Longe de designar apenas uma percepção subjetiva difusa do ambiente institucional, o clima escolar pode ser compreendido como a configuração relativamente estável dos padrões de interação, das expectativas normativas e dos regimes de reconhecimento que organizam a vida coletiva na escola. Trata-se de uma realidade culturalmente produzida, historicamente sedimentada e continuamente reproduzida nas práticas cotidianas. Conforme postulam Cohen et al. (2009, p. 182), "o clima escolar baseia-se em padrões de experiências de vida escolar das pessoas e reflete normas, metas, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais." A partir dessa premissa, o clima escolar corresponde à qualidade e ao caráter da vida escolar, resultante dos padrões de experiência compartilhada que emergem das relações.

Sob uma leitura histórico-cultural, essa definição pode ser aprofundada ao reconhecer que tais padrões de experiência compartilhada não apenas descrevem a vida institucional, mas estruturam o campo psicológico no qual os processos de internalização se realizam. O clima escolar opera, portanto, como sistema macro-organizacional de mediações sociais que antecede, molda e estabiliza as interações microgenéticas nas

quais as funções psicológicas se formam. Ele não é apenas resultado das relações – é também dispositivo regulador das relações futuras.

Nesse enquadramento, a prática docente afetiva deve ser compreendida como mediação que atua simultaneamente em dois níveis inseparáveis.

Em primeiro lugar, ela funciona como ferramenta desenvolvimental ao organizar a experiência imediata do aluno, regulando a intensidade emocional das interações, possibilitando a simbolização de vivências e sustentando a passagem da reatividade à reflexividade. Ao oferecer previsibilidade relacional, reconhecimento e responsividade, o professor cria condições para que o aluno interprete a própria experiência como significativa e regulável, o que constitui base indispensável para a formação das funções psicológicas superiores.

Em segundo lugar, essa mesma prática é resultado do processo educativo, pois se constrói historicamente nas interações concretas e se sedimenta progressivamente como padrão institucional de convivência. A repetição dessas formas de mediação estabiliza expectativas, orienta comportamentos e configura o que passa a ser vivido coletivamente como clima da escola.

A mediação pedagógica afetiva não é, portanto, uma intervenção pontual aplicada a um ambiente previamente dado, mas um processo contínuo de produção das próprias condições sociais do desenvolvimento. Ao organizar modos de escuta, regimes de correção, formas de reconhecimento e padrões de participação, o professor participa da constituição da arquitetura relacional que sustentará as experiências futuras de aprendizagem. O clima escolar emerge desse processo como forma cultural estabilizada de organização da experiência coletiva e, uma vez

constituído, retroage sobre as práticas pedagógicas, regulando o horizonte de possibilidades interacionais disponíveis.

Essa dinâmica circular expressa de modo exemplar a lógica da mediação como ferramenta-e-resultado. As práticas docentes produzem padrões relacionais; esses padrões se sedimentam como clima institucional; o clima passa a mediar novas práticas, que por sua vez o transformam. O ambiente educativo deixa, assim, de ser compreendido como cenário neutro do desenvolvimento e passa a ser concebido como sistema histórico de produção de subjetividades mediadas.

Desse ponto de vista, promover um clima escolar positivo não consiste em adicionar intervenções socioemocionais ao currículo, mas em organizar sistematicamente as formas de relação que estruturam a experiência escolar como um todo. A qualidade afetiva da prática docente torna-se, então, dimensão constitutiva da ecologia desenvolvimental da escola, pois define a estabilidade, a previsibilidade e a inteligibilidade das interações nas quais os sujeitos se formam. A escola configura-se, assim, como espaço de produção institucionalizada de modos de regulação emocional, de participação social e de construção de significado — ou, em termos histórico-culturais, como sistema de mediações que produz simultaneamente ambientes, relações e formas de consciência.

1.3.1 A Escuta Ativa como ferramenta-e-resultado da prática pedagógica

Nesta seção, a escuta ativa é analisada como prática docente à luz da teoria do dialogismo desenvolvida por Bakhtin. Para a compreensão dessa abordagem, torna-se necessário explicitar brevemente alguns conceitos centrais do pensamento bakhtiniano que sustentam a análise aqui proposta,

entre os quais se destacam dialogismo, responsividade e enunciação. Tais noções constituem a base teórica para compreender a linguagem não como instrumento neutro de transmissão de informações, mas como campo relacional de produção de sentidos e de constituição subjetiva. A partir desse referencial, a escuta ativa deixa de ser entendida como técnica comunicativa e passa a ser concebida como prática mediadora fundamental na formação psicológica e social do sujeito. Tais conceitos serão brevemente descritos a seguir:

Dialogismo (ou dialogia) constitui o princípio central da teoria bakhtiniana. Para o autor, toda linguagem é essencialmente relacional: nenhuma palavra é neutra ou isolada, pois sempre responde a enunciados anteriores e antecipa respostas futuras. O sentido não reside nas palavras em si, mas no espaço interativo entre interlocutores historicamente situados. Assim, compreender um sujeito implica compreender a rede de vozes sociais que atravessam sua fala. O dialogismo não se limita à conversação explícita; ele expressa a própria estrutura social da consciência.

Enunciação refere-se à unidade concreta da comunicação verbal. Diferentemente da frase abstrata da gramática, o enunciado é sempre situado, produzido por alguém, dirigido a alguém e inserido em um contexto social específico. Cada enunciado carrega marcas de intenção, posição social, entonação valorativa e horizonte de interlocução. Essa concepção desloca a linguagem do plano formal para o plano histórico e intersubjetivo, permitindo compreender a fala do aluno não como simples emissão linguística, mas como ato social pleno de sentido.

Responsividade designa o caráter ativo de toda compreensão. Para Bakhtin, entender não é receber passivamente uma mensagem, mas responder a ela — ainda que silenciosamente. Toda compreensão é

potencialmente responsiva porque envolve posicionamento, concordância, discordância, ampliação ou reelaboração do sentido. Desse modo, ouvir alguém é já participar do processo de construção do significado. No contexto pedagógico, essa noção implica reconhecer que a escuta docente nunca é neutra: ela constitui uma forma de participação ativa na produção da subjetividade do aluno.

Alteridade constitui um princípio estruturante da filosofia bakhtiniana e designa a condição relacional fundamental da existência humana. Para Bakhtin, o sujeito não é uma entidade autossuficiente nem um centro originário de consciência; ele se constitui apenas na relação com o outro. A identidade não precede o encontro – ela emerge dele. O outro não é um limite externo do eu, mas a condição de sua formação, pois somente através do olhar, da palavra e da resposta alheia o indivíduo torna-se capaz de perceber-se como objeto de reflexão.

Espelhamento, embora não seja categoria conceitual formal da obra bakhtiniana, pode ser utilizado como formulação interpretativa derivada de seus pressupostos teóricos para designar o processo pelo qual um interlocutor devolve ao outro uma compreensão reorganizada de sua própria fala. Trata-se de um fenômeno dialógico no qual o sujeito passa a perceber a si mesmo através da resposta do outro. Nessa perspectiva, o espelhamento não é mera repetição, mas reconstrução semiótica do sentido, permitindo ao falante reconhecer e reelaborar a própria experiência.

Em conjunto, esses conceitos sustentam uma concepção de linguagem como espaço de constituição do sujeito. A consciência, nessa perspectiva, não é origem do discurso, mas seu resultado. O indivíduo torna-se capaz de pensar, refletir e autorregular-se porque participa de

relações discursivas nas quais sua palavra é respondida, interpretada e reconhecida. É nesse horizonte teórico que a escuta ativa pode ser compreendida não apenas como habilidade comunicativa, mas como mediação formativa fundamental no desenvolvimento psicológico e social.

A escuta ativa, quando analisada à luz do dialogismo de Bakhtin, não pode ser compreendida como técnica comunicacional apenas. Nesta perspectiva, ela representa uma condição ontológica da constituição do sujeito, uma vez que, a consciência humana emerge sempre em relação com a alteridade. O sujeito não se forma em interioridade isolada, mas no entrelaçamento de vozes sociais que o atravessam e que ele progressivamente reorganiza. Como afirma o autor (2011, p. 341), "Ser significa comunicar-se. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si mesmo. O homem não possui um território interior soberano; ele está todo e sempre na fronteira."

Quando essa compreensão é articulada aos fundamentos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, a escuta ativa revela ainda mais profundamente seu estatuto formativo. Se, para Vygotsky, toda função psicológica superior aparece duas vezes – primeiro no plano social e depois no plano individual – então a escuta não é apenas uma forma de relação interpessoal, mas um mecanismo de funcionamento da mente. Vygotsky (1998, p. 75) sintetiza essa lei ao postular que "todas as funções superiores originam-se como relações reais entre indivíduos humanos." Isso significa que o reconhecimento discursivo oferecido pelo outro não é somente um gesto relacional, mas uma condição de expansão e de internalização.

Em outras palavras, o que o sujeito experimenta inicialmente como resposta externa – ser ouvido, interpretado, respondido – transforma-se gradualmente em um método de raciocínio individual, ou seja, em estrutura

interna de autorregulação e autoconsciência. Por conseguinte, a experiência de ser escutado precede e possibilita a capacidade de escutar a si mesmo, bem como de escutar o outro.

Nesse sentido, a escuta ativa é simultaneamente uma prática ética e epistemológica. Ética, porque implica reconhecer o outro como centro legítimo de experiência; epistemológica, porque o sentido não preexiste ao diálogo — ele se produz na interação responsiva. Mas, à luz da construção social da mente, ela é também uma prática ontogenética, pois participa diretamente da formação das estruturas psicológicas superiores que organizam o pensamento reflexivo.

A noção de responsividade é central aqui. Toda enunciação convoca uma resposta, ainda que silenciosa. Escutar é responder antecipadamente à existência do outro como portador de sentido. Como observa Bakhtin (2011, p. 271), "toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor." Quando o professor escuta, ele não apenas recebe uma informação — ele participa da produção da subjetividade do aluno, oferecendo-lhe um lugar discursivo reconhecido.

Do ponto de vista vigotskiano, isso significa que a escuta docente funciona como mediação semiótica externa que será progressivamente internalizada como capacidade de autorreflexão. O aluno que tem sua experiência nomeada, reorganizada e devolvida em forma de linguagem compartilhada passa a dispor de instrumentos psicológicos para operar sobre a própria experiência. Assim, o diálogo não apenas expressa a consciência — ele a forma.

Essa articulação entre dialogismo e mediação social permite compreender que o reconhecimento não é um fenômeno apenas afetivo, mas cognitivo e estrutural. Ser reconhecido como interlocutor válido possibilita ao sujeito assumir posição ativa na produção de significados, o que constitui a base do pensamento deliberativo e da regulação voluntária do comportamento.

Essa perspectiva desloca profundamente o papel docente no manejo dos conflitos escolares. O conflito deixa de ser interpretado como ruptura da ordem e passa a ser compreendido como evento dialógico intensificado, no qual vozes divergentes disputam reconhecimento. Sob o olhar histórico-cultural, o conflito representa um momento privilegiado de reorganização das relações sociais e, simultaneamente, das funções psicológicas que nelas se formam.

A escuta ativa transforma esse embate em possibilidade de reorganização simbólica porque cria condições para que a experiência imediata seja transformada em experiência mediada linguisticamente. Esse processo constitui o núcleo da passagem da reatividade para a reflexividade.

Assim, quando o professor suspende o julgamento e devolve ao aluno a compreensão do que foi dito, ele realiza o que poderíamos denominar de mediação dialógica da consciência. O espelhamento empático não é apenas validação emocional — é um ato de coautoria na construção de significado e, simultaneamente, um ato de coformação das estruturas psicológicas que tornam possível a autorregulação futura.

Nesse processo, ocorre algo decisivo para a constituição subjetiva: o aluno passa a experimentar a si mesmo como endereçável e respondido, isto é, como alguém cuja palavra produz efeitos no mundo social. Sob a

perspectiva da construção social da mente, essa experiência constitui a matriz da interiorização do diálogo. O sujeito aprende, progressivamente, a ocupar internamente as posições discursivas antes sustentadas pelo outro — escuta, resposta, avaliação, reorganização.

Essa experiência é estruturante da agência moral e da autorregulação porque transforma a relação com a própria experiência. O que antes era vivido como impulso passa a ser vivido como objeto de reflexão mediada.

A escola, portanto, não é apenas espaço de construção de conhecimentos científicos, mas espaço de circulação legitimada de vozes e, consequentemente, espaço de formação das estruturas psicológicas superiores que tornam possível a vida social consciente.

1.3.2. Guia Prático: Ações Docentes para a Produção Intencional de um Clima Escolar Favorável à Aprendizagem

Para que a organização relacional da sala de aula se constitua efetivamente como um ambiente psicologicamente seguro, previsível e favorável ao desenvolvimento, a prática docente precisa assumir um caráter intencional, reflexivo e sistematicamente orientado. À luz dos fundamentos teóricos discutidos nas seções anteriores, a seção 1.3.2 apresenta um conjunto de ações pedagógicas concretas que podem ser mobilizadas por professores de diferentes áreas do conhecimento com vistas à construção e sustentação de um clima escolar positivo. Tais ações são compreendidas não como técnicas isoladas, mas como desdobramentos práticos de uma concepção de ensino que reconhece a centralidade das relações, da mediação e da responsividade na promoção da aprendizagem e da autorregulação discente.

1. **Estabeleça combinados claros – e cumpra-os de forma consistente:**
   A previsibilidade relacional sustenta a segurança psicológica. Normas explícitas e estáveis permitem que os alunos antecipem expectativas e organizem o próprio comportamento com menor custo emocional. Os combinados podem ser desde o momento em que os pedidos de ida ao banheiro poderão ser realizados até se os alunos poderão escolher os agrupamentos do dia.

2. **Construa códigos respeitosos de correção:**
   Nem toda correção precisa ser pública. Desenvolva sinais discretos, combinados prévios ou intervenções individualizadas que preservem a dignidade do aluno e reduzam a exposição social desnecessária. Isso deve ser construído com cada aluno, conforme a relação se constitui. Por exemplo, se um aluno estiver envolvido em uma conversa paralela durante um momento em que era importante estar ouvindo, em vez de anunciar o nome do aluno à frente da sala, o professor pode circular entre as cadeiras e apenas colocar-lhe a mão no ombro, com um gesto de cuidado, preocupação e correção discreta.

3. **Conheça os interesses, preferências e referências culturais dos alunos:**
   O reconhecimento individual fortalece o vínculo pedagógico e amplia as possibilidades de engajamento. A aprendizagem torna-se mais significativa quando conectada à experiência vivida. Por exemplo, quando um aluno comentar que assistiu a um filme ou que gosta de um jogo específico, utilizar esse tópico na aula, de alguma forma, pode

lhe trazer uma sensação de pertencimento e resultar em maior engajamento.

4. **Planeje intencionalmente os agrupamentos:**

   Duplas, trios e grupos não devem ser formados ao acaso. A organização dos agrupamentos deve responder a objetivos pedagógicos, sociais e formativos, promovendo cooperação, inclusão e ampliação das experiências relacionais. O professor pode optar, por exemplo, por unir um aluno com maior dificuldade pedagógica a outro sem dificuldade pedagógica e com boas habilidades socioemocionais, para criar um clima de cooperação na dupla. Ou pode unir alunos com perfis similares de aprendizagem, para que coconstruam e avancem juntos. Ainda, pode unir amizades que considere "em potencial" para ampliar o repertório de socialização de alguns alunos. Outra opção é manter separados alunos que, juntos, acabam se deixando levar por comentários inapropriados e depreciativos. O planejamento prévio e intencional dos agrupamentos pode fazer toda a diferença no desenvolvimento de cada aluno.

5. **Considere o caráter multimodal da comunicação:**

   A linguagem pedagógica não é apenas verbal. Contato visual, expressão facial, postura corporal, entonação e gestos comunicam reconhecimento, disponibilidade e regulação emocional. Desse modo, é importante portar-se com bom humor, sorrir e olhar nos olhos de cada aluno em todas as aulas. Enxergar o sujeito por trás de cada aluno é um diferencial.

6. Explicite as expectativas acadêmicas e comportamentais:

Os alunos precisam compreender não apenas o que devem aprender, mas também como se espera que participem do processo. Tornar visíveis os critérios de aprendizagem e de postura reduz ambiguidades e favorece a autorregulação. O professor pode construir com os alunos essas expectativas, conduzindo-os a compreender do que já são capazes. Pode-se fazer cartazes para ficarem expostos na sala de aula; cada aluno pode receber uma cópia do acordo e assinar, mostrando corresponsabilidade; ou cada um pode ser convidado a pensar em itens a acrescentar na lista. As possibilidades são inúmeras, desde que o aluno também seja agente produtor dessas expectativas e compreenda o processo para que possa se autorregular.

7. Promova momentos estruturados de autoavaliação:

Crie oportunidades regulares para que os alunos reflitam sobre seu próprio desempenho em relação às expectativas previamente estabelecidas. A reflexão orientada fortalece a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. O professor pode, por exemplo, fazer uma reflexão final por escrito ao término de cada aula, mês ou trimestre – conforme as possibilidades do contexto – para que o aluno pense, por exemplo, em questões do tipo: (i) como me portei em sala de aula? ; (ii) respeitei turnos de fala?; (iii) entreguei tarefas e trabalhos dentro do prazo?; (iv)revisei minhas produções?; (v)o que aprendi? ; (vi)como foram minhas notas? ; (vii) no que posso melhorar?

8. Valorize o esforço, a persistência e as estratégias – não apenas os resultados:

O reconhecimento do processo promove mentalidade de desenvolvimento, sustenta a motivação e legitima o erro como parte constitutiva da aprendizagem.

9. Estabeleça canais seguros e acessíveis de comunicação:

Ofereça meios formais para que os alunos expressem preocupações, desconfortos ou sugestões – inclusive de forma anônima, quando necessário (caixa de mensagens, formulário digital, e-mail ou outros dispositivos adequados à faixa etária).

10. Responda de forma previsível aos conflitos:

O modo como o professor reage aos conflitos modela a cultura relacional do grupo. Intervenções consistentes, respeitosas e orientadas à compreensão do ocorrido contribuem para a construção de confiança coletiva.

11. Modele explicitamente formas respeitosas de interação:

Os alunos aprendem observando como o adulto escuta, responde, corrige, acolhe e negocia. A prática docente é referência permanente de regulação relacional.

12. Sustente coerência entre discurso e prática:

O clima escolar é produzido menos pelo que se declara e mais pelo que se repete nas interações cotidianas. A consistência entre

princípios anunciados e ações concretas é condição para a credibilidade pedagógica.

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram compreender que o clima escolar não constitui um elemento periférico ou meramente contextual do processo educativo, mas um fenômeno estruturante das condições psicológicas, relacionais e simbólicas que tornam a aprendizagem possível. Ao articular os aportes da psicologia histórico-cultural, do dialogismo e das teorias contemporâneas sobre convivência escolar, evidenciou-se que ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a organização intencional de ambientes interacionais nos quais os sujeitos possam participar, significar e se desenvolver.

A partir das contribuições de Vygotsky, compreende-se que toda função psicológica superior emerge inicialmente no plano social para, posteriormente, internalizar-se como forma de autorregulação. Nesse sentido, as relações pedagógicas não são cenário da aprendizagem — são sua condição constitutiva.

De forma complementar, a filosofia da linguagem de Bakhtin evidencia que a consciência humana é intrinsecamente dialógica, formando-se na circulação de vozes, respostas e reconhecimentos que estruturam a experiência subjetiva. Assim, escutar, responder e reconhecer não são apenas gestos comunicativos, mas atos formativos que participam diretamente da constituição do sujeito.

Sob essa perspectiva, a prática docente revela-se simultaneamente ferramenta e resultado: ferramenta porque organiza as mediações que

possibilitam o desenvolvimento, e resultado porque se transforma continuamente nas relações concretas que estabelece. O clima escolar emerge, então, como configuração historicamente produzida dessas práticas e interações, funcionando como sistema regulador que orienta expectativas, afetos e modos de participação. Promover um clima positivo, portanto, não significa adicionar intervenções pontuais ao cotidiano escolar, mas sustentar, de modo sistemático, formas de relação que legitimem a palavra, favoreçam a segurança psicológica e possibilitem a construção compartilhada de sentidos.

Conclui-se, assim, que a qualidade das interações pedagógicas constitui o eixo organizador da experiência escolar e o solo sobre o qual o desenvolvimento intelectual, emocional e social se enraíza. Investir na dimensão relacional do ensino não é afastar-se do compromisso com o conhecimento científico; ao contrário, é criar as condições para que ele possa ser apropriado de modo significativo, consciente e transformador. Desse modo, o professor, ao atuar como mediador responsivo das relações e dos sentidos, participa não apenas da formação acadêmica dos estudantes, mas da constituição de sujeitos capazes de pensar, dialogar e agir no mundo de forma reflexiva e socialmente situada.

Referências

Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal* (6ª ed.). Martins Fontes. (Original publicado em 1979)

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Artmed.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213.

Debarbieux, E. (2003). *Violence in schools: A challenge for local policies*. UNESCO.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (52ª ed.). Paz e Terra. (Original publicado em 1996)

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Newman, F., & Holzman, L. (2002). *Lev Vygotsky: Cientista revolucionário*. Loyola.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385.

Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment (R. Van Der Veer & J. Valsiner, Orgs.). Em *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). Blackwell. (Original publicado em 1934)

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Martins Fontes. (Original publicado em 1978)

.

Capítulo 2

Convivência e conflito na educação básica: para uma ética relacional nas relações entre docentes e estudantes

Marcelo Naputano
Ricardo Francelino

Resumo

Nosso texto discute a dimensão ética das relações entre docentes e estudantes na educação básica, tomando a convivência escolar como um espaço relacional de construção de significados. Partindo da constatação de que os conflitos e tensões presentes na vida escolar não podem ser reduzidos a problemas disciplinares individuais, argumenta-se que tais fenômenos devem ser compreendidos como parte constitutiva das relações sociais que atravessam a escola contemporânea. Fundamentado na perspectiva do construcionismo social, o texto propõe compreender a ética não apenas como um conjunto de normas ou princípios abstratos, mas como uma prática relacional construída nas interações cotidianas entre os sujeitos que compõem a comunidade educativa. Nessa perspectiva, docentes e estudantes participam continuamente da produção de significados que orientam suas ações e formas de convivência. Em diálogo com o convivialismo, corrente teórica que enfatiza a construção de formas de coexistência baseadas no reconhecimento das diferenças e na mediação não violenta dos conflitos, o capítulo argumenta que a convivência escolar pode constituir um espaço privilegiado de aprendizagem ética. A partir dessa abordagem, são apresentadas reflexões sobre o papel das relações educativas na construção de sentidos compartilhados, destacando a importância do conflito, da ambivalência afetiva e da negociação de significados nas interações entre docentes e estudantes. Defende-se que a ética nas relações educativas não se reduz à aplicação de técnicas ou normas, mas emerge das próprias experiências relacionais vividas no cotidiano da escola.

Palavras-chave: convivência escolar. conflito. ética relacional. construcionismo social. educação básica .

La pratica professionale si definisce meglio come un'attività pratico-morale piuttosto che razionale-tecnica. [1]
Parton

Introdução

Nas últimas décadas, a convivência escolar tem se consolidado como um dos temas centrais do debate educacional na atualidade. A escola, enquanto instituição social responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pela formação ética e cidadã, tornou-se um espaço no qual se manifestam tensões próprias das sociedades contemporâneas, incluindo desigualdades sociais, conflitos culturais e diferentes formas de violência. Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países da América Latina indicam que a violência no ambiente escolar não pode ser compreendida como um fenômeno isolado ou meramente disciplinar, mas como parte de um conjunto mais amplo de relações sociais que atravessam a escola e a sociedade (Abramovay, 2002; Charlot, 2002; Andrades-Moya, 2020).

No contexto brasileiro, diferentes estudos apontam que conflitos entre estudantes, agressões simbólicas, episódios de bullying e até mesmo situações de violência envolvendo docentes têm se tornado parte das preocupações cotidianas das instituições educativas (Grossi & Santos, 2009; Rocha et al., 2012; Gomes, Piccirillo & Oliveira, 2019). Relatórios recentes também evidenciam o aumento de ataques violentos em escolas e a necessidade de construção de estratégias institucionais que promovam

[1]A prática profissional se define melhor como uma atividade prático-moral ao invés de técnica-racional. Tradução nossa.

ambientes escolares mais seguros e democráticos (Instituto Sou da Paz, 2023; Vinha et al., 2023).

Contudo, compreender a violência na escola exige evitar explicações simplificadoras que atribuem o problema exclusivamente ao comportamento individual dos estudantes ou à suposta perda de autoridade docente. Como apontam diferentes autores da sociologia e da psicologia da educação, a escola é um espaço profundamente atravessado por relações sociais complexas, nas quais se articulam dimensões culturais, econômicas e políticas (Sposito, 1998; Souza, 2010). A convivência escolar precisa ser analisada como um fenômeno relacional, no qual conflitos, tensões e negociações fazem parte constitutiva da vida educativa. Quando tais dinâmicas são desconsideradas e substituídas por interpretações que individualizam os problemas da vida escolar, ora responsabilizando os estudantes, ora atribuindo aos docentes a perda de autoridade ou a incapacidade de gestão da sala de aula, essas leituras tendem a obscurecer a complexidade das dinâmicas institucionais, sociais e históricas que atravessam o cotidiano escolar, deslocando o debate das condições estruturais que produzem conflitos para uma leitura moralizante centrada na disciplina individual.

Nesse cenário, lamentavelmente, ganham força propostas que prometem restaurar a ordem por meio do fortalecimento de mecanismos hierárquicos de controle, como as iniciativas de militarização da educação pública. Frequentemente apresentadas como soluções para a indisciplina e a violência escolar, tais propostas se fundamentam na ideia de que a intensificação da disciplina e da vigilância produziria ambientes educativos mais seguros e organizados. Entretanto, estudos recentes indicam que a militarização escolar tende a reforçar estruturas de autoridade rígidas e a

promover processos formativos baseados na obediência e na internalização acrítica de normas, contribuindo para a constituição de formas de subjetividade heterônomas e pouco orientadas à reflexão autônoma (Moraes & Naputano, 2025). Ao privilegiar lógicas disciplinares inspiradas no modelo militar, tais iniciativas acabam por confundir respeito com obediência e convivência democrática com conformidade normativa, reduzindo a complexidade do processo educativo a um dispositivo de controle comportamental. Esse tipo de abordagem tende a deslocar o foco das relações educativas propriamente ditas, minimizando a dimensão ética e relacional que constitui o núcleo da experiência escolar.

Diante desse quadro, torna-se necessário refletir sobre a natureza ética das relações educativas que se desenvolvem na escola. Mais do que buscar soluções técnicas para problemas disciplinares, torna-se importante compreender a própria relação educativa como um espaço de construção ética de sentidos. Sob essa perspectiva, a ética deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de normas ou códigos de conduta previamente estabelecidos e passa a ser entendida como uma prática relacional construída nas interações cotidianas entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Assim, fundamentados pela perspectiva do construcionismo social, este texto propõe refletir sobre a construção de uma ética interativa nas relações entre docentes e estudantes na educação básica, compreendendo a convivência escolar como um processo contínuo de produção de significados compartilhados. A proposta dialoga também com a abordagem do convivencialismo, corrente teórica contemporânea que enfatiza a necessidade de construção de formas de convivência baseadas na cooperação, no reconhecimento das diferenças e na mediação não

violenta dos conflitos. Pensar a escola como espaço de convivência ética implica reconhecer que os conflitos não são necessariamente sinais de fracasso educativo, podendo constituir oportunidades importantes para a construção de relações mais democráticas e inclusivas.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se observa que o debate público contemporâneo frequentemente mobiliza a noção de ética de forma imprecisa. É frequente escutarmos nos discursos do dia a dia da televisão, das lives, das ruas, dos bares e dos lares a afirmação de que certos comportamentos verbais ou de ação não correspondem à ética. Contudo, tais afirmações normalmente são formuladas sem qualquer explicitação do conceito ou do parâmetro ético utilizado para sustentá-las. Com qual critério se faz tal afirmação? O que faz com que determinados comportamentos sejam considerados éticos ou antiéticos?

Fato é que o tema da ética apresenta-se como um fenômeno de longa duração na história humana e, hoje, demonstra uma evidência ainda maior de sua necessidade diante da crescente percepção de que nossa casa comum, o planeta, encontra-se em risco devido aos modos de vida e às formas de organização social que desenvolvemos. Nesse cenário, o ser humano aparece como protagonista de primeira ordem em processos que colocam em risco o próprio habitat e as condições de continuidade da existência coletiva. Desse modo, a ética revela-se um tema complexo que não pode mais restringir-se aos discursos acadêmicos ou profissionais em suas análises filosóficas, antropológicas, sociológicas, jurídicas, psicológicas, religiosas ou de deontologia profissional. Ainda que esses campos continuem sendo fundamentais para sua reflexão sistemática, a ética tornou-se também uma questão que atravessa a vida social em sua totalidade. Enfim, a escola ocupa um lugar particularmente significativo na

construção de perspectivas éticas para uma sociedade crítica, responsável e responsiva. Isso ocorre não apenas em função dos conteúdos formais que nela são ensinados, mas sobretudo pelas formas de interação que se estabelecem entre docentes e estudantes na construção cotidiana de sentidos que frequentemente se mostram tão ou mais marcantes do que os próprios conteúdos escolares.

A complexidade do tema ético dificulta que ele seja analisado sob a égide de posições absolutas ou conclusivas, uma vez que envolve múltiplos fatores e torna qualquer análise necessariamente parcial e limitada. Por essa razão, torna-se importante explicitar as intenções e os limites deste texto. Este capítulo tem como objetivo discutir a dimensão ética das relações entre docentes e estudantes na educação básica, tomando a convivência escolar como um espaço relacional de construção de significados. Propomos refletir sobre a possibilidade de uma ação ética nas interações cotidianas da vida escolar, inspirada na teoria do construcionismo social e em diálogo com o convivialismo. Nosso interesse não reside em oferecer modelos normativos de conduta ou prescrições universais para a vida escolar, mas em problematizar as condições relacionais nas quais os significados éticos são produzidos, negociados e transformados nas interações entre os sujeitos que compõem a comunidade educativa.

Adota-se aqui a compreensão de que a convivência escolar constitui um campo privilegiado para a produção de sentidos relacionados à justiça, à responsabilidade, ao reconhecimento e ao respeito mútuo. Nesse processo, os conflitos que emergem no cotidiano das relações educativas não devem ser compreendidos apenas como rupturas da ordem escolar, mas também como oportunidades para a construção de formas mais reflexivas e democraticamente orientadas de convivência.

Assim, nosso capítulo desenvolve inicialmente uma problematização sobre o lugar da ética nas relações sociais contemporâneas após uma breve contextualização histórica. Em seguida, discute as contribuições do construcionismo social para a compreensão da ação ética como prática relacional e, por fim, apresenta algumas reflexões sobre as possibilidades de construção de uma ética interativa nas relações entre docentes e estudantes na educação básica, articulando essa perspectiva aos princípios do convivialismo, particularmente no que se refere à construção de formas de convivência baseadas no reconhecimento das diferenças e na mediação não violenta dos conflitos no cotidiano escolar.

Enfim, permanece para nós um grande desafio, evidenciado pelos próprios limites deste trabalho, que remete ao próprio conflito presente na educação e que pode ser comparado à arte circense de caminhar sobre uma corda bamba sem cair. Quem já tentou permanecer sobre uma corda bamba sabe da necessidade de ser flexível, e não rígido, para conseguir manter-se em equilíbrio no jogo. Assim, imaginamos a construção deste texto, em sua proposta de ação ética, como um convite a um diálogo flexível e aberto em suas análises, mas que, ao mesmo tempo, assume suas afirmações no intento de permanecer sobre a corda bamba da permanente constituição social das relações que atravessam as discussões éticas no campo das relações educativas. .

Ética, uma breve definição e utilização

Etimologicamente, o termo ética provém do grego ethiká (ἠθικά), relacionado ao modo de ser ou ao caráter de uma pessoa. Posteriormente, foi traduzido pelos romanos para o latim mos ou moris, de onde deriva o termo moral, associado aos costumes e às práticas sociais. Ao longo da

história, essas duas tradições culturais desenvolveram debates filosóficos e teóricos sobre valores que permitissem distinguir o bem e o mal, o justo e o injusto, mobilizando reflexões sobre liberdade, responsabilidade, amizade, amor, educação e consciência. Sem aprofundar aqui a extensa discussão sobre diferenças e aproximações entre ética e moral, que não constitui o objetivo central deste capítulo, é possível reconhecer que as matrizes culturais nas quais esses conceitos se desenvolveram influenciaram os sentidos que lhes foram atribuídos. A tradição grega, marcada por uma forte vocação filosófica, contribuiu para que a ética assumisse frequentemente um caráter mais reflexivo e especulativo, ainda que vinculada à vida coletiva. Já a tradição romano-latina, historicamente orientada por uma perspectiva mais pragmática e jurídica, contribuiu para que o termo moral se aproximasse da ideia de normatividade associada a princípios, costumes e regras de conduta. (La Taille, 2010).

Ao longo do tempo, ética e moral foram continuamente aproximadas, diferenciadas ou articuladas por diversos autores, refletindo diferentes modos de compreender a vida social e as relações humanas. Para os propósitos deste texto, contudo, propõe-se compreender a ética como uma ação humana orientada pela busca de sentido da vida. Nessa perspectiva, os conteúdos da ética não são fixos ou universais, mas dependem dos sentidos que atribuímos à existência nas relações que estabelecemos com os outros ao longo de nossos encontros e desencontros cotidianos.

Adotar essa compreensão implica reconhecer que os significados éticos não se encontram previamente definidos, mas são construídos socialmente nas interações humanas. É nesse ponto que a teoria do construcionismo social se mostra particularmente relevante para a

reflexão aqui proposta. Ao enfatizar que os significados são produzidos nas práticas relacionais e comunicativas, essa perspectiva permite compreender a ética não apenas como um sistema abstrato de normas, mas como um processo dinâmico de construção de sentidos nas relações sociais. No contexto da educação básica, essa abordagem permite considerar a escola como um espaço privilegiado de construção ética. As relações entre docentes e estudantes constituem um terreno fecundo para a produção de significados relacionados à justiça, ao respeito, à responsabilidade e à convivência com as diferenças entre os conflitos possíveis. Assim, a ética não se apresenta como algo externo à experiência escolar, mas como um processo que emerge das próprias relações educativas.

Essa compreensão também dialoga com os princípios do convivialismo, perspectiva teórica contemporânea que propõe pensar formas de convivência social baseadas na cooperação, no reconhecimento mútuo e na mediação não violenta dos conflitos (Caillé, 2011; Caillé & Chanial, 2014). O convivialismo parte da ideia de que os conflitos são inerentes à vida social e que o desafio das sociedades contemporâneas não consiste em eliminá-los, mas em desenvolver modos de convivência capazes de transformá-los em oportunidades de construção coletiva. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva permite compreender a escola não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um espaço de aprendizagem da convivência. Nesse sentido, as relações entre docentes e estudantes podem ser entendidas como práticas sociais nas quais se constroem continuamente significados éticos que orientam a vida coletiva.

Construcionismo social e convivialismo – teorias das relações

Para desenvolver a proposta de uma ação ética nas relações educativas, apresento algumas reflexões fundamentadas na teoria do construcionismo social e no convivialismo, perspectivas que permitem compreender a ética como uma construção relacional situada nas práticas sociais. Entendo o construcionismo social como uma teoria das relações humanas que oferece importantes contribuições para pensar a produção de significados nas interações sociais.

A teoria do construcionismo social, também denominada socioconstrucionismo, pode ser compreendida como um amplo movimento cultural que emergiu no âmbito das ciências humanas e sociais a partir da década de 1980, especialmente nos Estados Unidos. Entre seus principais expoentes destacam-se autores como Kenneth Gergen, Rom Harré, Vernon Pearce e John Shotter. Trata-se de uma perspectiva epistemológica e analítica que questiona concepções essencialistas da realidade social e enfatiza os processos de construção de significados nas práticas relacionais e comunicativas (Gergen, 2009).

O construcionismo social parte da ideia de que as descrições e explicações sobre o mundo social não são simples representações neutras de uma realidade objetiva, mas ações sociais que produzem efeitos nas formas como os sujeitos compreendem e organizam suas vidas. Nesse sentido, as teorias e discursos sobre a realidade participam ativamente da construção das próprias realidades sociais. Assim, em vez de buscar revelar uma essência dos fenômenos sociais, o construcionismo social enfatiza os processos pelos quais os significados são produzidos, negociados e transformados nas interações humanas (Naputano, 2017). Apesar de sua diversidade interna, o construcionismo social compartilha algumas

características fundamentais. Uma delas é a postura antiessencialista e antirrealista, segundo a qual sujeito e objeto se implicam mutuamente na produção da realidade. A realidade social não é algo externo aos sujeitos, mas inclui os próprios indivíduos que a interpretam e a constroem nas relações que estabelecem entre si (Sparti, 2010).

Outra contribuição importante dessa perspectiva encontra-se na valorização da linguagem como elemento central na constituição das práticas sociais. Inspirado, entre outros autores, na obra de Ludwig Wittgenstein, o construcionismo social destaca que o significado das palavras e dos conceitos não reside em uma essência fixa, mas nos usos que deles fazemos em nossas práticas sociais. Como observa Gergen (2009), essa perspectiva convida a questionar as bases objetivistas do conhecimento e a reconhecer que nossas categorias conceituais são historicamente situadas e socialmente construídas.

Também merece destaque a contribuição de Mikhail Bakhtin para essa perspectiva relacional da linguagem. Para Bakhtin e Volochinov (2006), não existe linguagem fora da relação dialógica entre sujeitos. O signo só adquire significado nas situações concretas de interação social. Como afirmam os autores, o signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados, de modo que sua natureza semiótica se transforma conforme as relações sociais nas quais se produz. Essa compreensão da linguagem como prática social permite entender que os significados são continuamente produzidos nas relações humanas. Temas como linguagem, comunicação, cultura, poder, ideologia e democracia tornam-se centrais para compreender como os sujeitos constroem a realidade em suas interações cotidianas.

É nesse ponto que o construcionismo social dialoga de maneira

fecunda com o convivialismo. O convivialismo constitui uma proposta teórica e política contemporânea que busca responder aos desafios das sociedades marcadas por desigualdades, conflitos e crises ambientais. Inspirado em autores como Alain Caillé e Philippe Chanial, o convivialismo parte da premissa de que os conflitos são inevitáveis nas relações humanas e que o desafio central das sociedades contemporâneas consiste em aprender a conviver com esses conflitos sem recorrer à violência (Caillé, 2011; Caillé & Chanial, 2014). O convivialismo não propõe a eliminação dos conflitos, mas a construção de formas de convivência baseadas no reconhecimento das diferenças, na cooperação e na mediação não violenta das tensões sociais. Nesse sentido, ele oferece uma perspectiva normativa que dialoga diretamente com a compreensão construcionista da realidade social como produto das interações humanas.

Aplicadas ao contexto da educação básica, essas duas perspectivas permitem compreender a escola como um espaço privilegiado de convivência social, no qual docentes e estudantes participam continuamente da construção de significados que orientam suas ações e relações. A convivência escolar, nessa perspectiva, não é apenas um cenário onde ocorrem conflitos, mas um espaço de aprendizagem ética no qual se desenvolvem capacidades de diálogo, negociação e reconhecimento mútuo. Assim, compreender as relações educativas a partir do construcionismo social e do convivialismo permite deslocar o foco de explicações individualizantes dos problemas escolares para uma análise das práticas relacionais que constituem o cotidiano da escola.

Ética e construção de significados nas relações docente/estudante

Trazemos agora algumas provocações para refletir sobre uma proposta de ação ética de construção de significados nas relações entre docentes e estudantes na educação básica. Uma primeira reflexão diz respeito à afirmação construcionista social que sustenta que "falar em relação" não é sinônimo imediato de "ter uma relação"; ou seja, não podemos confundir o discurso sobre alguma coisa com ela mesma. Essa compreensão dialoga com a perspectiva construcionista segundo a qual os significados são produzidos nas práticas sociais e nas interações entre os sujeitos (Gergen, 2009; Sparti, 2010). Ter uma relação educativa não é sinônimo de possuir conhecimentos ou saber analisar aspectos educativos baseados em inúmeras teorias. O docente que pensa em "aplicar" suas competências-chave, em qualquer contexto ou momento histórico, considerando-as anteriores às relações que podem, de fato, construir competências, muito se engana. O constituir e o constituinte são conjuntamente parte da formação existencial que docentes necessitam para o próprio ato de construírem suas competências relacionais.

A relação educativa é uma experiência humana que ocorre entre pessoas e pressupõe a interpessoalidade de seus protagonistas, docentes e estudantes. Envolve nossas histórias, nossos conhecimentos e nossas emoções em um percurso sem resultados prévios, numa narrativa de encontros e desencontros frequentes. É necessário lembrarmos que a relação, antes de ser educativa ou não, é uma relação. É a matéria da qual somos feitos. Assim, podemos afirmar que nossa prática profissional se define melhor como uma atividade prático-existencial do que como uma atividade técnica racional (Parton & O'Byrne, 2005). Aliás, a técnica não é nenhum saber teórico, mas a organização de correções em um âmbito

explicativo e de racionalidade que procura alcançar o máximo de resultados com os menores esforços possíveis. A técnica pode até ser útil em algumas ocasiões, mas não deve se confundir com a relação.

Um exemplo esclarecedor, proveniente do cotidiano da educação básica, pode ser observado na prática, muito difundida no ensino fundamental, de construir com o grupo de alunos um cartaz para o estabelecimento de regras comuns que, no início, até funciona. Contudo, seu sucesso dura pouco, pois, em grande parte das vezes, ao longo das aulas, o cartaz serve somente para acumular pó ou como elemento de grande frustração, pois ninguém, ou quase ninguém, segue o cartaz e suas regras. Não estamos julgando essa prática, mas colocando em evidência que, quando ela funciona, é porque, por meio desse cartaz, se constituiu uma relação contínua de discussão das regras. Não é a aplicação do cartaz que funciona, mas as pessoas que, em sala de aula, entram em relação umas com as outras por meio dele. É a relação que funciona em suas mediações, enquanto o cartaz é apenas um meio técnico.

Infelizmente, a educação tem se transformado predominantemente em um ambiente técnico. Um exemplo disso ocorre quando ministramos cursos de formação para professores. A primeira demanda inicial é frequentemente aquela de que ensinemos alguma técnica para aplicar, indistintamente, aos protagonistas das relações concretas onde elas ocorrem. Costumamos responder a essa demanda com uma ponderação: “Bom, temos para vocês uma notícia positiva e uma não tão positiva. Qual vocês querem ouvir primeiro?”. Em seguida, dizemos: “A notícia não tão positiva é que felizmente não temos respostas ou técnicas prontas para que os colegas possam solucionar seus conflitos educativos”. Depois, antes de sermos apedrejados, afirmamos que temos sim uma notícia positiva:

"Apesar de não termos uma solução técnica pronta, temos muito o que fazer juntos, pois a educação não é da ordem da solução e sim da ordem das vivências, do viver as relações com seus ápices e declínios".

Enfim, não resolvemos nossas relações educativas; nós as vivenciamos. Temos sempre muito a fazer, também no âmbito prático, o que não pode ser confundido com o "técnico". Mesmo aquilo que funciona no âmbito educativo não é uma técnica a ser aplicada, mas um modo de ser colocado em uma relação que pode produzir vivências. Não estamos negando a necessidade das teorias ou das técnicas, mas constatando que, antes de mais nada, a educação é uma relação. A ética na relação docente inicia-se pela relação humana com seus estudantes. Nesse sentido, a ética pode ser compreendida como uma prática relacional orientada pela busca de sentido da vida nas interações humanas (La Taille, 2010).

Uma segunda reflexão para uma proposta de ação ética de construção de significados nas relações entre docentes e estudantes na educação básica é a constatação de que as relações educativas, enquanto relações humanas, devem ser reais e não ideais. Certamente idealizar faz parte de nossa constituição humana e todos idealizamos várias relações. Contudo, permanecermos na idealização dessas relações pode ser um problema. Isso parece de fundamental importância prática para nós, docentes e estudantes, que frequentemente trabalhamos com a idealização da relação educativa, ou seja, com a ideia de que, por se tratar de uma "relação educativa", ela não pode ou não deveria ter conflitos.

É de se esperar que uma relação educativa afetiva, que envolva os diversos aspectos da vida psíquica e dos sentimentos, se caracterize por conflitos, encontros e desencontros, concordâncias e discordâncias, bem como por processos contínuos de ajuste e reajuste nas interações entre

docentes e estudantes. Essa compreensão é fundamental para qualificar como ética e propositiva a relação educativa, inclusive quando marcada pelo conflito.

Os conflitos não devem ser considerados como algo "lamentavelmente inevitável", porque são inerentes às relações humanas. Pelo contrário, podem ser compreendidos como parte constitutiva da convivência social e educativa. Nesse ponto, aproximamo-nos também da perspectiva do convivialismo, que propõe a mediação não violenta dos conflitos como condição essencial para a vida em comum e para a construção de formas democráticas de convivência (Caillé, 2011; Caillé & Chanial, 2014). Assim, os conflitos podem constituir a matéria do trabalho educativo através da qual desenvolvemos capacidades relacionais fundamentais: convivência, tolerância, respeito às diferenças, capacidade de viver a tensão como valor formativo e a não violência como resposta aos conflitos.

Nesse sentido, um exemplo interessante pode ser encontrado em um filme italiano chamado Il Rosso e il Blu , baseado no romance homônimo de Marco Lodoli, que conta a história de um docente que resolveu todos os conflitos educativos em sua sala de aula de modo aparentemente simples: ele se subtraiu da relação de confrontos cotidianos. Em vez de discutir com os estudantes, decidiu ignorá-los, retirando-se da relação educativa em uma atitude de indiferença e distanciamento. (Lodoli, 2010). Ou seja, a ausência de conflito não é necessariamente sinônimo de uma relação ética desejável, assim como o conflito não é necessariamente sinônimo de falta de ética relacional ou de violência. Ou seja, a ausência de conflito não é necessariamente sinônimo de uma relação ética desejável, assim como o conflito não é necessariamente sinônimo de falta de ética relacional ou de

violência.

Sob essa perspectiva, a violência pode ser compreendida como a falência de nossa capacidade de trabalhar eticamente com o conflito. Restaurar a capacidade de docentes e estudantes de vivenciarem relações reais, mediadas pelo afeto, pelo diálogo e pela negociação das diferenças, torna-se essencial para a construção de formas de convivência menos violentas. Nesse sentido, pode-se levantar a hipótese de que a persistência de elevados níveis de violência na sociedade brasileira esteja relacionada, ao menos em parte, à dificuldade histórica de desenvolvermos, em diferentes espaços sociais, formas de convivência capazes de sustentar o conflito sem que ele se transforme em violência, especialmente quando os conflitos deixam de ser reconhecidos como parte constitutiva das relações sociais e passam a ser tratados apenas como problemas a serem eliminados (Sposito, 1998; Abramovay, 2002). A escola de educação básica, justamente por constituir um espaço privilegiado de socialização, pode desempenhar um papel fundamental nesse processo formativo, ao possibilitar experiências educativas nas quais o conflito seja compreendido e trabalhado como parte constitutiva da vida escolar e do desenvolvimento de uma ética relacional de convivência, entendida como a capacidade de permanecer no conflito sem transformá-lo em violência, uma das aprendizagens éticas fundamentais da experiência escolar (Abramovay, 2002; Charlot, 2002; Vinha et al., 2023; Caillé & Chanial, 2014).

Uma terceira reflexão refere-se ao direito à ambivalência nas relações educativas. O reconhecimento da ambivalência afetiva constitui talvez uma das demonstrações mais evidentes da complexidade da natureza humana. Somos seres capazes de amar e odiar ao mesmo tempo, de experimentar entusiasmo e frustração, afeto e desilusão em intervalos muito curtos de

tempo. Podemos entrar em uma sala de aula profundamente desmotivados e, porque um estudante nos diz "bom dia" ou comenta que gostou da aula, sairmos dali renovando nosso entusiasmo pelo ato de ensinar.

Reconhecer essa ambivalência é importante para evitar a exigência irreal de que todos, dentro da relação educativa, estejam permanentemente felizes, motivados ou entusiasmados. Tal expectativa é indevida, pois a homogeneidade psicoafetiva de um grupo ao longo do tempo é impossível e indesejável. Docentes e estudantes têm direito à ambivalência porque são humanos. O problema ético surge justamente quando essa ambivalência desaparece, isto é, quando docentes e estudantes passam a ocupar posições rígidas de amor absoluto ou rejeição absoluta uns em relação aos outros. A relação educativa torna-se mais fecunda quando é possível reconhecer sentimentos diversos e, a partir deles, buscar coletivamente novos significados para a experiência vivida.

Uma quarta reflexão diz respeito ao fato de que o significado da relação educativa não é anterior à própria relação educativa. A constante exigência de que a educação possua um significado previamente definido parece inadequada. A educação não significa nada a priori ou, pelo menos, nada que seja comum a todos nós antes da própria experiência relacional. Observamos isso frequentemente quando escutamos docentes afirmarem que os estudantes não compreendem o significado de frequentar a escola. Muitos desses estudantes realmente não sabem ou atribuem significados diferentes daqueles atribuídos pelos docentes. Isso não significa que o percurso educativo não seja importante para o desenvolvimento humano. O que se procura enfatizar aqui é que o significado da experiência educativa não está previamente dado, mas se constitui nas relações concretas entre docentes e estudantes. Como indicam as perspectivas construcionistas, os

significados são construções sociais produzidas nas interações humanas (Gergen, 2009; Sparti, 2010). Os significados produzidos nessas relações são negociações coletivas que se transformam continuamente ao longo do tempo. Nesse sentido, os significados construídos nas relações educativas são profundamente éticos e dinâmicos.

Por fim, uma quinta reflexão refere-se ao fato de que, nas relações educativas, interpretar nem sempre é sinônimo de compreender. Temos o hábito mental de acreditar que compreender algo exige antes interpretá-lo corretamente. Contudo, do ponto de vista relacional, a interpretação pode nos afastar da compreensão das dinâmicas que estão ocorrendo. Isso pode ser observado nas frequentes interpretações atribuídas a estudantes quando apresentam comportamentos considerados desviantes. Muitas dessas interpretações desconsideram o contexto e as relações de grupo nas quais tais comportamentos se produzem. Interpretar o sujeito não significa necessariamente compreender a situação. A compreensão emerge sobretudo de nossa capacidade de agir educativamente diante das situações concretas. Trata-se de uma ação que vai além da interpretação hermenêutica e que se configura como uma prática ética contextualizada, capaz de produzir novos significados nas relações educativas (Nardone & Watzlawick, 2015).

Considerações Finais

Neste percurso reflexivo, procuramos mergulhar na complexidade da ética em suas implicações para as relações entre docentes e estudantes no contexto da educação básica. Tomando como referência a teoria do Construcionismo Social e dialogando com a perspectiva do convivialismo, delineamos cinco reflexões que podem contribuir para pensar uma ação

ética nas relações educativas. Ao discutir a natureza dessas relações, enfatizamos que o simples discurso sobre educação não garante, por si só, a existência de uma relação educativa. Esta se constitui, antes de tudo, como uma experiência humana marcada pela interpessoalidade e pela co-construção de significados. Tal compreensão nos conduz à ideia de que a relação educativa precisa ser vivida em sua dimensão concreta e relacional, e não idealizada de forma abstrata, pois as interações humanas são inevitavelmente atravessadas por tensões, negociações e conflitos que fazem parte de sua própria constituição e que não devem ser confundidos com violência.

Outro aspecto fundamental discutido ao longo do texto refere-se ao reconhecimento da ambivalência como característica constitutiva da condição humana e, consequentemente, das relações educativas. Reconhecer essa ambivalência permite lidar de maneira mais realista com a complexidade das emoções e dos vínculos que atravessam a experiência escolar, uma vez que docentes e estudantes são sujeitos atravessados por sentimentos, expectativas, frustrações e desejos que se manifestam nas interações cotidianas. Aceitar essa dimensão não significa naturalizar conflitos destrutivos, mas compreender que a convivência humana envolve tensões, aproximações e distanciamentos próprios da experiência educativa. Também destacamos que o significado da relação educativa não está previamente determinado, sendo continuamente construído nas interações entre docentes e estudantes. Os sentidos atribuídos à experiência escolar emergem das negociações cotidianas, das experiências compartilhadas e das interpretações coletivas que se desenvolvem ao longo do tempo, resultando de processos relacionais dinâmicos nos quais os sujeitos participam ativamente da construção de sentidos.

Nesse processo, enfatizamos ainda a distinção entre interpretar e compreender. A interpretação, quando desvinculada da relação concreta, pode conduzir a leituras simplificadoras das situações educativas, enquanto a compreensão exige uma ação ética situada, fundada na escuta, na atenção às circunstâncias e na disposição de engajar-se nas experiências vividas pelos outros. Trata-se de uma compreensão que emerge das próprias relações e se constrói no interior das práticas educativas, abrindo espaço para novas possibilidades de significado e convivência. Ao final deste percurso, permanece a provocação de pensar a escola de educação básica como um espaço privilegiado para a construção de uma ética relacional de convivência. Nesse horizonte, a ética não se apresenta como um conjunto de normas previamente estabelecidas, mas como algo que se produz nas interações entre os sujeitos da comunidade escolar. A convivência na escola, marcada por encontros e desencontros, negociações e embates, constitui um campo formativo no qual docentes e estudantes podem aprender a lidar com diferenças, sustentar tensões e construir sentidos compartilhados, reconhecendo a interdependência que caracteriza a vida em comum.

Compreender o conflito como parte constitutiva da vida educativa torna-se, portanto, fundamental. Longe de representar apenas uma ruptura da ordem escolar, o conflito pode ser entendido como uma oportunidade formativa para o desenvolvimento de capacidades relacionais e éticas. Aprender a permanecer no conflito sem transformá-lo em violência constitui, nesse contexto, uma das aprendizagens éticas mais importantes que a experiência escolar pode proporcionar. Mais do que eliminar o conflito, talvez um dos desafios centrais da educação contemporânea seja justamente aprender a habitá-lo de maneira ética, transformando-o em matéria de aprendizagem para formas mais cooperativas e não violentas de

convivência. Talvez seja precisamente nesse delicado exercício de permanecer sobre a corda bamba das relações educativas que a escola se revela como um espaço privilegiado para a construção de uma ética relacional de convivência, na qual docentes e estudantes aprendem a sustentar o conflito como parte da experiência humana sem negar o outro e sem permitir que a divergência se transforme em violência.

Referências

Abramovay, M. (2002). Violência nas escolas. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130997

Bakhtin, M., & Volóchinov, V. N. (2006). Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (12ª ed.). Hucitec.

Caillé, A. (2019). Convivialismo: Um novo paradigma para pensar o mundo. Autonomia Literária.

https://autonomialiteraria.com.br/produto/convivialismo/

Caillé, A., Viveret, P., Latouche, S., Chanial, P., Dardot, P., Laval, C., & outros. (2016). Manifesto convivialista: Declaração de interdependência. Autonomia Literária. https://autonomialiteraria.com.br/produto/manifesto-convivialista/

Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, 4(8), 432–443. https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016

Gergen, K. J. (2009). O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. INTERthesis, 6(1), 299–325. https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p299

Gomes, C. A., Piccirillo, A. M., & Oliveira, J. F. (2019). Violência escolar e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 24. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240053

Grossi, P. K., & Santos, A. M. (2009). Bullying nas escolas e sua relação com a violência juvenil. Educação e Pesquisa, 35(2), 363–378. https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200011

Instituto Sou da Paz. (2023). Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: Análise do fenômeno e recomendações. https://soudapaz.org/relatorio-ataques-escolas-brasil/

La Taille, Y. de. (2010). Moral e ética: Uma leitura psicológica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26(spe), 105–114. https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500009

Lodoli, M. (2010). Il rosso e il blu: Cuori ed errori nella scuola italiana. Einaudi.

Moraes, R. F. C., & Naputano, M. (2025). Aspectos psicológicos da educação militarizada em Roraima. Educação, 50(1), e57/1–33. https://doi.org/10.5902/1984644488631

Naputano, M. (2017). Intervenções psicossociais em escolas com jovens migrantes das segundas gerações na Itália (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista). Repositório Institucional UNESP. https://repositorio.unesp.br/

Nardone, G., & Watzlawick, P. (2015). A arte da mudança: Solução de problemas psicológicos pessoais e interpessoais. Ponte alle Grazie.

Parton, N., & O'Byrne, P. (2000). Constructive social work: Towards a new practice. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-62940-9

Rocha, R., Siqueira, L., & Lins, M. (2012). Violência escolar e juventude no Brasil. Educação & Sociedade, 33(118), 1087–1105. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400005

Souza, J. (2010). A ralé brasileira: Quem é e como vive. Editora UFMG.

Sparti, D. (2010). Perché non possiamo non dirci costruttivisti? In A. Santambrogio (Ed.), Costruzionismo e scienze sociali (pp. 68–82). Morlacchi.

Sposito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. Cadernos de Pesquisa, 104, 58–75. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/729

Vinha, T. P., Tognetta, L. R. P., & Silva, L. M. F. (2023). Convivência escolar, conflitos e violência nas escolas brasileiras. Educação & Sociedade, 44. https://doi.org/10.1590/ES.258493

Wittgenstein, L. (2014). Investigações filosóficas (J. C. Bruni, Trad.). Vozes.

Capítulo 3

"Ela é melhor que a gente mesmo": quais valores estão sendo reforçados na convivência escolar?

Deborah Bem
Rita Melissa Lepre

Resumo

O presente trabalho aborda a questão da convivência na escola, fazendo um recorte de uma pesquisa mais ampla acerca do desenvolvimento moral na criança. Nesse contexto, ao considerar o caráter formativo da escola, o longo período que os indivíduos passam nela desde a infância e a pluralidade de sujeitos que a compõe, podemos dizer que esse é um espaço com grande potencial para promover práticas de convivência democrática. Apesar disso, para que esse potencial seja efetivado, é necessário empreender um trabalho sistemático e intencional que favoreça a cooperação e o respeito mútuo. Tendo isso em vista, esse texto tem como objetivo propor uma reflexão acerca de como a competição está sendo reforçada na escola, dificultando a construção da cooperação (dinâmica fundamental para uma convivência democrática). O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Piaget para o estudo da moralidade. Para tanto, elencamos alguns trechos de entrevistas realizadas com cinco crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Assis-SP. Diante de nossos resultados, acreditamos que é necessário repensar as práticas empreendidas na escola, reafirmando o intuito de alcançar uma convivência realmente democrática.

Palavras-chave: desenvolvimento moral na criança, convivência escolar, convivência democrática.

Introdução

A população brasileira traz consigo a indelével marca da diversidade, sendo composta por distintas etnias, diversos grupos culturais, diferentes

formas de relações afetivas e inúmeras maneiras de levar a vida. Em virtude disso, enquanto uma sociedade democrática, o nosso maior desafio é conciliar toda essa pluralidade de perspectivas de uma maneira que seja possível o convívio e a coexistência. Por este motivo, Vinha *et al*. (2017) afirmam que podemos elencar alguns valores que compõem uma base ética para a constituição de princípios desejáveis, que não podemos abrir mão, como: a igualdade e equidade, o respeito mútuo, a dignidade humana, a diversidade, a solidariedade, o respeito à vida, a liberdade, a generosidade, a cidadania, a cooperação, a convivência democrática, a sustentabilidade etc. Trata-se, assim, de reconhecer que existem valores que auxiliam as pessoas a viverem em comunidade.

Nesse contexto, ao considerar o caráter formativo da escola, o longo período que os indivíduos passam nela desde a infância e a pluralidade de sujeitos que a compõe, podemos dizer que esse é um espaço com grande potencial para promover práticas de convivência democrática. Isso porque para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida social autêntica, de modo que a escola se revela como um local privilegiado e propício para que as crianças vivenciem desde cedo essas experiências (Vinha *et al.,* 2017). Apesar disso, para que esse potencial seja efetivado, é necessário empreender um trabalho sistemático e intencional que favoreça a cooperação e o respeito mútuo.

Dessa maneira, almejando um ambiente sociomoral cooperativo, é preciso construir na escola um espaço de diálogo e de transformação pessoal e coletiva, orientando professores e alunos para agirem em momentos de conflito. O diálogo é um dos eixos centrais nesse projeto, já que na democracia os conflitos são vistos como uma dimensão construtiva e o diálogo é um instrumento para esclarecê-los. Assim, podemos dizer que

a convivência democrática acontece quando, diante de diversas posições, são buscadas soluções baseadas em diálogo, evitando soluções autoritárias ou submissas. Logo, "a convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, por meio da troca dialógica, nas escolhas e decisões que têm implicações na vida social e coletiva, assim como na discussão e elaboração de regras, normas e leis que as regulem" (Vinha *et al.,* 2017, p. 169).

Levando em consideração tais pressupostos, temos como objetivo propor uma reflexão acerca de como a competição está sendo reforçada na escola, dificultando a construção da cooperação (dinâmica fundamental para uma convivência democrática). O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo a partir das contribuições da Epistemologia Genética de Piaget. A organização dos dados, por sua vez, seguiu o percurso metodológico da análise de conteúdo.

Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado acerca do desenvolvimento moral na criança, assim, o eixo temático selecionado para esse trabalho foi a convivência na escola. Cabe sinalizar que essa pesquisa foi aprovada e é regularmente acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" através da Plataforma Brasil (CAAE:67655023.8.0000.5401). Dessa maneira, elencamos alguns trechos de entrevistas realizadas com cinco crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Assis-SP. A fim de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos escolhidos por eles.

Metodologia

Essa investigação está norteada teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso tanto da revisão bibliográfica quanto da pesquisa de campo. No que diz respeito à natureza qualitativa de uma pesquisa, Günther (2006) aponta que se trata de um encaminhamento científico pautado na interpretação de textos, porque os dados coletados produzirão textos que serão analisados a partir de outros textos da literatura específica. Já a técnica empregada para coleta de dados foi a entrevista, realizada por meio de encontros presenciais na instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida.

A escolha pela entrevista se deu por considerar que esse procedimento privilegia as elaborações da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de construir e explicitar suas formulações sobre a temática. Partindo desse pressuposto, o recorte que traremos nesse trabalho foi realizado da seguinte forma: em um primeiro momento a pesquisadora se reuniu com os responsáveis por cinco crianças do 5º ano do ensino fundamental e após recolher os termos de consentimento, foram marcados os encontros individuais para obter o assentimento das crianças. As entrevistas com as crianças foram realizadas individualmente na biblioteca da escola: houve pelo menos três encontros com cada uma e cada encontro durou no mínimo 15 minutos e no máximo 2 horas (considerando a pausa para o recreio). As perguntas feitas às crianças foram todas abertas e alguns dos temas conversados foram levantados por elas mesmas, salientando que a relação entre a escola e o desenvolvimento moral fizeram parte de todas as conversas. Ao final de cada encontro, foi feito um resumo de tudo o que a criança tinha dito naquela ocasião para que ela confirmasse ou refutasse as interpretações da pesquisadora.

No início do encontro seguinte era perguntado se a criança ainda queria participar da pesquisa e solicitava-se um resumo de tudo o que fora conversado anteriormente. Além das perguntas sobre a criança, a casa e a escola, também foram solicitados desenhos com essas mesmas temáticas. Sempre que a criança julgou necessário empregar outras linguagens (como gestos, escritas e até os próprios desenhos), foi dada essa liberdade. Durante as entrevistas, na mesa, ficaram dispostos diversos materiais para desenho (lápis de cor, giz de cera e papéis) para os casos em que a criança sentia a necessidade de expor suas opiniões por meio de outras formas de expressão. Além disso, houve a flexibilidade do procedimento de entrevista para que a criança se sentisse livre para propor brincadeiras ou fazer gestos sempre que julgasse necessário. Todas essas situações, inclusive, ocorreram com frequência.

Para a organização dos dados, empregamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011): trata-se de uma série de técnicas para analisar as comunicações com o intuito de inferir, "por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores . . . que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção. . . destas mensagens" (Bardin, 2011, p. 47). No caso desse trabalho, a análise de dados foi estruturada por meio de um eixo temático que leva em conta os fatores mais significativos das experiências das crianças entrevistadas no que se refere à relação da escola com o desenvolvimento moral. Esse procedimento ultrapassa o ato de descrever o conteúdo e tenta alcançar o que pode ser revelado depois dos dados já tratados. A interpretação desses dados será norteada por indicadores que sempre retomarão o referencial teórico para dar sentido ao processo interpretativo.

Resultados e discussão

A fala que serviu como título para esta análise faz referência ao relato de Tutu, um garoto de dez anos de idade e que na época de nossa entrevista estava no 5º ano do Ensino Fundamental. Na conversa em questão, ele explicava qual a dinâmica de funcionamento da sua sala, conforme podemos ver no trecho abaixo retirado da transcrição da entrevista:

> Pesquisadora: . . . Mas aí vocês sentam em grupo, é isso?
> Tutu: Sim.
> Pesquisadora: Ah, e aí, como funciona?
> Tutu: É... Tem os grupos que são bem melhores que fazem tudo e não deixam nada pra depois e tem os grupos que são os mais bagunceiros que não faz nada. **Digamos, o grupo dos melhores e o grupo dos piores.**
> Pesquisadora: E que grupo você é?
> Tutu: Que grupo?
> Pesquisadora: É!
> Tutu: Eu acho que eu sou do grupo dos quietinhos. O terceiro grupo.
> . . .
> Pesquisadora: E agora eu vou perguntar algumas coisas da relação dos seus colegas lá na sala, tá? Você diria que tem alguém que manda mais lá na sala, sem ser a professora? Ou não?
> Tutu: Duduzinha.
> Pesquisadora: É? E por que você acha isso?
> Tutu: Por causa que ela bota todo mundo pra ficar quieto e não tem... Não... E também por causa que ela... Ela... Como eu posso dizer? Ela é a mais comportada lá da sala. E ela também ganhou... E ela também é... Como que fala?... Representante de sala.
> Pesquisadora: Hum, entendi. Então pra você ela manda mais lá? E você acha que isso é certo?
> Tutu: Sim.
> Pesquisadora: Sim? Por quê?
> Tutu: **Eu acho certo porque ela é melhor que a gente mesmo.** Por causa que é o dever dela e por causa que o dever dela é ajudar a professora como representante de sala.

A turma de Tutu, Lili, Lê, Sté e Duduzinha funcionava em período integral (das 06:50 até às 15:50). Uma única professora era a regente dessa sala nos dois períodos (manhã e tarde) e já estava com essa turma desde o 2º ano do Ensino Fundamental. A organização da sala de aula seguia uma

dinâmica de divisão por grupos, na qual cada grupo possuía de 06 até 10 crianças. A escola organizava diversos campeonatos: xadrez, queimada, corrida, poesia, artes etc. Portanto, a partir do que pudemos observar durante a pesquisa, parece que havia um certo incentivo para que os estudantes se destacassem, embora de acordo com as próprias crianças, as posições de "melhores" já estavam pré-determinadas. Nesse cenário, todas as crianças do 5º ano com quem conversamos afirmaram categoricamente que havia um "favoritismo" da professora e de outros funcionários da escola com relação à Duduzinha, que fazia parte do CEDET (Centro de Atendimento Educacional Especializado para Desenvolver Potencial e Talento) e apresentava um desempenho acadêmico excelente, tornando-a uma "aluna modelo" para a escola.

Ainda que Duduzinha, na percepção das crianças, ocupasse o lugar de maior destaque nessa turma, Lê, Sté e Lili também faziam parte do grupo que Tutu definiu como "o grupo dos melhores". Diferente de Duduzinha, Lê e Sté, que estavam na escola desde o início da escolarização, era o primeiro ano de Lili naquela instituição. Ela relatou que até as férias de julho teve muita dificuldade para se adaptar, pois enfrentou diversos conflitos com Duduzinha, que já a conhecia de fora da escola. No retorno das aulas no segundo semestre, ela se destacou no xadrez e em língua portuguesa, o que fez com que a professora a passasse para o grupo de Lê, Sté e Duduzinha, fazendo parte, então, do "grupo dos melhores".

Essa situação ecoa o que colocam Marques, Tavares e Menin (2017) sobre as "profecias autorrealizadoras": na década de 1960, um estudo de Rosenthal e Lenore ficou muito conhecido nas áreas de Psicologia e Educação que submeteu alunos do primário a um teste de QI no início do ano e, em seguida, informaram seus professores que 20% das crianças

(escolhidas aleatoriamente) tinham alcançado pontuações altíssimas. Embora isso não fosse verdade, os pesquisadores pretendiam avaliar se essa expectativa gerada nos professores influenciaria no desempenho dos estudantes e, de fato, ao final do ano, quando refizeram o mesmo teste de QI, os alunos selecionados apresentaram um desempenho significativamente melhor do que antes. Nesse sentido, os pesquisadores concluíram que a mudança de atitude dos professores em relação àqueles alunos realmente impactou seu desempenho escolar, fazendo com que a profecia de que eles eram melhores se realizasse.

Ainda que existam inúmeras variáveis que dificultem a comprovação experimental das "profecias autorrealizadoras", podemos considerar que a representação que a comunidade adulta faz das crianças ". . . marcam, fortemente, suas próprias representações de si, afetando os modos como se veem e os valores que utilizam para se representar" (Marques *et al.*, 2017, p. 499). Portanto, ". . . ficou bem demarcado na literatura que o modo como os professores percebem os seus alunos e as suas potencialidades afeta a maneira como lhes tratam e isso traz consequências para a aprendizagem e autoestima dos mesmos" (Marques *et al.*, 2017, p. 497). Isso se torna evidente a partir dos relatos de Lili, que chegou a afirmar que não era "tão inteligente" como os outros do seu grupo e que em outra ocasião agradeceu a "oportunidade" que a professora a deu por colocá-la no "grupo dos melhores". Lili também mencionou que suas notas haviam melhorado nos últimos meses e que ela aprendeu muitas coisas que não conseguia aprender antes com outras professoras. Ainda assim, suas falas são repletas de ressentimento pela forma como a professora a trata quando comparada a Duduzinha.

Apesar de Duduzinha ter alegado em nossa entrevista que tinha muitos amigos na escola, ela enfrentava diversos problemas ao se relacionar com as outras crianças. Segundo os relatos de Tutu e de Lê, o restante da turma frequentemente fazia piadas sobre a sua altura, sua proximidade com a professora e a falta de autoridade dela sobre eles. Lili também menciona esses eventos, afirmando que Duduzinha nos últimos dias estava até tentando mudar seu jeito e repensando suas atitudes para ver se eles paravam. Lê acreditava, inclusive, que ela era vítima de *bullying*. Para além dessa situação, mesmo no seu grupo de amigos mais próximos, Duduzinha foi apontada como uma criança "difícil" para se relacionar. Nos relatos de Lê, ela alegou que Duduzinha "forçava" demais os outros, exigindo que tivessem um determinado comportamento que ela julgava ser correto:

> Lê: . . . Ontem mesmo, a Lili ela acabou matando uma joaninha, não sei porque, não culpei ela. Mas né? Nem briguei com ela e tal, só que a Duduzinha ela brigou. Aí... Aí depois disso, eu não sei por que a professora foi conversar com a Lili, com a Duduzinha e disso aí eu não sei mais. **Só que a Duduzinha, ela cobra muito a gente e se a gente faz alguma coisa errada, tipo assim ela cobra muito a gente, entendeu? Tanto é que já teve gente lá na sala que chorou por causa da Duduzinha.**
> Pesquisadora: Pelo que ela falou?
> Lê: Sim, porque ela **força** muito, entendeu?
> Pesquisadora: Entendi.
> Lê: **E ela fica brava com a gente muito fácil mesmo**. E coisas que a gente faz com a professora que ela... Que ela gostou, mas que não foi ela que fez, ela fica brava. E depois ela vai lá e faz a mesma coisa.

Vale sinalizar que embora os conflitos interpessoais sejam típicos da convivência, o mesmo não pode ser dito dos casos de violência. Vinha *et al.* (2017) consideram que *bullying* não se trata de uma simples conduta perturbadora, mas de um tipo de violência: ele se diferencia de outros tipos de agressão porque há intenção dos autores e das autoras em ferir o alvo, os ataques são repetidos contra o mesmo alvo, há uma concordância do alvo

sobre o que pensam dele e, por fim, há uma plateia de espectadores. Essa última característica, inclusive, é apontada pelos autores como extremamente importante, já que embora os ataques de *bullying* frequentemente sejam escondidos da figura de autoridade, são praticados abertamente entre os pares. Como dissemos, o uso desse termo foi empregado por Lê ao descrever os atos praticados pelos garotos de sua turma contra Duduzinha. De acordo com ela, o caso já tinha sido levado até a professora várias vezes, mas os ataques geralmente ocorriam quando ela estava ausente. Todas as demais crianças também descreveram essa situação de forma semelhante, apesar de não terem chegado a usar o termo *bullying*.

Diferentemente dos casos de *bullying* e outros tipos de violência (agressões físicas, verbais ou psicológicas), os conflitos interpessoais têm um papel relevante na aprendizagem da convivência democrática, levando a criança a refletir sobre maneiras de reestabelecer a reciprocidade. Por meio dos conflitos, a criança se engaja na consideração de pontos de vista diferentes, na elaboração de argumentos, na cooperação, na descentração e na operação de levar em conta os sentimentos, as opiniões, as ideias e as perspectivas do outro (Piaget, 1994). Nesse viés, Vinha *et al*. (2017) explicam que, para Piaget, a crítica nasce da discussão e isso só é possível em uma relação de respeito mútuo. Exatamente por isso, a cooperação não leva o sujeito à obediência, mas a uma ética da reciprocidade. Contrariando o que comumente se acredita, cooperação nem sempre é consenso ou acordo, ao contrário, muitas vezes é discussão que promove a reflexão e a verificação objetiva da situação.

Por conseguinte, os conflitos interpessoais típicos da convivência se distanciam do *bullying* porque eles se estabelecem entre iguais, enquanto

nos atos de violência há uma relação de poder hierárquica entre agressor e vítima. Um conflito, portanto, é quando existe oposição de interesses, pontos de vista, necessidades e valores, contudo, há um equilíbrio de forças que permite a discussão. Nos casos de intimidação e agressão, por sua vez, há um desequilíbrio de forças, o que impede a vítima de se defender. Na perspectiva construtivista, os conflitos interpessoais são encarados como naturais em qualquer relação e necessários para o desenvolvimento da criança. Como elucidam Vinha *et al*. (2017), os conflitos podem ser compreendidos como oportunidades para reavaliar os valores e para que o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido. Em contrapartida, os atos de violência não contribuem em nada para o desenvolvimento dos envolvidos.

Piaget (1994) aponta que o termo representativo que simboliza o tipo de conduta que as crianças atribuíram à Duduzinha é "santinho (a)". O autor explica que "é 'santinho [a]' aquele [a] que ignora seus companheiros, para conhecer apenas o professor, e toma sempre o partido do adulto contra as crianças" (Piaget, 1994, p. 221). Este tipo de aluno é submisso e bem-comportado, entre as crianças de aproximadamente dez a doze anos comumente são utilizados dizeres como: "ele (a) está agarrado à saia da professora" – ou nos termos da nossa pesquisa "ela é uma mini professora", "ela é filha da professora" etc. Tal situação cria uma cisão na comunidade, o que dificulta o desenvolvimento do igualitarismo. Isso porque, de acordo com Piaget (1994), o igualitarismo tende a derivar de hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo. Nesse viés, o desejo de igualdade parece tornar-se mais agudo à medida que o desenvolvimento moral da criança prossegue. Assim, a ideia de igualdade se desenvolve essencialmente através das relações das crianças umas com as outras e, com

certa frequência, às custas do adulto. Com efeito, como o igualitarismo surge no contato das crianças entre si, seu desenvolvimento deve acompanhar o progresso da cooperação entre elas. Dessa forma, esse é um processo fundamental na relação de cooperação e, por conseguinte, para que o desenvolvimento da moralidade progrida.

Esmiuçando esse assunto, Dongo-Montoya (2022) explica que diferentemente das comunidades compostas por crianças pequenas, as sociedades formadas por crianças mais velhas são ordenadas por limites e acordos mútuos. Em virtude disso, passa a ser proibido tudo o que compromete o senso de comunidade e rompe com a solidariedade entre os seus membros. Por este motivo, "é proibida a mentira, a trapaça e a delação. Se os pequenos são dominados pelo senso de autoridade, os maiores exigem, de modo mais intenso, a igualdade e a solidariedade" (Dongo-Montoya, 2022, p. 195). Essa solidariedade aparece na relação social organizada democraticamente, tendo como ponto de partida o pressuposto do igualitarismo.

Nesse contexto, a autoridade adulta entra em contradição com a igualdade e a solidariedade da sociedade infantil. Assim, "para coordenar sentimentos mútuos, o sujeito precisa renunciar à sua identificação com a autoridade, renunciar à obediência cega às tradições e aos mandamentos da autoridade" (Dongo-Montoya, 2022, p. 194). Desse modo, o que podemos concluir a partir das pesquisas de Piaget é que o sentimento de igualdade entre crianças não pode ser transmitido pelo adulto, ao contrário, sua origem está nas relações de reciprocidade e solidariedade entre as próprias crianças e entre elas e aqueles adultos dispostos a pautar suas ações nesses mesmos princípios. Portanto, o ideal é ser o oposto do/da "santinho/ santinha", aquela criança que pode até ter que "acertar as contas"

com a autoridade estabelecida, mas que não abre mão dos laços de solidariedade e respeita a igualdade/ equidade do grupo

Uma outra questão que foi trazida primeiro por Duduzinha e depois pelas demais crianças foi a "cartelinha de estrelinhas". Segundo seu relato:

> Pesquisadora: E na sua sala de aula, me conta mais ou menos como funciona lá na sua sala. Quem manda mais, como que são as regras...?
> Duduzinha: Ah a professora manda mais... daí a gente tem que obedecer, se comportar, daí quando ela dá jogo a gente ganha uma estrelinha pra quem ganhou porque a gente tem uma cartela de incentivo pro aluno tentar se esforçar mais pra poder ganhar estrelinha e ganhar um brinde.
> Pesquisadora: Entendi. Como funciona, daí? Quantas estrelinhas ganha um brinde?
> Duduzinha: Ah, depende. Tem algumas que é duas, mas a maioria é só uma.
> Pesquisadora: Ah, entendi. Daí se você ganha uma estrelinha, você já ganha um brinde?
> Duduzinha: Não. Daí tem uma cartelinha de vinte estrelinha.
> Pesquisadora: Ah, entendi.
> Duduzinha: Daí quem completar ela inteira... Eu já estou na terceira. [risos]
> Pesquisadora: É? E aí, que tipo de brinde é esse?
> Duduzinha: Ah, tipo assim, a gente ganha material pra... caderninho, pra gente fazer anotações, caneta...
> Pesquisadora: E quem não completa não ganha nada?
> Duduzinha: Não.
> Pesquisadora: Mas tem alguma coisa assim... como que eu posso te dizer... Algo 'negativo' pra quem não ganha? Ou não ganha nada, mas não acontece nada também?
> Duduzinha: Não.

Tutu explicou que a professora tinha o hábito de propor desafios matemáticos e aquele grupo que resolvesse o problema primeiro ganhava uma estrelinha. Segundo ele, o grupo de Duduzinha sempre ganhava. Nesse grupo, havia apenas um menino e, por isso, Tutu afirmou que entre os garotos esse era o único que já tinha ganhado algum dos brindes. Lili também contou que, apesar de nunca ter completado uma cartelinha, certa vez ela ganhou um sorteio e pôde escolher um bloco de anotações. Segundo ela, só havia personagens "de menino", já que os "de menina" já tinham sido escolhidos por Lê, Sté e Duduzinha. Nesse sentido, embora essa

prática não impusesse nenhuma punição aos que não recebiam a premiação, acabava reforçando a separação entre "os melhores" e "os piores". Ao se referir à distribuição de prêmios como forma de educar na escola, Piaget (1996) aponta que esse sistema de recompensas é incompatível com as escolas de métodos ativos. O autor aprofunda essa análise oferecendo duas razões para justificar sua constatação:

> De um lado, tanto a recompensa como a punição são incontestavelmente a marca da heteronomia moral: é quando a regra é exterior ao indivíduo, que, para conquistar sua sensibilidade, toma-se necessário um símbolo de aprovação. O esforço autônomo rejeita tais procedimentos. De outro lado, e, sobretudo, a recompensa é o complemento de certa competição entre os indivíduos, a qual nossa educação moral clássica tem usado como recurso da pedagogia. Ora, o benefício da educação ativa, em moral como no desenvolvimento intelectual, é ter retido o que é construtivo na concorrência, para utilizá-lo na competição entre grupos ou equipes de trabalho e ter rejeitado esse elemento de rivalidade egoísta por meio da qual o adulto sabe impor-se aos alunos submissos. Que seja essa transformação um bem ou um mal, é incontestável que ela se dá dentro do campo do moral da cooperação e é, assim, solidária a uma pedagogia mais próxima da própria criança e, talvez, das atuais exigências sociais (Piaget, 1996, p. 31-32).

Nessa mesma linha de raciocínio, Dongo-Montoya (2022) explica que Piaget considera que o modelo de educação tradicional está fundamentado no trabalho individual e isolado dos alunos, o que fomenta a competição e a concorrência. Os indivíduos, então, são conduzidos a agir de forma totalmente alheia ao coletivo, competindo uns com os outros pela posição de destaque atribuída pelo professor. Em virtude disso, "quando a concorrência prevalece, cada um procura captar a benevolência do professor, sem se preocupar com o vizinho que tem dificuldade" (Dongo-Montoya, 2022, p. 183-184). Dessa forma, o trabalho em grupo perde espaço para os interesses individualistas e a competição toma o lugar da cooperação.

Diante do que foi dito nos relatos, podemos deduzir que existia naquela turma certo incentivo para a competição entre os estudantes. Mesmo as práticas que poderiam ser utilizadas para promover a cooperação entre as crianças, como a divisão por grupos, aparentemente só reforçava a disputa entre seus integrantes. Nesse cenário, Tutu "aceitou" e até "naturalizou" a situação, chegando a declarar que nunca poderia fazer parte do "grupo dos melhores" porque ele era muito "lento". Em contrapartida, Lili se ressentia por não conseguir, ainda que se esforçasse bastante, alcançar a "inteligência" de seus colegas de grupo. Enquanto isso, Duduzinha e Lê viviam constantemente em disputa, em uma tentativa incessante de se destacar mais do que a outra.

Se tomarmos como base os apontamentos de Piaget (1994), somente as vivências de cooperação poderão levar à formação de uma moral autônoma, enquanto as interações baseadas na coação favorecem o prolongamento da heteronomia. Segundo esse autor, o senso de justiça e a autonomia moral ". . . só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos" (Piaget, 1994, p. 239). Como colocam Vinha *et al*. (2017):

> 'Co-operar' é realizar trocas operativas de perspectivas, sentimentos, ideias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos (entretanto, sem prescindir da autoridade, necessária no processo educativo). É a partir dessas trocas sociais, das relações de respeito mútuo, que a criança desenvolve a personalidade e, percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar e sentir. Esse autor ressalta a importância de o educador propiciar a interação social e a autogestão, pois é somente a partir da efetiva vivência dessas relações de cooperação que o egocentrismo vai se transformando em personalidade autônoma (como possibilidade). Tal transformação se dará, neste contexto de cooperação, por um processo descrito por Piaget como promotor do desenvolvimento moral: a autorregulação. É por meio dela que o sujeito poderá se descentrar, tomar

> decisões, controlar seus impulsos e fazer valer sua 'força de vontade' para que um valor moral seja considerado forte. (Vinha *et al.,* 2017, p. 814)

Levando em conta o importante papel da cooperação no desenvolvimento da autonomia moral, é imprescindível que a escola a favoreça, promovendo interações sociais de trocas entre os pares. A necessidade desse ambiente educacional cooperativo se justifica, portanto, porque é por meio das relações entre iguais que a criança transformará o sentimento de respeito unilateral em respeito mútuo. Em suma, é por intermédio dessas trocas sociais que a criança vai percebendo, gradativamente, que há uma diversidade de maneiras de pensar e que as pessoas possuem demandas e necessidades distintas. Conforme elucidam Vinha *et al*. (2017), nos moldes piagetianos, a lógica só se desenvolve pela exigência da coordenação de perspectivas diversas, da argumentação e do diálogo. "Entretanto não se deve confundir 'cooperação' com 'troca de ideias', nem autonomia com liberdade para fazer qualquer coisa. Cooperação é acordo, diálogo, envolvimento e compromisso. E autonomia é respeito pelo outro e exigência de ser respeitado" (Vinha *et al.*, 2017, p. 856).

Partindo dessa proposta, a escola precisa recorrer a práticas pedagógicas que visem a construção de uma vivência democrática, em que os alunos ocupem um lugar de protagonismo e que possam experimentar uma experiência de vida social autêntica. Para que isso ocorra, a criança precisa ser envolvida no cotidiano escolar a partir da palavra e da ação cooperativa, gerando oportunidades para que todos tenham liberdade para argumentar e que seja construído em conjunto um caminho possível. Dessa maneira, propiciar uma convivência democrática na escola pressupõe um

ambiente igualitário e justo, que não reforce a competição e nem se baseie em sistemas de punições e recompensas. Nesse sentido,

> . . . a escola também deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito. Faz-se necessário, portanto, cuidar do convívio escolar, da qualidade do ambiente sociomoral em que o aluno está interagindo de forma que este seja estimulador, embasado na justiça e no respeito mútuo e que favoreça a cooperação. Em linhas gerais, num ambiente sociomoral cooperativo: há regras, mas elas partem da necessidade; há conflitos interpessoais, concebidos como necessários para o desenvolvimento; há sanções, mas que encorajem a reparação e a tomada de consciência; há o favorecimento da interação social, pois a coordenação de perspectivas só se desenvolve no contato com o outro; há uma autoridade cuja relação é de confiança; há construção coletiva da organização da convivência na escola, desenvolvendo o senso de comunidade; há um olhar diferenciado sobre como os conhecimentos são produzidos, ou seja, por meio da cooperação e da ação sobre os objetos. (Vinha *et al.,* 2017, p. 895)

Um grande desafio para a escola de nosso tempo é conseguir promover relações entre professores-alunos e alunos-alunos que tenham como finalidade compreender o lugar do outro, o que o motivou a agir de determinada forma e porque ele defende este ou aquele ponto de vista. Assim, nas relações interpessoais que buscam uma convivência democrática, a prática dialógica é nutrida e cultivada. É através do diálogo, na oportunidade de ouvir e compreender o outro, que se constrói um ambiente cooperativo. A relação cooperativa no interior da escola se consolida, então, por intermédio da vivência e da experiência dialógica. Dessa maneira, urge a necessidade de implementação de momentos propícios ao diálogo. Isso significa criar espaços e tempos destinados sistematicamente à discussão de assuntos pertinentes para aquela comunidade naquele momento (Vinha *et al.*, 2017).

Nas salas de aula, como apontam Vinha *et al*. (2017), isso pode acontecer por meio das assembleias de classe ou rodas de diálogo, momentos em que se discutem os conflitos e se negociam soluções. Esse

tipo de prática pedagógica conduz à vivência da democracia e reitera o respeito mútuo como princípio norteador das relações. Visando atribuir seriedade e compromisso a esse procedimento, ele deve ser colocado no calendário de atividades da turma e respeitado pelo professor como uma atividade formadora. O professor representa, nesse cenário, uma figura de autoridade confiável que intervém sempre que necessário. Os alunos, por sua vez, são protagonistas, tendo a oportunidade de expor seus argumentos e deliberar coletivamente sobre que caminho seguir. Muito mais do que resolver problemas específicos, as assembleias de classe ou as rodas de diálogo são oportunidades para os alunos conhecerem diferentes perspectivas e tomarem consciência das suas próprias ideias, fomentando a elaboração de argumentos e trabalhando a negociação. A prática contínua desses momentos, gerará na turma a capacidade de se relacionar cooperativamente. Porém, os autores alertam que:

> Uma ressalva se faz necessária. Não raro, observam-se nas escolas professores e especialistas que discorrem sobre a validade de se elaborar regras em conjunto com os alunos, por meio de rodas de diálogo ou de assembleias, visando, principalmente, o desenvolvimento da autonomia moral e o favorecimento do diálogo como forma de resolver os conflitos. Todavia, constata-se que, não raro, por trás desses mecanismos aparentemente democráticos, são legitimadas práticas ainda autoritárias. Observa-se, em geral, que o enfoque está no produto final, ou seja, na resolução do conflito ou da situação de indisciplina, e não no processo pelo qual se chega à elaboração da regra. Assim, comumente são presenciadas formas de indução em que se percebe um grande empenho do professor para que os alunos 'elaborem' determinada norma que ele julga ser a melhor para aquela situação. Outras vezes, evidencia-se uma espécie de 'democratismo', cujo poder decisório apenas é passado pelo professor ao grupo quando lhe é conveniente, ou seja, os alunos somente são chamados a 'discutir' os problemas de interesse do docente, tais como indisciplina, desobediência a uma regra, a não-realização de determinadas atividades etc. Observa-se, ainda, o espaço das assembleias sendo utilizado, principalmente, para legitimar regras que atendam às necessidades dos professores, que, não raro, são autoritárias e unilaterais. Por outro lado, encontram-se outras escolas em que, na prática, as normas são pré-determinadas apenas pelos adultos, somente cabendo aos alunos obedecerem, concordando ou não com as mesmas. Tais práticas ferem os objetivos e princípios que regem tais momentos. (Vinha *et al.,* 2017, p. 2413)

Levando isso em consideração, cabe um movimento contínuo de reflexão sobre o que está sendo, de fato, impulsionado em certas práticas escolares. Isso porque ainda que haja uma pretensão democrática, respeitosa, cooperativa e equitativa, a maneira como determinadas ações pedagógicas são realizadas podem, na realidade, reforçar o respeito unilateral, o autoritarismo e a desigualdade. Nesse contexto, a escola precisa reiterar e reafirmar continuamente os princípios que fundamentam tal instituição, pautando suas normas e condutas nesses valores inegociáveis.

Considerações finais

Para concluir, recorremos a uma situação narrada por Menin e Bataglia (2017): em certa ocasião uma coordenadora alegou que sua escola nem sempre era justa porque isso preparava as crianças para as injustiças do mundo. Em discordância, as autoras afirmam que "a injustiça vivida e imposta no ambiente escolar só prepara seres aquiescentes, conformados e incapazes de lidar com as injustiças do mundo que exigem: identificação da situação injusta, indignação e reação" (Menin & Bataglia, 2017, p. 1445). Ainda que esse texto traga apenas um breve recorte de pesquisa, acreditamos que ele demonstre a necessidade de repensarmos as práticas empreendidas na escola. Levando em conta o intuito de alcançar uma convivência democrática nas instituições escolares, se faz necessário propiciar um ambiente em que se possa promover a cooperação, o respeito mútuo e, com isso, desenvolver a autonomia moral dos estudantes. Em um caminho oposto, o estímulo à disputa e as dinâmicas que reforçam a competição só dificultam as relações interpessoais nesse espaço. Portanto,

se a educação escolar tem como objetivo a formação de sujeitos autônomos para a vida em sociedade, a convivência democrática (fundamentada na cooperação) é um valor inegociável que não podemos abrir mão.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Dongo-Montoya, A. O. (2022). A solidariedade e igualdade como condição inicial e final da moral do bem: a gênese da noção de justiça. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 14*(1).

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *22*(2), pp. 201-210.

Marques, C. de A., Tavares, M. R., & Menin, M. S. (2017). *Valores sociomorais.* Adonis.

Menin, M. S., & Bataglia, P. U. (2017). *Uma balança para as virtudes: o valor da justiça*. Adonis.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança.* Summus.

Piaget, J. (1996). Os procedimentos de Educação Moral. In L. Macedo. *Cinco estudos de educação moral* (pp. 02-36). Casa do Psicólogo.

Vinha, T., Nunes, C. A., Vivaldi, F. M., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática.* Adonis.

Capítulo 4

Promoción de la educación para la paz y estrategias del Programa Convivir para la prevención de la violencia escolar

Josiane Pawlowski
Cindy Artavia Aguilar

Resumo

La convivencia escolar y la atención de las diversas manifestaciones de violencia constituyen pilares fundamentales para garantizar procesos de aprendizaje de calidad. Este capítulo se propone a analizar críticamente la relación entre convivencia y educación para la paz, con el objetivo de articularla con los lineamientos del Programa Convivir del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), el cual promueve la prevención de la violencia, la participación de la comunidad educativa y el enfoque de derechos en la construcción de entornos seguros. Los entornos escolares atravesados por diversas formas de violencia afectan el bienestar socioemocional del estudiantado y reducen su compromiso e involucramiento académico. Fundamentado en la literatura y resultados de las experiencias institucionales, se examina el rol estratégico de las directrices educativas nacionales en la creación de condiciones sostenibles para la prevención, detección temprana y atención oportuna de la violencia, así como la adaptación de las políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia y la paz. Por fin, se discuten tensiones entre las orientaciones formales del Programa Convivir y las prácticas cotidianas en los centros educativos. Estos desafíos incluyen la revisión de protocolos de atención a las violencias, la actualización docente para atender estas problemáticas, la limitada disponibilidad de recursos y las dificultades para sostener procesos participativos y restaurativos. Se plantean recomendaciones para reflexionar sobre estas realidades y consolidar ambientes escolares seguros y protectores, capaces de favorecer el aprendizaje, la inclusión y el desarrollo integral del estudiantado.

Palabras clave: convivencia escolar; educación para la paz; violencia escolar; Programa Convivir; liderazgo educativo.

Introducción

La convivencia escolar ha pasado de ser un concepto secundario para constituirse en un eje central y articulador de las discusiones contemporáneas sobre la calidad educativa y el desarrollo de un mejor proceso de aprendizaje por niños, niñas y adolescentes. La vivencia del cotidiano escolar y la literatura indican que los aprendizajes están profundamente condicionados por cómo se dan las dinámicas relacionales, cómo se aplican diferentes formas de resolución de conflictos y la percepción de seguridad.

En diferentes países de América Latina, marcados por desigualdades persistentes y múltiples expresiones de violencia, la temática adquiere una urgencia particular. En América Central, particularmente en Costa Rica, la creación del Programa Convivir (MEP, 2011) representó un avance normativo relevante. No obstante, su implementación ha sido heterogénea y dependiente de capacidades institucionales locales, así como del liderazgo empleado por diferentes equipos directivos.

El propósito de este capítulo es analizar la relación entre convivencia escolar, educación para la paz y prevención de las violencias, articulando el marco normativo nacional con debates contemporáneos sobre clima escolar, educación socioemocional y liderazgo directivo. Se sostiene que la convivencia constituye un proceso pedagógico central para el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiantado, y no un componente accesorio de la gestión escolar.

Desarrollo

2 Convivencia escolar

La convivencia escolar emerge en la década de los noventa como una respuesta a las problemáticas vinculadas a la vida compartida en las escuelas (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Las dinámicas interpersonales y académicas que se construyen cotidianamente en el aula pueden apoyar en explicar algunos de los procesos de exclusión y rezago educativo. En este marco, la convivencia pasa de la comprensión como la forma en que las personas coexisten en un espacio común para un entendimiento como un proceso relacional que involucra la calidad de los vínculos, las formas de resolución de conflictos y la percepción de seguridad que experimentan niñas, niños y adolescentes (Leyton-Leyton, 2020). El concepto se amplía y diversifica cuando pasa a incorporar enfoques centrados en el clima escolar, la prevención de la violencia y el desarrollo socioemocional, y plantea la necesidad de una mirada integradora que conciba la convivencia escolar como una oportunidad formativa para el desarrollo de relaciones democráticas, inclusivas y participativas, en las que el conflicto sea abordado de manera constructiva y contribuya al bienestar y la seguridad del estudiantado (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

En Costa Rica, las políticas educativas han articulado la convivencia con derechos humanos, cultura de paz y prevención de violencias (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica [MEP], 2011). No obstante, persisten brechas entre el marco normativo y la práctica cotidiana, asociadas a factores estructurales como desigualdad social, estigmatización comunitaria y discriminación, que no se resuelven únicamente mediante protocolos.

3 Violencias escolares

Las violencias escolares comprenden un espectro diverso de agresiones que abarcan desde manifestaciones físicas y el acoso entre pares o bullying, hasta formas de violencia simbólica expresadas en la humillación y la exclusión, así como violencias institucionales manifestadas en prácticas punitivas y autoritarias (Porras Murillo, 2025; UNESCO, 2019). Este fenómeno no puede desligarse de las condiciones del entorno, por lo que su abordaje integral requiere enfrentar factores estructurales como la pobreza y la desigualdad social, los cuales actúan como catalizadores de la conflictividad en los centros educativos.

La evolución de la violencia escolar en Costa Rica ha mostrado un comportamiento duradero y preocupante en los últimos años, caracterizado por una disminución histórica prolongada seguida de un repunte drástico tras la pandemia. Según Porras Murillo (2025), la violencia escolar pasó por estas diferentes fases en Costa Rica:

1. Descenso histórico (2006-2016)

Durante este periodo, los casos reportados de violencia escolar experimentaron una disminución significativa del 47,2%, pasando de 78.403 reportes en 2006 a 41.370 en 2016. Esta tendencia se atribuye a la implementación de políticas educativas orientadas a promover una cultura de paz.

2. Fluctuaciones y efecto de la pandemia (2018-2021)

El panorama se volvió más inestable a partir de 2018, cuando se registró un aumento del 15% en los casos, coincidiendo con el regreso a clases tras una huelga docente prolongada y un incremento en el uso de

redes sociales y el ciberacoso. Para 2020, los reportes cayeron más del 50% debido al cierre de centros educativos y la educación a distancia por la pandemia de COVID-19, lo que redujo la exposición física entre estudiantes. Con la reactivación escolar escalonada en 2021, los casos volvieron a subir un 40% respecto al año anterior, reflejando las secuelas emocionales del confinamiento.

3. Alerta por repunte (2021-2023)

Los datos del INEC para este período señalaron un crecimiento alarmante en la activación de protocolos de emergencia: los casos de bullying se dispararon de 404 casos en 2021 a 2.180 casos en 2023 y, en esta misma tendencia, los casos de violencia alcanzando también los 2.180 reportes en 2023. Esta situación ha generado una alerta en las autoridades debido a la rapidez del incremento en el I y II ciclo de la educación. Además, algunos incidentes graves reportados señalan la necesidad del debate sobre la capacidad de respuesta del sistema ante formas emergentes de agresión, como el ciberacoso, y la efectividad de los protocolos institucionales (MEP, 2025).

4. Contexto postpandemia

Después de la pandemia, lamentablemente, los conflictos interpersonales se exacerbaron y el número de situaciones que requieren intervención institucional ha crecido. La violencia es percibida por el estudiantado y las personas docentes como un problema importante, ya que incrementa el ausentismo, la repitencia y puede generar hasta la deserción, pero, en general, las personas tienen poco conocimiento de los mecanismos institucionales para enfrentarla.

En relación con los factores y tipos de violencia predominantes, la violencia psicológica y verbal continúa siendo la manifestación más frecuente, llegando a representar el 55% de los casos en algunos periodos. En el contexto de la digitalización educativa, los últimos años también se observan el ciberacoso, como una tendencia más actual, y la violencia sexual reportada en centros educativos, que pasó de 172 casos en 2019 a 368 en 2021. Además, algunas causas estructurales son asociadas al fenómeno, ya que los niveles de violencia tienden a ser más altos en distritos con menores índices de desarrollo social, lo que evidencia su vínculo con la desigualdad económica y la exclusión social (Porras Murillo, 2025).

4 Gestión administrativa y liderazgo como mediadores del clima escolar

El liderazgo escolar ejerce una influencia determinante, aunque predominantemente indirecta, sobre el aprendizaje de los estudiantes, actuando a través de la mejora del clima institucional y las condiciones de trabajo docente (Dutta & Sahney, 2016; Sebastian & Allensworth, 2019). En este contexto, la figura de la dirección se constituye como un eje central para la edificación de culturas escolares protectoras. Una gestión administrativa con enfoque participativo y democrático no solo fortalece la cohesión y autoeficacia de los equipos docentes, sino que también facilita la articulación de redes interinstitucionales esenciales.

En Costa Rica, esta capacidad de gestión es vital para coordinar acciones preventivas con instancias externas como el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y el Ministerio de Educación Pública (MEP). La evidencia sugiere que la comunicación bidireccional y la visibilidad proactiva del líder son claves para que el estudiantado perciba la gestión como una aliada de la convivencia (Carrasco-Aguilar et al., 2025). De hecho, los centros

educativos con liderazgos que consolidan estructuras de apoyo, como los equipos de convivencia, logran niveles superiores de implementación en guías, planes de mejora y acuerdos de convivencia estudiantil (MEP, 2023).

5 El Programa Convivir: fundamentos, estructura y alcances estudiantil

El Estado costarricense cuenta con el Decreto No. 36779-MEP que crea el PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (Programa Convivir) el 30 setiembre del 2011. El Programa Convivir se orienta a transformar los centros educativos en espacios seguros e inclusivos, priorizando los principios de educación integral, enfoque de derechos, respeto por la diversidad y participación democrática. La implementación de este programa se articula en niveles nacional, regional y de centro educativo, mediante comisiones de convivencia y su integración al Plan Anual de Trabajo.

En este contexto, la convivencia escolar es un componente central para la construcción de espacios educativos que favorezcan el aprendizaje, la inclusión y el desarrollo del sentido social; el programa convivir busca promover ambientes escolares seguros, participativos y respetuosos de los derechos humanos, a través de un conjunto de prácticas, normas y estrategias pedagógicas.

En cuanto a la estructura y los fundamentos el programa, este se asienta en principios pedagógicos y socio culturales orientados a la participación, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de capacidades socioemocionales; el sustento teórico está basado en el enfoque de derechos, convivencia responsable y ciudadanía escolar, con énfasis en la prevención, la mediación y la participación estudiantil como prácticas de enseñanza. El programa busca la cobertura en todo el sistema

educativo costarricense y así llegar a la mayor cantidad de estudiantes de escuelas y colegios, incluyendo zonas rurales y urbanas; la duración y fase de implementación se desarrolla por medio de etapas de diagnóstico, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación, con persistencia de acciones institucionales a largo plazo.

Los objetivos fundamentales del Programa Convivir son fomentar relaciones basadas en el respeto, la diversidad, la participación, la solidaridad y el sentido de pertenencia; desarrollar habilidades socioemocionales, cívicas y de resolución de conflictos en la comunidad educativa; prevenir y atender situaciones de violencia física, psicológica, acoso o discriminación en los centros escolares; y promover una cultura de paz, equidad de género, inclusión y respeto por los derechos humanos (Ministerio de Educación Pública, s.f.; Ministerio de Educación Pública, 2021; Ministerio de Educación Pública, 2024).

En cuanto a su estructura organizativa, los participantes centrales son los estudiantes, docentes, profesionales de Orientación, familias y comunidad, sin embargo, en algunos contextos se ha visualizado la desconexión del centro escolar con la comunidad. El programa propone una organización que suele contemplar todos los niveles educativos (escuela, de primero a sexto grado, y colegio, de sétimo a undécimo, tal como es la estructura educacional en Costa Rica) y propone comités de convivencia a nivel de centro educativo. En la normativa se destaca la coordinación entre la dirección, docentes y orientadores para la implementación de acciones de convivencia y mediación (Ver Cuadro 1). Todas las acciones de convivencia deben integrarse al Plan Anual de Trabajo del Centro Educativo.

Cuadro 1 - Estructura de implementación del Programa Convivir en el sistema educativo costarricense

Nivel	Responsabilidad / Función
Nivel nacional (sede central del Ministerio de Educación Pública)	Coordina la política de convivencia a nivel país; emite lineamientos, guías técnicas y protocolos; brinda acompañamiento técnico y seguimiento a la implementación.
Nivel regional (Direcciones Regionales de Educación)	Actúa como enlace entre el nivel central y los centros educativos; supervisa, asesora y apoya la implementación regional del programa.
Nivel del centro educativo ("Grupo o Comisión Convivir")	Equipo conformado en cada institución educativa; planifica actividades, adapta el programa al contexto local y promueve la participación de estudiantes, personal docente, familias y comunidad.

Fuente. Elaborado a partir de Ministerio de Educación Pública (s.f.) y Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (2018)

Respecto a su implementación, es importante valorar (y evaluar constantemente) la coherencia entre los fundamentos y prácticas, debido a que se espera que las prácticas en el aula y en la comunidad educativa reflejen los principios de derecho y participación. Uno de los principales desafíos radica en la formación docente en estos temas y que los recursos institucionales se encuentren distribuidos equitativamente entre las diversas instituciones del país y se garanticen acciones de convivencia en contextos diversos culturales y socio económicos, lo que requiere diseños sensibles a la diversidad y con recursos adecuados de apoyo socioeducativo.

6 Componentes, acciones y cobertura

El Programa Nacional de Convivencia Estudiantil (Convivir) constituye el eje articulador de la política pública costarricense para la promoción de climas escolares positivos y la prevención de la violencia en el sistema educativo. Este programa no solo establece un marco normativo, sino que despliega una infraestructura de recursos y protocolos diseñados para garantizar la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia en el entorno escolar.

6.1 Recursos Técnicos y Protocolos de Actuación

El Ministerio de Educación Pública (MEP), a través de este programa, ha sistematizado una serie de herramientas técnicas fundamentales para la gestión institucional:

- Guías de Convivencia y Cultura de Paz: El programa dispone de materiales pedagógicos especializados, tales como las guías *"Cole sin bullying"*, *"Cole sin armas"*, *"El cole sos vos soy yo"* y los *"Aportes para promover una cultura de paz"*. Estos documentos orientan a los centros educativos en la creación de entornos seguros y en la prevención primaria de riesgos psicosociales (MEP, 2023).
- Protocolos de Actuación Estandarizados: Convivir define rutas críticas de intervención ante situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso (*bullying*), hostigamiento y la detección o tenencia de armas. Estos mecanismos aseguran que la respuesta institucional sea oportuna, evite la revictimización y se ajuste al marco legal vigente.
- Estrategias de Prevención y Habilidades Socioemocionales: La prevención se aborda mediante un enfoque participativo que integra talleres, actividades lúdicas y espacios de diálogo. El objetivo central

> es el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas, permitiendo que el estudiantado desarrolle herramientas para la resolución pacífica de conflictos (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN], 2018).

En cuanto a los lineamientos operativos para la detección, intervención y seguimiento de la violencia escolar, por ejemplo, los protocolos de prevención y atención del acoso escolar (bullying) en los centros educativos se definen como marcos estructurados que buscan garantizar la seguridad integral del estudiantado mediante la coordinación de normativas, capacitación técnica y sistemas de apoyo (Porras Murillo, 2025). Su funcionamiento se articula en torno a los siguientes ejes fundamentales: 1) Definición de normativas y rutas claras: disponer de protocolos de acción y normativas bien definidas que faciliten una respuesta eficiente, legal y rápida ante situaciones de violencia detectadas; 2) Formación continua del personal: participación de docentes y administradores en procesos de capacitación constante para desarrollar competencias en la identificación de señales tempranas y la ejecución de acciones preventivas bajo el marco legal vigente; 3) Implementación de educación socioemocional: incluir programas que fomenten habilidades críticas como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos desde edades tempranas para mitigar conductas violentas; 4) Participación activa de la familia: abordar la violencia de forma integral y establecer canales de comunicación constante con padres y tutores para asegurar que el entorno del estudiante sea seguro tanto en el hogar como en la escuela; y 5) Intervención temprana y apoyo psicológico: proveer acompañamiento profesional no solo a las víctimas, sino también a los agresores, con el fin de

abordar las causas subyacentes de su comportamiento y prevenir la recurrencia de los incidentes (Porras Murillo, 2025). Además, ante el incremento del ciberacoso, resulta vital integrar la alfabetización digital y el uso responsable de plataformas tecnológicas dentro del currículo educativo (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2025; Porras Murillo, 2025).

La eficacia de estas medidas se evalúa mediante el registro sistemático de casos (Porras Murillo, 2025). En el contexto de Costa Rica, datos del INEC (2025) señalan que la activación de estos protocolos aumentó drásticamente de 404 casos en 2021 a 2.180 en 2023, lo que resalta la importancia de una revisión y aplicación rigurosa de las estrategias de intervención.

Como respuesta preventiva ante los desafíos de convivencia y violencia escolar, el curso lectivo 2026 inició con una estrategia nacional de fortalecimiento profesional. Del 9 al 20 de febrero, cerca de 88 mil funcionarios docentes y administrativos participaron en jornadas formativas avaladas por el Instituto de Desarrollo Profesional y coordinadas con las Direcciones Regionales de Educación. La capacitación abordó prevención de la violencia, cultura de paz, aplicación de la Ley 9999, salud mental y ciudadanía digital, como parte de un esfuerzo institucional por promover entornos educativos más seguros e inclusivos (Ministerio de Educación Pública, 2026).

6.2 Articulación Interinstitucional y Finalidad Social

La efectividad del programa radica en su capacidad de articulación con actores externos. La gestión de la convivencia trasciende los límites del centro educativo mediante la coordinación con instancias como el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), servicios de salud y organizaciones comunitarias. Este enfoque intersectorial es indispensable para atender fenómenos complejos como el consumo de sustancias y la exclusión social.

Desde una perspectiva educativa, Convivir redefine la convivencia no como un ejercicio de disciplina punitiva, sino como un pilar de la misión pedagógica. Se busca transformar las escuelas en espacios de inclusión, respeto y participación, donde la paz social sea el resultado de una formación basada en valores y derechos humanos (Dirección Regional de Educación de Alajuela [DREA], 2023).

7 Críticas y tensiones en la implementación

Aunque el programa cuenta con un marco normativo sólido, su impacto real depende de cómo se implemente en los centros educativos. Se pueden destacar algunos desafíos: la gestión de recursos para sostener redes de apoyo y planes de mejora en el tiempo; la adaptación de las estrategias a cada territorio; y la formación continua del personal docente para el manejo de crisis y la mediación.

El liderazgo y el compromiso institucional son decisivos para generar posibles cambios en la implementación y ejecución satisfactoria del programa. Sin una dirección que impulse cambios reales y sin la participación de familias, estudiantes y docentes, las políticas pueden no lograr “salir del papel”. La evidencia indica que las mejoras en el aprendizaje

se dan cuando el liderazgo transforma el clima escolar y no se limita al cumplimiento formal (Sebastian & Allensworth, 2019).

Además de estos aspectos, es indispensable contextualizar las acciones y no solamente aplicar protocolos estandarizados. Diferentes condiciones, como la pobreza, la exclusión y la desigualdad territorial influyen en la conflictividad, lo que exige respuestas sensibles a cada comunidad y a sus formas de relación.

En el caso costarricense, asimismo, se requiere una articulación interinstitucional sólida con servicios de salud y bienestar social para abordar problemáticas que superan lo pedagógico (Dutta & Sahney, 2016). Esto demanda no solo voluntad, sino una inversión sostenida en recursos y procesos de capacitación continua para el personal docente y directivo. Un ejemplo es promover la transición hacia modelos restaurativos que permitan o promuevan la prevención y evolucionar de una lógica meramente punitiva hacia una cultura de justicia escolar restaurativa. Esto implica fomentar la participación estudiantil activa y la reparación de vínculos, reconociendo que un clima de convivencia positivo es el mediador fundamental entre la gestión escolar y los logros académicos (Dutta & Sahney, 2016; Sebastian & Allensworth, 2019). La eficacia del programa depende de la comunicación interna, la formación docente y la incorporación de enfoques preventivos y restaurativos. De lo contrario, bajo el discurso del orden, pueden reproducirse prácticas de control que debiliten la agencia estudiantil. Urge fortalecer la prevención integral y el acompañamiento psicológico para avanzar hacia una convivencia basada en la paz y la justicia restaurativa, con participación activa de familias y comunidades.

Consideraciones finales

El programa Convivir es una apuesta institucional del sistema educativo del Estado costarricense para promover una convivencia pacífica y un marco de inclusión que reconozca y valore la diversidad. Los principales aportes del programa están en su potencial para mejorar clima escolar, reducir conflictos y promover aprendizajes integrales. Su propósito va más allá de las estructuras disciplinares o normativas, busca formar ciudadanos que participen de manera responsable en la vida comunitaria, con capacidad de empatía, diálogo, cooperación y solidaridad; en este sentido, la convivencia representa un eje transversal que se sustenta en derechos humanos, bienestar y aprendizaje significativo.

La implementación de Convivir es amplia y llega a buena parte de la comunidad educativa, pero su impacto real depende en gran medida del compromiso profundo y sostenido de todas las personas involucradas: dirección, docentes, estudiantes, familias, y actores externos. Es fundamental contextualizar las acciones a las realidades locales, disponer de recursos adecuados y priorizar estrategias preventivas y restaurativas que se adapten a las necesidades de cada centro educativo. Por lo tanto, los retos organizativos, culturales y de evaluación requieren estrategias claras y sostenidas a nivel nacional y local.

El éxito del programa depende de la coherencia entre fundamentos teóricos y prácticas en las escuelas, así como de la capacidad de las instituciones para formar docentes, asignar recursos y monitorear resultados. La articulación entre todas las personas que participan en el sistema educativo permite el fortalecimiento del sistema y del programa Convivir. Por consiguiente, los centros educativos pueden transformarse en

espacios seguros y formativos donde la diversidad se reconoce como fuente de enriquecimiento y no como motivo de exclusión

La relación entre convivencia escolar, prevención de las violencias y aprendizajes es compleja y bidireccional, la evidencia señala que una convivencia positiva contribuye al rendimiento académico, el bienestar socioemocional y la participación democrática y igualmente el contrario, de forma recíproca.

Para avanzar hacia este objetivo, es crucial aportar por el liderazgo transformador, formación continua y estructuras que faciliten la participación estudiantil, la articulación interinstitucional y la integración curricular de la educación socioemocional. Enfrentar las violencias escolares no es únicamente una cuestión de atención inmediata a los sucesos, sino un proceso pedagógico, ético y político que requiere reflexión, convivencia democrática y acción proactiva. Los modelos preventivos efectivos deben situarse en el centro de la acción educativa, y esto implica diseños que partan de la comprensión de las dinámicas de aula u comunidad con protocolos de identificación temprana de riesgo. Las estrategias restaurativas y de mediación deben centrarse en restablecer relaciones, promover el aprendizaje a partir de los errores y la responsabilidad compartida, integrando la educación socioemocional con enfoque en el respeto a la diversidad y evaluación continua para ajustar las intervenciones y realidades educativas.

El Programa Convivir propone una ruta educativa centrada en la prevención como principio rector: anticipar, intervenir y acompañar para evitar que los conflictos escalen, al mismo tiempo que promueve una cultura de paz en un marco fundamentado en derechos humanos compartidos. La transformación real del centro educativo depende de la capacidad para

articular saberes, recursos y actores en torno a un proyecto común que prioriza el aprendizaje, el bienestar y la convivencia digna para todas las personas.

Referencias

Carrasco-Aguilar, C., Verdejo, T., & Ortíz, S. (2025). Liderazgo educativo y clima escolar: Un estudio de caso en una escuela pública en Chile. *Calidad en la Educación*. https://doi.org/10.31619/caledu.n61.1512

Dirección Regional de Educación de Alajuela. (2023). *Programa Convivir*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. https://drea.mep.go.cr/

Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management, 30*(6), 941–958. https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0170

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). School convivencia: Reviewing the concept. *Psicoperspectivas, 18*(1), 9–27. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Infografía Día del Niño 2025*. https://www.inec.cr

Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana (2007–2017). *Revista Colombiana de Educación*, (80), 227–260. https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219

Ministerio de Educación Pública. (2021). *Ruta estratégica de gestión de la convivencia en el territorio educativo* (1. ed.). Dirección de Vida Estudiantil. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/ruta-estrategica-gestion-convivencia.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2024). *Convivir: Fortalecimiento de relaciones de convivencia en centros educativos*. Boletín institucional. https://mep.go.cr/sites/default/files/2024-06/05_16.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2026, 9 de febrero). *MEP inició proceso de formación permanente para el curso lectivo 2026.*

https://mep.go.cr/noticias/mep-inicio-proceso-formacion-permanente-curso-lectivo-2026

Ministerio de Educación Pública. (s.f.). *Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos (Programa Convivir)*. Recuperado de https://www.mep.go.cr/programas-proyectos/programa-convivir

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2018). *Programa Nacional de Convivencia en los Centros Educativos (CONVIVIR)*. https://www.mideplan.go.cr/node/1110

Porras Murillo, E. (2025). Violencia escolar en Costa Rica: Un análisis comparativo de tendencias y factores estructurales (2006–2021). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(1). https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3576

Sebastian, J., & Allensworth, E. (2019). Linking principal leadership to organizational growth and student achievement: A moderation mediation analysis. *Teachers College Record, 121*(9), 1–40. https://doi.org/10.1177/016146811912100903

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://doi.org/10.54675/TRVR4270

Valladares, M. (2025, 16 de junio). MEP reporta casi 3 mil casos de 'bullying' y violencia en los últimos tres años. *Teletica*. https://www.teletica.com/nacional/mep-reporta-casi-3-mil-casos-de-bullying-y-violencia-en-los-ultimos-tres-anos_386669

Capítulo 5

Clima escolar no Ensino Fundamental I: percepções de estudantes e professores em uma escola pública do noroeste paulista

Camila Fernanda Dias Pavaneli
Raul Aragão Martins
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender as percepções de professores e dos estudantes do quinto ano de uma escola pública de Ensino Fundamental sobre as relações sociais, as regras, as sanções e as situações de intimidação. Adotou-se uma abordagem quantitativa, delineada como estudo de caso, com a aplicação de um questionário às três dimensões relacionais do clima escolar, respondido por 49 estudantes e 20 professores. A análise dos dados envolveu procedimentos descritivos, teste de variância e teste U de Mann-Whitney. Os resultados indicaram um descompasso entre as percepções de estudantes e professores: enquanto os estudantes relataram baixa participação na construção das regras, recorrência de práticas punitivas como gritos, advertências e exclusões e pouca escuta nos processos de mediação de conflitos, os professores atribuíram avaliações significativamente mais positivas a esses mesmos aspectos, diferença que se mostrou estatisticamente significativa. Nesse cenário, as diferenças de percepção observadas entre estudantes e professores, no contexto da escola investigada, apontam para a importância de pensar, a partir das fragilidades identificadas, a construção de um ambiente de convivência escolar mais positivo, baseado no diálogo, no respeito mútuo e em relações justas.

Palavras-chave: Convivência. Relações interpessoais. Percepções

Introdução

As relações interpessoais no contexto escolar constituem um eixo central da experiência educativa, uma vez que nelas se expressam concepções de convivência, justiça, autoridade e participação que orientam o cotidiano escolar. Conflitos, situações de desrespeito, práticas de intimidação e disputas em torno das normas não podem ser compreendidos apenas como eventos isolados ou problemas disciplinares, mas como manifestações de sentidos compartilhados que se produzem e se estabilizam nas interações escolares. A forma como esses fenômenos são interpretados e enfrentados pelas escolas contribui para a constituição de um determinado modo de viver a escola, influenciando diretamente as experiências de pertencimento, segurança e reconhecimento dos sujeitos que nela convivem.

Nesse sentido, compreender o clima escolar implica considerar as percepções construídas pelos sujeitos acerca das relações, das normas e das práticas que atravessam o cotidiano escolar, reconhecendo que tais percepções não são individuais ou isoladas, mas socialmente produzidas e compartilhadas. Assim, o clima escolar refere-se ao conjunto de percepções, expectativas e significados construídos coletivamente pelos membros da comunidade educativa acerca das condições do ambiente escolar e de suas repercussões sobre a convivência, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (Vinha *et al*., 2017).

Embora o campo de estudos sobre clima escolar tenha se expandido nas últimas décadas, no contexto brasileiro as pesquisas concentram-se predominantemente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (Brito & Costa 2009; Cunha & Costa, 2009; Wrege, 2017; Melo, 2017; Pavaneli, 2018; Parra, 2019; Conde, 2019). Essa concentração deixa lacunas importantes

quanto à compreensão das vivências escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se constituem formas fundamentais de relação com as normas, com os pares e com as figuras de autoridade.

O ciclo II do Ensino Fundamental I, particularmente o 5º ano, configuram-se como um momento privilegiado para a análise dessas dimensões, uma vez que as crianças ampliam suas possibilidades de reflexão sobre regras, sanções e convivência em contextos de interação social mais complexos. Conforme indicado por Piaget (1932/1994), trata-se de um período em que se intensificam os processos de descentração e de elaboração de juízos morais, possibilitando uma compreensão mais articulada das normas e de seus fundamentos. Assim, ao focalizar essa etapa de escolarização, busca-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o clima escolar nos anos iniciais, ampliando o entendimento das experiências relacionais das crianças e de seus impactos na construção de ambientes escolares mais justos, seguros e participativos.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo compreender as percepções de professores e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental acerca de três dimensões do clima relacional escolar: (1) as relações sociais e os conflitos na escola; (2) as regras, sanções e a percepção de segurança; e (3) as situações de intimidação entre estudantes. Este capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica; em seguida, descreve-se o percurso metodológico; posteriormente, discutem-se os resultados à luz dos objetivos propostos; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

O clima escolar e suas dimensões relacionais

O conceito de clima escolar é abordado sob diferentes perspectivas: algumas destacam aspectos subjetivos, como percepções e relações interpessoais; outras enfatizam dimensões objetivas, como infraestrutura, formação docente e organização institucional. Apesar dessas abordagens distintas, há consenso de que tais componentes influenciam diretamente as percepções e comportamentos no ambiente escolar. Nesta pesquisa, a definição de clima escolar fundamenta-se nos estudos conduzidos por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), vinculados à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), à Universidade Estadual Paulista (Unesp), à Fundação Carlos Chagas e a outras instituições de pesquisa. O grupo, com base em investigações na área, propõe uma conceituação específica para o termo:

> [...] 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. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Vinha *et al*., 2017, p. 8).

Segundo Moro (2020), o clima escolar constitui uma construção subjetiva e situada, elaborada a partir das percepções que os sujeitos constroem em determinado momento, refletindo as experiências vividas por docentes, estudantes, funcionários e pela comunidade escolar. Essa construção abrange diferentes dimensões, como as relações sociais, as normas institucionais, as situações de intimidação, as condições de

infraestrutura e os processos de ensino e aprendizagem. Conforme destacam Bataglia e Lepre (2022), essas dimensões não apenas compõem o clima escolar, mas também são continuamente influenciadas por ele, em uma relação dinâmica e recíproca. Nessa mesma direção, Moro et al. (2024) evidenciam que o clima escolar exerce influência direta sobre a aprendizagem, o bem-estar, as relações interpessoais e o sentimento de pertencimento. Ao dialogarem com Osher, Neiman e Williamson (2020), os autores reforçam que o clima escolar se constitui a partir das interações e experiências cotidianas vividas no interior das instituições, assumindo configurações singulares conforme as especificidades de cada contexto escolar.

Nesse contexto, Vinha et al. (2016) elaboraram um instrumento de avaliação do clima escolar organizado em oito dimensões, destinadas a compreender as percepções dos integrantes da comunidade escolar, incluindo as relações de ensino e aprendizagem, relações sociais; regras, as situações de intimidação; família, escola e a comunidade; as relações com o trabalho; gestão e participação; e infraestrutura e a rede física da escola. Essas variáveis macro permitem uma análise sistêmica do ambiente escolar, considerando as especificidades vivenciadas por seus integrantes (Moro et al, 2024). Dado que o clima escolar é composto por múltiplas dimensões, não é possível defini-lo a partir de um único fator. No entanto, neste estudo, a análise concentra-se nas dimensões de natureza relacional do clima escolar: “As relações sociais e os conflitos na escola” e “As regras, as sanções e a segurança na escola” e “As situações de intimidação entre os estudantes”. Compreender essas dimensões é importante porque elas expressam como a escola organiza as relações, regula os conflitos e

constrói condições de convivência que incidem diretamente sobre a aprendizagem, o bem-estar e o sentimento de pertencimento.

Os conflitos interpessoais são inerentes à vida em sociedade e envolvem dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Para Delval (2008), resultam de divergências de interesses e valores, podendo impulsionar a reflexão e o desenvolvimento moral. Quando bem mediados, promovem empatia, cooperação e autonomia; na ausência de mediações pedagógicas intencionais, geram estresse, ansiedade e isolamento (Silva, 2014). A mediação de conflitos requer competências emocionais e cognitivas, e ambientes que promovem essas habilidades e favorecem relações mais saudáveis (Sastre & Moreno, 2002). Contudo, conforme assinalam Lucatto e Martins (2016), persistem, nas práticas escolares, sanções punitivas desconectadas do ato cometido, o que tende a limitar o desenvolvimento moral.

Assim, à luz dessas discussões, a dimensão do clima escolar relacionada às relações sociais e aos conflitos contribui para a compreensão das percepções que estudantes e professores têm acerca das interações entre estudantes e entre estudantes e professores, bem como da existência de práticas de ajuda, escuta e intervenção por parte dos adultos e docentes, possibilitando compreender se a escola dispõe de recursos relacionais e pedagógicos para lidar com tais situações ou se prevalecem respostas marcadas por gritos, humilhações e outras práticas desreguladoras da convivência.

Outro aspecto fundamental diz respeito à compreensão da dimensão das regras, das sanções e da segurança no contexto escolar, elementos que incidem diretamente sobre a qualidade da convivência e sobre o caráter formativo das práticas institucionais. Assim, para que as regras escolares

tenham função formativa, é fundamental que sejam construídas com a participação ativa dos estudantes. Normas impostas sem diálogo tendem a gerar resistência e reforçar um ambiente autoritário (Parra & Cruz, 2021; Way, 2011). Nesse sentido, práticas institucionais como assembleias de classe e debates morais configuram-se como dispositivos pedagógicos que favorecem a construção de valores como justiça, solidariedade e cooperação, contribuindo para um ambiente escolar mais democrático e seguro.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível a adoção de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas ao desenvolvimento moral dos estudantes, de modo articulado às situações concretas do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a mediação docente assume papel central, devendo afastar-se de condutas meramente repressivas para privilegiar o diálogo, a reflexão coletiva e a construção compartilhada de soluções para os conflitos. Ao assumir essa função formativa, a escola consolida seu papel na formação ética dos sujeitos, contribuindo para a prevenção da violência e para a promoção de uma convivência pautada em princípios democráticos. Isso exige ações educativas intencionais e respostas coerentes diante de situações que rompem com o convívio. Como destacam Ferreira e Cruz (2024, p. 187), é necessário agir frente a episódios que transgridem "as relações interpessoais, as normas de convívio social e situações de indisciplina que rompem com o contrato pedagógico".

Assim, a dimensão que compõe o clima escolar sobre as regras, as sanções e a segurança na escola permitem problematizar em que medida o cotidiano escolar se organiza a partir de práticas normativas de caráter formativo, baseadas na participação, na escuta e na mediação dos conflitos ou, ao contrário, se ancora em respostas autoritárias, punitivas e

excludentes, cujos efeitos tendem a fragilizar a convivência e a própria função educativa da escola.

Por fim, a última dimensão abordada neste estudo refere-se às percepções acerca de situações de intimidação no contexto escolar. Nesse âmbito, um dos principais desafios para a convivência democrática nas escolas é o bullying, forma de violência entre pares que afeta o clima escolar e o bem-estar dos envolvidos. Apesar de não ser exclusivo do ambiente escolar, manifesta-se com frequência nesse espaço devido à convivência intensa entre estudantes (Moro et al., 2024). Nesse cenário, a prevenção tende a ser fragilizada quando práticas de intimidação são minimizadas ou interpretadas como conflitos banais, o que dificulta seu reconhecimento como violência e compromete a adoção de estratégias pedagógicas consistentes de enfrentamento (Tognetta & Vinha, 2010).

Logo, compreender a natureza do bullying é essencial para enfrentá-lo no ambiente escolar. Olweus (1993) o define como agressões intencionais, repetidas e marcadas por desequilíbrio de poder. Esse tipo de violência compromete a percepção de segurança (Zacharia & Yablon, 2022) e afeta profundamente as vítimas, gerando medo, isolamento e, em casos extremos, evasão escolar. Apesar da gravidade, o bullying ainda é subestimado por muitas instituições. Frick (2016) observa que problemas disciplinares recebem mais atenção do que a violência entre pares, e isso contribui para a negligência de situações de bullying, frequentemente confundidas com brincadeiras (Oliveira-Menegotto & Machado, 2018).

Soma-se a esse cenário a ausência de formação adequada dos professores, que tende a gerar insegurança e hesitação quanto às intervenções possíveis (Lopes Neto, 2005). Transformar essa realidade requer formação docente, programas que valorizem as diferenças e

práticas restaurativas no cotidiano escolar. Apesar de reconhecerem o bullying, muitos professores ainda se sentem despreparados para enfrentá-lo (Silva & Rosa, 2013; Oliveira-Menegotto & Machado, 2018), o que reforça a urgência de ações formativas. Nesse sentido, a dimensão do clima escolar relativa às situações de intimidação contribui para identificar a frequência, as formas e os contextos em que essas ocorrências se manifestam entre estudantes, subsidiando a análise do clima escolar e o planejamento de intervenções pedagógicas.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, caracterizada como estudo de caso, realizada em uma escola pública municipal da região periférica de um município do noroeste do estado de São Paulo, envolvendo professores e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo busca compreender aspectos específicos do contexto escolar investigado a partir de dados quantitativos, possibilitando a identificação de padrões relacionados ao fenômeno estudado, sem perder de vista a análise aprofundada de um caso singular, o que fundamenta a opção metodológica (Sátyro & D'Albuquerque, 2020).

Participantes

Participaram da pesquisa 49 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com idade média de 10,29 anos (DP = 0,45), variando entre 10 e 11 anos, sendo 40,8% do sexo feminino. No que se refere à autodeclaração étnico-racial, a parda foi a mais frequente, abrangendo 55% das meninas e 34,5% dos meninos, o que corresponde a 42,8% do total de alunos. A maioria dos estudantes (79,6%) frequenta a escola desde o 1º ano

do Ensino Fundamental. Quanto ao desempenho escolar autorreferido, 42,9% declararam estar "bem", 30,6% "muito bem" e 26,5% "mais ou menos".

O grupo docente foi composto por 20 professores, majoritariamente do sexo feminino (80%), com idade média de 38,25 anos (DP = 8,40), variando entre 29 e 66 anos. Todos possuem formação superior, sendo 19 licenciados em Pedagogia e um em Letras. Em relação à experiência profissional, 45% apresentam entre 7 e 10 anos de docência, e 60% atuam na escola pesquisada há mais de dois anos. Quanto à autodeclaração étnico-racial, 30% se declararam pardos, com predominância da autodeclaração branca (60%).

Instrumentos

Foram utilizadas três dimensões do questionário de Clima Escolar proposto por Vinha *et al*. (2017) e posteriormente adaptado para estudantes do Ensino Fundamental I por Castelline (2019), com validação realizada por Parente, Bataglia e Castelini (2020). O instrumento, tanto em sua versão original quanto na versão adaptada, é composto por oito dimensões inter-relacionadas, que possibilitam uma análise ampla e segmentada do clima escolar. Para os objetivos desta pesquisa, foram selecionadas as seguintes dimensões: (1) Relações sociais e conflitos na escola; (2) Regras, sanções e segurança na escola; e (3) Situações de intimidação.

O questionário foi adaptado para docentes e estudantes, totalizando 49 itens na versão para professores e 67 itens na versão para estudantes. Para fins de análise comparativa neste capítulo, foram considerados apenas os 22 itens comuns a ambos os instrumentos.

Procedimentos de coleta

A coleta de dados foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e realizada em articulação com a gestão escolar. Os questionários foram aplicados via *Google Forms*. Os docentes responderam individualmente durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para os estudantes, os termos de Consentimento e Assentimento foram encaminhados aos responsáveis, e a coleta ocorreu durante o horário de aula, na sala de informática, com preenchimento individual sob supervisão da pesquisadora.

Análise de dados

As respostas digitadas pelos professores e estudantes foram baixadas do *Google Forms* e exportados para o *software* estatístico *IBM® SPSS Statistics*. Para a análise dos dados da escala de Clima Escolar, seguiu-se o procedimento sugerido por Vinha *et al.* (2017, p.12) para as análises descritivas, no qual alguns itens têm o valor da categoria invertido. Foram, também, realizadas análises paramétricas e não paramétricas, utilizando-se o somatório das respostas como variável dependente. A escolha do tipo de análise, se paramétrica ou não paramétrica, dependeu da configuração dos dados, todas com nível de significância de 0,05.

Resultados e discussões

Os resultados das dimensões analisadas apresentam-se em três etapas. Primeiro, descrevem-se as frequências absolutas e relativas das respostas de estudantes e professores (Tabela 1), incluindo a dimensão "Situações de intimidação", respondida apenas pelos estudantes. Em

seguida, realizam-se análises paramétricas para as duas dimensões comuns aos dois grupos, e, por fim, análises não paramétricas dos 22 itens compartilhados. A escolha dos testes considerou os pressupostos de normalidade e homogeneidade da variância, atendidos apenas pelas análises paramétricas. As respostas foram categorizadas em Clima Escolar negativo, intermediário ou positivo, seguindo procedimento de Vinha *et al*. (2017, p.12).

Tabela 1 – Frequência absoluta e relativa das dimensões estudadas por estudantes e professores

	Estudantes		**Professores**	
	f	%	*f*	%
As relações sociais e os conflitos				
Clima escolar negativo	0	0,0	0	0,0
Clima escolar intermediário	7	14,3	1	5,0
Clima escolar positivo	42	85,7	19	95,0
As regras, as sanções e a segurança				
Clima escolar negativo	8	16,3	0	0,0
Clima escolar intermediário	30	61,2	6	30,0
Clima escolar positivo	11	22,4	14	70,0
As situações de intimidação				
Clima escolar negativo	0	0,0	-	-
Clima escolar intermediário	16	32,7	-	-
Clima escolar positivo	33	67,3	-	-

Fonte: Os autores

A Tabela 1 revela diferenças e convergências na percepção do clima escolar entre estudantes e professores nas dimensões relações sociais e conflitos, regras/sanções/segurança e situações de intimidação. Nas relações sociais, predomina a avaliação positiva em ambos os grupos, com 85,7% dos estudantes e 95,0% dos professores indicando clima escolar

positivo. Contudo, na dimensão regras, sanções e segurança, observa-se um descompasso: enquanto a maioria dos estudantes percebe o clima como intermediário (61,2%) ou negativo (16,3%), os professores tendem a avaliá-lo de forma mais favorável, com 70,0% de avaliações positivas e ausência de registros de clima negativo. Já nas situações de intimidação, analisadas apenas sob a perspectiva dos estudantes, predomina a avaliação positiva (67,3%), embora uma parcela expressiva indique clima intermediário (32,7%). Em conjunto, os dados apontam consenso quanto à qualidade das relações interpessoais, mas evidenciam tensões na vivência das regras e da segurança escolar, percebidas de modo menos positivo pelos estudantes.

A seguir, apresenta-se a análise comparativa entre as percepções de estudantes e professores sobre o clima escolar nas dimensões "Relações sociais e conflitos" e "Regras, sanções e segurança", por meio de análise de variância (Field, 2009). Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em ambas as dimensões: "Relações sociais e conflitos" ($F_{1, 67}$ = 99,990; p = 0,001) e "Regras, sanções e segurança" ($F_{1, 67}$ = 124,297; p = 0,001). A Tabela 2 apresenta médias, desvios padrão e níveis de significância dessas dimensões.

Tabela 2 – Média, desvio padrão e nível de significância das dimensões estudadas por estudantes e professores

	Estudantes		Professores		p
	Média	DP	Média	DP	
As relações sociais e conflitos	58,39	6,278	74,50	5,520	0,001
As regras, as sanções e a segurança	55,84	5,440	72,20	5,755	0,001

Fonte: Os autores

A Tabela 2 mostra que, em ambas as dimensões, os professores atribuíram médias significativamente mais altas que os estudantes, indicando percepções mais positivas sobre o clima relacional. Essa discrepância sugere uma possível distância entre o que os adultos acreditam promover e o que os alunos vivenciam, ressaltando a importância de considerar a perspectiva estudantil na construção de ambientes mais democráticos e acolhedores. Os baixos desvios padrão indicam homogeneidade nas respostas, conferindo maior consistência aos dados.

Para analisar os itens comuns aos instrumentos aplicados a estudantes e professores, foi utilizado o teste *U de Mann-Whitney* (Siegel, 1956), adequado para comparação de dois grupos independentes em variáveis de natureza ordinal ou que não atendem aos pressupostos de normalidade. A Tabela 3 apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 3 – Resultados do teste U de Mann-Whitney das questões comuns aos estudantes e professores

Itens	Média postos estud.[1]	Média postos prof.[2]	U	p
Itens com os valores das categorias normais				
Estudantes participam construção das regras da turma	29,33	48,90	768.000	**0,001**
Estudantes participam construção das regras da escola	32,88	40,20	594.000	0,149
Os adultos da escola cumprem as regras	38,87	25,52	300.500	**0,005**
Os estudantes da escola cumprem as regras	29,78	47,80	746.000	**0,001**
Há rodas de conversas, assembleias para tratar da convivência	37,64	28,52	360.500	0,074
Os estudantes podem ir ao banheiro sem pedir ao professor	27,66	52,98	849500	**0,001**
Professor ouve estudantes se eles brigam/desobedecem	41,37	19,40	178.000	**0,001**
Professor coloca estudantes p/pensarem se brigam/desobedecem	31,15	44,42	678.500	**0,001**
Escola ouve os estudantes que brigam/desobedecem	35,31	34,25	475.000	0,836

Itens com os valores das categorias invertidos				
Há conflitos entre estudantes e professores	35,53	33,70	464.000	0,717
Professores gritam com os estudantes	30,41	46,25	715.000	**0,001**
Professores humilham os estudantes	39,41	24,10	271.000	**0,001**
Professor informa família se estudantes brigam/desobedecem	29,22	49,15	773.000	**0,001**
Professor coloca estudantes p/fora da sala se brigam/desobedecem	38,30	26,92	328.500	**0,022**
Professor muda de lugar estudantes que brigam/desobedecem	26,51	55,80	906.000	**0,001**
Professor retira objetos dos estudantes que brigam/desobedecem	33,94	37,60	542.000	0,471
Professor manda p/direção estudantes que brigam/desobedecem	29,99	47,28	735.500	**0,001**
Escola dá advertência para estudantes que brigam/desobedecem	27,73	52,80	846.000	**0,001**
Escola humilha os estudantes que brigam/desobedecem	33,82	37,90	548.000	0,403
Escola tira atividade prazerosa dos estudantes brigam/desobedecem	28,27	51,50	820.000	**0,001**
Estudantes agridem colegas	36,04	32,45	439.000	0,463
Estudantes zoam colegas	33,12	39,60	582.000	0,178

Obs.: 1 = estudantes; 2 = professores.
Fonte: Os autores

Dos 22 itens analisados, 14 apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$), enquanto oito não apresentaram. Observa-se que, em aspectos relacionados à participação estudantil na construção e cumprimento das regras, bem como às práticas docentes diante de conflitos (ouvir, orientar, intervir ou aplicar sanções), há divergências relevantes entre os grupos, com predominância de médias de postos mais elevadas para os professores, indicando avaliações mais favoráveis em comparação às dos estudantes ($p < 0,05$). Diferenças significativas também aparecem nos itens invertidos, especialmente aqueles associados a práticas autoritárias ou punitivas, como gritos, humilhações, retirada de objetos, mudança de lugar

e encaminhamento à direção, sugerindo percepções distintas quanto à frequência e ao impacto dessas ações no cotidiano escolar. Por outro lado, alguns itens não apresentaram diferenças estatisticamente significativas, como conflitos diretos entre estudantes e professores ou determinadas formas de advertência institucional, indicando percepções mais próximas entre os grupos nesses aspectos. Em conjunto, os resultados revelam assimetrias importantes na percepção do clima escolar, sobretudo no que se refere às formas de regulação da convivência e à atuação adulta diante dos conflitos.

Em todos os casos com diferença significativa, os professores atribuíram médias de postos mais elevadas, indicando que os docentes tendem a avaliar essas práticas punitivas como menos frequentes no cotidiano escolar, enquanto os estudantes apontam maior ocorrência. As discrepâncias concentram-se sobretudo em ações disciplinares e punitivas, como comunicar a família diante de situações ($p = 0,001$), ouvir os estudantes ($p = 0,001$), promover reflexões ou isolamento ($p = 0,001$; $p = 0,002$), retirar objetos, mudar de lugar ou encaminhar à direção ($p \leq 0,004$), aplicar advertências ($p = 0,001$) e até mesmo situações de humilhação ($p = 0,001$).

A análise evidencia práticas de natureza punitiva e autoritária, como gritos, humilhações, retirada de sala, mudança de lugar, encaminhamento à direção e aplicação de advertências, revelando formas rígidas de controle disciplinar que se distanciam do diálogo e da mediação. Em todos esses itens, os estudantes apresentaram médias de postos significativamente mais baixas que os professores ($p < 0,001$), indicando a percepção de maior ocorrência dessas práticas no cotidiano escolar. Essa diferença estatística revela uma assimetria relevante na forma como

autoridade e disciplina são experienciadas e compreendidas por estudantes e docentes no cotidiano escolar.

Os itens relacionados à participação dos estudantes abordam a construção das regras, a realização de rodas de conversa e a autonomia para necessidades básicas, como o uso do banheiro. Tais aspectos avaliam o grau de escuta e corresponsabilidade promovido pela escola. A análise estatística revelou diferenças significativas entre estudantes e professores ($p < 0,001$), com médias de postos mais baixas entre os estudantes, indicando percepção de menores oportunidades de participação efetiva. Esses dados evidenciam um distanciamento entre os princípios da gestão democrática e as práticas institucionais efetivamente vivenciadas no cotidiano escolar, que tendem a operar com maior ênfase no controle e na obediência (Grigolon *et al*., 2013; Vieno *et al*., 2011). Ainda que o discurso pedagógico e normativo enfatize a justiça equitativa e a participação, estudos indicam que, na prática, prevalecem abordagens punitivas na aplicação das normas (Couto; Alencar, 2017). Essa configuração compromete o desenvolvimento da autonomia moral e a construção de um ambiente escolar pautado na cooperação e na justiça. O modo como regras e sanções são formuladas e aplicadas impacta diretamente o clima escolar, tornando necessária sua legitimação coletiva para a promoção de relações baseadas no respeito e na justiça (Duarte; Sulaiman, 2022).

Os itens sobre cumprimento das regras revelaram diferenças significativas entre estudantes e professores ($p < 0,001$), com estudantes apresentando médias de postos mais baixas, o que indica percepção de menor respeito às normas. Isso sugere fragilidade na legitimidade das regras, que, para serem eficazes, devem ser compreendidas e validadas pela comunidade escolar (Duarte; Sulaiman, 2022). À luz da psicologia do

desenvolvimento moral, Piaget (1994) destaca que a legitimidade das regras está associada à forma como são compreendidas e compartilhadas, e não apenas impostas. Nessa perspectiva, o cumprimento das normas tende a ser mais consistente quando decorre de processos de construção coletiva, e não de relações de autoridade baseadas exclusivamente na obediência. A discrepância entre as percepções pode refletir práticas que priorizam a obediência em detrimento da construção de valores como justiça e respeito (Vinha; Tognetta, 2012), reforçando a necessidade de revisar não apenas a aplicação das normas, mas também seu processo de elaboração e vivência na escola.

Na mediação de conflitos, os itens analisados abordaram o diálogo com os estudantes e o envolvimento das famílias. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os grupos ($p < 0,001$), com estudantes atribuindo médias de postos mais baixas, o que revela percepção de menor atenção e escuta por parte dos professores.

Em conjunto, os achados sugerem um clima relacional escolar atravessado por tensões entre controle e diálogo, no qual determinadas práticas punitivas e autoritárias tendem a ser percebidas de forma distinta por docentes e estudantes. Enquanto essas práticas aparecem atenuadas na percepção docente, são vivenciadas de modo mais intenso pelos estudantes. As diferenças estatisticamente significativas observadas não indicam avaliações simplesmente opostas, mas experiências desiguais de participação, escuta e justiça no cotidiano escolar. Nesse sentido, os dados não devem ser lidos a partir de uma lógica de culpabilização do professor, mas como um esforço analítico de dar visibilidade a aspectos das relações pedagógicas que, diante das altas demandas do cotidiano escolar, tendem

a ser secundarizados, ainda que desempenhem papel central na construção de uma convivência democrática e formativa.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender as percepções de professores e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I sobre o clima escolar, com foco nas dimensões relativas às relações sociais, regras, sanções, segurança e situações de intimidação. Os resultados revelaram percepções conflitantes por parte dos dois grupos, com os professores atribuindo avaliações mais positivas do que os estudantes, especialmente em relação à mediação de conflitos e à aplicação das normas. A análise estatística evidenciou diferenças significativas entre os grupos, apontando que os estudantes percebem menor participação nas decisões escolares, fragilidades na mediação dialógica e no cumprimento das regras por parte dos adultos.

Tais achados confirmam o clima escolar como construção dinâmica, em que dimensões objetivas e subjetivas se entrelaçam e impactam diretamente o desenvolvimento moral e a convivência democrática (Pavaneli, 2024; Moro; Vivaldi, 2024). A ausência de participação estudantil na elaboração das normas compromete a legitimidade das regras e a internalização de valores como justiça e respeito (Vinha; Tognetta, 2009). Ambientes que estimulam a corresponsabilidade por meio de assembleias e reflexão sobre dilemas morais tendem a fortalecer a autonomia moral e o compromisso ético dos estudantes.

Como contribuição, a pesquisa amplia o entendimento sobre o clima escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um campo ainda pouco explorado nas investigações nacionais. Ao integrar as vozes de estudantes e professores, evidencia-se a relevância de práticas pedagógicas que

favoreçam a escuta, a mediação dialógica e a construção coletiva das normas. Nesse contexto, destaca-se também a pertinência de investimentos em formações continuadas e em programas voltados ao fortalecimento da gestão democrática, da responsabilização compartilhada e do protagonismo estudantil, conforme discutem DeVries e Zan (1998), Lind (2022) e Vinha *et al*. (2023). Tais iniciativas podem contribuir para o avanço de experiências escolares mais éticas, justas e acolhedoras.

Referências

Bataglia, P. U. R., & Lepre, R. M. (2022). Por que escolher Piaget para fundamentar o tema da convivência ética na escola? In L. R. P. Tognetta & R. M. Lepre (Orgs.), *Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência*. Adonis.

Brito, M. S. T., & Costa, M. (2009). Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e o clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, *15*(45), 477–493.

Castellini, T. S. J. (2019). *Clima escolar e desempenho em avaliação externa: Adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

Conde, K. R. (2019). *Valores na contemporaneidade: A escola como valor* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Cunha, M. B., & Costa, M. (2009). O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In *Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. ANPEd.

Delval, J. (2008). *A escola possível: Democracia, participação, autonomia*. Mercado de Letras.

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: O ambiente sociomoral na escola*. Artmed.

Duarte, L. M., & Sulaiman, T. R. B. (2022). Como se elaboram regras e combinados em sala de aula? In L. R. P. Paulino & R. M. Lepre (Orgs.), *Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência* (pp. 61–76). Adonis.

Ferreira, J. N., & Cruz, L. A. N. (2024). Situações de conflitos, violência e bullying no ambiente escolar. In A. M. Klein, L. A. N. Cruz, M. A. Nono, & R. C. Rondina (Orgs.), *Educação na infância e adolescência: Políticas, direitos, projetos e formação* (pp. 151–193). Editora Fi.

Field, A. (2009). *Descobrindo a estatística usando o SPSS*. Artmed.

Frick, L. T. (2016). *Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: As propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Grigolon, A. K. *et al*. (2013). Regras escolares: O que pensam os alunos do ensino fundamental I e II. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, *5*(1), 96–127.

Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, *81*(5), 164–172.

Lucatto, L. C., & Martins, R. A. (2016). As relações interpessoais e a justiça restaurativa na escola. *Colloquium Humanarum*, *13*(Especial), 161–166.

Melo, S. G. (2017). *Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

Moro, A. (2020). *Avaliação do clima escolar no Brasil: Construção, testagem e validação de questionários avaliativos*. Appris.

Moro, A., Pagaime, A., & Knoener, D. F. (2024). *Construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar para a Rede Municipal de São Paulo*. (RME/SP), 2024.

Oliveira-Menegotto, L. M., & Machado, I. (2018). Bullying escolar na perspectiva dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *18*(1), 321–340.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Parente, E. M. P. P. R., Bataglia, P. U. R., & Castellini, T. S. J. (2020). Instrumentos de avaliação do clima escolar adaptados aos anos iniciais do ensino fundamental: Evidências de validação. *Revista Veras*, *10*(2), 293–319.

Parra, A. C. S., & Cruz, L. A. N. (2021). A percepção de alunos e professores do ensino fundamental II sobre regras. *Revista Humanidades e Inovação*, *8*(34).

Pavaneli, C. F. D. (2018). *Clima escolar: Percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de ensino fundamental II* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Pavaneli, C. F. D. (2024). *Clima escolar e a competência moral em docentes dos anos iniciais do ensino fundamental* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (E. Lenardon, Trad.). Summus. (Obra original publicada em 1932)

Sastre, G., & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Gênero e transversalidade*. Moderna.

Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. McGraw-Hill.

Silva, E. N., & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, *17*(2), 329–338.

Silva, L. M. F. (2014). *Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: Causas, estratégias e finalizações* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2010). Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação*, *35*(3), 449–464.

Vieno, A., Gini, G., Santinello, M., Lenzi, M., & Nation, M. (2011). Violent behavior and unfairness in school: A multilevel analysis of Italian schools. *Journal of Community Psychology*, *39*(5), 534–550.

Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: Os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, *9*(28), 525–540.

Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2012). As regras e o ambiente sociomoral da sala de aula. In T. S. A. M. Brabo, A. P. Cordeiro, & S. G. C. Milanez (Orgs.), *Formação da pedagoga e do pedagogo: Pressupostos e perspectivas* (pp. 35–65). Oficina Universitária; Cultura Acadêmica.

Vinha, T. P. *et al*. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, *27*(64), 96–127.

Vinha, T., Garcia, C., Nunes, C. A. A., Zambianco, D. D. P., Melo, S. G., Lahr, T. B. S., Parente, E. M. P. P. R., Fogarin, B., & Oliveira, V. H. H. (2023). *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: Causas e caminhos*. (1ª ed.) [e-book]

Vinha, T. P., Morais, A., & Moro, A. (Orgs.). (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. FE/UNICAMP.

Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, *52*(3), 346–375.

Wrege, M. G. (2017). *Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: Contribuições da Psicologia Moral* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

Zacharia, M. G., & Yablon, Y. B. (2022). School bullying and students' sense of safety in school: The moderating role of school climate. *European Journal of Psychology of Education*, *37*, 903–919

Capítulo 6

Percepções sobre o papel do gestor no processo de aprendizagem: um estudo sobre o clima escolar

Denise D´Auria Tardeli

Resumo

Este capítulo pretende discutir a temática do Clima Escolar a partir do trabalho realizado em 2025 em seis escolas da rede municipal de São Vicente- SP realizado por doze estagiários do curso de Psicologia da Unisanta. O objetivo geral do capítulo é apresentar um estudo de prevalência e discutir os pontos relevantes das escolas, essencialmente sobre o papel dos gestores. O método de investigação consistiu em: aplicação do Questionário de Clima (Moro, A., de Morais, A., & Vinha, T. P., 2017) nos três segmentos – gestores, professores e estudantes. Contudo, neste capítulo, evidenciamos somente os dados apurados no segmento Gestores. Como as escolas pertencem à mesma rede pública de ensino foi possível estabelecer comparações entre elas e a hipótese a ser discutida gira em torno de que aprendizagens de qualidade pressupõe contar com escolas com gestores competentes no campo administrativo e pedagógico assim como, existem diferenças significativas na gestão das escolas. Além disso, pode-se considerar que a partir dos resultados do Questionário de Clima é possível elaborar um programa de intervenção para amenizar os conflitos.

Palavras-chave: Clima escolar, gestão escolar, competências socioemocionais, resolução de conflitos, liderança pedagógica.

Introdução

No campo educacional, para o desenvolvimento integral dos estudantes, é importante trabalhar com os fatores que intervêm na aprendizagem, da qual advém, de forma não isolada, o clima escolar – positivo ou negativo – como determinante desse processo.

O clima escolar é entendido neste estudo como um espaço de construção de relações interpessoais entre os membros pertencentes a uma mesma unidade escolar, que permite a promoção do respeito mútuo, da diversidade, da inclusão, da cooperação e da resolução de conflitos sem violência (Muñoz Quezada *et al.*, 2014). Trata-se, pois, de um fator relevante que intervém diretamente nas emoções dos estudantes, já que a percepção subjetiva e reflexiva que esses sujeitos têm sobre as interações com seus companheiros e com seus professores pode influir consideravelmente em sua aprendizagem (Lopez González & Bisquerra Alzina, 2013).

No processo de construção do conhecimento, deve-se considerar o tempo em que os alunos permanecem na escola e, com isso, considerar a interação com todos os atores escolares – os docentes, os companheiros de classe e demais pessoas da comunidade educativa. Além disso, deve-se levar em conta os valores morais que são desenvolvidos no contexto familiar e que posteriormente são trabalhados e estimulados na instituição educacional (Bonozo Medina *et al.*, 2023).

Por isso, é importante ter em mente que o clima escolar está no centro do ambiente acadêmico e social, da qualidade da planificação de estudos, da formação continuada e da instrução formal dos docentes, além das oportunidades de desenvolvimento profissional (Pérez-Guevara & Puentes-Suárez, 2022). É oportuno ressaltar que, no clima escolar, a segurança física e emocional, bem como as relações interpessoais que se configuram no cotidiano das aulas compõem também um papel fundamental. O clima escolar deve reunir dimensões de bons tratos, justiça, relações de apoio entre docentes e estudantes, senso de pertencimento à instituição escolar, aprendizagem significativa e contextos de aprendizagem (Retamal Salazar & González García, 2019).

À concepção mencionada, acrescenta-se a explicação de que o clima escolar pode ser definido também como o conjunto de condições organizativas e socioculturais integrantes de uma instituição educacional que são favoráveis para a convivência, para o exercício docente e para a aprendizagem. Como explica Sandoval Manríquez (2014), o clima escolar não está somente associado à disciplina e à autoridade, mas a um conjunto de condições propícias para o processo de ensino e aprendizagem, como:

a) qualidade das interações entre cada um dos integrantes da comunidade educacional;

b) planejamento de atividades e espaços dedicados à formação dos estudantes;

c) contexto seguro e acolhedor;

d) implementação de normas de convivência e mecanismos de participação.

A capacidade de promover um bom clima escolar para a aprendizagem é, em grande parte, responsabilidade das equipes de gestores. O perfil do gestor é importante para alcançar ótimos resultados de aprendizagem. Com relação a isso, é importante destacar que com uma gestão positivamente diretiva é possível oportunizar um ambiente de cooperação e um adequado processo de ensino e aprendizagem.

O clima escolar deve estar vinculado basicamente com o progresso acadêmico. As escolas são realidades complexas e nelas coexistem grupos de pessoas com histórias de vida, costumes e formas de agir diferentes. Conjugar todos esses elementos é o desafio a superar para a eficácia. É importante ainda, trabalhar a gestão de uma identidade institucional, melhorando as relações interpessoais e organizacionais, já que estas propiciam uma conexão primordial no âmbito acadêmico entre todos os

membros da instituição escolar. O clima escolar deve se referir à responsabilidade, estrutura escolar, incentivos e resolução de conflitos, já que contribuem positivamente no ambiente como um todo (Bocanegra Collazos *et al.*, 2023). Nesse sentido, ao se incluírem estratégias adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos, uma percepção positiva do clima deverá ser gerada, melhorando assim o seu rendimento acadêmico (Garrido Macías *et al.*, 2013).

No Brasil, as investigações sobre o clima escolar são relativamente recentes, com cerca de 10 anos. Um dos primeiros estudos de Vinha, Morais, Tognetta *et al*. (2016), intitulado "O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas", iniciou uma série de outras pesquisas sobre o tema. No ano seguinte, Vinha, Morais e Moro (2017) elaboraram o *Manual* de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar, publicado pela Faculdade de Educação da Unicamp. Esse é o instrumento que atualmente temos utilizado para a investigação do clima e que está descrito na metodologia deste estudo.

Com isso, o objetivo deste capítulo é discutir o clima escolar a partir da percepção dos gestores de escolas públicas municipais. Em síntese, é necessário trabalhar as concepções das equipes gestoras, considerando fatores que propiciam um clima escolar saudável para obter resultados positivos na aquisição de uma aprendizagem significativa, além de avaliar se os professores se esforçam para fortalecer a participação, o interesse e a motivação de seus grupos de alunos a fim de cumprir com os objetivos do currículo escolar.

Método

O presente estudo é do tipo descritivo-analítico, realizado com seis escolas municipais de ensino fundamental da cidade de São Vicente – SP, no ano de 2025. Estabeleceu-se uma amostra de 163 alunos e 27 professores que constitui aproximadamente 10% do total de alunos e professores dessas escolas. Além disso, foi aplicado em 26 gestores que são a totalidade das equipes nessas escolas.

Tratamos aqui neste estudo do segmento *Gestores*: 88% são mulheres; do total, 44% são brancos. Quanto à formação, 92% têm especialização e/ou pós-graduação *lato sensu*, 4% têm mestrado e outros 4% possuem doutorado. Em relação ao tempo de atuação, 41,67% trabalham como gestores há um ano e meio, e só 4,17% estão na função há mais de 20 anos.

O instrumento empregado para a investigação foi o Questionário de Clima Escolar, de Vinha, Morais e Moro (2017), que aborda as dimensões relativas às normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, além da convivência das escolas. O questionário possui três versões: uma para gestores, uma para professores e outra para alunos[2].

Estabelecemos abaixo as categorias de respostas na apuração dos dados que diferem daquelas apresentadas no Questionário de Clima. São categorias que melhor explicam o perfil do gestor, em nossa percepção.

[2] Esses questionários foram aplicados na íntegra porque são parte das ações programadas no estágio em Psicologia Escolar do Curso de Psicologia da Universidade Santa Cecília-Santos-SP. Participaram desse estágio 12 alunos que estavam no 4º ano do curso em 2025.

Resultados a partir das categorias

A) Gestão diretiva

A função diretiva vem passando de administrativa/normativa para o exercício da liderança pedagógica. Diversos estudos identificam que o diretor não somente atende o pedagógico, mas também as aulas, as demandas sociais, e desenvolve também um sem-fim de afazeres que o afastam muitas vezes de seu verdadeiro papel (Cuenca & Cáceda, 2017). A função do diretor é o segundo fator de maior impacto nos resultados acadêmicos em uma escola. Existe uma ambiguidade entre o que o gestor faz, o normativo e o que deveria fazer. Nesse sentido, muitas vezes não se coloca muita atenção ao fortalecimento das relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar, e assim os conflitos são banalizados, a organização educacional fica debilitada e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes é afetado. Em muitos casos, o desgaste emocional na resolução de conflitos e na restauração do clima de trabalho são processos que exigem muito tempo do gestor.

Resultados: a seguir apresentamos alguns dados apurados para exemplificar melhor sobre o que estamos tratando.

- 48% dos gestores disseram que utilizam *grande parte de seu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais.*

- 32% deles *concordam muito* e 44% *concordam* que há muitas *situações de conflitos entre os alunos;* 12% dos gestores responderam ainda que *concordam muito* que há *situações de conflito entre professores e alunos.*

- Sobre se há muitas situações de indisciplina na escola, 24% dos gestores afirmaram que *concordam muito.*

- Também, 16% dos gestores responderam que *concordam muito*, e 40% deles *concordam* que há *muitas situações de agressividade dos estudantes nessas escolas*.

- Em relação à questão sobre *situações de indisciplina dos estudantes*, 24% dos gestores *concordam muito* e 36% *concordam*.

- Ainda, 56% dos gestores afirmaram que *algumas vezes* os *alunos ameaçam professores, funcionários e gestores*.

O gestor deve concentrar seus esforços em uma busca constante de qualidade, sendo necessário, para tal, um conjunto de métodos que promova um clima escolar adequado para a melhoria do processo de aprendizagem de todos (Gonzalez, 2006).

Resultados: foram selecionados a seguir os resultados que se referem a esse ponto de argumentação.

- No Questionário de Clima, seção 2, na questão para assinalar o *grau de satisfação dos gestores com as relações sociais e conflitos*, 36% afirmaram estar *muito satisfeitos* e 56% estão *satisfeitos*. Também afirmaram estar *muito satisfeitos* – 36% – e *satisfeitos* – 60% – *com as coordenações da escola*.

- Ainda, 84% dos gestores declararam estar *muito satisfeitos com seus professores*. Isso indica boa disposição das equipes para trabalhar o cotidiano violento das escolas.

- Contudo, não é o mesmo *com os alunos*; o resultado é divergente: 40% dos gestores afirmaram estar *pouco satisfeitos* com os estudantes.

- Responderam que os *alunos sempre* – 4% – *desrespeitam os professores*, e 32% desrespeitam *muitas vezes*.

- Sobre se os alunos agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, humilham ou excluem algum colega da escola, 28% declararam que isso acontece *muitas vezes,* e 4% afirmaram que ocorre *sempre*.

- Se os *alunos provocam, caçoam, apelidam ou irritam algum aluno da escola*, 8% dos gestores disseram que isso sucede *sempre*, 32% que *muitas vezes* e 56% que *algumas vezes*.

É importante o gestor estar confiante com seu trabalho e com sua escola, pois o seu perfil se reduz a três grandes ações: estabelecer direção, liderar processos e promover a mudança (Núñez Rojas & Diaz Castillo, 2017). A partir de uma visão nova e completa da gestão diretiva, tendo como base o conhecimento técnico do cargo, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o manejo de protocolos para atender conflitos e a implementação de estratégias para uma adequada gestão da convivência escolar são necessários (Andrades-Moya, 2020). Aprender a viver juntos na escola faz parte da educação cidadã e democrática, compromete a autoestima e o respeito ao outro, necessários para a configuração de um bom clima escolar (Padilla Fuentes & Rodriguez-Garcés, 2019).

B) Competências socioemocionais dos gestores

Nos últimos anos, houve uma crescente preocupação com o desenvolvimento das habilidades sociais que favorecem a adaptação do indivíduo à convivência e à cidadania. Estudos têm afirmado que as habilidades socioemocionais são essenciais para edificar o clima escolar, e sua prática gera um clima favorável à aprendizagem e às condições necessárias para uma educação de qualidade (Estrada Araoz & Mamani Uchasara, 2020).

Como consequência das mudanças políticas, sociais e econômicas que acontecem no mundo atualmente, a sociedade demanda gestores com vastos conhecimentos técnicos e profissionais dispostos a transformar sua realidade. Eles devem ser excelentes motivadores, além de saber liderar e

guiar sua equipe para as metas pretendidas. Terão que equilibrar seu papel de administradores com o de acompanhantes pedagógicos para implantarem na escola uma cultura de melhoria contínua, com objetivos imparciais e transparentes.

Resultados: seguem resultados da pesquisa relativos a esse ponto de discussão.

- Nos dados apurados com o Questionário de Clima, seção 1, há uma pergunta sobre se os *gestores acreditam que seus estudantes serão capazes de ter êxito no ensino superior;* dos 26 gestores, menos de 10% *concordam muito* com essa possibilidade.

- Assim como na questão sobre se acreditam que *a maioria dos alunos é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas* – igualmente, menos de 10% *concordam muito*.

- Contudo, na questão sobre se a equipe gestora demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola, 58,33% afirmaram que sim, *muitas vezes,* e 16,67% que *sempre*.

Esses resultados não são muito animadores no que se refere à função de motivadores e incentivadores do aprendizado.

São consideradas também determinadas dimensões para a gestão: a participação democrática e a convivência escolar, que apontam os indicadores de desempenho, como o desenvolvimento de espaços para a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, a geração do clima escolar adequado, as estratégias para prevenir conflitos e a promoção da participação das famílias para alcançar as metas educativas.

No atual contexto mundial, há uma demanda urgente para a criação de escolas mais eficazes e efetivas que formam um sujeito capaz de adaptar-

se às mudanças, que respeite as opiniões alheias e que viva em um clima democrático.

Resultados:

- 52% dos gestores entrevistados afirmaram estar *satisfeitos com a diversidade de práticas pedagógicas propostas* em suas escolas, e 8% afirmaram estar *muito satisfeitos*.

- Além disso, 48% deles estão *satisfeitos com a organização de atividades extras para o apoio de alunos com dificuldades,* e 8% estão *muito satisfeitos*.

Os gestores são responsáveis por liderar, acompanhar, supervisionar, motivar, capacitar, além de possuir qualidades pessoais e profissionais para transformar a escola, impulsionando um processo de melhoria contínua. Os diretores têm demandas internas e externas. As primeiras estão relacionadas à elaboração e à execução de um projeto educativo que dê maior peso ao processo pedagógico e garanta experiências de aprendizagem segundo as necessidades dos estudantes. As segundas demandas se referem ao manejo e à transparência dos recursos e qualidade educacional. Os gestores devem ser competentes para gerir processos pedagógicos, motivar a busca da qualidade educativa, liderar a escola e projetá-la à comunidade.

Resultados:

- 56% dos gestores entrevistados concordaram que as *regras são justas e valem para todos* nas escolas.

As competências socioemocionais impactam favoravelmente o clima institucional e as relações interpessoais dos membros da comunidade educativa (Condori Gutiérrez, 2021). Em decorrência, os gestores contarão com as aptidões necessárias para assumir o desafio de exercer a função e

chegar ao objetivo dos resultados acadêmicos (Sendra de Assis & Marconi, 2021).

C) Características do ambiente emocional e o papel do gestor

A consolidação de escolas eficazes é uma preocupação dos países latino-americanos e alguns europeus. O ponto de referência é o papel do gestor como agente promotor de mudanças. A partir de um enfoque socioformativo, o gestor integra sua liderança à formação integral do alunado e emprega suas competências socioemocionais para envolver a participação e o profissionalismo dos docentes (Herrera Meza & Tobón, 2017).

O exercício positivo da autoridade do diretor cria condições para a harmonia, a resolução respeitosa de conflitos e o perfeito equilíbrio no ambiente educacional (Rodriguez-Uribe, 2018). Nessas condições, docentes e estudantes interagem satisfatoriamente no processo de ensino e aprendizagem, e o líder tem o objetivo de transformar os ambientes escolares, convertendo-os em espaços férteis para o impulso de processos educativos de qualidade.

Resultados: seguem alguns dados apurados para exemplificar as argumentações anteriores.

- 56% dos gestores disseram que *concordam muito* com a afirmação de que os envolvidos *podem contar com a equipe gestora quando ocorrem situações de conflito.*

- 60% deles afirmaram que *sempre* os *alunos são ouvidos e convidados a repararem seus erros.*

É claro que, na atualidade, um objetivo urgente se refere à necessidade de transformar os ambientes educacionais, garantindo

condições físicas adequadas, como ordem e limpeza, além de relações de bons tratos marcadas pelo respeito e pela empatia entre todos. Para isso, o diretor necessita ter conhecimento de suas funções em um ambiente educacional ideal, entendido como um espaço com condições materiais propícias para atuar, socializar e realizar múltiplas atividades físicas. Seria criar um contexto fértil para a convivência e a prática constante de valores, no qual os estudantes sejam atendidos em suas expectativas e necessidades, e os docentes tenham a tranquilidade de executar satisfatoriamente as atividades de aprendizagem planejadas (Espinoza Núñez & Rodriguez Zamora, 2017).

Resultados: seguem os dados coletados que correspondem a essa argumentação.

- Na questão do Questionário de Clima sobre se *a equipe gestora se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos*, os entrevistados responderam que *concordam muito* – 40% – e *concordam* – 60% –, totalizando os 100% dos respondentes.

- Porém, na questão sobre se o *nível de exigência da escola, no que se refere ao aprendizado no aluno, é alto*, os entrevistados *concordam pouco* – 40%. Também parecem contradizer as afirmações.

Segundo Arias (2021), o ambiente educacional deve ser um espaço agradável e materialmente benéfico para promover reconhecimento e respeito à diversidade. Facilita a disposição dos estudantes para as atividades de aprendizagem propostas pelos docentes, e os estudantes aprendem a reconhecer as necessidades diferenciadas de seus pares, respeitá-los, apoiá-los e integrá-los ao grupo social.

D) Estratégias implementadas pelo gestor para garantir um bom clima escolar

É fundamental a instauração de ambientes educacionais caracterizados pelas boas práticas pedagógicas, nos quais haja aprendizagens de qualidade. Muitos países latino-americanos implementaram programas de formação contínua para gestores, que têm como finalidade fortalecer as capacidades de liderança e direção. Países como Peru, Chile e México possuem marcos normativos do bom desempenho diretivo, organizados em domínios, dimensões e competências. Esses marcos detalham as atuações ideais do diretor; além disso, existem iniciativas de formação de diretores por meio de cursos de pós-graduação financiados pelo Estado, com o objetivo de fortalecer as suas capacidades técnicas, partindo da premissa de que a função do gestor está vinculada à função docente.

E não basta a formação de equipes de gestores. Trata-se de formar líderes comprometidos com a gestão de escolas exitosas, conscientes da importância de seu acompanhamento pedagógico e competentes para impulsionar atividades formativas que assegurem aprendizagens de qualidade.

Resultados: seguem alguns índices que constatam os argumentos colocados.

- Na questão sobre se *os professores aderem a novos projetos e programas*, 60% dos gestores entrevistados responderam que *algumas vezes*.

- Se *existe boa comunicação entre os professores e as famílias*, 12% dos gestores disseram que *sempre*, 40% afirmaram que *muitas vezes,* e 48% *algumas vezes*.

- Além disso, se há *oportunidades para os pais participarem das decisões da escola,* 12% dos gestores afirmaram que *sempre*, e 36% responderam que *muitas vezes*.

- Os entrevistados responderam ainda sobre se são *realizados trabalhos ou projetos que contribuem com a comunidade ou bairro* – 20% deles afirmaram que isso ocorre *sempre*, 24% *muitas vezes* e 56% *algumas vezes*.

A liderança pedagógica do gestor incide no clima escolar e no de aula. Por essa razão, uma boa estratégia é formar líderes entre os docentes, pois, ao chegarem ao cargo de gestores, isso os ajudará a desenvolver a capacidade de envolver-se no processo de ensino e aprendizagem (Ritaco Real & Amores Fernàndez, 2019). Os gestores devem oferecer apoio pedagógico aos docentes, promover o trabalho colaborativo e inspirar seu desenvolvimento profissional. O benefício, portanto, é a aprendizagem significativa (Rivera Medina & Aparicio Molina, 2020). As relações interpessoais e o clima de aula são reflexos do clima escolar, e este último é o resultado da gestão e da liderança do diretor.

Discussão

O clima escolar é uma radiografia de como a escola organiza seu mundo educacional. O gestor, como líder provido de uma visão transformadora, objetiva alinhar um conjunto de processos para a construção da convivência. O clima escolar se vê afetado principalmente pelas relações interpessoais entre docentes e estudantes, pelo estilo pedagógico dos docentes e pelas diferentes formas de agressão – verbal, gestual e física – quando não são devidamente controladas.

Muitos estudos coincidem ao afirmar que uma forma de garantir um bom clima escolar é promover o respeito entre todos os atores escolares, garantindo a participação na tomada de decisões que afetam a formação dos estudantes, de forma que a liderança positiva exercida pelo diretor seja percebida pela comunidade educativa como uma força inspiradora, que motiva o fazer educacional, promove a melhoria contínua dos docentes, motiva os alunos e satisfaz as expectativas de suas famílias (Cuenca & Cáceda, 2017). A liderança diretiva aposta em mudança e desenvolvimento das capacidades dos docentes, de modo que respondam às exigências da comunidade. Uma escola de qualidade deve ter, entre suas referências, um clima escolar adequado que atenda às demandas da sociedade, que inspire a vida em comunidade, com respeito aos outros, promova a participação cidadã, afirme o sentido de pertencimento a um determinado grupo e faça da tolerância uma prática cotidiana. A tão desejada qualidade na educação é possível em um ambiente escolar agradável, emocionalmente equilibrado e com relações harmoniosas entre todos os membros da comunidade escolar.

Atualmente, após a pandemia da COVID-19, é urgente reformar estruturalmente a educação, instituindo escolas eficazes, com equipes gestoras e docentes comprometidas administrativa e pedagogicamente. Os gestores, como líderes transformadores, devem incentivar seus professores a se empenharem nas aulas para garantir o efetivo aprendizado dos estudantes e estimulá-los a participar de programas de formação contínua. Além disso, devem saber reconhecer boas práticas pedagógicas e gerir o clima escolar, pois é deles que depende o nível de desempenho da aprendizagem dos alunos.

O propósito é modernizar a gestão escolar, trazendo-a para uma posição mais democrática, outorgando-lhes maior autonomia e implementando sistemas de qualidade educacional (Soto Builes *et al*., 2020). Nesse contexto, a figura do gestor é de extrema importância, pois está na base da pirâmide do sistema escolar. O impacto de suas ações na cultura organizacional de uma escola depende da forma como conduz, orienta os processos pedagógicos e toma decisões a partir dos resultados obtidos. A gestão diretiva incide no clima escolar, e a função do diretor vai mais além do campo administrativo; transcende ao pedagógico, pois o gestor de que as escolas necessitam atualmente deve privilegiar as aprendizagens dos alunos acima de tudo. É aquele que se se preocupa com as necessidades e expectativas de alunos e professores, para que sejam atendidas, e investe seus esforços na criação de condições favoráveis às boas práticas pedagógicas e às aprendizagens significativas. Trata-se de um líder que reconhece a importância das relações interpessoais e resolve, de forma respeitosa, os conflitos que as afetam, já que delas depende a melhoria contínua dos processos pedagógicos (Núñez Rojas & Díaz Castillo , 2017; Ascorra *et al*., 2019).

Como apontado anteriormente, os gestores tendem a afirmar que há muitos conflitos entre alunos, mas discordam que isso aconteça entre alunos e professores. Completam, ainda, com as situações de indisciplina dos estudantes, de agressividade e de ameaças dirigidas aos professores. Também são apontados índices elevados de ações inadequadas por parte dos alunos.

Fica evidente que a percepção dos gestores é sensivelmente tendenciosa em relação aos alunos. Contudo, 68% dos entrevistados afirmaram que as pessoas *têm interesse em resolver os problemas na escola*.

A gestão do clima escolar supõe propiciar espaços para a convivência harmônica de quem interage na instituição educacional.

Padilla Fuentes e Rodriguez-Garcés (2019), Andrades (2020) e Aparicio Molina *et al*. (2020) são unânimes em assinalar que se deve ensinar a viver em comunidade, incentivar a autoestima, valorizar as capacidades dos docentes, envolvendo-os nas mudanças e adotando estratégias para a boa convivência. A isso, deve-se somar um clima escolar positivo, adequado para a execução de processos de aprendizagem de qualidade e que favoreça o bem-estar dos docentes e estudantes (Giraldo-Aristizabal & Serrano-Ramirez, 2021).

Em escolas chamadas "democráticas", cultiva-se um clima escolar saudável. Nelas, as práticas pedagógicas despertam nos estudantes o interesse por aprender e a necessidade de viver em comunidade. Geralmente, aprendem uns com os outros e desfrutam entre si de suas companhias (Sendra de Assis & Marconi, 2021).

Nas escolas de qualidade, o clima escolar e a eficácia formam realmente as pessoas, preparando-as para enfrentar os obstáculos que a sociedade apresenta em suas vidas pessoais, sociais e profissionais. Por fim, a qualidade do clima escolar e da proposta pedagógica da unidade de ensino se reflete nas aprendizagens dos alunos, na natureza das relações entre eles e os professores, bem como em sua capacidade de conviver e valorizar o bem-estar próprio e alheio.

Sobre as competências socioemocionais dos gestores, Condori Gutiérrez (2021) explica que elas impactam o clima escolar e as relações interpessoais dos atores da comunidade educacional. Delas dependem o estilo de liderança, as práticas pedagógicas, a qualidade das aprendizagens e o clima escolar (Soto Builes *et al*., 2020). Essas competências devem

constituir uma condição esperada nas escolas exitosas, eficazes ou de qualidade, para formar líderes que assumam o desafio de conduzi-las e trabalhar na melhoria contínua do serviço educacional (Estrada Araoz & Mamani Uchasara, 2020).

É fundamental, ainda, contar com gestores que motivem seus docentes, compartilhem com eles suas experiências pedagógicas e tenham uma mentalidade transformadora; com isso, podem promover a participação democrática dos membros da comunidade educacional nas decisões que afetam a escola.

A resolução estratégica dos conflitos supõe a gestão eficaz do clima escolar, e deve-se ter em conta que o gestor é competente socioemocionalmente para acompanhar, supervisionar, capacitar, planejar a escola e gerir os processos pedagógicos (González, 2006).

As competências socioemocionais do gestor constituem o pilar para transformar uma escola: autoconsciência, certo nível de autoconhecimento e autogestão de suas emoções. Deve também ter consciência das necessidades e dos talentos dos outros, desenvolver o sentido de solidariedade e empatia, além de demonstrar iniciativa e flexibilidade. O gestor influi emocionalmente em seus colegas – deve saber escutar, promover o trabalho em equipe e ser assertivo em suas decisões. Outras competências giram em torno de delegar responsabilidades, negociar quando necessário e liderar em momentos de incertezas.

Por fim, os resultados que um gestor obtém frente a uma unidade educacional dependem, em boa medida, de seu perfil socioemocional e de sua capacidade de relacionar-se e de integrar seus liderados.

Nos dados apurados, 64% dos gestores *concordaram* que os *professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos*

e atividades; 72% afirmaram que os professores *concordam e respeitam as opiniões e decisões da equipe gestora;* e 76% responderam que os professores *confiam neles como gestores*.

Em síntese, o ambiente educacional deve reunir os meios indispensáveis para garantir o bom desempenho docente e atingir as condições de aprendizagem significativa. Cuenca & Cáceda (2017), e Espinoza Núñez e Rodriguez Zamora (2017) estão de acordo a respeito de que um ambiente educacional adequado se caracteriza por sua ordem e harmonia. Prevalecem a empatia e a interação respeitosa entre os agentes educativos; aprendizagens significativas são construídas, mantêm-se as relações harmoniosas, e há apoio e respeito às diferenças. Em ambientes educacionais eficazes, não somente há ordem e condições materiais, mas também os valores ocupam um lugar importante, e os estudantes se sentem compreendidos e valorizados em suas necessidades individuais.

Sobre esse ponto, temos dados do Questionário de Clima. Na questão sobre se *existe um clima de competição entre os professores*, 64% dos gestores afirmaram que isso ocorre *algumas vezes*. E se os *alunos desrespeitam professores*, 60% responderam que sim, ocorre *algumas vezes*. Já sobre se os *professores desrespeitam os alunos*, 60% dos gestores afirmaram que não acontece *nunca*.

Novamente, os gestores favorecem os adultos da escola e tendem a supor que crianças e adolescentes são responsáveis por situações desagradáveis.

A gestão do clima escolar requer a implementação de estratégias em todas as instâncias do sistema educacional, incluindo os órgãos públicos municipais, estaduais e federais. Para tal, devem ser implementadas estratégias de formação continuada para fortalecer as competências

interpessoais e a capacidade técnica. Com isso, busca-se consolidar a cultura da boa prática de liderança pedagógica em gestores e docentes.

O processo para contar com gestores competentes, com um perfil bem definido, deve iniciar-se com a formação de líderes entre os docentes. Assim, quando estes vierem a ocupar postos de direção, saberão gerir pedagogicamente as escolas. É oportuno acrescentar que a liderança gestora se relaciona diretamente com o serviço de qualidade da escola e da comunidade. Sendo assim, o gestor é um líder e mediador dos processos pedagógicos, responsável por gerar as condições necessárias à melhoria contínua do clima escolar.

Como exemplo, nos dados apurados, 44% dos entrevistados afirmaram que *sempre* se *sentem acolhidos e gostam de estar na escola,* e 36% afirmaram que isso ocorre *muitas vezes*.

Considerações finais

A existência de um clima escolar adequado às boas práticas pedagógicas e aprendizagens de qualidade pressupõe contar com escolas com gestores competentes no campo administrativo e pedagógico. Eles devem estar socioemocionalmente preparados e dispostos a construir uma escola eficaz, na qual se ofereça um serviço educacional de qualidade. Contudo, é preciso adotar estratégias em diferentes níveis de responsabilidade para assegurar que os gestores sejam profissionais idôneos, competentes e convencidos de que deles depende a formação integral dos estudantes.

Em nosso estudo, apesar de percebermos que a maioria dos gestores tem clara noção de seu papel, detectamos, em suas falas, pontos de contradição e insegurança. Por isso, as redes públicas de ensino devem

procurar estabelecer políticas de educação que promovam a superação profissional e o fortalecimento das habilidades técnicas dos gestores. Devem ser oferecidas capacitações e programas de formação contínua permanentes para diretores e professores. Não podem faltar as atualizações em temas de gestão escolar e resolução de conflitos para que se sintam eficientes e especializados na implementação de estratégias adequadas para a gestão do clima escolar.

Uma condução diretiva eficiente pode garantir a criação de ambientes educacionais propícios para executar processos escolares de qualidade, desenvolver competências socioemocionais e formar integralmente o aluno. Esses ambientes se caracterizam por favorecer as relações interpessoais harmoniosas. Promovem, ainda, a convivência pacífica, motivam o interesse pelas aprendizagens dos estudantes e estimulam o desenvolvimento profissional dos docentes. Geralmente, nesses ambientes, os conflitos são resolvidos de forma respeitosa, com aplicação de normas não arbitrárias e legisladas por todos.

Trata-se de profissionalizar a função gestora para garantir a idoneidade do cargo. Assim, uma possibilidade é a realização de estudos qualitativos que observem e descrevam o acompanhamento pedagógico dos gestores, suas interações com alunos e professores, suas estratégias de gestão e o que utilizam para a manutenção da aprendizagem. Com esses resultados, poder-se-á elaborar um perfil desejado de gestor, além de criar linhas de ação para o fortalecimento das competências diretivas na construção do clima escolar.

Referências

Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamerica. *Revista Educare, 24*(2), 1–22. https://www.redalyc.org/journal/1941/194163269017/194163269017.pdf

Aparicio Molina, C., Sepúlveda López, F., Valverde Huincatripay, X., Cárdenas Merino, V., Contreras Sanzana, G., & Valenzuela Ravanal, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: análisis de una experiencia de colaboración universidad-escuela. *Páginas de Educación, 13*(1), 19–41. https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915

Arias, I. (2021). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia, 14*(2), 84–93. https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/852/1286

Ascorra, P., Álvarez-Figueroa, F., & Queupil, J. P. (2019). Gestión del clima escolar a nivel del distrito escolar: una revisión comprensiva de la literatura. *Universitas Psychologica, 18*(5), 1–13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.msci

Bocanegra Collazos, R., Gutierrez Tirado, R. A., Gómez Arce, R. M., Nolasco Carbajal, E., Pernalete Lugo, J., Pongo Mendo, E. G., & Quispe de la Torre, D. (2023). *Clima escolar, inteligencia emocional y psicología educativa en los espacios de aprendizaje* (Josefrank Pernalete Lugo, Ed.; Primera ed.). https://doi.org/10.17613/gkcr-1s30

Bonozo Medina, D. C., Merchan González, J. A., Guapi Mullo, F. J., & Toala Franco, I. P. (2023). Relaciones interpersonales en la convivencia escolar. *Reciamuc*. https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/993/1444

Condori Gutiérrez, J. L. (2021). Las competencias socioemocionales del directivo y el clima organizacional en las instituciones educativas. *Cátedra Villarreal, 9*(1), 15–24. https://doi.org/10.24039/cv2021911064

Cuenca, R., & Cáceda, J. (2017). Ideales normativos y praxis: patologías sociales sobre directivos escolares en el Perú. *REICE, 15*(2), 5–29. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.001

Espinoza Núñez, L. A., & Rodríguez Zamora, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista*

Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(14), 110–132. https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276

Estrada Araoz, E. G., & Mamani Uchasara, H. J. (2020). Habilidades sociales y clima social escolar em estudiantes de educación básica. *Revista Conrado, 16*(76), 135–141. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-135.pdf

Garrido Macías, M., Jiménez Luque, N., Landa Sánchez, A., Páez Espinar, E., Ruiz Barranco, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, *2*, 17–25. https://doi.org/10.30827/Digibug.27620

Giraldo-Aristizabal, S., & Serrano-Ramírez, M. (2021). Ambiente escolar y su importancia en la calidad educativa: una perspectiva neuropedagógica. *Educación y Humanismo, 23*(40), 1–18. https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4130

González, N. C. (2006). Perfil del director: competencias de la posición del director o directora de un centro educativo. *Revista Ciencia y Sociedad, 31*(2), 240–256. https://www.redalyc.org/pdf/870/87031205.pdf

Herrera Meza, S. R., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo: estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía, 38*(102), 164–194. https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814009.pdf

Lopez González, L., & Bisquerra Alzina, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *ISEP Science*, (5), 62–77. https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/05/articulo-clima-lopez-bisquerra-isepsicence.pdf

Moro, A. M. A., de Morais, A. D. M. A., & Vinha, T. P. V. T. P. (2017). Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.

Muñoz Quezada, M. T., Lucero Moncada, B. A., Cornejo Araya, C. A., Muñoz Molina, P. A., & Araya Sarabia, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(2), 16–32. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15531719002

Núñez Rojas, N., & Díaz Castillo, D. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. *Estudios Pedagógicos, 43*(2), 237–252. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200013

Padilla Fuentes, G. B., & Rodríguez-Garcés, C. R. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación, 43*(2), 1–16. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34117

Pérez-Guevara, D.-J., & Puentes-Suaréz, A.-I. (2022). Clima escolar: conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción, 32*, 51–71. https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933

Retamal Salazar, J., & González García, S. O. (2019). De la microviolencia al clima escolar: claves de comprension desde el discurso de profesores. *Psicoperspectivas, 18*(1), 1–15. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1559

Ritacco Real, M., & Amores Fernández, F. J. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: um estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(81), 375–402. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200375&lng=es&tlng=es

Rivera Medina, Y. D. C., & Aparicio Molina, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional, 59*(2), 27–44. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055

Rodriguez-Uribe, C. L. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad. Gestión escolar desde el enfoque de justicia social. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 2*(3), 77-92. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.09020306

Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestion del conocimiento. *Última Década, 22*(41), 153–178. https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56156

Sendra de Assis, B., & Marconi, N. (2021). Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar no Brasil. *Revista de Administración Pública, 55*(4), 881-922. https://doi.org/10.1590/0034-761220190470

Soto Builes, N., Morillo Puente, S., Calderón-Hernández, G., & Betancur, H. D. (2020). El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa. *Innovar, 30*(77), 123-136. https://doi.org/10.15446/innovar.v30n77.87453

Vinha, T. P., de Morais Shimizu, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., de Aragão, A. M. F., Marques, C. D. A. E., ... & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar ea convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, *27*(64), 96-127.

Capítulo 7

Clima e convivência escolar: Diálogos e proposições na Amazônia

Leila Cristina da Conceição Santos Almeida
Flávia Cristina Silveira Lemos
Ovídio César da Costa Campos

Resumo

Este projeto nasceu como atividade de extensão do grupo de estudo e pesquisa DIFAM (Didática Fundamental na Amazônia: epistemologias da formação e da prática docente) da Universidade do Estado do Pará, campus XVI. A premissa inicial é que na escola há aprendizagens que precedem o processo de escolarização. Estas constituem a atmosfera das vivências interpessoais e coletiva, um campo sutil, porém, intenso que se manifesta nas relações formados no cotidiano da escola. O objetivo deste projeto é conhecer e refletir com as escolas do município de Barcarena sobre clima e convivência escolar e seus impactos na qualidade das aprendizagens dos estudantes e, assim, experimentar da vivência do 'laboratório itinerante de práticas pedagógicas' nas escolas. Os princípios teóricos orientadores são o 'multiculturalismo e a diferença', a reflexão sobre a produção do 'fracasso escolar' e a 'educação libertadora' como dispositivo de desnaturalização de determinadas práticas. A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, com imersão nas escolas por meio de encontros/reuniões e oficinas. Como resultado preliminar trazemos à tona que a escolarização de crianças e jovens na Amazônia, além da diversidade cultural, é marcada por desigualdades, silenciamentos e contradições que escapam às indagações sobre a atmosfera escolar. Em âmbito nacional vem emergindo, entre instituições e governos, um investimento mais focado em projetos e eventos sobre a temática da convivência escolar, relacionada a processos de aprendizagens e cultura de paz..

Palavras-chave: convivência escolar, diversidade, Amazônia

Introdução

Na educação básica, diante dos desafios de garantia de qualidade nos processos educativos, a infrequência escolar, o baixo capital social e econômico dos alunos, a ausência da família e a falta de infraestrutura na escola são fatores investigados, muitas vezes, isoladamente. Não obstante, existem os fatores sociorrelacionais que merecem maior atenção e debate por estarem interligados a conjunturas geográficas-políticas globais e locais.

Entre esses fatores está o grau de pertencimento do aluno ao cotidiano escolar, sua identificação com a rotina proposta na escola, a qualidade da sua presença nas atividades. Numa observação mais sensível, estes têm a ver com o estudo sobre '**Clima e Convivência escolar**', descritores ainda pouco investigados nas suas interseccionalidades, mas reais e latentes que podem impactar positiva ou negativamente nos processos interpessoais e de aprendizagem.

A discussão dessa temática iniciou-se no grupo de estudo e pesquisa DIFAM (Didática Fundamental na Amazônia: epistemologias da formação e da prática docente) no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará em Barcarena. Potencialmente este projeto se constituí um parceiro das escolas no município, no qual está localizado o campus XVI da UEPA, propondo diálogos sobre problemas diversos que atravessam a vida dos adolescentes e jovens amazônidas.

Geograficamente a cidade de Barcarena está situada na Região Integrada do Tocantins e que atualmente pertence à região Metropolitana de Belém. De acordo com último Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em Barcarena é um município que apresenta uma população de 126.650 habitantes e densidade demográfica de 96,65 habitantes por

quilômetro quadrado. Com uma economia diversificada, possuí o 8º maior PIB do estado do Pará (IBGE, 2022).

O processo de escolarização de crianças e jovens na Amazônia é marcada por diversidades culturais, desigualdades e contradições. Dentro deste cenário, o estado do Pará representa 29,73% da Amazônia brasileira, um território subdividido a partir de marcadores geográfico-sociais, mas também de marcadores econômicos locais. No caso do município de Barcarena, a economia tem bases na agricultura, no extrativismo, na pesca, e, sobretudo nos grandes projetos de extração de minério (IBGE, 2022).

A atividade de mineração exige mão de obra altamente especializada, o que impacta no aumento da migração sem investimento na qualificação de recursos humanos local. Desta equação, além da falta de geração de emprego direto, cresce a concentração de renda e as desigualdades sociais. Segundo Carmo (2020, p. 179), "Barcarena como distrito industrial está na visão político governamental, estrategicamente, relacionada com a ideia da minério-dependência que impõe ao município a condição de subserviência ao sistema de mineração."

Diante do exposto, o objetivo geral deste projeto é colaborar com as escolas do município na discussão sobre clima e convivência escolar como fator de risco ou de qualidade para a aprendizagem dos adolescentes na Amazônia paraense. Já os objetivos específicos são: 1) refletir sobre a importância da multiculturalidade no cotidiano das relações escolares, propondo atividades pedagógicas de escuta ativa e diálogos com alunos e professores sobre as percepções da atmosfera e do clima escolar; 2) implementar o 'laboratório itinerante de práticas pedagógicas' nas escolas com oficinas sobre: a convivência interpessoal e as diferenças, a

multiculturalidade e os direitos humanos, saúde mental e processos de desmedicalização da vida, letramento antirracista, inclusão e capacitismos.

Com este projeto, problemas como comunicação violenta, intolerâncias e até a baixa aprendizagem na educação básica podem ser estudados a partir da percepção do clima institucional. Desta forma, se pretende focar nos desafios da realidade escolar pelas lentes da convivência e do clima, observando as múltiplas relações construídas nesse espaço.

Para tanto, é importante o diálogo com os profissionais da escola e, sobretudo, com os alunos para articular uma agenda de encontros e atividades sobre as relações humanas, com reflexões sobre temas que fazem parte da vida social em geral e de temas específicos daquele grupo social. Problematizar clima e convivência institucional permite trazer à tona o papel da escola como território de garantia de direitos e de promoção de estratégias para mitigação de violências.

Referencial teórico

O multiculturalismo e a diferença são um dos princípios teóricos fundamentais para ampliar o debate sobre 'o Clima e a Convivência' na escola. Tais descritores serão estudados a partir de Marcelo Moreira & Vera Candau (2008).

No livro *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* a questão multicultural impulsiona fortemente o debate na educação. Os organizadores da obra, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau, trazem uma coletânea de artigos de diferentes autores sobre identidade, gênero, diferença, sexualidade, religião e cultura juvenil.

O multiculturalismo na escola refere-se ao reconhecimento, valorização e integração das diferenças culturais presentes naquele

território, buscando promover um ambiente de respeito e inclusão para todos os alunos e membros da comunidade escolar. Fazer esta abordagem ajuda na construção de uma educação que reconhece e valoriza às diferenças e que trabalha por relações mais humanas e equitativas, nas quais a diversidade cultural é vista como um recurso para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes (Moreira & Candau, 2008).

Além de discutir aspectos do multiculturalismo, a importância do livro se dá pelos seus capítulos que articulam questões multiculturais com a escola, com o currículo, com os alunos e professores. Os textos indagam e problematizam as representações hegemônicas atuais e tecem, assim, a história do presente.

Para Candau (2008, p.13) "o que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais". Nas abordagens da autora é impossível pensar uma educação escolar que esteja fora dos processos culturais e do contexto no qual se situa, uma vez que é nesse contexto que nascem as 'inquietudes' de crianças e jovens.

A autora ainda acrescenta: "Uma outra contribuição que consideramos muito interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos" (Candau, 2008, p.15)

Já sobre as implicações do currículo e a diferença deve-se estabelecer a devida atenção para não separar grupos embasados por pseudos discursos de identidades e perfis, conforme abordagem a seguir:

> Tem sido freqüente a sugestão, na escola, de se favorecer diálogo que permita a

> superação das divergências que costumam impedir a aproximação entre os diferentes. Nessa perspectiva, trata-se de promover trocas, estratégias de diálogo, que os diversos grupos possam participar como produtores cultura e sair com seus horizontes culturais ampliados (Moreira & Câmara, 2008, p. 53)

Tanto Moreira (2008) quanto Candau (2008) em seus capítulos específicos trazem: o processo de hibridização das culturas, as questões de identidade, as questões de diferença e desigualdade, a interculturalidade. Ao apresentarem os argumentos da permanente renovação das culturas, consideram que a diferença se encontra na base de muitos processos educativos. O debate aponta para outras práticas na escola como a vivência de uma educação intercultural dentro dos processos pedagógicos.

Outro princípio teórico ou categoria conceitual a ser problematizada é o conceito de fracasso escolar. A partir de Maria Helena Patto, se pensa o que é a aprendizagem de qualidade, uma vez que a Universidade, como *locus* de formação docente, é desafiada a refletir e caminhar junto com a escola nas demandas que atravessam a educação.

Patto (2022) desenvolve reflexões conceituais importantes que nos ajudam a compreender a produção do fracasso escolar sob outra perspectiva. Um ambiente escolar acolhedor é o ponto inicial para construir a atmosfera da aprendizagem, assim como um currículo reflexivo e crítico favorece relações mais respeitosas e comprometidas com a equidade e a justiça social. Nesse sentido, assim como o fracasso escolar é produção histórico-social, o ambiente escolar é formado por relações de poder que subjetivam os sujeitos e podem produzir violências, adoecimentos e estigmas.

Da mesma forma, as teorias ambientalistas do desenvolvimento humano são consideradas uma abordagem acrítica, por serem:

> […] compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio (Patto, 2022, p.100-101).

A teoria da *carência cultural,* sustentada em pesquisas científicas, defende a tese de oportunidades para todos. Os argumentos da autora mostram a fragilidade dessa teoria ao se examinar o nível de escolaridade do aluno atrelado a sua condição econômica e, na mesma proporção, o seu acesso a bens e serviços. Nessa medida, justificar insucessos, evasões e reprovações por *carência cultural* é pautar políticas educacionais pela lógica do mérito, naturalizando exclusões e preconceitos.

É importante destacar que há uma precaução da autora ao abordar a "correlação positiva" entre baixa escolaridade e nível de poder econômico. A carência não é cultural, mas de garantia de direitos entre os grupos sociais, ou seja, de oportunidades iguais para os desiguais economicamente. Como exemplo do discurso ambientalistas/biologizante a autora assevera:

> Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, da qual muitos pesquisadores participam, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos (Patto, 2022, p. 101)

Na racionalidade não patologizante o entendimento é que a riqueza cultural é um referencial humano e, portanto, abundante entre as classes populares. Falas institucionalizantes que tentam inferiorizar e classificar culturas se justificam por racionalidades higienistas que solidificam estruturas violentas e racistas.

O discurso do suposto 'bom meio social' é sempre danoso e perverso na educação. Seus efeitos sobre os estudantes de famílias economicamente desfavorecidas tendem a minar aspectos do desenvolvimento escolar como: autoconfiança, segurança emocional, capacidade, sonhos, desencorajando o desenvolvimento intelectual e político.

A educação libertadora é o terceiro princípio teórico deste projeto. Na Amazônia, a desigualdade social contrasta a riqueza natural com a pobreza econômica de sua população. Santos (2022, p.14), ao falar da diversidade de saberes na educação amazônica afirma que "a prática docente se apresenta como um desafio, pois são muitas as realidades presentes no ambiente escolar."

Aqui se coloca a seguinte questão: quais as condições necessárias para que as aprendizagens escolares promovam uma educação libertadora? Para Freire (2021), quando não há conversa e escuta e quando não mais problematizamos práticas, nos habituamos às antigas culturas do silêncio e da sabotagem na produção da realidade e na formação de sujeitos.

Muito mais que servir a comunidade pela execução eficiente de um currículo formal, a escola é fundamental à comunidade por ser atravessada por um currículo oculto formado por vivências prévias, cujo acolhimento e sentido se dá na própria escola. Nesse entendimento, entre os estudantes e a comunidade escolar, há confluência de histórias e sentidos que formam a atmosfera de novas aprendizagens.

Nesse contexto, a educação libertadora precisa ser um princípio que atravesse discursos e práticas institucionais para que a experiência da vida escolar não seja apagamento da cultura e nem castradora do pensamento. Quando não há marcas da liberdade se investe na produção do ser humano ajustado e adapto. De acordo com o pensamento freireano:

> Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser miramente (sic) ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (Freire, 1997, p. 42)

Uma pedagogia da liberdade como princípio das relações escolares forja o lugar do saber popular, pois a abertura à compreensão dos direitos e das estruturas políticas e sociais despertam para críticas a formas de dominação e de violência. Assim, ao partir da prática social, o saber popular permite correlações necessárias entre o conhecimento formal e o cotidiano.

Outrossim, o processo de conhecimento formal exige um caminho metodológico que:

> […] combine o "saber da pura experiência" com o "conhecimento organizado", mais sistematizado. O seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões (Moreira, 2010, p. 97)

Tal premissa faz pensar um pouco mais sobre o currículo oculto que é construído das experiências, subjetividades e culturas diversas, que envolve aprendizados prévios e 'leitura do mundo'. No currículo oculto o clima escolar pode ser cerceador ou potencializador de convivências que envolvam ação-reflexão.

O conhecimento formal sozinho, quando não considera as vivências dos sujeitos no território e suas múltiplas realidades, não tem relevância social e pessoal. Os sujeitos históricos têm motivações, interesses, dificuldades, tempos e necessidades que não cabem nos currículos prescritos. Obviamente, que nenhuma taxonomia ou pirâmide da aprendizagem, orientadoras do currículo, são capazes de forjar o pertencimento do aluno ao território escolar. Conhecer também é se

reconhecer protagonista e parte do processo.

Ainda na perspectiva freireana, uma pedagogia da libertação se dá na pluralidade e no dissenso, na discussão paciente de ideias e na coragem do diálogo. Conforme a análise do autor a seguir:

> [...] Se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para o outro; por isso, é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir (Gadotti, 1978, p. 9; 15).

Na Educação Libertadora o aluno é sujeito ativo que participa da construção do conhecimento. Nele se desenvolve a criatividade e o senso crítico ao agir sobre a realidade. Logo, para a escola assumir uma educação com práticas libertadoras são fundamentais os seguintes princípios: problematização do conhecimento e da realidade, horizontalidade no diálogo, partir das experiências e do universo cultural do aluno.

A fala dos estudiosos de Paulo Freire acima, apresentam uma educação libertadora como forma de levar o educando a compreender criticamente sua situação social e política, percebendo-se como parte de uma realidade que pode ser transformada e não apenas um espectador. Isso reforça o quanto a educação tem o papel primordial de transformação, que começa nas relações sociais, por ser um ato histórico-político de construção do conhecimento e de criação de uma sociedade ética, equitativa, humana e coletiva.

Metodologia

O projeto de pesquisa que está em andamento, é de caráter bibliográfico e documental, com atividades pontuais a serem desenvolvidas na escola. Durante as atividades propostas, como oficinas e rodas de conversa, será utilizado o diário de bordo para registo das percepções e observações dos pesquisadores (sem identificação dos sujeitos). Para a avaliação das atividades propostas serão disponibilizados para a equipe gestora, professores e alunos formulários via e-mail ou link direto e QR code.

A presença nas escolas, se dará após o aceite do projeto nas escolas pela DRE (diretoria regional de ensino Seduc Barcarena/PA), o passo seguinte é pactuar uma agenda de reunião com corpo docente para realizar a escuta ativa sobre clima e ambiente escolar, assim como para ouvir as sugestões de temas a serem trabalhados com os alunos no "laboratório itinerante de práticas pedagógicas", além dos temas já propostos no projeto. Num segundo encontro, faremos a sistematização da agenda com a equipe pedagógica da escola sobre os dias e horários para reunir com os alunos e realizar as atividades.

A proposição das ações com os alunos serão rodas de conversa e, principalmente, oficinas temáticas com momentos de partilhas de vivências usando como recurso pedagógico: curta-metragem, técnicas de relaxamento-meditação, pinturas, músicas, encenações, jogos, montagem de varal e mural, teatro, atividades estas que compõem o "laboratório itinerante de práticas pedagógicas".

O estudo bibliográfico já foi realizado no grupo de estudo e pesquisa DIFAM com a definição dos princípios teóricos deste projeto, bem como com a leitura e estudo da literatura trazida no referencial bibliográfico. A pesquisa documental já foi iniciada e está focada em investigar ações,

propostas e projetos existentes nas/para escolas, sejam estes de âmbito governamental e institucional, que se relacionem com o tema.

Resultados e discussões

Barcarena é um município inter e multicultural em saberes com uma população urbana, ribeirinha e quilombola que vive novas dinâmicas sociais de crescimento populacional com alta migração influenciada pela atividade mineradora. A sua expansão econômica e populacional tem sido associada a desastres ambientais, contaminação da água e do solo, gerando conflitos socioambientais e forçando migrações internas. Segundo Machado et tal (2019, p.117) há uma significativa "contradição observada desde a década de 1990, em relação a esse município como tendo um dos maiores PIB e PIB per capita do estado do Pará, apesar dos registos de baixos índices de desenvolvimento humano".

Os estudos de Miranda (2019, p.5) indicam que "cada escola possui seu clima próprio, que determina a qualidade de vida e a produtividade de docentes e alunos. Trata-se, portanto, de um fator essencial no trabalho educativo." O clima escolar é entendido como a percepção acerca das (con)vivências e relações que se dão naquele espaço. Logo, o clima escolar positivo pode incidir na melhoria das aprendizagens e em relações mais altruístas, respeitosas e éticas entre toda comunidade.

Com a maior democratização de acesso a educação,

> a escola pública passa a contar com uma pluralidade de educandos, com distintas histórias, identidades, origens sociais e culturais. Constitui-se, neste aspecto, em local de vivências plurais, capaz de oportunizar a todos possibilidades de expressar suas realidades e existências [...] o que se, por um lado, pode ser fonte de conflitos, por outro, assegura a oportunidade de diálogo e de desconstrução de preconceitos e discriminações, fundamental para o exercício de práticas democráticas (Ruotti & Blotta, 2023, p.11)

Na pesquisa documental, encontrou-se uma proposta do MEC, alinhada ao programa *Escola que Protege* chamada "A semana de Convivência escolar" de 2025, em alusão ao dia nacional de Combate ao Bullying, cujo tema foi "Eu respeito, você respeita, nós construímos"[3]. Na cartilha *Escola das Adolescências* também do ano de 2025, há um estudo sobre o "clima escolar positivo" [4].

Outro produto encontrado foi uma pesquisa da Fundação Lemann com apoio do Itaú BBA de 2018, que propõe analisar, mapear e desenvolver soluções para a indisciplina dentro das escolas denominada *O Clima Escolar e a Convivência Respeitosa*. No anúncio sobre o edital consta a seguinte indagação: "Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?"[5] Documentos com enunciados e discursos que sem dúvida trazem material que carecem de análises mais detidas.

Pela FAPESP há um projeto amplo em andamento e com possibilidades de interseccionalidades sobre clima, aprendizagens, saúde mental e cultura escolar coordenado pelo Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica (CCDEB) da USP, UNESP – Marília; FCC; Secretaria de Estado da Educação que envolve alguns países, entre os quais, Brasil, Cuba, Angola, França.[6]

---

[3] Semana da Convivência Escolar. Site: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/semana-nacional-da-convivencia-escolar

[4] https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/climaescolarpositivo.pdf

[5]Fundação Lemann: https://fundacaolemann.org.br/materiais/o-clima-escolar-e-a-convivencia-respeitosa/?gad_source=1&gad_campaignid=22846495565&gbraid=0AAAADotanivOneRefTSq8SjOcpRE0ejX&gclid=CjwKCAiAnoXNBhAZEiwAnItcG5t1DHWYzEworQgwqLBV0mWdyaR_0STaMmPlZPR1S3ssj7WLjxwi_BoCi0YQAvD_BwE

[6] https://nev.prp.usp.br/noticias/projeto-parceiro-centro-de-ciencia-para-o-desenvolvimento-da-educacao-basica-ccdeb/

É importante pontuar que o projeto, endereçado às escolas de Barcarena/PA, foi submetido em agosto de 2025 à avaliação da PROPESP/UEPA. O objetivo é a sua institucionalização, para, assim, avançar com ações sistemáticas e contínuas junto às escolas de Ensino Fundamental II e Médio, etapas que apresentaram resultados mais desafiadores na evasão e aprendizagem escolar, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB/2023 (BRASIL, 2023).

Embora se amplie a discussão para outras aprendizagens fundamentais na escola, ou seja, para o currículo das vivências dos alunos e a constituição da atmosfera escolar, institucionalmente é esse medidor nacional (IDEB) que valida/permite ações de problematizações no território escolar.

Considerações finais

É importante entender que a vida escolar acontece dentro de contextos históricos, geográficos e culturais. Assim, investigar o clima e a convivência escolar passa pela indagação sobre as especificidades do seu público. De acordo com Castellini (2024, p.99), "a ausência de um clima escolar positivo pode levar a problemas como indisciplina, violência, bullying e baixo desempenho acadêmico, comprometendo o bem-estar dos estudantes e a qualidade do ensino".

Nesse sentido, as demandas específicas e complexas dos territórios na Amazônia paraense somam-se as demandas gerais da vida em sociedade. Estas, muitas vezes, ecoam e repercutem na vida escolar com impactos negativos na saúde de adolescentes e jovens. Nesse cenário, é importante considerar que a forma de comunicar e se relacionar passa por mediações sensíveis acerca da tolerância, do respeito, da ética, da autonomia, dos

direitos humanos e do desenvolvimento sustentável com diálogos frequentes que favoreçam escutas, protagonismos e práticas de inclusão.

Na educação formal a aprendizagem acontece dentro de um tempo relacional complexo, no qual o conhecimento se consolida na experiência afetiva e nos conflitos inerentes aos percursos humanos. Assim, todos os sujeitos envolvidos no dia a dia da escola são importantes porque ajudam a consolidar a aprendizagem curricular em aprendizagens sociais e coletivas.

Dessa forma, na escola os processos cognitivos e sociais necessitam de pouso, acolhida e problematizações contextuais, pois existem aprendizagens que precedem o processo de escolarização. Assim, o multiculturalismo e as diferenças, a discussão sobre produção do fracasso escolar e a educação libertadora são princípios basilares para compreender e problematizar marcadores de desigualdades nesse território.

Em última análise, enquanto professor e aluno estão imbrincados no processo dialético de ensinar e aprender, a condição de possibilidade de aprendizagens de qualidades passa por relações escolares complexas que envolvem histórias locais e culturas. Logo, diante da diversidade de expectativas, frustrações, esperanças e sonhos que compõem os sujeitos escolares, o papel da escola é também o de ser confluência e passagem na elaboração de múltiplas vivências. Abrir mão desse papel é distanciar o currículo da sua realidade político-social-geográfica e esvaziar do sentido humanizador o próprio processo escolar.

Referências

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de Barcarena (2022). Disponível https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/barcarena/panorama. Acessado em 09/05/2025.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023). Resultado IDEB ano 2023. Disponível https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf

Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. Em A. F. B. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Vozes.

Carmo, E. D. (2020). Contrainformação e conhecimento emancipatório como práticas educativas no enfrentamento da economia de desastres da mineração em Barcarena (PA). *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*–RBHCS, 12 (23). Disponível:https://periodicos.furg.br › rbhcs › article › view › pdf Acesso em: 27 fev.2026.

Castellini, T. S. J. (2024). Clima escolar na educação brasileira: relações, desafios e perspectivas da gestão educacional nos últimos dez anos. In: BATAGLIA, [et al] (org.). *A formação ética do educador em contextos diversos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.97-118.

Freire, P. (1977); *Educação como prática libertadora*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra

Freire, P., & Shor, I. (2021). *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. 15 ed, Rio de Janeiro, Terra e Paz.

Gadotti, M. (1978). Revisão crítica do papel do Pedagogo na atual sociedade brasileira: Introdução a uma Pedagogia do Conflito. *Educação & Sociedade*, Campinas, 1 (1), pp. 5-16.

Machado, B. Silva, H., & LIRA, J. (2019). Migração e desenvolvimento: uma análise do município de Barcarena-PA. *Novos Cadernos NAEA*, 22(3), pp. 177-198.

Miranda, A. C. Bertagna, R. H.,& Freitas, L. C. (2019). Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. *Revista Pro-Posições*. Campinas, 30.

Moreira, A. F. B, & Candau, V. M. *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

Moreira, A. F., & Câmara, M. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In:* Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas,. Petrópolis: Vozes

Moreira, C. E. Criticidade. *In*: Streck, D. R.; Redin, E., & Zitkoski, J. J. (orgs.). (2010). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora.

Patto, M. H. S. (2022). A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP. Disponível em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932 Acesso em: 09 dez. 2022.

Ruotti, C., & Blotta, V. (2023). *Caderno PODHE nº 1*: Proposta geral e contornos metodológicos do Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas, São Paulo, NEV/USP.

Santos, A. (2022). Epistemologia da educação e os saberes tradicionais na Amazônia e seu diálogo no espaço escolar. Em I. A. Oliveira (Org.), *Saberes epistemológicos na educação amazônica*: A interculturalidade nas práticas educacionais. CCSE – UEPA. p. 190. Disponível: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2022/06/E_book_da_disciplina_Epistemologia.pdf. Acesso em: 11 ago.2025.

Capítulo 8

Estratégias de prevenção e enfrentamento às violências e ao *bullying* no ambiente escolar: analisando o potencial de propostas de educação socioemocional

Chazana Talita Jasper Loffi
Maria Teresa Ceron Trevisol

Resumo

Pesquisas desenvolvidas em âmbito estadual, nacional ou internacional ressaltam a ampliação de casos de violência, bullying, cyberbullying no ambiente escolar. Como lidar com esse problema, como a escola e os seus profissionais podem colaborar com o encaminhamento desse problema? Considerando esse questionamento introdutório, o objetivo deste texto se volta a analisar o potencial de propostas de educação socioemocional como estratégia de prevenção e enfrentamento às violências, ao bullying no contexto escolar. O embasamento dessa discussão são dados de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Efetuou-se um levantamento bibliográfico no Scientific Electronic Library Online (SciELO), no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2015 a 2025. Das produções identificadas selecionou-se quatro propostas de educação socioemocional, relatadas em três artigos e uma dissertação. Das propostas selecionadas buscou-se o detalhamento e análise dos objetivos, atividades planejadas, o tempo de realização e os resultados. A análise realizada evidenciou que propostas de educação socioemocional planejadas com intencionalidade, integradas às práticas pedagógicas cotidianas e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, favorecem a construção de competências emocionais e sociais essenciais à convivência entre e dos estudantes e profissionais. Nesse sentido, podem se constituir uma estratégia com potencial para promover a mudança do cenário das violências, favorecendo o bem-estar, a saúde mental, o fortalecimento de relações de confiança entre pares, contribuindo para o desenvolvimento integral e a construção de uma cultura de paz nas escolas.

Palavras-chave: Violência escolar, bullying, cyberbullying, educação socioemocional, cultura de paz.

Introdução

Casos envolvendo as violências, de diferentes naturezas, entre elas, o *bullying* e o *cyberbullying* no ambiente escolar, têm se tornado recorrentes, implicando quadros de mal-estar, de transtornos mentais, ansiedade, depressão, de estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de ensino, como também nos profissionais e funcionários que constituem o coletivo escolar. De acordo com dados de pesquisas (Abramovay & Silva, 2021; Trevisol et al., 2019; Trevisol & Uberti, 2016; Zequinão et al., 2016), o fenômeno das violências apresenta-se com maior incidência na fase da adolescência.

Pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância ([Unicef], 2019) ressalta que, em média, pouco mais de um em cada três adolescentes, na faixa etária entre 13 e 15 anos, vem sofrendo *bullying*. Em âmbito nacional, conforme pesquisa realizada pelo Data Senado, "dados revelam que 6,7 milhões de estudantes sofreram algum tipo de violência na escola nos últimos doze meses, o que representa 11% dos quase 60 milhões de alunos matriculados" (Borges, 2023).

No estado de Santa Catarina, registros efetuados pelas escolas, relacionados às violências, junto ao Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola (Nepre), e disponibilizados no portal Educação na Palma da Mão, até dezembro de 2025, evidenciam o número expressivo de 9.933 ocorrências (Educação na Palma da Mão, 2025). Destas, 369 estão relacionadas à prática de *bullying*[7].

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, realizada em conjunto com o IBGE e o Ministério da Saúde, revelou altos índices de humilhação entre

[7] Dados coletados em 26 de fevereiro de 2026.

adolescentes brasileiros, apontando o *bullying* como forma de violência interpessoal e simbólica. O estudo indicou que as principais causas das humilhações estão relacionadas à aparência do corpo (16,5%), do rosto (10,9%), à raça ou cor (4,6%) e à orientação sexual (2,5%) (Ministério da Educação, 2025a).

Considerando esse contexto, surge a necessidade de refletir sobre como enfrentar tais problemas e quais estratégias podem ser adotadas? Considerando que o fenômeno das violências e do *bullying* é multifacetado (Zequinão et al., 2016), não será resolvido a partir da utilização de somente uma estratégia. Nesse sentido, este texto objetiva analisar o potencial de propostas de educação socioemocional como uma das estratégias de prevenção e de enfrentamento às violências e ao *bullying* no ambiente escolar.

A educação socioemocional está diretamente relacionada ao papel da escola, que não se limita à transmissão de conteúdos instrutivos e cognitivos, mas busca contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Os aspectos emocionais, sociais e intelectuais tornam-se fundamentais diante dos dilemas e desafios sociais enfrentados cotidianamente na escola (Malta, 2023).

Considerando esses aspectos, esse texto possui como embasamento parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), particularmente os dados que compuseram a pesquisa bibliográfica (Oliveira, 2016).

O estudo bibliográfico foi orientado pela questão: De que forma a escola pode organizar o trabalho pedagógico voltado à educação socioemocional? Para organizar algumas respostas a esse questionamento,

efetuou-se uma pesquisa na *Scientific Electronic Library* (SciELO), no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), objetivando verificar como a produção acadêmico-científica tem compreendido a educação socioemocional na escola, que propostas têm sido planejadas e implementadas nesse contexto, visando se constituir mais uma estratégia para o enfrentamento das violências e do *bullying*.

Utilizou-se os descritores: *socioemocional and proposta or escola or educação* – em português; a mesma *string* no idioma em inglês, *socio-emotional and proposal or school or education*. Como recorte temporal, o período de 2015 a 2025, nos idiomas, português, inglês e espanhol. A pesquisa foi realizada no decorrer do dia 1 de abril de 2025. Nas três bases de dados foram identificados 2.442 trabalhos, dos quais 268 eram duplicados, resultando em 2.174 estudos selecionados para análise inicial. Em seguida, aplicou-se *critérios de inclusão*: a) trabalhos que abordam propostas de educação socioemocional, desenvolvidas em escolas públicas e/ou privadas, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, como forma de prevenção às práticas de *bullying*. A seleção desse período se deve ao tempo da adolescência em que estudos (Pigozi & Machado, 2015; Trevisol & Uberti, 2016, entre outros) evidenciam manifestações de conflitos relacionados a diferentes fatores, questões relacionadas à identidade, gênero, entre outros.

E, como *critérios de exclusão*: a) trabalhos que não apresentam propostas de educação socioemocional ou que descrevem iniciativas desenvolvidas com estudantes de outros níveis de ensino, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior, em

escolas públicas ou privadas, mas sem destaque aos anos finais do ensino fundamental; b) trabalhos que não abordam a temática foco deste estudo.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas quatro produções, três artigos e uma dissertação. Na sequência, apresentam-se as bases de dados, o quantitativo encontrado referente a cada base de dados, título de cada trabalho científico e autoria:

a) *Scientific Electronic Library Online* – SciELO – um artigo científico: *Avaliação da eficácia do Programa Happy 8-12 baseado na avaliação das habilidades socioemocionais em alunos do ensino fundamental*[8], de Martín e Sandoval (2021);
b) Portal de Periódicos da Capes – dois artigos científicos: *Efeitos do Cyberprogram 2.0 nos fatores de desenvolvimento socioemocional*[9], de Garaigordobil et al. (2015); *Efeitos de um programa de inteligência emocional em variáveis relacionadas à prevenção da violência*[10], de Garaigordobil e Peña-Sarrionandia (2015);
c) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – uma dissertação: *Projeto de Aprendizagem Socioemocional para o Contexto Escolar no Ensino Fundamental: estudos, intervenção professoral e análise*, de Souza (2023).

As quatro propostas de educação socioemocional têm por finalidade o enfrentamento das violências e do *bullying* no ambiente escolar. Considerando o objetivo deste texto, organizou-se as seguintes seções após esta Introdução: o Desenvolvimento, com o detalhamento da pesquisa

[8] *Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria*.
[9] *Efectos de Cyberprogram 2.0 em factores del desarrollo socioemocional*.
[10] *Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence*.

bibliográfica, os resultados e discussão dos dados; por fim, as Considerações Finais.

Desenvolvimento

O *bullying* é "uma forma recorrente de violência entre pares, caracterizada por comportamentos agressivos e excludentes que se sustentam e se perpetuam a partir de normas institucionais e sociais naturalizadas" (Ministério da Educação, 2025b, p. 7).

De acordo com Tognetta e Vinha (2010, p. 451), o conceito *Bullying*, do inglês *bull*, tem como uma de suas traduções, para a língua portuguesa, a intimidação. "Do touro, a força que assola, menospreza, que diminui o outro". *Bullying*, como definido em meios acadêmicos, diz respeito às formas de intimidação, de humilhação e menosprezo. Uma característica marcante do *bullying* é a repetição, assim o indivíduo que sofre com o *bullying* tem uma vida angustiante, pois constantemente é alvo de ameaças, intimidações, dentre outras agressões (Tognetta, 2023).

A legislação brasileira apresenta leis e portarias que caracterizam práticas de *bullying* e que dão, legalmente, suporte para que sejam elaboradas ações pedagógicas visando ao seu enfrentamento. De acordo com a Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015, no art. 1º, identifica-se a seguinte redação: "Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional". Assim como no Art. 3º, que caracteriza formas de práticas de *bullying,* entre elas, as de forma verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual.

Enquanto um conflito interpessoal, entre pares, como também compreendido como uma forma de violência *na* e *da* escola, o *bullying* é um problema que afeta a vida de crianças, jovens e até adultos, causando

sofrimento psicológico e físico nas vítimas (Tognetta et al., 2017). É caracterizado especialmente pelo abuso sistemático entre pares, cujas agressões tendem a ser premeditadas, havendo um desequilíbrio de poder entre o autor e a vítima. Trata-se de uma ação imoral em que alguém inflige (ou tenta infligir), intencionalmente, sofrimento ou desconforto sobre o outro (Tognetta, 2013; Tognetta et al., 2017).

Os problemas de convivência na instituição educativa, em suas distintas manifestações (*bullying,* indisciplina, violências, preconceitos, etc.), prejudicam o desenvolvimento de crianças e adolescentes, afetam o clima escolar, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais (Vinha et al., 2017, 2025).

Analisando os indicativos de prejuízos escolares para os estudantes que sofrem com práticas de *bullying*, surge o seguinte questionamento: Como as propostas de educação socioemocional podem contribuir com o cenário de violências e de *bullying* no contexto escolar? Diferentes respostas poderiam ser organizadas em relação a esse questionamento. Considerando o problema, pesquisadores (Tognetta et al., 2017; Trevisol & Uberti, 2016; Vinha et al., 2025, entre outros) têm se debruçado nessa temática e indicado como estratégia para o seu enfrentamento a formação docente e o planejamento de iniciativas que promovam a convivência ética na escola.

Em consonância com esses autores, ressalta-se o argumento de que a escola segue como um ambiente de convivência interpessoal. Aprender a viver em coletivo, socializar-se, respeitar e interagir, constituem competências importantes que precisam ser desenvolvidas, independentemente do nível de ensino. Nesse sentido, um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que valorize a dimensão socioemocional e que mobilize

o planejamento do trabalho pedagógico dirigido para essa dimensão, como para o desenvolvimento integral dos estudantes, constitui-se uma necessidade e sinaliza a compreensão de educação e de sociedade que se deseja construir e viver.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento orientador dos currículos educacionais, suporte norteador das ações pedagógicas e que contempla competências e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes durante o percurso formativo, visando à formação integral deles. Dessa forma:

> é um documento 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 Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Ministério da Educação, 2018, p. 9).

A BNCC é um documento orientador da construção do PPP na escola, dos Planos Anuais e Planos de Aula dos docentes. Ressalta-se que durante todo o percurso da Educação Básica, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, as aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC devem garantir o desenvolvimento das dez competências gerais aos estudantes, as quais fortalecem, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre elas, destacam-se a oitava competência, voltada ao autoconhecimento e ao autocuidado; a nona, que enfatiza a empatia e a cooperação; e a décima, que ressalta a responsabilidade e a cidadania, estando relacionadas à educação socioemocional (Ministério da Educação, 2018). O documento prevê a

implementação de ações pedagógicas que favoreçam a formação integral dos estudantes, contemplando os aspectos físico, intelectual, cognitivo e emocional (Ministério da Educação, 2018).

Nesse sentido, a proposição de propostas de educação socioemocional pode se constituir oportunidade de reflexão, de autoconhecimento, de compreensão de sentimentos e emoções para os estudantes, assim colaborando para que desenvolvam relações interpessoais mais empáticas e saudáveis. Dessa forma, compreende-se que propostas com essa intencionalidade possam contribuir na prevenção de práticas de violência e do *bullying* no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma cultura da paz.

As competências socioemocionais, quando desenvolvidas com os estudantes, vêm a contribuir para a formação de uma personalidade ética e auxiliam na diminuição de problemas de convivência, como o *bullying* no ambiente escolar. Ressalta-se que as competências socioemocionais precisam ser norteadas por meio de uma moral autônoma, assimiladas a partir de princípios universais (Zambianco, 2021).

Após situar a educação socioemocional e as suas propostas como estratégia para o enfrentamento e prevenção das violências na escola, na sequência enfatiza-se dados produzidos por meio da pesquisa bibliográfica realizada. Nela, foram identificadas quatro propostas, uma em âmbito nacional e três em âmbito internacional. Essas quatro propostas foram desenvolvidas em contextos territoriais e culturais distintos.

A pesquisa desenvolvida por Garaigordobil e Peña-Sarrionandia (2015, p. 1) e a sua proposição enfatiza que: "Atualmente problemas como o *bullying*, racismo, sexismo, solidão, depressão, entre outros, são comuns e todos estão relacionados às habilidades socioemocionais. Existe alguma

solução? Qual? Uma possível resposta é o desenvolvimento da inteligência emocional (IE)".

Duas das propostas selecionadas foram desenvolvidas na Espanha, em escolas públicas e privadas, por Garaigordobil et al. (2015) e Garaigordobil e Peña-Sarrionandia (2015). Uma no Chile, aplicada por Martín e Sandoval (2021), em escolas públicas; e uma no Brasil, em uma escola pública, desenvolvida por Souza (2023).

Na sequência, por meio de quadros explicativos, apresenta-se alguns aspectos relacionados a cada uma destas propostas: a designação de cada programa ou projeto desenvolvido; os autores; ano de publicação; o objetivo de cada trabalho.

Quadro 1 - Artigo científico da SciELO

Programa *Happy* 8-12 (Martín & Sandoval, 2021)	
Objetivo	"Avaliar a eficácia do programa *Happy* 8-12 sobre competências emocionais para promover habilidades de resolução de conflitos entre pares, crianças e adolescentes de educação básica da província de Diguillín, no Chile" (p. 115).

Nota. Dados de pesquisa organizados pelas autoras.

Quadro 2 - Artigo científico da Capes

Programa *Cyberprogram* 2.0 (Garaigordobil *et al*., 2015).	
Objetivo	"Avaliar experimentalmente os efeitos de um programa *antibullying* para prevenir ou reduzir o abuso entre pares, em termos de cognição, emoções, condutas associadas ao desenvolvimento socioemocional e à prevenção da violência" (p. 36).

Nota. Dados de pesquisa organizados pelas autoras.

Quadro 3 - Artigo científico da Capes

Programa de Inteligência Emocional (IE) (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia 2015)	
Objetivo	"Desenvolver um programa de IE para adolescentes e avaliar seus efeitos sobre variáveis relacionadas à prevenção da violência" (p. 2)

Nota. Dados de pesquisa organizados pelas autoras.

Quadro 4 - Dissertação na BDTD

Projeto de Aprendizagem Socioemocional para o Contexto Escolar no Ensino Fundamental: estudos, intervenção professoral e análise (Souza, 2023)	
Objetivo	"Analisar as possibilidades de um projeto em educação socioemocional para o contexto escolar de estudantes de 6º anos do Ensino Fundamental e as implicações de um projeto na aprendizagem estudantil de uma intervenção pedagógica na perspectiva socioemocional, tendo como produto um livro/ebook com conteúdo socioemocional para crianças e adolescentes" (p. 16).

Nota. Dados de pesquisa organizados pelas autoras.

Esses programas, como também o projeto, foram aplicados para estudantes que se encontram na fase da adolescência, compreendendo a faixa etária entre 10 e 19 anos de idade, conforme o Ministério da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (2026).

O Programa *Happy* 8-12 contou com 197 estudantes de 8 a 12 anos de idade (Martín & Sandoval, 2021). O Programa *Cyberprogram* 2.0, com 176 estudantes, com idade de 13 a 15 anos (Garaigordobil et al., 2015). O Programa de Inteligência Emocional (IE) contou com 148 adolescentes, na faixa etária de 13 a 16 anos de idade (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015). Já na pesquisa de dissertação, participaram 12 estudantes, de três turmas do 6º ano, de 11 a 13 anos (Souza, 2023). As propostas apresentadas nos artigos trazem uma amostragem de participantes maior do que na dissertação.

No que se refere à intencionalidade das propostas, estas partem de demandas concretas do contexto escolar relacionadas a conflitos interpessoais, indisciplina, *bullying* e dificuldades de regulação emocional. O Programa *Happy* 8-12 (Martín & Sandoval, 2021, p. 118) "visa prevenir o *bullying* e reduzir a ansiedade escolar, fomentar competências emocionais,

melhorar o clima em sala de aula, elevar o desempenho acadêmico e promover a resolução assertiva de conflitos".

O programa *Cyberprogram* 2.0, utilizando-se de intervenções pedagógicas, apresenta atividades socioemocionais que têm como intuito prevenir ou agir em situações de *bullying* e *cyberbullying* (Garaigordobil et al., 2015).

O programa de Inteligência Emocional-IE tem por intenção o desenvolvimento desta dimensão na adolescência, como forma de prevenção às violências, com estratégias assertivas, de regulação das emoções negativas, fortalecendo as emoções positivas (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015).

O trabalho de pesquisa apresentado na dissertação teve como mobilizador as constantes queixas dos docentes relacionadas a xingamentos, desrespeito e práticas de *bullying*, envolvendo estudantes do 6º ano. Elaborou-se uma intervenção, por meio de um projeto, com práticas socioemocionais durante as aulas (Souza, 2023). A intencionalidade das propostas apresentadas converge e compartilha a compreensão de que a educação socioemocional constitui estratégia preventiva, fortalece vínculos entre pares e, dessa forma, pode promover um clima escolar mais saudável entre os participantes do cotidiano escolar.

As propostas apresentadas nos três artigos analisados caracterizam-se pela implementação de programas de aprendizagem socioemocional previamente estruturados, fundamentados em referenciais teóricos consolidados e materiais já elaborados, os quais foram posteriormente adaptados à realidade dos estudantes, considerando o contexto escolar e o período de aplicação. Em contraste, na dissertação de Souza (2023), as atividades desenvolvidas com os estudantes foram elaboradas pelo próprio

pesquisador/professor, não se apoiando em um programa ou material previamente construído. Pela análise do trabalho desenvolvido evidencia-se um material com especificidades, considerando as demandas específicas dos estudantes participantes e do contexto escolar em que estavam inseridos.

Os programas e o projeto aconteceram em escolas, sem vínculo com uma disciplina do currículo. Quem aplicou esses programas foram pesquisadores, professores e psicólogos. Nas quatro propostas destaca-se o tempo de desenvolvimento das atividades. No programa *Cyberprogram* 2.0 e Inteligência Emocional (IE) o tempo de duração foi de um ano letivo. Na proposta apresentada pela dissertação, o tempo foi de quatro meses e o Programa *Happy* 8-12, não deixa evidenciado a sua duração.

No que se refere às práticas, as atividades desenvolvidas, identificou-se que o Programa *Happy* 8-12 tem por base a educação emocional e a gamificação, ou seja, traz a lógica dos jogos para a sala de aula como ferramenta de promoção da educação socioemocional. O material do Programa *Happy* 8-12 foi adaptado à realidade chilena, sendo de origem espanhola. Realizou-se adaptações conforme o idioma, no *software* e no caderno do estudante, tendo redução e adaptações nas sessões de trabalhos do programa original, para o contexto chileno (Martín & Sandoval, 2021).

No Programa *Cyberprogram* 2.0, desenvolveram-se dinâmicas de grupo, debates com dramatização, técnicas de discurso em grupo, estudos de caso, seguindo um manual metodológico com descrição detalhada das ações. A intervenção teve 19 sessões de 1 hora (Garaigordobil et al., 2015).

No que se refere ao Programa de Inteligência Emocional (IE), este acontecia semanalmente, em sessões que culminavam em 20h. O material

foi composto por 5 módulos, tendo como foco as temáticas: autoconsciência, regulação emocional, humor, comunicação e empatia, contendo 31 atividades (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015).

Na dissertação, verificou-se que no 1º mês ocorreu o levantamento das queixas dos professores; no 2º mês, a preparação das ações, com o convite aos participantes e a organização do calendário; e no 3º e 4º mês, a execução das atividades. Realizaram-se seis encontros de 50 minutos, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, que envolveram temas, como valores morais, proatividade, respeito, autocrítica, autocontrole e empatia (Souza, 2023).

Nos artigos não foram evidenciados um detalhamento das propostas e ações de educação socioemocional. Esse aspecto é um limitador, visto que trajetórias bem-sucedidas poderiam se constituir orientadores de encaminhamentos em relação a problemas semelhantes para outras instituições e docentes. No decorrer dos textos mencionam somente exemplos ou trechos das atividades desenvolvidas. Já a dissertação apresenta, no final da descrição, análise e discussão do projeto desenvolvido, como resultado e contribuição da pesquisa, um *e-book*, de livre acesso, como produto.

Quanto à metodologia, verificou-se divergências entre as pesquisas. Os três artigos internacionais adotam delineamento quase-experimental, com aplicação de pré e pós-testes. Utilizam grupo de controle, instrumentos padronizados para mensuração das variáveis investigadas, tendo assim um viés quantitativo na pesquisa, mas realizam, também, conexões com os dados qualitativos. "Os resultados quantitativos apontam na mesma direção que as informações qualitativas fornecidas pelos adolescentes ao final da intervenção" (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015, p. 9).

O Programa *Happy* 8-12 utilizou a Escala de Competências Socioemocionais (ECSE) (Martín & Sandoval, 2021). O Programa *Cyberprogram* 2.0 aplicou o questionário de avaliação *CEP-Cyberprogram*-2.0, apenas realizou o pós-teste (Garaigordobil *et al*., 2015). O Programa de Inteligência Emocional (IE) utilizou os seguintes testes, escalas: TMMS-24, EIS, STAXI-NA, CECAS, MANOVA, ANOVA. Um ano após a aplicação do programa efetuou-se a aplicação de novos testes para verificar como estavam os estudantes e as questões que haviam demandado a organização das propostas (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015).

Em contraste, a pesquisa que resultou na dissertação fundamenta-se em abordagem qualitativa, com intervenção conduzida pelo pesquisador (Souza, 2023). A amostra reduzida e a análise processual privilegiaram a compreensão contextual das mudanças observadas, especialmente no que se refere à construção coletiva do significado de comportamentos adequados e às transformações nas interações escolares.

Em relação aos resultados, destaca-se que é possível constatar convergências significativas nos trabalhos científicos. No programa *Happy* 8-12 pôde-se constatar, em relação ao grupo experimental, resultados favoráveis quanto às dimensões de autorregulação emocional, empatia, regulação interpessoal e resolução de conflitos, sendo que os indicadores apontam melhoras (Martín & Sandoval, 2021). No Programa *Cyberprogram* 2.0 constatou-se melhoras significativas em relação ao gerenciamento das emoções e diminuição de violências e *bullying* entre os estudantes (Garaigordobil et al., 2015). No Programa de Inteligência Emocional (IE) constataram aumento significativo na atenção, clareza e reparação emocional, assim como nas estratégias de resolução de conflitos sociais, controle interno da raiva e na análise das causas e consequências dos

sentimentos negativos. Em ambos os sexos, os resultados foram semelhantes, porém na atenção, clareza e estratégias de interação social assertiva, os meninos apresentaram uma melhora nos comportamentos em relação aos das meninas. Após um ano da realização do programa, os efeitos analisados, no geral, continuaram positivos, somente o relacionado ao controle de raiva internalizada ainda persiste. O programa revelou a importância de promover a educação socioemocional como forma de intervenção e prevenção com os estudantes (Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015).

De todas as propostas, a pesquisa desenvolvida por Souza (2023) apresenta como resultado um *e-book* com o título *Crescer para Transformar*, disponível ao final da dissertação para os docentes que desejarem adaptar o trabalho desenvolvido ao contexto escolar. Como resultado do trabalho evidenciaram engajamento e participação dos alunos, com destaque para relatos e atitudes que demonstraram crescimento emocional e empatia.

As quatro propostas têm por intuito promover, por meio de propostas de educação socioemocional, a prevenção ou o enfrentamento de casos de violências e *bullying* no ambiente escolar. Por meio da análise dos resultados dos estudos desenvolvidos, dos aspectos explicitados, evidencia-se que houve mudanças no comportamento dos estudantes, maior controle emocional e redução de atitudes de violências e *bullying* nas escolas participantes dos estudos realizados.

A articulação entre os trabalhos científicos apresentados, com abordagens, análises qualitativas e quantitativas contextualizadas, aponta para a importância de integrar programas de educação socioemocional ao cotidiano escolar, ampliando seu potencial de impacto nos problemas de

violências, do *bullying*, e na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar o potencial de propostas de educação socioemocional como estratégia de prevenção e enfrentamento às violências, ao bullying, tendo em vista que essas propostas possuem a intencionalidade de fortalecimento da convivência entre pares, de vínculos, melhorias comportamentais e emocionais nos estudantes, promoção do bem-estar e da saúde mental de todo o coletivo escolar.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, selecionou-se quatro iniciativas que demonstraram efetividade em contextos distintos. Em âmbito internacional, destaca-se o Happy 8-12, de Martín e Sandoval (2021); o programa Cyberprogram 2.0, desenvolvido por Garaigordobil et al. (2015); o programa de Inteligência Emocional (IE), proposto por Garaigordobil e Peña-Sarrionandia (2015). Já em âmbito nacional o projeto de intervenção, explanado por meio da dissertação de Souza (2023). Todos esses trabalhos reafirmam o potencial transformador da educação socioemocional na prevenção e enfrentamento do bullying, na promoção de atitudes de desrespeito e nas violências escolares.

Estratégias como essas promovem o bem-estar, fortalecem as relações interpessoais e estimulam a confiança mútua entre os pares, contribuindo para a construção de uma cultura de paz nas escolas. Os resultados observados nas pesquisas evidenciam melhorias comportamentais e emocionais nos estudantes participantes das ações educativas.

Considerando todos esses aspectos, enfatiza-se a importância de a dimensão socioemocional ser integrada ao PPP, visto contribuir para uma das finalidades da educação que se volta ao desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto, ressalta-se que a efetividade das propostas de educação socioemocional depende da articulação com práticas pedagógicas contextualizadas, mediações docentes qualificadas e condições institucionais que favoreçam uma convivência democrática.

Referências

Abramovay, M., & Silva, A. P. (2021). *Violências e bullying no contexto escolar* [livro eletrônico]: *Uma reflexão-ação compartilhada com os/as estudantes*. São Luís: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Coleção trilhos da educação; 1).

Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicologia, 41*(2), 107-118. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0034-96902007000200001

Borges, I. F. (2023). *Pesquisa do DataSenado revela que quase 7 milhões de estudantes sofreram violência na escola*. Rádio Senado. Senado Federal. Brasília. https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/07/04/pesquisa-do-datasenado-revela-que-quase-8-milhoes-de-estudantes-sofreram-violencia-na-escola

Educação na Palma da Mão (2025). *NEPRE:* Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola. Florianópolis: Secretaria de Educação. https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDY5NjY5OGQtNTIzZS00OGQyLTlhMzAtODBkODU3YzNlNTJiIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9&pageName=ReportSectionde1fb97dd79f5c6c2054

Garaigordobil, M., Martinez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernarás, E., & Jaureguizar, J. (2015). Efectos de Cyberprogram 2.0 em factores del

desarrollo socioemocional. *Pensamieto Psicológico, 14*(1). https://www.redalyc.org/journal/801/80144041003/html/

Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in psychology, 6*, 743. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2015.00743/full

Lei n. 13.185, de 6 de novembro (2015). Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

Martín, N. L. S. & Sandoval I. S. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. *Educación, 30*(59). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032021000200113

Malta, Y. S. (2023). *O ensino das competências socioemocionais com o uso do pixton para criação de histórias em quadrinhos pelos estudantes do ensino fundamental anos finais no colégio militar Tiradentes I* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luís].

Ministério da Educação (2025a). *2º Boletim Técnico "Escola que Protege:* dados sobre *Bullying* e *Cyberbullying*". Curitiba: UFPR. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/segundo-boletim-tecnico-escola-que-protege.pdf

Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação (2025b). *Bullying e convivência escolar:* entendendo o fenômeno e os caminhos para uma cultura de paz. Curitiba: UFPR. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/bullying-e-convivencia-escolar-_-entendendo.pdf

Ministério da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2026). *Saúde do Adolescente e Jovens*. https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-do-adolescente

Oliveira, M. M. (2016). *Como fazer pesquisa qualitativa* (7. ed. rev. atual). Petrópolis: Vozes.

Pigozi, P. L., & Machado, A. L. (2015). Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. *Revista Ciência & Saúde Coletiva, 20*(11).

Souza, S. P. (2023). *Projeto de Aprendizagem socioemocional para o contexto escolar no ensino fundamental:* estudos, intervenção professoral e análise [Dissertação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências de Bauru, São Paulo].

Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2010). Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. *Educação, 35*(3), 449–464. DOI: 10.5902/198464442354.
https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2354

Tognetta, L. R. P. (2013). *Bullying* na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In J Garcia, L. R. P. Tognetta, & T. P. Vinha (Eds.), *Indisciplina, conflitos e bullying na escola* (vol 2). Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Descontruindo a violência na escola: os meus, os seus, os nossos bagunceiros).

Tognetta, L. R. P., Knoener. D. F., Bomfim, S. A. B., & Nadai, S. T. de. (2017). *Bullying* e *cyberbullying*: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1880-1900. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10036.

Tognetta, L. R. P. (2023). *Bullying: Quem tem medo* (4. ed.). Americana: Adonis.

Trevisol, M. T. C., & Uberti, L. (2016). *Bullying na Escola:* inquirindo sobre as razões promotoras dos conflitos entre e dos alunos. Campinas: Mercado de Letras.

Trevisol, M.T.C., Pereira, B., & Mattana, P. (2019). *Bullying* na adolescência: causas e comportamentos de alunos portugueses e brasileiros. *Revista de Educação PUC-Campinas*, *24*(1), 55–72. https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4238

UNICEF. (2019). *A Educação que protege contra a violência*. https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf

Vinha, T. P., Nunes, C. A. A., Tognetta, L. R. P., & Aragão, A. M. F. de. (2025). A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. *Estudos Avançados, 39*(115), e39115089. https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539115.006

Vinha, T. P., Nunes, C. A. A., Silva, L. M. F., Vivaldi, F. M. C., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana: Adonis.

Zambianco, D. D. P. (2021). Escolas sem paredes: competências socioemocionais para a superação do *bullying* e outros problemas de convivência. In L. R. P. Tognetta (Ed.), *Bullying e convivência: Em tempos de escolas sem paredes* (pp. 196-218). São Paulo: Adonis.

Zequinão, M. A., Medeiros, P. D., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, *42*(1), 181-198. https://www.scielo.br/j/ep/a/tfsmpDFp9d73b75mLTPvVDR/?lang=pt

.

Capítulo 9

Convivendo com as diferenças: atuação da psicologia escolar junto a estudantes do ensino médio

Apoliana Regina Groff
Igor da Rosa de Oliveira
Amanda Castro Menin
Raquel Barros Pinto Miguel
Andréia Piana Titon

Resumo

Este capítulo apresenta os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam a oficina "Convivendo com as diferenças no IFSC", desenvolvida pela equipe do Estágio Obrigatório em Psicologia Escolar e Educacional junto a estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis, bem como discute os resultados e repercussões de sua realização. Compreendemos a diferença como uma produção que se dá na vida social e que se estabelece na relação com o outro. A escola é um contexto potencializador para produção da diferença, contudo, pode também (re)produzir preconceitos, desigualdades e violências. Os objetivos da intervenção educativa foram: promover sensibilização e reflexões sobre o respeito às diferenças; enfrentar preconceitos e violências presentes nas relações sociais e educacionais; potencializar as formas de convivência entre estudantes. A oficina aconteceu com seis turmas do ensino médio, em horário letivo, sendo conduzida por estagiários de psicologia em parceria com profissionais da educação. A metodologia adotada foi participativa, sendo utilizadas estratégias de acolhimento, dinâmicas de grupo, análise de situações de violência e abertura para reflexões sobre possibilidades de enfrentamento. A atividade mobilizou os estudantes para discussões críticas sobre convivência, responsabilização coletiva em casos de violência interpessoal e institucional, bem como sobre a mediação e resolução dialogada de conflitos. Compreende-se a necessidade da incorporação institucional de intervenções educativas, integradas ao processo de aprendizagem dos

estudantes, que promovam uma cultura de valorização das diferenças e de enfrentamento das violências em contexto escolar.

Palavras-chave: Convivência escolar, respeito às diferenças, psicologia escolar, bullying, intervenções educativas, oficinas pedagógicas, mediação de conflitos

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.
Bertolt Brecht

Introdução

Os Institutos Federais de Santa Catarina, com sua sede administrativa/reitoria em Florianópolis e 22 campi no estado, integram a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. O campus Florianópolis, localizado no bairro centro, onde foi realizada essa prática, é o maior e mais antigo campus da instituição (Instituto Federal de Santa Catarina [IFSC], n.d). Além disso, conta com mais de nove mil alunos matriculados (dados de 2024), divididos entre 52 cursos, em diversos níveis: qualificação profissional, educação de jovens e adultos, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores e de pós-graduação. Também desenvolve projetos de pesquisa e de extensão, promovendo inovação e desenvolvimento em Santa Catarina (Ministério da Educação [MEC], 2025).

O Estágio Obrigatório em Psicologia Escolar e Educacional (PEE), do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem se vinculado ao Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) do IFSC, há alguns anos, com a supervisão acadêmica de docentes do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE/UFSC). O NAE possui uma equipe

de profissionais que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado e, também, é o local onde o trabalho da psicologia acontece por meio da atuação de uma psicóloga e do grupo de estagiários. Deste modo, o NAE se constituiu a partir de duas linhas de atuação: ações voltadas à acessibilidade de estudantes público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação); e ações da PEE com foco nos estudantes que possuem queixas escolares e questões de saúde mental, incluindo estudantes da Educação Especial.

Entre as atividades realizadas pelos estagiários de psicologia, estão: o acolhimento psicossocial aos estudantes, que ocorrem a partir de demanda espontânea e/ou por meio de encaminhamentos de setores da instituição; articulação e encaminhamento de estudantes para a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS); elaboração e efetivação de ações coletivas em PEE, como rodas de conversa e participação em projetos; participação em reuniões interdisciplinares; articulação com os demais setores do IFSC, como a Coordenação Pedagógica, a Assistência Estudantil, o Setor de Saúde, as Coordenações de Curso e a Direção de Ensino; e participação nas supervisões e orientações semanais.

Por conta de uma cultura institucional que frequentemente encaminha estudantes para acolhimento individual (decorrentes de questões de saúde mental, muitas vezes agravadas por violências, discriminações, dificuldades de socialização e/ou pressão por desempenho escolar), o acolhimento psicossocial aos discentes tornou-se o principal processo de trabalho da psicologia ao longo dos anos no IFSC. O acolhimento psicossocial tem por objetivo a elaboração de práticas de cuidado em educação e saúde que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes tanto

dentro da escola como nos outros espaços da vida comunitária, sendo visto como uma possibilidade de atuação frente aos desafios no processo de escolarização e de sofrimento que impactam diferentes membros da comunidade escolar (Groff et al., 2023). Por meio deste dispositivo são identificadas diversas demandas para o trabalho da PEE na instituição, as quais são abordadas desde a perspectiva da Orientação à Queixa Escolar (Souza, 2007).

Mesmo se tratando, inicialmente, de um trabalho de acolhimento individual de estudantes, busca-se, por meio do acolhimento psicossocial, aprofundar a compreensão das relações em que indivíduo e instituição se constituem mutuamente, incluindo a escola, a família, o adolescente/jovem e suas pertenças sociais na investigação e intervenção (Souza, 2007). Nesta direção, a elaboração de intervenções da PEE diante da queixa escapa da lógica individualizante e enfrenta perspectivas medicalizantes em direção ao cuidado integral dos estudantes. Sempre que possível e necessário, são desenvolvidas ações que buscam coletivizar as problemáticas enfrentadas pelos estudantes, pois compreendemos a escola como um espaço importante para promoção de lugares de interdependência, reflexão e aprendizagens, e o processo grupal "como uma importante modalidade de cuidado e atenção, uma vez que possibilita a potencialização da vida, as afetações e ações" (Pereira & Sawaia, 2020, p.68).

Dessa forma, a parceria entre as docentes e os estagiários vinculados ao LAPEE/UFSC e o Serviço de Psicologia Escolar e Educacional do IFSC tem se mostrado imprescindível. Foi possível fomentar a construção de novas práticas na instituição, as quais buscam acolher as demandas, geralmente focadas no aluno individualmente, e propor ações coletivas e institucionais em conjunto com os diferentes setores de apoio ao estudante,

coordenações e docentes, como foi o caso da presente oficina, construída a partir de muito diálogo entre os serviços. Essa perspectiva possibilita que o sofrimento dos estudantes seja compreendido não como algo meramente intrapsíquico, mas como uma experiência atravessada por sua relação com a instituição de ensino, docentes e a turma.

Este capítulo apresenta, portanto, os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam a oficina "Convivendo com as diferenças no IFSC", desenvolvida junto a estudantes do ensino médio do IFSC campus Florianópolis durante o ano de 2025, bem como discute os resultados e repercussões de sua realização. Trata-se de uma experiência que relata o trabalho que vem sendo desenvolvido pela PEE no esforço de institucionalizar processos e práticas de promoção da convivência escolar e do cuidado integral aos estudantes.

Diferenças e convivência escolar

Não são poucos os acolhimentos realizados pela PEE em que a queixa dos estudantes remete a questões institucionais e estruturais de nossa sociedade, marcadas por preconceitos e violências. Alguns exemplos são emblemáticos neste sentido. Um estudante, da terceira fase de um curso técnico integrado ao ensino médio, com queixa inicial de ideação de suicídio, após articulação da psicologia com a RAPS para avaliação e acompanhamento das questões de saúde mental, passou a relatar, em acolhimentos posteriores, sofrer bullying de colegas. Asseguradas as questões éticas da nossa profissão, informações sobre as relações do estudante com a turma foram levantadas com outros atores da comunidade escolar, incluindo docentes e demais profissionais da Educação Especial,

por se tratar de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), avaliando-se como necessária uma intervenção com a turma.

Nestes casos, é preciso estarmos atentos a forma como compreendemos os conflitos escolares e o bullying, pois nosso posicionamento teórico e político incidirá diretamente nos objetivos e na metodologia da nossa atuação junto aos estudantes e demais atores da instituição (Groff et al., 2024). Partimos do pressuposto de que "(...) a aprendizagem escolar não se restringe a processos cognitivos individuais, mas está intrinsecamente vinculada à qualidade das interações sociais que estruturam a vida cotidiana da escola" (Souza et al., 2025, p. 18). Ou seja, quando falamos que a escola é um espaço também de socialização, entendemos que nas instituições educativas há um encontro importante dos estudantes com as diferenças. Contudo, estas relações não acontecem sem conflitos e preconceitos em uma sociedade marcada por violências estruturais como o racismo, o classicismo, o capacitismo, a lgbtfobia e o machismo. Vencato (2014) defende que o caminho para uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade passa pelo reconhecimento e valorização das diferenças no cotidiano escolar, transformando-as em um princípio estruturante da prática pedagógica.

Na escola, onde a educação se dá de forma intencional e sistematizada, é que o trabalho formativo de questionamento do paradigma da normalidade e das estruturas de dominação deve acontecer. Assim, "trata-se de compreender a convivência escolar não apenas como um campo de socialização, mas como um espaço de resistência e de reinvenção de possibilidades emancipatórias, onde a ética se constitui como fundamento estruturante da experiência educativa" (Souza et al., 2025, p. 16). A ética, neste contexto, diz da afirmação e sustentação constante das

diferenças nas relações educativas, a partir da compreensão de que a diferença não está no outro, pois trata-se de uma produção inerente a qualquer relação que se estabeleça socialmente (Vencato, 2014).

Contudo, a produção da diferença não se dá de forma horizontal nas relações. Ela se insere em um "jogo complexo de hierarquias que, em alguns momentos, podem contribuir para a construção de enormes desigualdades" (Vencato, 2014, p. 25), discriminações e violências. Para entender esta complexidade, faz-se imprescindível uma leitura crítica e contextualizada de como os marcadores sociais de gênero, classe, raça, deficiência e sexualidade se articulam na produção das diferenças, desde a perspectiva interseccional, e como impactam os lugares sociais e de poder ocupados pelas pessoas em nossa sociedade (Vencato, 2014; Akotirene, 2019).

Nesta direção, quando a queixa de bullying foi relatada pelo estudante, buscou-se compreender o que existia nesta forma de violência vivida em sala de aula. O bullying torna-se, então, uma categoria de análise da convivência escolar e da forma como as violências se expressam neste contexto (Groff et al., 2022). Esta perspectiva nos levou a refletir sobre como as diferenças são produzidas e significadas na relação entre estudantes, reconhecer e nomear o capacitismo como uma questão institucional e, portanto, a pensar sobre como intervir em uma turma de estudantes adolescentes em que o preconceito contra pessoas com deficiência ou que escapam de certo padrão normativo se faz presente.

Compreendemos que a intervenção grupal precisava preservar o estudante que apresentou a queixa e, ao mesmo tempo, não poderia ser genérica ao ponto de camuflar o capacitismo, ou moralizante focando na ideia de que quem comete capacitismo são pessoas ruins, ou mesmo recorrer à discursos meramente punitivistas. Precisava também garantir a

participação e o diálogo, promover aprendizagens e desenvolvimento humano (Pereira & Sawaia, 2020). Além disso, a elaboração da oficina pela equipe de PEE buscava ampliar o seu alcance, no sentido de atender também à outras questões identificadas em acolhimentos psicossociais como o racismo e a homofobia. E, também, à uma demanda institucional de trabalho com as turmas calouras do ensino médio integrado devido à recorrente queixa de dificuldade de relação entre estudantes nas fases iniciais, as quais se agravam no caso de turmas com estudantes com deficiência.

No processo de estudo, supervisão e orientação entre a equipe da PEE elaborou-se a oficina denominada "Convivendo com as diferenças no IFSC", cujos objetivos eram: promover sensibilização e reflexões sobre o respeito às diferenças; enfrentar preconceitos e violências presentes nas relações sociais e educacionais; potencializar as formas de convivência entre estudantes. Para além de atender a questão do capacitismo vivido por um estudante em uma turma, buscou-se a construção de uma intervenção com viés educativo com potencial para ser desenvolvida com todas as turmas do ensino médio integrado aos cursos técnicos. Isso porque, passamos a compreender que se tratava de trabalhar de forma coletiva e institucional com uma problemática social. O desrespeito às diferenças e a violência da imposição de normas e padrões precisavam ser discutidos como questões da convivência escolar.

A oficina foi elaborada, portanto, com o intuito de se tornar parte do processo formativo dos sujeitos na escola, sendo ela mesma um momento para mobilizar afetos, reflexões e possibilidades coletivas de enfrentamento às violências. Para sua realização estiveram envolvidos uma equipe de estagiários de psicologia e pedagogos, os quais foram convidados a

participar da intervenção de acordo com a turma de referência de cada um/a. O envolvimento de outros agentes na intervenção, como o setor de apoio pedagógico, foi um movimento intencional da PEE que visou quebrar com a setorialização instituída nas dinâmicas de trabalho local. Dessa forma, propôs-se uma intervenção em que os demais atores da comunidade escolar, que também participam do cotidiano dos estudantes, pudessem estar presentes, favorecendo um trabalho formativo amplo e compartilhado.

A oficina como processo grupal

A oficina "Convivendo com as diferenças no IFSC" foi planejada para ser desenvolvida em horário de aula, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, mediante autorização e articulação com docentes e profissionais da pedagogia que são referência para cada turma. A elaboração da oficina passou por transformações e adaptações a partir da experiência dos estagiários e do trabalho de orientação acadêmica e supervisão local. Inicialmente, seria aplicada com uma turma cuja demanda inicial do trabalho envolvia a questão do capacitismo, mas durante o processo ela foi sendo construída como um dispositivo de cuidado e de promoção da convivência escolar para turmas do ensino médio.

A oficina, antes de ser um meio para apaziguar conflitos existentes ou dar conta de enfrentar a complexidade que envolve práticas discriminatórias e violências, propõe-se a adentrar os processos de aprendizagem, em especial, com turmas ingressantes no IFSC. De tal modo, acreditamos que o enfrentamento das violências nas escolas envolve a elaboração de práticas que contemplam espaços de diálogo, acolhimento e participação estudantil, pois "(...) cuidar das relações interpessoais é essencial para a

garantia do processo de aprendizagem e do bem-estar da comunidade escolar" (Souza et al., 2025, p.9).

Por se tratar de uma prática grupal, a estruturação da oficina foi orientada pela compreensão do grupo como um processo histórico e relacional. Nesse sentido, a organização partiu da definição dos objetivos, explicitados anteriormente, visto que a intencionalidade e o compromisso ético sustentam todo o processo grupal, assim como destacam Pereira e Sawaia (2020). Segundo as autoras, práticas desprovidas de intencionalidade acabam se reduzindo a respostas administrativas, esvaziadas de sentido e potência.

Quanto à formação do grupo, ele caracteriza-se como um grupo fechado, dado ao fato de que as oficinas foram realizadas em turmas de estudantes e em um único momento. A composição do grupo considerou a articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entendidas como "momentos do processo e não estruturas fixas que definem sujeitos" (Pereira & Sawaia, 2020, p. 72). Isso porque, em termos de homogeneidade, tratava-se de grupos de estudantes com idades próximas, vivenciado o momento da adolescência. Contudo, considerou-se também a heterogeneidade em termos de gênero, orientação sexual, classe, raça e a singularidade do processo histórico-cultural de cada participante.

Ainda, de acordo com as autoras supracitadas, as práticas grupais são produtoras de zonas de desenvolvimento iminentes, pois possibilitam a elaboração de novos sentidos sobre si e sobre o mundo, podendo se consolidar como aprendizagens significativas. Assim, buscou-se efetuar uma mediação grupal reflexiva durante a condução da oficina, propiciando as condições necessárias para que os participantes pudessem ampliar seus modos de pensar, agir e sentir a partir do encontro com o outro e

favorecendo um movimento de transformação individual e coletiva (Pereira & Sawaia, 2020). O papel do/a mediador/a de um grupo, nesta perspectiva, é fundamental, pois ele pode tanto potencializar a participação e a interação entre participantes como pode silenciar a roda. Segundo Pereira e Sawaia (2020), mediar um grupo exige escutar-com, buscar um lugar de horizontalidade do saber na relação com os participantes, oferecer instrumentos e signos adequados à proposta e que possibilitem ampliar sentidos e significados sociais, bem como provocar trocas de experiências.

A oficina foi planejada para durar cerca de 90 minutos, ou seja, duas aulas de uma disciplina curricular e, por isso, obteve a anuência e parceria de docentes para sua realização. O tempo era utilizado da seguinte forma: 5 minutos para apresentação e acordos; 15 minutos para dinâmica de aquecimento; 20 minutos para cada um dos três ciclos de desenvolvimento da oficina e; 10 minutos para encerramento. O tempo disponível para um trabalho como este é elemento constitutivo do processo e a sala de aula aqui é colocada como parte integrante da prática grupal, reconhecendo que o espaço da intervenção não é neutro e que o modo como é preparado pode afetar a qualidade das interações e do diálogo (Pereira & Sawaia, 2020).

Assim, os grupos de estudantes eram convidados a se colocar em formato de roda para que todos pudessem se ver, incluindo os mediadores que também ocupavam os seus lugares na roda. Este formato não é mero detalhe, mas uma nova configuração para o espaço e para os corpos que, no caso dos estudantes, estão costumeiramente posicionados em fileiras, tendo a figura do professor como central na sala. Após formada a roda, os estagiários de psicologia, sempre em trios ou duplas, se apresentavam e falavam sobre a proposta a ser realizada, informando se tratar de ambiente seguro para os participantes. Buscava-se construir e firmar um contrato

grupal, no qual eram acordados aspectos como sigilo, respeito às falas, escuta e corresponsabilidade ao longo do processo.

Por se tratar de turmas cuja convivência era recente, por estarem nas primeiras fases do curso, propunha-se uma dinâmica de aquecimento para reconhecimentos uns dos outros. A dinâmica consistia em os estudantes se agruparem a partir de algumas consignas: primeira letra de seu nome (vogal ou consoante); quem é de Santa Catarina e quem veio de outro estado; região da grande Florianópolis onde mora atualmente (sul, norte, centro, leste, continente); área do conhecimento de interesse (humanas, exatas, biológicas, artísticas, esportes,); método de aprendizagem de preferência (ler, escrever, escutar, entre outros).

Após o aquecimento, dava-se início ao primeiro ciclo da oficina, intitulado "O sujeito universal e o conceito de diversidade", o objetivo era reconhecer junto e com os estudantes a compreensão dos mesmos sobre o termo "diversidade". Para tanto, era colocado um papel grande disposto no meio da roda com a seguinte pergunta: "o que você entende por diversidade?". Com o uso de pequenos cartões coloridos, distribuídos para os estudantes, eles eram instigados a pensar na pergunta e a escreverem sua resposta no cartão, por meio de uma ou duas palavras. Eram disponibilizadas colas em bastão, para que pudessem fixar as respostas no papel e, assim, criarem uma nuvem de palavras. Após isso, os mediadores liam algumas das respostas buscando interagir com o grupo sobre os sentidos e significados ali produzidos sobre diversidade e, também, eram introduzidas reflexões sobre os conceitos de sujeito universal e diferenças.

No ciclo dois, denominado "O conceito de diversidade versus o de diferença", os mediadores intencionavam aprofundar os conceitos de diversidade e diferença, fundamentados na perspectiva teórica defendida

por Vencato (2014), onde a autora opta pelo termo diferença para demarcar que ela é produzida socialmente, é parte da experiência social e só existe na relação com o outro; enquanto o termo diversidade carrega a ideia de que apenas alguns são diversos ou diferentes, pois sustenta a noção de sujeito universal (branco, homem, sem deficiência, cis-heterosexual) como padrão de normalidade cultural, estética e moral. Após a explicação teórico-reflexiva, os estudantes eram separados em três ou quatro subgrupos, conforme a quantidade de participantes. Cada grupo recebia um papel com uma situação hipotética ocorrida em uma escola envolvendo lgbtfobia, xenofobia, machismo e capacitismo. Diante disso, os estudantes possuíam um tempo para pensar em conjunto sobre a situação e responder as perguntas: "como você vê essa situação?" e "de que modo você agiria?". As situações eram as seguintes:

Situação 1: Um estudante assume para alguns colegas que está namorando uma pessoa do mesmo gênero. No intervalo, um grupo começou a fazer piadas homofóbicas sobre ele em voz alta no pátio. Dois colegas que presenciaram a cena não concordaram com as brincadeiras, mas permaneceram em silêncio. Um deles, com receio de desafiar a popularidade do grupo agressor, calou-se para manter sua posição social. O outro, temendo ser associado ao colega alvo e virar próximo da discriminação, também não interveio.

Situação 2: Um estudante novo, recém-chegado de outra região do país, é chamado pela professora para apresentar um trabalho em frente à turma. Seu sotaque carregado e diferente se torna imediatamente alvo de risos abafados de um grupo de colegas. Um deles imita o modo como ele pronuncia certas palavras, e outros se juntam às risadas. Dois estudantes que também vieram de outros estados reconhecem o constrangimento, mas

fingem não notar, temendo que seus próprios sotaques sejam expostos e virarem alvo seguinte.

Situação 3: Um estudante, recém-chegado à turma, tem mostrado dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas de matemática, disciplina na qual a maioria já tem certa familiaridade. Durante uma explicação do professor, ele hesita ao resolver um exercício no quadro e leva alguns minutos a mais para compreender a tarefa. Um grupo de alunos começa a rir discretamente, e um deles comenta: "Até eu que não presto atenção já entendi". Os demais colegas riem, deixando o estudante constrangido e sem resolver a questão.

Situação 4: Em uma aula prática de robótica, a professora pede que os estudantes formem grupos para montar um circuito simples. Uma aluna se aproxima de um grupo composto apenas por meninos e pergunta se pode participar. Um deles responde: "Melhor não, nós queremos tirar uma boa nota e essas coisas são complicadas demais para meninas". O outro colega ri e concorda. A aluna, constrangida, afasta-se em silêncio.

Após o tempo determinado pelos mediadores, os subgrupos compartilhavam suas discussões com a sala e iniciava-se o terceiro ciclo da oficina, denominado "Respeito e Convivência". Era realizado, então, um debate, permitindo que cada subgrupo falasse sobre suas reflexões, a qual era mediada pelos estagiários e também pelos profissionais da educação quando se faziam presentes. Neste momento, também era discutido a importância do respeito às diferenças, contribuindo com o entendimento conceitual sobre preconceitos e discriminação, e também, sobre os efeitos psicossociais das violências no cotidiano escolar e na sociedade.

Ao final da oficina, os estudantes eram convidados a falar sobre como se sentiam após a intervenção, se a atividade proposta fez sentido para eles

e o que levavam do trabalho grupal realizado. Os mediadores também informavam sobre as políticas internas existentes no IFSC, como a "Política de prevenção e combate ao assédio moral, ao assédio sexual e às demais violências" e o "Código de convivência discente do IFSC". Também se utilizava o momento para divulgar alguns canais de denúncia externos, oferecer o apoio do Serviço de Psicologia Escolar e Educacional e abria-se espaço para dúvidas e sugestões.

Destaca-se que a oficina foi concebida como um processo aberto, exigindo avaliação contínua e replanejamento, consonantes com o que é discutido por Pereira e Sawaia (2020) sobre a formação do processo grupal. Ao final de cada encontro, eram considerados os efeitos produzidos a partir da observação dos estagiários, as demandas emergentes e os movimentos do grupo, atitude fundamental em uma prática grupal comprometida com o cuidado, a reflexão crítica e a potencialização da vida. Por se tratar de uma atividade que integra o Estágio Obrigatório em Psicologia Escolar e Educacional, o trabalho realizado também era discutido e avaliado junto às orientadoras acadêmicas e supervisora local, momento importante para formação profissional dos estudantes de psicologia e para o aprimoramento da metodologia da oficina.

Aprendizagens com e na oficina

A atuação da PEE aqui relatada se fundamenta na oficina "Convivendo com as diferenças no IFSC" desenvolvida com seis turmas do ensino médio integradas ao técnico, contando com a participação de 139 estudantes no total, sendo a maioria com idades entre 14 e 16 anos e de fases iniciais. Nesta discussão, buscamos destacar alguns pontos importantes em termos de resultados do trabalho realizado, e algumas de suas reverberações,

considerando as diferentes experiências vividas com cada grupo de estudantes.

Trabalhar com estudantes adolescentes no próprio contexto de sala de aula é sempre um desafio, considerando que estes se encontram em um período complexo do desenvolvimento humano, marcado por transformações em seus interesses e concepções de mundo (Anjos & Duarte, 2020). Em diversas ocasiões ao longo das intervenções, os estagiários precisaram lidar com comportamentos como conversas paralelas e risos durante as dinâmicas propostas. Diante disso, recorreu-se a estratégias que incluíam solicitar silêncio e relembrar os acordos estabelecidos coletivamente, como escutar o outro, levantar a mão para se manifestar e de não expor ou culpabilizar colegas, com o objetivo de assegurar que a atividade pudesse acontecer em um ambiente de respeito mútuo. Essa postura disciplinar, por vezes, necessária para segurar o trabalho grupal, gerava uma tensão para a equipe mediadora, uma vez que contradizia a proposta inicial de nossa atuação, a qual se propunha educativa e emancipadora.

Outro desafio era mediar situações em que estudantes acabavam fazendo falas de denúncia de colegas, tendo em vista que não era nosso objetivo inflamar questões internas das turmas, expor participantes a um julgamento coletivo ou mesmo promover a culpabilização individual. Em uma oficina, por exemplo, um estudante relatou um conflito com a turma, referindo-se indiretamente a alguns colegas, sem mencionar nomes. Ele manifestou que era alvo de zombarias por fazer perguntas em sala e que ficou sabendo, por intermédio de outro colega, de risos dirigidos a ele. Diante do relato, buscou-se estimular a capacidade reflexiva dos estudantes sobre este tipo de situação, enfatizando o papel fundamental de espaços de

diálogo como aquele para a transformação individual e coletiva, ressaltando que essa mudança é um processo gradual e não imediato na convivência escolar.

Foi observado forte separação entre meninos e meninas na disposição da sala de aula, mesmo quando colocados em formato de roda. No IFSC, de modo geral, as turmas são compostas em sua maioria por meninos, sendo que as turmas com as quais trabalhamos tinham essa característica. Essa configuração acontece uma vez que os cursos técnicos integrados ao ensino médio, em sua grande maioria, estão mais próximos das ciências exatas. Tal fato é um reflexo de fatores socioculturais que, historicamente, desestimulam a participação de meninas e mulheres nos campos da ciência e da tecnologia (Guzman et al., 2020; Arndt et al., 2023).

Esta questão de gênero apresentou-se como algo importante na configuração do processo grupal. Observamos que os meninos demonstravam menos interesse na proposta, faziam colocações contra a positivação das diferenças na escola e/ou piadas e conversas entre si durante a intervenção educativa. Houve exceções nas turmas, mas a separação física entre eles em sala e certo distanciamento na relação entre meninos e meninas não favorecia a troca e o compartilhamento de opiniões entre os estudantes.

É visto que gênero é construído na sociedade e nas instituições educativas por meio das estruturas dos grupos de pares, do controle do espaço escolar, dos padrões de encontros afetivo-sexuais, dos discursos homofóbicos e do assédio (Connell & Messerschmidt, 2013). A escola também reproduz os papéis de gênero, em uma lógica que a masculinidade hegemônica se constrói em um jogo de subjugação das mulheres, mas também de outros homens. Dado isso, se reforça a necessidade e

importância de intervenções que interroguem as normas de gênero, problematizem a forma como as relações de gênero e as masculinidades são construídas, e reflitam como estas questões impactam a convivência escolar, as aprendizagens e o desenvolvimento humano.

No que diz respeito aos conteúdos abordados nas discussões, emergiram questões a partir dos relatos apresentados pelos estudantes que merecem atenção. Ao serem indagados sobre como reagiriam diante de situações de violência, muitos admitiram que, num primeiro momento, tenderiam a rir da situação, mas que posteriormente procurariam conversar com a vítima ou repreender o agressor. Outros afirmaram que revidariam com mais violência, física ou verbal. Alguns disseram que dariam risada por acreditar que não poderiam fazer nada para alterar o cenário. Frente às respostas, buscou-se conduzir uma reflexão crítica sobre tais posições, incentivando-os a questionar quais consequências poderiam decorrer de cada atitude e a explorar, coletivamente, alternativas de ação construtivas e eficazes para a resolução não violenta de conflitos.

Foi possível observar uma significativa sensação de impotência entre os estudantes diante de situações de conflito e discriminação. Muitos manifestaram a crença de que não teriam capacidade para intervir ou de que suas ações seriam ineficazes para enfrentar casos de violência, percepção muitas vezes fundamentada em experiências anteriores em que buscaram apoio institucional sem obter respostas efetivas. Considerando isso, nossa intervenção buscou potencializar o grupo, expondo que há modos de se organizar coletivamente para cobrar ações concretas da instituição, enfatizando que a transformação das dinâmicas de preconceito e discriminação é um processo social que demanda organização conjunta.

Dessa forma, propomos a reflexão sobre possíveis formas de atuação, como conversar com o colega quando há uma situação de violência, oferecer apoio e acolhimento às vítimas e buscar ajuda junto a figuras de confiança dentro e fora do IFSC, construindo assim redes de apoio. Ademais, trabalhamos o reconhecimento de que medidas institucionais frequentemente esbarram em questões complexas, de caráter jurídico e administrativo, o que poderia explicar a percepção dos estudantes sobre a ausência de ação das instituições educativas. Como exemplo, citamos um caso ocorrido no IFSC no qual estudantes, por meio de mobilização coletiva, lograram tomar medidas efetivas contra um agressor que ocupava posição hierárquica superior, demonstrando assim a potência da ação organizada.

Nesta direção, a forma como os estudantes se posicionaram e expressaram sentidos sobre as situações de discriminação e violências apresentadas, indicam a importância de um trabalho educativo que considere a zona de desenvolvimento real dos estudantes, bem como o trabalho grupal, pois é a partir do (re)posicionamento do grupo que os adolescentes podem desenvolver processos de identificação e ressignificação sobre estas problemáticas, tornando a própria oficina um dispositivo para formação de conceitos e novas concepções sobre si e sobre mundo (Anjos & Duarte, 2020).

No âmbito da discussão sobre redes de apoio, a figura do docente foi amplamente citada pelos estudantes como uma pessoa de confiança a quem recorreriam em casos de violência ou discriminação. No entanto, essa visão coexistiu com a percepção de que muitos docentes testemunham situações de violência sem intervir, seja por ignorar, minimizar ou, em alguns casos, até reproduzir tais comportamentos. Diante dessa ambivalência, dialogamos sobre a importância de comunicar suas percepções aos

professores, considerando que muitos educadores também não possuem formação específica sobre o tema, não identificam certas situações como problemáticas ou não se sentem seguros para intervir. Isso evidencia a necessidade urgente de discutir questões que envolvem os marcadores sociais da diferença, as violências estruturais em nossa sociedade e como elas se manifestam em contextos institucionais e nas relações interpessoais também com o corpo docente, preparando-os para acolher e orientar estudantes em situações de discriminação e violência.

Destacamos o engajamento significativo dos estudantes com as situações fictícias apresentadas, que atuaram como disparadores para ricas discussões. Essa estratégia contribuiu para dar maior protagonismo aos estudantes, permitindo que suas experiências e percepções orientassem o diálogo e tornassem cada encontro único. Além disso, a sala de aula confirmou-se como um espaço privilegiado para esse tipo de abordagem, uma vez que é nesse ambiente que as diferenças são produzidas cotidianamente, permitindo um impacto simultâneo sobre um número expressivo de estudantes. Diante dessas observações, defende-se a incorporação sistemática de discussões do tema ao currículo escolar, assegurando que elas sejam tratadas como componente formativo contínuo e articulado aos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Desenvolver a oficina "Convivendo com as Diferenças no IFSC" permitiu uma troca genuína entre estagiários de psicologia e os estudantes participantes. A experiência possibilitou um importante espaço de reflexões acerca das diferenças, dos preconceitos e das violências que atravessam o cotidiano escolar. A construção da proposta se constituiu como um

processo dinâmico e colaborativo, partindo do acolhimento de uma demanda individual para a elaboração de uma intervenção grupal, sendo que a metodologia da oficina foi constantemente avaliada e repensada após cada realização.

A implementação de uma proposta fundamentada no reconhecimento das diferenças demonstrou resultados satisfatórios. De modo geral, os estudantes foram bastante receptivos com o grupo da psicologia em sala de aula e participaram das atividades, apesar de algumas resistências. Como consequência, houve o aumento da chegada de estudantes ao NAE solicitando o acolhimento da PEE por situações de conflito, o que pode indicar reverberações da oficina no sentido da sensibilização e do reconhecimento das violências e maior confiança na busca por mediação institucional.

Ademais, embora a oficina tenha sido concebida como ação educativa voltada às turmas ingressantes, observou-se que muitas delas já apresentavam conflitos instaurados, indicando a necessidade de ampliar a frequência e a continuidade dessas intervenções ao longo do percurso formativo dos estudantes. Paralelamente, a sensação de impotência frequentemente expressa por eles diante das situações de violência, bem como as percepções ambivalentes sobre a atuação docente nesses casos, denota a carência de discussões sobre o tema voltado aos professores e a urgência de sua incorporação de forma sistemática e transversal ao currículo e à formação continuada dos docentes e demais agentes educacionais.

A oficina passou a ser compreendida desde a perspectiva da promoção da convivência escolar e do enfrentamento às violências. A partir do trabalho realizado, esperamos construir e a consolidar uma cultura educativa dialógica, onde as diferenças sejam abordadas não como

problemas, mas como elementos constitutivos da aprendizagem coletiva, e que ocorra a transformação qualitativa nas relações interpessoais, com a diminuição de práticas violentas e discriminatórias e o fortalecimento da empatia e do respeito. Enfim, espera-se que as reflexões geradas a partir desta experiência possam inspirar outras práticas da psicologia na educação básica, bem como fomentar ações e políticas institucionais que contribuam para a qualidade do clima escolar.

Referências

Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Pólen. (Coleção Feminismos Plurais).

Anjos, R. E. dos, & Duarte, N. (2020). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (2ª ed., pp. 195-219). Editora Autores Associados.

Arndt, G. J., Gonçalves, M. B., Miguel, R. de B. P., & Frigo, L. B. (2023). Mulheres em STEM: produções acadêmicas no contexto brasileiro. *Interfases*, *1*, 133–148. https://www.redalyc.org/journal/7301/730178918014/html/

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas, 21*(1), 241–282. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014

Groff, A. R., Moraes, M. C. de, & Rosa, R. M. (2024). Violência. In M. F. Diogo (Org.), *Diálogos interdisciplinares em Psicologia e Educação* (pp. 197–203). Pedro & João Editores. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254146

Groff, A. R., Leandro, G. C., Lobo, J. P., & Alves, J. O. (2022). Bullying como categoria de análise da violência em contexto escolar: efeitos epistemológicos e políticos. *Revista Psicologia Política, 22*(53), 91–104. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n53/v22n53a07.pdf

Groff, A. R., Ribeiro, I. M. F., Barbosa, P. R., & Toso, R. A. de M. (2023). Acolhimento psicossocial na escola: Uma construção teórico-prática a partir da psicologia histórico-cultural. In C. Bianchessi (Org.), *Diálogos sobre o ensino e a educação: Diferentes olhares e contextos* (3ª ed., pp. 243-254). Editora Bagai. https://doi.org/10.37008/978-65-5368-210-8.31.03.23

Guzman, I., Berardi, R., Maciel, C., Cabero Tapia, P., Marin-Raventos, G., Rodriguez, N., & Rodriguez, M. (2020). Gender gap in IT in Latin America. *AMCIS 2020 Proceedings*.

Instituto Federal de Santa Catarina [IFSC]. (n.d.). *O IFSC*. https://www.ifsc.edu.br/o-ifsc

Ministério da Educação [MEC]. (2025). *Plataforma Nilo Peçanha*. https://plataformanilopecanha.mec.gov.br/

Pereira, E. R., & Sawaia, B. B. (2020). *Práticas grupais: Espaço de diálogo e potência*. Pedro & João Editores.

Souza, B. P. (2007). Orientação à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.), *Apresentando a orientação à queixa escolar* (1ª ed., pp. 97–117). Portal de Livros Abertos da USP.

Souza, M. P. R. de, Carvalho, A. B. de, & Moro, A. (2025). Convivência, clima escolar e educação básica: Caminhos possíveis para superar a violência. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica,* 9, e2025-33. https://doi.org/10.14393/OBv9.e2025-33

Souza, M. P. R., Fodra, S. M., & White, O. M. (2025). Violência e convivência escolar: Contribuições e desafios para políticas educacionais a partir da Psicologia Escolar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 30, e14243. https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e14243

Vencato, A. P. (2014). Diferenças na escola. In R. Miskolci & J. L. Junior (Orgs.), *Diferenças na educação: Outros aprendizados* (pp. 19–56). EdUFSCar.

Capítulo 10

A reconstrução da convivência em escolas no campo

Ellery Henrique Barros da Silva
Jonas Gonçalves Almeida

Resumo

O objetivo do trabalho é descrever as atividades desenvolvidas no projeto de extensão "Reconstruindo a convivência nas escolas em escolas no campo". Para isso, foram desenvolvidas iniciativas pedagógicas que promoveram a comunicação, a resolução de conflitos e o aprimoramento das relações interpessoais, especialmente, com ênfase nas escolas localizadas em áreas rurais. Quanto aos procedimentos metodológicos, foram propostas ações que se constituem em estratégias psicopedagógicas para auxiliar discentes, docentes e equipe gestora. O local de realização do projeto foi na Escola de Ensino Médio Francisco Miguel de Andrade – FMA, situada no Sítio Queimadas, zona rural de Campos Sales/CE. O projeto foi desenvolvido no período de março a dezembro de 2025, atendendo a um público de 270 (duzentos e setenta) estudantes do Ensino Médio da referida instituição de ensino. Nesse sentido, as estratégias utilizadas foram: oficinas com discentes; e rodas de conversa visando uma presença participativa do público envolvido. Conclui-se que, a reconstrução de um clima escolar positivo é fundamental para auxiliar na promoção de melhoria nas relações interpessoais, redução de conflitos e casos de bullying no ambiente escolar.

Palavras-chave: Reconstrução. Convivência. Escolas no campo.

Introdução

A sociedade contemporânea tem sido marcada por desafios, situações de violência e dificuldades nas relações interpessoais. Nos últimos anos, pode-se constatar nos depoimentos de docentes, de estudantes, de pesquisadores, das famílias e da comunidade escolar, um elevado número

de conflitos internos e externos decorrentes das inúmeras formas de violência existentes nas escolas (Souza, Carvalho & Moro, 2025).

O Atlas da Violência 2024 evidenciou um aumento significativo na proporção de estudantes que relatam ter sofrido *bullying* no contexto escolar. Em 2009, por exemplo, (30,9%) dos estudantes das escolas brasileiras, afirmam ter sido vítimas de alguma forma de agressão, percentual que se elevou para (40,5%) em 2019. Ademais, nesse mesmo ano, a proporção de estudantes do ensino fundamental que deixaram de frequentar a escola em razão da sensação de insegurança atingiu (11,4%), mais que o dobro dos (5,4%) registrados em 2009, indicando o agravamento das condições de convivência e segurança no ambiente escolar (Queiroz, 2025).

Destarte, com o crescimento exponencial das cidades tais problemáticas não passaram a se concentrar apenas no espaço urbano, tem se manifestado em escolas no/do campo. Nesse aspecto, é necessário ressaltar que a escola é uma instituição social que recebe influências socioculturais e que socializa o conhecimento sistematizado pela humanidade. E nas escolas do/no campo, se tem um espaço educacional constituído a partir das relações comunitárias mais próximas, nas quais o vínculo entre a escola, a família e o trabalho campesino, assumem centralidade no processo educativo (Silva, Negreiros & Couto, 2021).

O contexto da convivência nas escolas tem sido marcado por contradições que envolvem a sociedade de classes, sob uma ótica capitalista e neoliberal. E a violência, tem sido algo constante nas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, o que afeta diretamente o clima escolar. Diferentemente da violência, que envolve o uso intencional da força física ou simbólica para causar dano, o conflito representa uma situação de

divergência que pode ser mediada de maneira formativa, favorecendo o processo de escuta, o diálogo, a aprendizagem e o desenvolvimento social (Sartori & Cristofoli, 2024).

Nessa perspectiva, o conflito é um elemento inerente às relações humanas, pois, não é possível viver em uma sociedade sem conflitos, uma vez que, cada um possui a sua história, cultura, interesses e formas de pensamento. No âmbito escolar, acaba sendo manifestado por meio das interações cotidianas entre estudantes, professores e demais membros da comunidade educativa, não podendo ser compreendido, portanto, como algo exclusivamente negativo (Matos, 2012; Dias et al., 2024).

Destarte, o *bullying*, palavra de língua inglesa e adotada no contexto brasileiro, representa todas as ações repetitivas e intencionais que podem causar dor, medo, sofrimento e até transformar vítimas em novos agressores. Com a sanção da Lei de Intimidação Sistemática (*bullying*), Lei nº 13.185 em 6 de novembro de 2015, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática no Brasil. Ela surgiu a partir dos atentados decorrentes nas escolas brasileiras, o que exigiu que as escolas, clubes, agremiações promovam ações de conscientização para o combate aos atos de violência presentes no ambiente educacional (Brasil, 2015, 6 de novembro).

Este tipo de violência se distingue do conflito por apresentar características específicas. Enquanto o conflito pode ser resolvido por meio da negociação e da mediação, o *bullying* configura-se como uma forma de violência persistente, que compromete o clima escolar e o processo de ensino-aprendizagem, exigindo intervenções pedagógicas planejadas e contínuas (Fante, 2005; Silva, 2010).

O clima escolar pode ser compreendido como o resultado das práticas, relações e percepções que configuram o cotidiano da escola,

construído tanto no plano individual quanto no coletivo. Ele se expressa na maneira como os diferentes sujeitos da comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários e famílias) interpretam e experienciam o ambiente educativo a partir das interações sociais que nele se estabelecem (Cunha & Costa, 2009; Vinha et al., 2016).

A produção científica aponta que o clima escolar pode assumir configurações positivas ou negativas. Quando positivo, contribui para a promoção de práticas saudáveis, para a construção da identidade dos sujeitos e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, favorecendo o desenvolvimento integral e a melhoria das relações no ambiente escolar. Em contrapartida, um clima negativo tende a fragilizar as interações interpessoais, gerando tensões entre professores, gestores, estudantes, famílias e a comunidade, além de representar um fator de risco para a qualidade do contexto educativo, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem (Castellini, 2019; Vinha et al., 2017).

O conceito de clima escolar possui raízes nos estudos sobre clima organizacional na década de 50, especificamente voltados para a compreensão das relações institucionais e dos comportamentos de gestores e professores, o que constata a influência do campo administrativo na investigação desse construto. A adoção do termo “clima escolar” a partir de 2007 nos Estados Unidos reflete, portanto, uma evolução conceitual que passa a abarcar dimensões mais amplas, como valores, metas institucionais, relações pedagógicas e percepções dos sujeitos, reforçando a compreensão da escola como uma organização educativa complexa, cuja qualidade relacional impacta diretamente os processos de ensino e aprendizagem (Silva et al., 2021).

No contexto brasileiro, a partir de 2016, as iniciativas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), vinculado à Unicamp/Unesp, possibilitaram a investigação das dimensões do clima escolar por meio da elaboração e aplicação de três instrumentos específicos, destinados a avaliar esse constructo sob as perspectivas dos estudantes, dos docentes e da gestão escolar (Moro, 2018; Silva et al., 2021).

Embora a definição de violência muitas vezes esteja associada ao conflito, torna-se necessário refletir acerca de sua conceituação. Nesse sentido, a escola ocupa papel central na prevenção e no enfrentamento da violência e do *bullying*, por meio da construção de práticas educativas pautadas na convivência democrática, no respeito às diferenças e na valorização do diálogo. Estratégias como a mediação de conflitos, os projetos pedagógicos, a participação ativa dos estudantes na elaboração de normas de convivência e da comunidade, mostram-se eficazes na promoção de relações mais saudáveis no ambiente escolar, especificamente, em escolas no/do campo.

Nesse sentido, o trabalho possui como objetivo relatar as atividades desenvolvidas no projeto de extensão intitulado "Reconstruindo a Convivência nas Escolas"[11], desenvolvido na Escola de Ensino Médio Francisco Miguel de Andrade (FMA), situada no Sítio Queimadas, zona rural de Campos Sales/CE. A iniciativa do projeto é justificada pela necessidade da escola se tornar um espaço mais acolhedor e seguro para estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. Também, trazer um olhar mais singular, bem como, desenvolver o senso de pertencimento dos

[11] Projeto de extensão vinculado a Universidade Regional do Cariri (URCA), com apoio através da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) no ano de 2025.

sujeitos presentes nas comunidades rurais, especialmente em escolas do Ensino Médio.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, caracterizado como relato de experiência de um projeto de extensão. O projeto foi desenvolvido na Escola de Ensino Médio Francisco Miguel de Andrade (FMA), localizada no Sítio Queimadas, zona rural do município de Campos Sales/CE, no período de março a dezembro de 2025.

A escolha pela referida escola é em decorrência da instituição ser a única instituição de Ensino Médio localizada em uma zona rural, bem como, permitir um olhar mais formativo e singular para as escolas no campo. Também, foi em decorrência de serem jovens e adolescentes que estão em processo de autodescoberta e desenvolvimento de uma identidade.

O público atendido foi composto por 270 estudantes do Ensino Médio, além da participação de docentes e da equipe gestora da instituição. As ações desenvolvidas configuraram-se como estratégias psicopedagógicas voltadas à promoção da comunicação, da resolução de conflitos e do fortalecimento das relações interpessoais.

Como instrumentos e procedimentos, foram realizadas oficinas pedagógicas com os discentes e rodas de conversa. A base teórica apoiou-se em Silva et al. (2021), Vinha et al. (2025), entre outros, que abordam acerca da convivência nas escolas, situações de conflitos e promoção da cultura de paz.

Resultados e discussão

As oficinas foram planejadas com enfoque participativo, abordando temáticas relacionadas à convivência escolar, ao respeito mútuo, à empatia e à prevenção do *bullying*. Foram utilizadas metodologias como: dinâmicas de grupo, atividades reflexivas e situações-problema, visando estimular a expressão de sentimentos, a escuta e o diálogo.

Dinâmica de grupo

Esta atividade foi intitulada "Como Resolver Conflitos de Forma Pacífica". O objetivo era ensinar os estudantes a lidarem com conflitos de maneira respeitosa e construtiva, promovendo a comunicação eficaz e a empatia.

Figura 1 – Dinâmica "Como resolver conflitos de forma pacífica



Fonte: banco de dados dos pesquisadores, 2025

Figura 2 – Dinâmica "Como resolver conflitos de forma pacífica



Fonte: banco de dados dos pesquisadores, 2025

Com isso, foi realizada a dinâmica do balão e palito, onde cada estudante teria que proteger o seu balão e segurar o palito com uma das mãos. A atividade finalizava ao término de uma música escolhida pelos estudantes. Ao final da ação, observamos quem havia ficado com o seu balão. Perguntamos o que eles haviam entendido acerca da atividade e qual foi o comando.

A reflexão que foi realizada com esta atividade é que em nenhum momento foi dito que eles deveriam atacar o balão do outro, mas protegê-lo. Se cada um estivesse segurando o seu balão e o palito, todos teriam ficado com o seu balão. Sendo assim, utilizamos esta atividade para falar acerca da escuta, do diálogo e que muitas vezes na vida, na escola, em casa, não escutamos e dialogamos, o que ocasiona em situações de conflitos.

Nessa perspectiva, a teoria vigotskiana defende que a personalidade se forma no interior da vida em sociedade, em um processo que articula, de modo indissociável, a atividade interna do indivíduo e sua inserção no coletivo. Embora, seja construído por meio das relações sociais, cada sujeito possui a sua singularidade que vai ao encontro nas formas de interpretar normas, direitos e deveres. Por isso, a linguagem ocupa um lugar de destaque nas relações sociais, pois é por meio dela que os sentidos e significados socialmente produzidos são apropriados e passam a regular as ações humanas (Vigotski, 2000; Baia & Machado, 2021).

Uma outra dinâmica realizada foi o "Piquenique das Emoções". O objetivo era promover a reflexão acerca do diálogo e do processo de escuta.

Figura 3- Piquenique das Emoções



Fonte: banco de dados dos pesquisadores, 2025

Por meio desta atividade, foi possível conhecer acerca dos sonhos, desejos e ideais de cada um que se fazia presente na atividade. Para alguns estudantes, a atividade trouxe um olhar mais significativo, pois muitos disseram que foi a primeira vez em que falavam acerca dos sentimentos que estavam no pensamento e coração deles. Uma observação acerca disso é que durante a realização da atividade, acontecia o piquenique, ou seja, ficou algo mais lúdico e interativo.

Sobre isso, os aspectos territoriais e comunitários influenciam diretamente na organização escolar, tanto no que se refere à infraestrutura quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas. Importante salientar que a definição de território, não é caracterizada somente à dimensão geográfica, mas envolve relações sociais, práticas produtivas e formas de pertencimento que estruturam a vida dos sujeitos no campo (Haesbaert, 2009).

Assim, a escola do/no campo tende a assumir um papel estratégico na valorização da cultura local, dos saberes tradicionais e das experiências cotidianas dos estudantes, fortalecendo a identidade camponesa e promovendo a permanência dos sujeitos em seus espaços de origem (Molina, 2017).

Atividades reflexivas e diálogo

Observou-se que as ações desenvolvidas favoreceram a ampliação do diálogo entre os estudantes e a redução de comportamentos agressivos, contribuindo para a construção de um clima escolar mais positivo. Houve maior conscientização acerca da importância do respeito às diferenças e do enfrentamento ao bullying por meio de práticas educativas.

Figura 4 - Atividades reflexivas e diálogo



Fonte: banco de dados dos pesquisadores, 2025

Figura 5 – Atividades reflexivas e diálogo



Fonte: banco de dados dos pesquisadores, 2025

Foram realizadas atividades reflexivas e dialógicas por meio das rodas de conversa. A ação foi constituída por espaços de escuta e partilha de experiências, envolvendo estudantes e a equipe escolar. Durante a ocorrência das atividades, foram discutidos conflitos recorrentes no cotidiano escolar ou fora dele, bem como estratégias coletivas para sua

mediação e superação. Um dos pontos mais cruciais apontados nas rodas de conversa foi que muitos associavam os conflitos a questões de violência, ou seja, viam o conflito como algo ruim. Por meio da aplicação das atividades, foi possível trazer a reflexão de que o conflito é subjetivo e faz parte da sociedade.

Nesse contexto, tais resultados corroboram com estudos que apontam que a promoção da convivência escolar e o fortalecimento das relações interpessoais impactam diretamente o ambiente educacional, favorecendo não apenas o bem-estar dos sujeitos, mas também os processos de aprendizagem (Baia & Machado, 2021). Destarte, compreender a escola do campo implica reconhecer o campo como espaço de produção de saberes, identidades e culturas próprias, superando visões estigmatizadas que o associam apenas à carência ou ao atraso (Caldart et al., 2012).

Considerações finais

O projeto de extensão "Reconstruindo a convivência nas escolas no campo" evidenciou que a reconstrução de um clima escolar positivo constitui elemento fundamental para a melhoria das relações interpessoais e para a redução de conflitos e práticas de bullying no ambiente escolar.

No contexto das escolas no campo, as estratégias adotadas mostraram-se pertinentes por considerarem as especificidades socioculturais da comunidade local, fortalecendo o vínculo entre escola e território. Com isso, torna-se necessário a adoção de práticas pedagógicas formativas e contextualizadas com a realidade rural e as demandas do território na qual a escola encontra-se inserida, articulando os saberes pré-estabelecidos com o conhecimento científico.

Recomenda-se a adoção de estratégias didático-pedagógicas fundamentadas em projetos interdisciplinares e em metodologias que favoreçam processos de aprendizagem mais significativos. Ademais, é essencial implementar práticas que estimulem a participação coletiva e inclusiva, contribuindo para a construção de um clima escolar mais saudável e propício ao desenvolvimento da aprendizagem.

Conclui-se que ações de caráter psicopedagógico, fundamentadas no diálogo e na participação, configuram-se como estratégias eficazes para a promoção da convivência escolar, especialmente em contextos rurais. Recomenda-se a continuidade e ampliação de iniciativas semelhantes, a fim de consolidar uma cultura de paz no espaço escolar.

Referências

Baia, S. F., & Machado, L. R. de S. (2021). Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. *Interações*, 22(1), 177–193.

Brasil. (2015, 6 de novembro). *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015: Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying)*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

Caldart, R., Pereira, I. B., Aletejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). (2012). *Dicionário da educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo

Castellini, T. S. J. (2019). *Clima escolar e desempenho em avaliação externa: Adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em provas externas municipais* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP.

Cunha, M. B., & Costa, M. (2009). O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In *Anais da 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd) (pp. 1–15). ANPEd.

Dias, A. V. D., Lima, J. F., Santos, A. M. V. G., Benício, A. J. O., Nascimento, J. S., Souza, J. S., Teles, K. D. R., & Mourão, F. S. L. (2024). A relevância da mediação de conflitos no ambiente escolar. *Lumen et Virtus*, 15(43), 8040–8052.

Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying:* Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz (2ª ed. rev. e ampl.). Versus Editora.

Haesbaert, R. (2009). *O mito da desterritorialização:* Do "fim dos territórios" à multiterritorialidade (4ª ed.). Bertrand Brasil.

Matos, K. S. A. L. de. (2012). *Cultura de paz, ética e espiritualidade III*. Edições UFC.

Molina, M. C. (2017). Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade, 38*(140), 587–609. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300587

Moro, A. (2018). Você sabe o que compõe o clima escolar? *Revista Nova Escola*. https://novaescola.org.br/conteudo/11898/voce-sabe-o-que-compoe-o-clima-escolar

Queiroz, C. (2025). Violência escolar aumenta nos últimos 10 anos no Brasil. *Revista Pesquisa FAPESP*. https://revistapesquisa.fapesp.br/violencia-escolar-aumenta-nos-ultimos-10-anos-no-brasil/

Sartori, J., & Cristofoli, M. S. (2024). A escola e suas contradições em tempo neoliberal: Reflexões sobre a escola contemporânea e neoliberalismo. *RECC, 29*(3), 1–14. http://dx.doi.org/10.18316/recc.v29i3.12030

Silva, A. B. B. (2010). *Bullying:* Mentes perigosas nas escolas. Objetiva.

Silva, E. H. B., Negreiros, F., & Couto, R. (2021). Prevalence of violence among students in public schools in Piauí, Brazil. *Ciencias Psicológicas, 15*(2), e-2180. https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2180

Silva, E. H. B., Sousa, Y. L. G., Negreiros, F., & Freire, S. E. A. (2021). Clima escolar: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista do NUFEN, 13*(1), 83–97.

Souza, M. P. R. de, Carvalho, A. B. de, & Moro, A. (2025). Coexistence, school climate, and basic education: Possible paths to overcome violence. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, 9* (e2025-33), 1–21. http://doi.org/10.14393/OBv9.e2025-33

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade, 21*(71), 21–44.

Vinha, T. P., Nunes, C. A. A., Tognetta, L. R. P., & Aragão, A. M. F. (2025). A convivência nas escolas: Desafios e possibilidades. *Estudos Avançados, 39*(115), 1–19.

Vinha, T. P., Nunes, C., Silva, L. D., Vivaldi, F., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade:* O valor da convivência democrática. Adonis.

Capítulo 11

Onde leituras dançam: a sala de leitura como espaço de subversão

Marília Gabriella Borges Machado

Resumo

Diversas formas de violência são comuns no ambiente escolar – racismo, homofobia, machismo, misoginia, etarismo e capacitismo são experiências cotidianas para estudantes, professores e funcionários. Quando existe um trabalho organicamente ligado às necessidades e interesses das classes subalternas, assim como direcionado ao enfrentamento das violências e preconceitos, a sala de leitura pode se tornar um espaço de desconstrução e de construção de novas relações e formas de sociabilidade. Com base em uma experiência etnográfica e participante realizada entre fevereiro e setembro de 2025, este texto tem como objetivo refletir sobre as vivências na sala de leitura de uma escola pública do interior de São Paulo. As atividades – leitura, música, poesia, danças e rimas – envolveram estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos períodos diurno e noturno. O estudo evidencia a relevância do professor articulador da sala de leitura, bem como a necessidade de manutenção desse espaço crítico na escola, dada sua capacidade de subversão frente à ordem capitalista e à reprodução da hegemonia burguesa. Os resultados apresentados derivam de experiência etnográfica pautada em escrevivências e analisada a partir do prisma do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Música. Dança. Leituras. Escola pública. Enfrentamento à violência.

Introdução

> *Lá no alto do morro tem roda de samba que a minha tristeza parece que bamba, você chega perto eu começo a cantar... Filha de mãe guerreira e do pai do ferro joga capoeira, macumba, mistério, oi abre a roda e deixa ela passar... Contra ditadura foi mulher guerreira, dentro do terreiro n'é de brincadeira, oi cuidado moço ela vai sambar... Sente a força do vento e da sua voz, na roda de samba cante por nós e a alegria não deixe faltar... Pode me faltar dinheiro, até moradia, sabe os Orixás talvez minha comida, mas o meu samba vai continuar. (Kevin, 9º ano).*

Sobrevivência ou existência? É uma das indagações que há oito anos faço diariamente. Desde que me tornei professora de Sociologia, diversas vezes, nas minhas vivências em sala de aula, acordei de um sonho e vivi a realidade escolar em suas piores formas e diversos tipos de violência para comigo, com a escola, com estudantes, funcionários, colegas professores e gestores. O ambiente escolar é violento. Não é raro observar ataques disfarçados de piadas, de olhares, de comentários e até mesmo de violência física e verbal. A violência é reproduzida no cotidiano e faz parte da lógica individualista que vivemos, sendo mais um dos impactos do capital na vida de quem vive em um país de capitalismo periférico. A estrutura física que aprisiona, o conteúdo que não liberta, a restrição ao uso de banheiro e a água, a precarização do trabalho docente e as juventudes, em grande medida, desinteressadas.

Mas, há um lugar profundamente subversivo que, se bem trabalhado, não reproduz a lógica burguesa e violenta do capital: a sala de leitura. Em meios aos livros e aos diversos projetos enviados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) que os professores articuladores do projeto devem, obrigatoriamente, realizar, é possível construir uma experiência distinta com os estudantes.

Enquanto relato de experiência, ofereço ao leitor a possibilidade de vislumbrar algumas das minhas ações enquanto professora articuladora de uma sala de leitura de uma escola estadual no interior de São Paulo, durante o primeiro semestre de 20252. Durante meu trabalho neste ambiente escolar realizei 07 ações - Órgão Central (obrigatórios da Seduc-SP) -, em andamento3 05 ações Órgão Central, 08 ações da Escola, 03 em andamento e 01 não iniciada.

Estes são os títulos dessas ações, mas ressalto que para a realização foi necessária a permissão da gestão, assim como apoio de muitos docentes e interesse dos estudantes. Nos diversos encontros com os estudantes, foram realizadas oficinas de leitura, de escrita (os estudantes publicaram um livro de receitas populares e memórias afetivas), de dança – movimento –, de música, de rima, além da construção de uma escuta ativa que proporcionou acolhimento e, consequentemente, um ambiente mais saudável.

A sala de leitura movimenta a escola e vai contra o interesse da hegemonia burguesa e se torna instrumento de um espírito de cisão, pois traz vida aos conteúdos digitalizados e às metodologias ativas americanizadas. Os estudantes saem das telas e das plataformas multimilionárias para ter contato real com a vida, com as músicas, para fazer cultura crítica e popular, para escrever e ler. O objeto de cultura – o livro – sai da esfera do imaginário, do inacessível e se populariza.

Este texto, quase um suplício acadêmico e narrativo, surge como uma denúncia contra as demissões em massa de professores atuantes em salas de leitura do estado de São Paulo, demitidos por darem atestado médico superior a dois dias. Também tem um papel apelativo no que diz respeito ao não sucateamento da educação pública que visa destruir todos os espaços críticos escolares, inclusive a sala de leitura.

Na desenvolvimento deste texto será levado ao conhecimento uma das experiências que mais marcaram minha vida profissional durante sete anos de docência: a participação de estudantes do 9º ano Ensino Fundamental, do 2º e do 3º Ensino Médio, no Festival AfroMinuto-FlinkSampa/2025 "LECI BRANDÃO" e a experiência com oficinas de dança para meninas.

A escola, analisada pelo prisma da cultura e da política, enquanto espaço sócio-cultural, que perpassa o olhar para as relações cotidianas, se

mostra, em grande medida, um espaço de conflitos que, não dificilmente, é cenário de violências simbólicas, psicológicas, patrimoniais e físicas. No estado de São Paulo inúmeros projetos são ordenados com o objetivo de educar e diminuir o bullying escolar, assim como a contratação de psicólogas para atendimentos específicos e trabalho de acolhimento com professores, funcionários e estudantes por meio do CONVIVA, mais uma das plataformas do Governo Tarcísio de Freitas e Renato Feder.

A sala de leitura, projeto praticamente extinto nas escolas do estado de São Paulo, durante anos desenvolveu atividades de cunho crítico, literário e artístico que atingia diretamente os estudantes. Mais do que uma biblioteca silenciosa, com livros empoeirados e sem uso ou uma sala utilizada para reuniões obrigatórias e para estudantes lerem por meio de plataformas digitais, o ambiente se tornou vivo, de resistência e, agora, assassinado pelo governo estadual.

Este texto surge, portanto, com a finalidade de olhar criticamente para a escola, especificamente, para a sala de leitura, sob a gestão do Governador Tarcísio de Freitas e do seu Secretário da Educação Renato Feder, durante o ano de 2025, quando centenas de professoras e professores foram cessados do seu ambiente de trabalho, prejudicando, principalmente, os estudantes que tiveram o processo de ensino-aprendizagem obstruído.

Estabelecer análise para este espaço tão comum na vida social e tão distante da realidade de muitos acadêmicos e governantes requer compreender a subalternidade dos principais operadores dessa grande fábrica que é a escola. Para tanto, este texto analisará a sala de leitura por intermédio da interpretação gramsciana, enquanto espaço de conformismo social, mas que possibilita uma transformação radical dos grupos sociais subalternos envolvidos se organizados.

Parte-se de uma pesquisa etnográfica e vivenciada durante o ano de 2025 em uma escola estadual da periferia da cidade de Marília, no estado de São Paulo, na qual desenvolvi projetos críticos, culturais e que desenvolvessem competências de leitura e escrita com estudantes entre 9º ano do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio.

O leitor observará no texto uma análise teórica que perpassa pela obra de Antonio Gramsci, assim como autores de grande importância teórica para a temática da educação, assim como o olhar da professora que escreve e que vivenciou de forma apaixonada a experiência da sala de leitura, mas que no segundo semestre de 2025 foi cessada do seu ambiente de trabalho por ter usufruído do seu direito de atestado médico.

2. Desenvolvimento

2.1 A dança no ambiente escolar

A dança é uma das formas primárias de manifestação cultural e de movimento do corpo humano. Trabalhar com dança no ambiente escolar é uma das maneiras de desenvolver um ambiente saudável, de corpos livres, sem competitividades, de amor próprio, superação, empoderamento e autoconhecimento.

Nesse sentido, compreender os aspectos técnicos e expressivos que constituem a prática da dança é fundamental para reconhecer seu potencial educativo e formativo. Um dos temas recorrentes no campo dos estudos em dança refere-se à articulação entre técnica e expressividade. Embora seja comum considerar a dança como uma manifestação direta e espontânea das emoções, a expressividade resulta de um processo complexo de elaboração. Para que sentimentos e afetos possam ser comunicados por meio do corpo em movimento, é necessária a transformação dos gestos e movimentos

cotidianos em uma linguagem artística específica, o que ocorre por meio da aplicação de procedimentos técnicos e formativos.

A essência da dança é o movimento – o movimento do corpo no ato de dançar. No entanto, a forma assumida por esse movimento é, por natureza, efêmera, fugaz e transitória. A dança se realiza na impermanência do gesto, em movimentos que emergem e se dissipam quase instantaneamente, desconstituindo-se no mesmo momento em que se constituem. Como afirma Katz (1994, p. 58), "Quando irrompe no corpo, o movimento, ele mesmo, já um resultado, se presentifica como um único. Irrepetível. Porque é da qualidade do movimento morrer a cada vez que nasce".

Em *Arteterapia: os benefícios da dança no processo psicoterapêutico para ansiedade* (Bezerra, Silva e Sá, 2024, p.02), as pesquisadoras realizam uma análise sobre a influência da dança no combate à ansiedade. Compreende-se que a ansiedade tem sido um dos problemas recorrentes e presente em nossa sociedade, sendo prejudicial à saúde mental e à saúde física, que pode "afetar o desenvolvimento de afazeres do dia, o abandono de atividades, afastamento do campo social, tudo por medo de desencadear sintomas e até mesmo uma possível crise", além de afetar a autoestima.

Um dos aspectos abordados pelas autoras é que com a dança é possível desenvolver um olhar para si mesmo, por mais que a pessoa não tenha ainda tido a devida percepção, até pelo fato de o próprio corpo ser "um canal do inconsciente com o seu mundo externo, além de ser uma ferramenta do qual amplia o lado afetivo do indivíduo, a confiança e autonomia para ir se libertando aos poucos" daquilo que impacta diretamente no cotidiano e nos medos (Bezerra, Silva e Sá, 2024, pp.03-04).

Em definição, a arteterapia pode ser entendida como um instrumento capaz de possibilitar o autoconhecimento e a simbolização de emoções,

sentimentos, traumas e problemas. Para tanto, é utilizada na possibilidade de resolução de conflitos, prevenção e promoção de saúde física e emocional. Pintar, desenhar, modelar, cantar, plantar, construir, dançar, entre outras atividades são capazes de construir um processo ativo na escolha de materiais, cores, estilos, linhas e texturas. O fazer criativo e artístico é capaz de contribuir para o fortalecimento dos sentimentos de dignidade e de autonomia (União Brasileira e Associações de Arteterapia, 2017).

No artigo *Corpo: instrumento de autoconhecimento na dança e dançaterapia*, Santos (2010), além de sua experiência como bailarina e coreógrafa, realiza uma pesquisa bibliográfica e identifica elementos essenciais para compreendermos a importância da dança, da música e da expressão corporal.

A dança e a dançaterapia são formas de linguagem não verbais que permitem uma abertura para a afetividade, sensibilidade, criatividade, espontaneidade e comunicação. A música é uma das principais ferramentas e fontes de inspiração e exploração, tanto para a dança como para a dançaterapia. O nosso corpo é o canal, um instrumento de vida, de expressão e de energia interior. O objetivo da dança e da dançaterapia é ajudar o indivíduo a retomar sua natureza primária e perceber o pulsar da vida dentro de si. A dança não é natural. Ela é social, histórica e adquirida. Quando se trabalha com a consciência do movimento, esta consciência produz um processo de autoconhecimento, de libertação e de criatividade que permitem ao indivíduo estar bem mais situado na sociedade e na (re)construção de sua própria identidade (Santos, 2010, p. 02).

Na área da educação física, segundo a BNCC, compreendemos que a dança, assim como a ginástica e o movimento corporal são estratégias que auxiliam na promoção de saúde e de doenças como o estresse, a ansiedade,

a depressão. As práticas de movimentar o corpo estão diretamente relacionadas com o bem-estar, de maneira que a autoestima é melhor trabalhada e promove alegria e prazer, impactando positivamente na qualidade de vida.

A dança é corpo e é alma. Inseri-la no sistema educacional pode ser um instrumento extremamente positivo, tanto para interatividades acadêmicas, como de parcerias entre alunos, mas, contudo, devem-se observar as anuências que cada um carrega consigo. Incentivar sempre e construir um ambiente de acolhimento e harmonia, sem obrigar que as estudantes se movimentem. As fases da vida mais conturbadas do indivíduo encontram na adolescência e são muitos hormônios circulando pelo corpo e isso causa inquietação entre os jovens, também nas crianças (Souza, 2013, p.13).

Sendo assim, a dança pode ser transformada em dançaterapia ao oferecer diversos benefícios biopsicossociais. Na parte cognitiva e sensorial, é possível desenvolver a memória auditiva, corporal, espacial e sensorial, enquanto no aspecto físico a dança fortalece os músculos, amplia a flexibilidade corporal e articular e estimula o sistema nervoso (Santos, 2010).

Nas experiências em que ministrei oficinas de dança para as estudantes, os resultados das ações demonstraram que a dança pode atuar como instrumento pedagógico de emancipação e enfrentamento da violência escolar, especialmente das violências simbólicas que incidem sobre corpos femininos e racializados. As oficinas possibilitaram a criação de um espaço de acolhimento e solidariedade, rompendo com a lógica competitiva e disciplinadora presente no cotidiano escolar e favorecendo relações de empatia e respeito entre as estudantes.

Na perspectiva marxista, compreende-se que a escola reflete as contradições sociais e reproduz desigualdades. Assim, a inserção da dança

como prática educativa crítica contribui para superar a alienação e promover a formação integral, articulando corpo, emoção e consciência social. O gesto e o movimento tornam-se linguagem, e o corpo, historicamente controlado, passa a ser reconhecido como meio legítimo de expressão e transformação.

Assim, as experiências confirmam que a dança na escola vai além do aspecto estético: é ação política e pedagógica que contribui para a construção de uma educação libertadora. Ao valorizar o corpo, a arte e a coletividade, o projeto possibilitou resistir à alienação e às formas de violência, reafirmando o papel da escola como espaço de formação crítica, acolhimento e transformação social.

2.2 Empoderamento e emancipação feminina na escola

Em termos práticos, no final de fevereiro e começo de março do ano de 2025, desenvolvi a primeira ação: "Março: Mulheres em lutas, mulheres de lutas". Concluímos o objetivo de trabalhar a história das mulheres operárias da Revolução de 1917 e importantes militantes comunistas, assim como lançamos o olhar para as diferentes lutas travadas pelas mulheres ao longo do tempo, em âmbito nacional e internacional. Foram promovidas rodas de conversa e uma oficina de escrita intitulada "De mulheres para mulheres", na qual as estudantes elaboraram mensagens de apoio e sororidade destinadas a outras mulheres da escola.

Os bilhetes foram reunidos em uma "caixinha de acolhimento" na sala de leitura, podendo ser revisitados sempre que as alunas desejassem uma palavra de incentivo. Essa atividade estimulou a reflexão sobre o ser mulher, a valorização de escritoras brasileiras como Carolina Maria de Jesus, Clarice Lispector e Cora Coralina, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de convivência em grupo.

A segunda ação ocorreu no mês de maio, também na sala de leitura, e teve como eixo a dança cigana artística e a valorização das tradições familiares. A atividade foi composta pela leitura de um conto, seguida de uma roda de conversa e de uma produção de textos individuais sobre tradições familiares. As alunas foram orientadas a refletir sobre práticas cotidianas e memórias afetivas, relacionando-as à importância dos laços familiares e culturais. Foram elaborados pequenos livretos e cartazes com os relatos, integrando literatura, memória e arte. No mesmo período, realizou-se uma apresentação de dança cigana artística, conduzida por mim – também bailarina e educadora física, na qual busquei demonstrar a potência simbólica e expressiva do corpo em movimento.

Para seguir o projeto *Diversidade Cultural: raízes e conexões*, obrigatório pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc), em aulas eventuais (sem professor em exercício) encaminhei os estudantes para a sala de leitura e trabalhamos as tradições familiares e populares individuais de cada um. O resultado da ação foi o livro em PDF[12], com textos escritos pelos próprios estudantes, com revisão da Professora de Orientação e Convivência (POC) Mestra Maria Cristina da Silva Araújo Zuccolli. A parte mais emocionante desta ação é que os estudantes (muitos não conseguiram escrever e ditaram para mim as lembranças) associaram tradições familiares e populares com receitas culinárias feitas por avós, mães e pais.

A terceira ação, intitulada "Corpos livres – o feminino em movimento", foi uma oficina de dança do ventre realizada em maio, no período noturno. Nessa oficina, discutiu-se o caráter histórico e simbólico da dança do ventre, desde suas origens no Egito Antigo e na Mesopotâmia até sua ressignificação

[12]https://www.canva.com/design/DAGoRhZWZq4/vn1RLH59F93wqhwC2tJ0zw/edit?utm_content=DAGoRhZWZq4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

contemporânea como prática de empoderamento e liberdade corporal. A proposta enfatizou que a dança do ventre é para todos os corpos, promovendo a autoexpressão, o reconhecimento da força e da sensualidade feminina, e permitindo que cada participante desenvolvesse seu próprio estilo e narrativa corporal.

Durante as atividades do Setembro Amarelo – Valorização da Vida, foi promovida em grupos separados de meninos e meninas previamente inscritos de acordo com interesses próprios. Em ambos os grupos foram realizadas rodas de conversa com a psicóloga. No grupo de meninas, realizei uma apresentação artística e oficina de dança, com o intuito de fortalecer vínculos afetivos, promover o acolhimento emocional e reafirmar a importância da expressão corporal como ferramenta de cuidado e valorização da vida. No grupo dos meninos, cinco alunos me ajudaram a formar grupos para uma Batalha de Rimas com a temática da valorização da vida. Todas as ações integraram dimensões educativas, artísticas e emocionais, reafirmando o potencial da dança, da música e da arte como instrumentos de formação crítica, empoderamento feminino e promoção de saúde mental no contexto escolar.

2.3 Antirracismo e batuque de terreiro

A reflexão aqui proposta dialoga com as epistemologias quilombolas de Antonio Bispo dos Santos, conhecidas como pensamento contracolonial. Em *A terra dá, a terra quer* (2019), Bispo propõe uma inversão epistêmica em relação ao modelo de conhecimento eurocentrado, defendendo que os povos tradicionais – em especial as comunidades quilombolas – produzem saberes pautados na reciprocidade, na oralidade e na relação equilibrada com a natureza e com o outro. Sua perspectiva questiona as bases

civilizatórias ocidentais que estruturam o sistema educacional, convidando a um exercício de descolonização das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ao problematizar "quem educa o educador?", partimos de uma perspectiva crítica, tanto lenineana, quanto gramsciana e freireana à educação que serve os interesses do capital. Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, já denunciava o caráter opressor da escola tradicional, que impõe saberes hierarquizados e desconsidera os conhecimentos populares. Antonio Gramsci, não apenas no famoso *Quaderni 12*, mas em seus textos anteriores ao cárcere reflete sobre o princípio educativo e a escola burguesa, assim como práticas autônomas para uma educação revolucionária. Essa crítica é retomada e expandida pelas epistemologias negras e decoloniais, que revelam como o padrão civilizatório moderno/colonial perpetua desigualdades raciais e epistemológicas dentro da escola.

A presença de um olhar quilombola (Bispo, 2019) convida à revalorização das memórias, das oralidades e das ancestralidades. Como destaca Conceição Evaristo (2017), a escrita e a experiência negra se articulam em escrevivências, onde o viver e o narrar são inseparáveis, instaurando uma pedagogia da memória e da resistência. Essa concepção se aproxima das práticas de grupos como *Os Perciclanos*[13], cuja experiência artística e cultural materializa um processo de ensino-aprendizagem coletivo, insurgente e afirmativo.

A atividade realizada com o grupo formado majoritariamente por alunos negros com religiosidade de matriz africana, demonstrou ser uma forma de resistência às diversas violências que já sofreram no ambiente escolar. A sala de leitura, principalmente, se mostrou como espaço de

[13] Grupo de samba dirigido por mim para envio de mostra cultural para o FlinkSampa2025. Vídeo do grupo: << https://www.youtube.com/watch?v=jsEYEP7jGJo>>.

formação integral e de vivência corporal, afetiva e social. Partindo da constatação de que a escola pode, muitas vezes, reproduzir práticas de violência simbólica e competitividade, especialmente entre meninas adolescentes – expressas por padrões estéticos, gordofobia, racismo e controle sobre os corpos femininos –, busquei desenvolver a ação do FlinkSampa2025 com o objetivo de promover a educação antirracista, o batuque de terreiro, a valorização da diversidade cultura e religiosa, o autoconhecimento e a expressão artística.

Entre os meses de agosto e setembro de 2025, encontrei um edital de participação não obrigatória e muito importante: o Festival AfroMinuto-FlinkSampa/2025 "LECI BRANDÃO". O projeto, uma parceria entre Seduc-SP e Faculdade Fundação Zumbi dos Palmares, teve como objetivo principal realizar uma homenagem a Leci Brandão, primeira parlamentar negra do estado de São Paulo e em conversa com a direção da escola, me comprometi a participar.

Alvos de racismo e intolerância religiosa, dois estudantes do 9º ano, famosos por "batucarem" nas carteiras das salas de aula, concordaram em protagonizar este projeto. Um estudante do 3º ano e outros dois do 2º também foram essenciais para a realização. Precisávamos de uma música, preferencialmente um samba, instrumentos musicais e tempo para ensaios.

Foram realizadas rodas de conversa sobre a biografia de Leci Brandão e o espaço foi aberto para que os estudantes se articulassem sobre a construção do vídeo. Dessa maneira, foram autônomos e protagonistas de todo o processo: leitura sobre a homenageada, escolha de fotografias para o vídeo, cores de roupas para o dia da gravação, utilização ou não de guias e patuás, divisão do trabalho e dos instrumentos.

Um dos estudantes do 9º E.F. escreveu uma poesia – citada na epígrafe deste texto -, a estudante do 2º E.M., nossa mestra do samba, e os outros, colocaram ritmo, cadência e gingado. Em poucos dias, a sala de leitura se tornou o ambiente mais alegre da escola, mas vale acrescentar que muitos estudantes, professores e membros da gestão não gostaram do "barulho" e dos "batuques".

O grupo foi convidado para uma apresentação durante uma aula de filosofia, pois o professor tratava sobre a temática étnico-racial. No entanto, durante e após a apresentação, o grupo relatou sentir olhares violentos, acusatórios, vexatórios, intolerantes e racistas. Foi necessária uma rearticulação do grupo, um momento de escuta e acolhimento para dar sequência às próximas atividades, a gravação do vídeo e a outra apresentação a ser realizada na sala de leitura e para outra turma.

Na apresentação do dia seguinte, fiz uma conversa com os estudantes espectadores sobre racismo, intolerância religiosa e respeito. O grupo apresentou o samba e para a surpresa de todos, os estudantes pediram que tocassem mais uma vez e um estudante pandeirista pediu autorização para ser parte do grupo.

O brilho nos olhos dos estudantes fez parecer que todo o racismo e intolerância religiosa que já sofreram, por minutos, dias e horas, simplesmente deixaria de ser realidade. O vídeo final foi gravado e aprimorado com técnicas de edição realizadas por um dos estudantes do 2º ano. Os instrumentos foram improvisados: em primeiro momento utilizou-se garrafa com arroz, bancos ao invés de atabaque e violão. Com meus recursos, comprei um pandeiro, mas precisamos manter os bancos ao invés de atabaque e o grupo se autodenominou de "Os Perciclanos".

Considerações finais

A experiência narrada acima teve como objetivo levar o leitor a conhecer um dos meus projetos realizados em Marília, uma escola estadual no interior do estado de São Paulo. A atividade foi uma forma prática de trabalhar questões essenciais na vida das juventudes periféricas: o antirracismo, o respeito às religiões de matriz africana, competências escritoras, leitoras e criação de cultura crítica e popular.

Essas práticas exigem do educador uma postura crítica diante das estruturas sociais e institucionais que sustentam as desigualdades. Educar, nesse contexto, é um ato de resistência e de afirmação de existências diversas, que desafia o currículo tradicional e questiona os padrões de normalidade impostos pela lógica colonial e capitalista. A sala de aula, assim como a sala de leitura, quando atravessada por experiências de escuta, diálogo e valorização das culturas populares, torna-se um território de criação e de liberdade, onde os sujeitos podem se reconhecer como produtores de conhecimento e de história.

Compreender a escola como espaço de disputa e de transformação social implica reconhecer que ela não está dissociada das relações de poder que estruturam a sociedade. Por isso, torna-se urgente repensar o papel do professor, não mais como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador de processos emancipatórios. É nesse movimento que a educação ganha sentido ético e político, comprometendo-se com a justiça social, a pluralidade e a dignidade humana.

Assim, o projeto desenvolvido com os estudantes demonstra que é possível construir práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais, enraizadas nas memórias e nas vivências das comunidades periféricas. A partir do diálogo entre saberes, nasce uma escola viva, que reconhece as potências

criativas das juventudes e rompe com o silenciamento histórico imposto às vozes negras e populares. Essa experiência reafirma a necessidade de uma educação que não apenas ensine, mas também liberte, inspire e transforme.

Portanto, é importante ressaltar a possibilidade de a escola se tornar um ambiente que não seja violento, mas acolhedor e capaz de refletir e direcionar o interesse das juventudes periféricas e da classe trabalhadora. A necessidade de romper com a hegemonia burguesa que limita, aliena e aprisiona nossas juventudes se faz necessária na ordem do dia, assim como elaborar práticas docentes de educação sexual, educação antirracista, anticapacitista, antimachista e emancipatória.

A dança quando aliada com a dançaterapia se torna uma ferramenta terapêutica potencial que forma e transforma sujeitos mais conscientes, emocionalmente equilibrados e mais autônomos. Seja nas aulas de educação física, no cotidiano ou em escolas especializadas, as aulas de danças se tornam essenciais para os benefícios já demonstrados anteriormente.

Observa-se que a inserção da e de atividades culturais possui potencial para contribuir na desconstrução de concepções restritivas de masculinidade e feminilidade, favorecendo o reconhecimento e o respeito às individualidades dos alunos. Entretanto, para que tal contribuição se concretize, é imprescindível que as atividades sejam efetivamente incorporadas ao currículo escolar e às práticas pedagógicas. Ressalta-se ainda que, embora a dança possa atuar como ferramenta no enfrentamento de manifestações sexistas, essa não deve ser sua única finalidade. Sua eficácia depende do desenvolvimento de ações integradas e reflexões compartilhadas entre os diversos atores que compõem o cotidiano escolar e familiar, promovendo, assim, um ambiente educativo mais inclusivo e respeitoso.

No caso especifico da dança, nota-se que enquanto expressão cultural, constitui um importante instrumento de inclusão social, ao possibilitar o desenvolvimento de sentimentos, a formação de uma consciência crítica e a promoção da aceitação e integração dos indivíduos no grupo. Ao oportunizar experiências de respeito e igualdade, a prática da dança permite que cada participante se sinta valorizado e reconhecido em sua participação nas atividades coreográficas.

As outras experiências aqui relatadas evidenciam que a sala de leitura pode se constituir como um espaço privilegiado de formação crítica, sensível e emancipatória dentro da escola pública. Por meio de atividades que integraram literatura, dança, música, memória e diálogo, foi possível promover reflexões sobre gênero, raça, cultura e pertencimento, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando as possibilidades de expressão dos estudantes.

Nesse processo, a arte e a cultura popular revelaram-se instrumentos pedagógicos potentes para o enfrentamento das violências simbólicas presentes no cotidiano escolar, permitindo que os estudantes assumissem protagonismo em suas produções e narrativas. Assim, as ações desenvolvidas demonstram que, quando orientada por princípios de acolhimento, escuta e valorização das identidades, a sala de leitura pode atuar como espaço de resistência, contribuindo para a construção de práticas educativas mais democráticas, antirracistas e comprometidas com a emancipação dos sujeitos.

Referências

Bezerra, G. L. A., Silva, J. M. da, & Sá, J. S. de. (2024). Arteterapia: Os benefícios da dança no processo psicoterapêutico para ansiedade. *Revista Conversas em Psicologia,* *5*(2), e002. https://doi.org/10.33872/conversaspsico.v5n2.e002

Bispo dos Santos, A. (2015). *Colonização, quilombos: Modos e significações*. INCTI.

Bispo dos Santos, A. (2019). *A terra dá, a terra quer*. Mórula.

Dantas, M. F. (1997). Movimento: Matéria-prima e visibilidade da dança. *Movimento, 3*(6), 51–60.

Evaristo, C. (2016). *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Malê.

Evaristo, C. (2017a). *Becos da memória*. Mazza Edições.

Evaristo, C. (2017b). *Olhos d'água*. Pallas.

Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gomes, N. L. (2005). *Educação, identidade negra e formação de professores*. Autêntica.

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere* (Quaderno 12). Einaudi.

hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.

Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. MEC/SECAD.

Pacheco, A. J. P. (2006). Educação física e dança: Uma análise bibliográfica. *Pensar a Prática, 2*, 156–171. https://doi.org/10.5216/rpp.v2i0.148

Santos, K. S. M. dos. (2010). Corpo: Instrumento de autoconhecimento na dança e dançaterapia. *Olhares & Trilhas, 12*(2).

Souza, T. W. de. (2013). *Dança na Educação Física escolar* (Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB).

União Brasileira de Associações de Arteterapia. (2017). *Contribuição da arteterapia para a atenção integral do SUS*. https://bit.ly/2QGZwRo

Capítulo 12

A Comissão de Cultura de Paz e Convivência Escolar do IFCE e a oficina de Comunicação: semeaduras e colheitas Ekonviventes

Elvira Pimentel
Ana Caroline Cabral Cristino
Bárbara Diniz Lima Vieira Arruda
Teresa Helena Gomes Soares

Resumo

As instituições educativas podem ser terras férteis para a formação humana e para a transformação social, uma vez que possibilitam encontros com a pluralidade na convivência entre sujeitos. Para cultivar um conviver ético em uma cultura de paz, é necessária uma semeadura intencional, planejada e fundamentada, tendo como base valores como respeito, equidade, justiça social e cooperação, sendo a comunicação e o diálogo fundamentais para as relações. Precisamos ir além da resposta à violência e promover uma cultura de prevenção que perpassa as vias interpessoais, curriculares e institucionais. Nessa perspectiva, foi instituída a Comissão de Cultura de Paz e Convivência Escolar do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), fruto do Ekonvivência. Este trabalho é um relato qualitativo de experiência que objetiva descrever e analisar criticamente as atividades desenvolvidas pela Comissão e apresentar uma oficina formativa a respeito da Comunicação Não Violenta e assertiva. Os resultados sobre a atuação da Comissão evidenciam avanços na articulação institucional, no mapeamento das ações de convivência nos campi e na realização de formações, ao mesmo tempo em que apontam desafios, como a sobrecarga de servidores e a fragmentação de iniciativas. A oficina revelou que o trabalho com a comunicação precisa ser uma prática ética, indo além das técnicas, integrada à política institucional. Conclui-se que a Comissão é fundamental e estratégica para o cuidado do solo do IFCE e para a sustentabilidade dos ciclos de semeadura da convivência ética, contribuindo para a prevenção da violência e para a consolidação de uma educação pública comprometida com a cultura de paz.

Palavras-chave: Cultura de paz, convivência ética, Institutos Federais

Preparando a terra...

Falar em semear a convivência ética em instituições educativas é, antes de tudo, reconhecer que estas não são apenas espaços de transmissão de conteúdos, mas territórios vivos de relações. São potenciais terras férteis, em que o encontro com a pluralidade de raízes e formas de existir se torna propício para o aprendizado do conviver ético em comunidade (hooks, 2021b). No entanto, o semear, o cuidar e o florescer da convivência ética e da cultura de paz nas instituições educativas é um processo que requer intenção, continuidade e cuidado, por meio de regas feitas por várias e plurais mãos, em vias complementares que nutram esse projeto.

A convivência é uma dimensão estruturante da formação humana; portanto, o cuidado com ela deveria ser próprio da função social da escola (Vivaldi, 2020), onde a pluralidade se encontra, as conexões e as diferenças se fazem presentes, as tensões e conflitos emergem, bem como os afetos se constroem. Se partirmos da concepção de que a educação tem o papel de formar sujeitos críticos para a transformação social, então o modo como se convive no interior da instituição constitui parte indissociável desse processo.

Consideramos aqui como ética a convivência que tem em suas raízes valores como respeito, equidade, justiça social, cooperação, circularidade, cuidado e amor (Vinha, Tognetta, & Assis, 2017; hooks, 2021a; Trindade, 2005). O cultivo da paz e do conviver ético requer desejo, intenção e também uma postura ética nas relações, baseada nesses valores direcionados ao bem comum. No entanto, essa postura não é construída de maneira espontânea, e as relações não estão isoladas das dinâmicas sociais e de poder. As desigualdades estruturais, entre elas as étnico-raciais e de gênero, atravessam os territórios escolares, tensionando interações antes vistas como hábito e exigindo respostas institucionais, profissionais e pessoais fundamentadas.

Nesse sentido, ampliando a compreensão de ética a partir de uma perspectiva filosófica Ubuntu, compreendemos que a existência individual é interdependente da coletiva e vice-versa. Ou seja, o coletivo só pode existir bem e com dignidade quando cada sujeito também assim está; o movimento inverso traz uma dialogicidade a essa relação de interdependência entre o uno e o todo (Ramose, 2002).

Contrariando o senso comum, o conviver ético em uma cultura de paz não está ligado à inexistência de conflitos. Na concepção que adotamos, o conflito faz parte das relações e pode ser também promotor do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que o vivenciam, conduzindo-os a relações mais respeitosas e equânimes com o outro e com o ambiente (Tognetta & Vinha, 2011).

Nesse percurso, para a resolução assertiva de conflitos, a comunicação é um eixo estruturante. É por meio dela que expressamos valores, sentimentos e frustrações, sobretudo nos momentos de conflito, quando as palavras podem aproximar ou afastar. A forma como nos comunicamos pode produzir pontes ou muros nas relações, inclusive naquelas vivenciadas nas instituições educativas (Gonçalves & Oliveira, 2022). Por serem territórios de reprodução, mas também de produção de formas de sociabilidade, é fundamental que possamos promover e ensinar modos mais respeitosos, assertivos e equitativos de nos comunicarmos.

No que se refere à relação entre comunicação, desenvolvimento de valores e autonomia moral, Wrege, Vinha e Tognetta (2014) e Vinha (2000) discutem que a linguagem utilizada por cada profissional da educação importa. Além de servir como modelo, o uso de uma fala descritiva, que não produz julgamento, é potente para que estudantes compreendam melhor os

pontos em que avançam ou ainda precisam avançar, seja na dimensão comportamental ou cognitiva.

Essa linguagem descritiva e não valorativa corrobora a abordagem da Comunicação Não Violenta (CNV), criada por Marshall Rosenberg (2006). Para o autor, a maior parte dos conflitos humanos não deriva das diferenças em si, mas da forma como nos expressamos diante delas. A CNV estrutura-se em quatro componentes que visam transformar o modo de comunicar: (1) observação sem julgamento; (2) identificação dos sentimentos; (3) reconhecimento das necessidades; e (4) formulação de pedidos claros e viáveis. Tais elementos deslocam a comunicação do campo da acusação para o campo do encontro. A empatia constitui o fundamento estruturante desses componentes, entendida como a capacidade de "escutar o outro com o coração, sem julgar ou aconselhar, apenas compreendendo" (Rosenberg, 2006, p. 54).

A prática da CNV exige escuta ativa, capaz de realizar o movimento de colocar-se no lugar do outro, considerando o contexto da pessoa e, com isso, dialogar com suas experiências, sentimentos, emoções e nuances implicadas na interação. Para Freire (1996), saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. A escuta ativa é essencial ao diálogo e vai além de apenas ouvir o que é dito; trata-se de um ato de abertura, respeito e reconhecimento do outro como sujeito de saberes, experiências e visão de mundo própria.

Na mesma direção, hooks (2013) entende o ato de comunicar como gesto de amor e resistência, defendendo que ensinar deve ser prática atravessada pelo amor, entendido como compromisso ético e político com a transformação. A autora propõe uma pedagogia engajada, baseada na escuta e no envolvimento afetivo, na qual o diálogo se torna meio de libertação e

cuidado coletivo. De forma complementar, Santos (2021) reforça que comunicar de forma não violenta implica falar com consciência e escutar com intenção, reconhecendo que toda palavra carrega o poder de construir ou ferir. A autora traz exemplos que mostram o quanto precisamos realizar uma comunicação que reconheça os contextos sociais e não reforce desigualdades estruturais, principalmente nos aspectos de gênero e das relações étnico-raciais. A escuta ativa responsável, permeada pela leitura de mundo sobre quem e o que fala, é compreendida como prática de cuidado e responsabilidade, fundamento da convivência democrática e da cultura de paz.

A Comunicação Não Violenta articula-se a um conjunto de perspectivas que compreendem a linguagem como espaço de encontro e transformação social. Propõe que cada interação humana seja atravessada por empatia e consciência, permitindo que o diálogo substitua o conflito e que a palavra se torne instrumento de reconstrução das relações humanas. No campo educacional, a CNV contribui para a consolidação de ambientes mais acolhedores e participativos, fortalecendo a convivência ética e o compromisso coletivo com a paz (Rosenberg, 2006).

Compreendemos que a escola, enquanto espaço formativo, deve possibilitar reflexões sobre as formas de comunicar aquilo que pensamos e sentimos, os valores aos quais nos conectamos, contribuindo assim para uma convivência ética. O uso de uma linguagem descritiva (Vinha, 2000) e dos princípios da Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2006) pode auxiliar nessa caminhada, na medida em que desloca a comunicação de uma função meramente instrumental para ser compreendida como estruturante das relações interpessoais, institucionais e pedagógicas.

Ressaltamos que, como todo e qualquer campo de estudos, na comunicação e na convivência é importante considerar uma leitura social de mundo, atenta às desigualdades de poder que estruturam as relações em nossa sociedade. Isso porque, sem essa leitura, ao invés de promover autonomia e assertividade, a comunicação — mesmo com as melhores intenções e procedimentos — podemos perpetuar opressões e fortalecer desigualdades, distanciando-nos da ética que almejamos (Santos, 2021).

O olhar e a ação diante de conflitos de forma mais construtiva, o estudo e uso de uma comunicação mais assertiva, e a leitura de mundo sobre as relações de poder estruturais são exemplos de processos e procedimentos que, juntos, nos ajudam a semear e cuidar da convivência ética nas escolas. Para Vinha, Tognetta e Assis (2017), a organização do trabalho deve acontecer em três vias: institucional, curricular e interpessoal, que, por sua vez, devem se interconectar em ações nos níveis da atenção (após os conflitos), da prevenção à violência, da promoção da convivência e do acompanhamento, garantindo continuidade (Vivaldi, 2020).

Destacamos também que a forma como as e os profissionais da educação interagem entre si e com os estudantes influencia o clima relacional da instituição, sendo dialogicamente influenciada por ele (Missori, 2021). Nesse sentido, as semeaduras do conviver ético não podem ser apenas direcionadas às(os) estudantes, nem realizadas por algumas mãos isoladas; é preciso que todas e todos cuidem da terra e do processo, do plantio à colheita, sendo a convivência ética e a paz uma cultura pela qual há corresponsabilidade de toda a comunidade escolar.

Do ponto de vista pedagógico, a construção do conviver ético em comunidade, tendo como base a cooperação, o respeito e a equidade, favorece também a aprendizagem. Isso porque possibilita que estudantes e

profissionais da educação sintam-se mais pertencentes, enraizados, dialogando sobre os desafios da convivência, como, por exemplo, as situações de indisciplina. O diálogo respeitoso permite que sejam pensados caminhos conjuntos para lidar com essas situações, fortalecendo a tomada de decisão cooperativa (Vinha et al., 2017).

Foi com base nesses referenciais e vislumbrando esse horizonte ético que semeamos e vimos florescer o Ekonvivência, no Instituto Federal do Ceará, entre fevereiro e novembro de 2024. O projeto objetivou promover uma formação em rede sobre convivência ética, relações étnico-raciais e de gênero entre equipes gestoras ampliadas dos 33 campi do IFCE. Participaram 65 servidoras e servidores, entre membros da direção, das coordenações pedagógicas, equipes de assistência estudantil e representantes da reitoria. A proposta buscou não apenas sensibilizar as e os participantes, mas também criar as bases para um trabalho contínuo, integrado e em rede entre os campi do IFCE. Durante 15 encontros formativos (virtuais e presenciais), as discussões versaram sobre temas organizados em sete grandes eixos: convivência ética e comunicação construtiva; conflitos e problemas de convivência; regras e assembleias; convivência, pluralidade e desigualdades – relações étnico-raciais e de gênero; bullying – método de preocupações compartilhadas e comunidades de cuidado e apoio; planos de convivência; circularidade e outros princípios do Ekonviver, pensando a sustentabilidade do projeto.

Ao longo do projeto, foram promovidos momentos de reflexão, troca de experiências e planejamento coletivo, visando transformar os aprendizados em ações concretas que pudessem promover o conviver ético comprometido com a justiça social. Ao realizar momentos de escuta, registro, análise e elaboração coletiva de propostas, o projeto possibilitou a produção de conhecimento sobre as dinâmicas de convivência nos campi do IFCE, bem

como reflexões sobre caminhos possíveis para implementação das propostas de maneira contínua e sustentável.

Ressaltamos que o IFCE já havia arado e semeado sua terra em outros ciclos, mesmo antes do projeto Ekonvivência, e isso já vinha refletindo, por exemplo, em seu compromisso instiucional com a formação cidadã e ética das e dos jovens. No projeto político-pedagógico, é possível ver esse comprometimento na missão, valores, objetivos e ideais de sociedade e ser humano a ser formado, a saber: "um ser coletivo e político, consciente dos seus direitos e deveres, que pensa e age coletivamente a favor do desenvolvimento, com responsabilidade social, ética e justiça" (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará [IFCE], 2018, p. 29).

A concretização dessa missão e desse ideal vem acontecendo principalmente, por meio de práticas de participação juvenil organizadas em várias instâncias. Além disso, a realização de projetos e ações em algumas disciplinas ou coordenadorias também ocorriam em alguns campi. No entanto, a ampliação da importância de um movimento institucional, de rede e para todas as pessoas e não só estudantes, vem com o projeto Ekonvivência.

Como resultado desse novo momento de semeadura, cada equipe elaborou um projeto voltado à promoção da convivência e da cultura de paz em seu campus e também em nível de rede do IFCE, considerando as vias institucional, curricular e interpessoal, tentando abarcar os vários públicos que compõem a comunidade dos campi. Entre as iniciativas desenvolvidas, destacamos neste capítulo uma colheita importante em termos institucionais: a comissão sistêmica, concebida como um espaço permanente de diálogo, acompanhamento e articulação das ações voltadas para o tema. Esse destaque se deve ao fato de que a constituição da Comissão de Cultura de Paz e Convivência Escolar (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Ceará [IFCE], 2025) representou a institucionalização de uma agenda que, até então, encontrava-se dispersa em iniciativas locais, reconhecendo que a promoção de uma convivência ética e de uma cultura de paz exige tempo, intencionalidade, continuidade, acompanhamento e articulação intercampi.

Ao iniciar suas atividades em 2025, a Comissão inaugurou um novo ciclo de semeaduras, levando as discussões sobre convivência aos campi, com ênfase no eixo da comunicação. Para apresentar um pouco mais desse movimento de cultura que é cíclico, escolhemos também contar neste capítulo sobre a oficina *"Da fala à escuta: a Comunicação Não Violenta como ferramenta para a construção de relações mais acolhedoras"*, desenvolvida por uma das autoras, integrante da Comissão, com servidoras e servidores de um dos campi do Instituto.

Colheita e semeadura institucional: A Comissão de Cultura de Paz e Convivência Escolar do IFCE

Quando a terra é continuamente preparada, semeada com cuidado, respeito e comunalidade, é possível ver o florescimento e viver também as colheitas. No IFCE, após vários ciclos de semeadura, incluindo o do projeto Ekonvivência, pudemos acompanhar o nascer da Comissão de Cultura de Paz e Convivência Escolar. Se a convivência ética exige cultivo paciente, cuidado cotidiano e intencionalidade, a Comissão nasce e, à medida que a colhemos, ela germina. Cada integrante e seu coletivo estão para cuidar do solo: organizar os canteiros, fortalecer raízes, conectar semeaduras dispersas e criar condições para que as boas práticas floresçam de modo contínuo. Ela não inaugura o plantio, mas o sustenta; não trabalha apenas para resultados imediatos, mas para acompanhar, regar e fortalecer as sementes já lançadas à

terra, favorecendo para que encontrem tempo, alimento e cuidado em comunidade para um novo frutificar.

Florescida em 27 de março de 2025, pela Portaria nº 1948 (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará [IFCE], 2025), a Comissão de Cultura de Paz e Convivência Escolar é formada por oito servidoras e servidores do IFCE, que participaram do Ekonvivência e foram escolhidos visando contemplar as quatro macrorregiões que sediam os campi no estado. Seus princípios norteadores são o diálogo, a empatia, a cooperação e a valorização da diversidade, incentivando práticas que favorecem a resolução assertiva de conflitos e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Considerando a necessidade de criação de um Plano de Ação para Cultura de Paz e Convivência Escolar, a Comissão realizou encontros mensais ao longo do ano de 2025. O primeiro semestre foi tempo de germinação interna, com estudos e discussões que resultaram na compreensão das e dos membros sobre a importância de uma atuação fortalecida em coletivo, essencialmente preventiva de violências e promotora de convivência ética, ainda que sejam realizadas ações de atenção – ou seja, após os problemas de convivência estarem instaurados.

Além disso, elaboramos coletivamente os objetivos para os dois primeiros anos de atuação da Comissão (2025 e 2026), a saber:

1. Mapear e analisar ações (pontuais, iniciais, contínuas) nos campi acerca da promoção da convivência ética, democrática e da cultura de paz, para constituir um banco de projetos exitosos disponível em repositório institucional.
2. Identificar as necessidades formativas das macrorregiões sobre as temáticas relacionadas à cultura de paz e convivência escolar.

3. Realizar estudos internos (na própria Comissão) sobre convivência ética e cultura de paz.
4. Incentivar e apoiar propostas de ações (formações, reflexões) nos campi, com suporte da Comissão.
5. Criar um banco de materiais para consultas e estudos nos campi.
6. Elaborar um plano institucional de convivência e cultura de paz.
7. Articular com demais comissões e núcleos afins para evitar sobreposição de ações e potencializar propostas.

A ideia é dar continuidade aos processos de semeadura realizados pelo Ekonvivência e em outras ações anteriores do IFCE, de modo que o compromisso com a construção de uma cultura de paz permeada por uma convivência ética seja de todas as pessoas em todos os campi.

Ainda no primeiro semestre, elaboramos um questionário que visou realizar um mapeamento inicial da convivência nos campi e na reitoria, bem como perceber as necessidades formativas. O questionário foi inspirado em documentos já produzidos para avaliação do clima escolar e da convivência (Vinha, Morais, & Moro, 2017; Missori, 2021). Nesse sentido, foram pensadas questões fechadas e abertas para os vários públicos da comunidade.

No segundo semestre, as sementes começaram a brotar, gerando novas semeaduras: a Comissão foi divulgada nas redes sociais oficiais do Instituto, juntamente com o link do questionário. Obtivemos 890 respostas de pessoas de todos os públicos, alcançando também todos os campi. Os dados estão em fase de análise para serem divulgados para a comunidade. Ainda nesse semestre de 2025, integrantes da Comissão começaram a atuar em formações, sendo um exemplo a oficina sobre Comunicação Não Violenta, que discutiremos a seguir.

Entre os principais desafios enfrentados pela Comissão, destacam-se a dificuldade de conciliar horários comuns para reuniões e a sobrecarga dos servidores envolvidos, que já atuam em diversas outras frentes dentro do Instituto. Além disso, percebemos que muitas ações relacionadas à convivência escolar, às relações e à construção de uma cultura de paz já ocorrem no Instituto, mas de forma isolada, sem articulação interna entre coordenadorias, núcleos, comissões ou até entre campi, o que limita a efetividade das iniciativas. Por isso, fortalecer a comunicação entre as diversas frentes de atuação em favor da cultura de paz e do enfrentamento das violências também se tornou um dos objetivos da Comissão, visando promover ações mais integradas e consistentes.

Novos ciclos de semeadura: a oficina "Da fala à escuta - a Comunicação Não Violenta como ferramenta para a construção de relações mais acolhedoras"

O novo ciclo de semeadura, agora em formato de oficina, aconteceu durante quatro encontros com docentes e técnico-administrativos de um dos campi do IFCE. Para a elaboração do material formativo, utilizamos os conhecimentos construídos durante o projeto Ekonvivência, ampliando as leituras sobre comunicação e convivência ética.

Essas leituras fundamentaram a compreensão de que a promoção do conviver ético e da cultura de paz nas instituições educativas e na sociedade perpassa o cuidado com um elemento essencial das relações interpessoais: a comunicação.

O estudo e a reflexão sobre a comunicação, tanto individual quanto coletiva, podem contribuir para a melhoria da qualidade das relações. Nesse movimento, é necessário qualificar essa melhoria, atrelando-a a uma

perspectiva ética na qual respeito, equidade, justiça social e empatia se constituam como valores e sentimentos-chave conectados a uma formação cidadã.

Entre a compreensão teórica da comunicação como dimensão formativa e sua vivência no cotidiano institucional, evidencia-se a necessidade de transformar a reflexão em prática concreta. Não se trata apenas de reconhecer a importância de comunicar-se melhor, mas de assumir a comunicação como exercício contínuo de consciência relacional, capaz de orientar escolhas linguísticas, posturas e modos de escuta. Nessa passagem do plano conceitual para o experiencial, a formação torna-se espaço privilegiado de problematização das interações e de ressignificação dos hábitos discursivos, permitindo que valores éticos deixem de ocupar apenas o campo das intenções e passem a constituir referenciais efetivos das relações profissionais e educativas.

Nesse contexto, a oficina evidenciou que a comunicação é eixo estruturante das relações institucionais e que sua transformação exige mais do que técnicas: requer consciência, escuta e compromisso ético. Ao longo da formação, foi possível perceber que a violência na linguagem muitas vezes se manifesta de forma sutil, em expressões impessoais, na frieza dos e-mails, nos julgamentos automáticos e nos silêncios prolongados. Essas microviolências, reproduzidas no cotidiano institucional, fragilizam vínculos e dificultam a cooperação entre os servidores.

Um dos pontos marcantes da oficina foi a dinâmica "Traduzindo julgamentos", cujo objetivo foi possibilitar aos participantes uma vivência prática dos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV), conforme proposto por Rosenberg (2006). A proposta partiu do reconhecimento de que grande parte dos conflitos interpessoais e institucionais não se origina dos

fatos em si, mas da forma como interpretamos e expressamos nossas percepções.

A atividade buscou transformar essa lógica, convidando os participantes a reconhecer no julgamento uma necessidade não atendida. Durante a dinâmica, cada participante recebeu uma frase julgadora, expressão comum no cotidiano escolar e profissional, como "Você nunca me escuta", "Você não cumpre os horários" e "Ninguém aqui colabora". Em duplas, foram convidados a reformular essas frases na linguagem da CNV, seguindo os quatro componentes do modelo: observação, sentimento, necessidade e pedido. O exercício demandou um deslocamento de perspectiva, sair da acusação para a autorresponsabilidade, e provocou, em muitos casos, desconforto e risos, por expor o quanto é difícil abandonar o automatismo da linguagem punitiva. A experiência evidenciou que a mudança de linguagem não se limita ao nível discursivo, mas implica deslocamentos cognitivos e emocionais que impactam diretamente a forma como os sujeitos percebem a si e ao outro (Rosenberg, 2006).

A atividade também suscitou discussões sobre o contexto institucional. Muitos participantes reconheceram que as comunicações formais do IFCE ainda reproduzem linguagem impessoal, distante e, por vezes, hierárquica, contribuindo para o distanciamento entre os setores. Nesse sentido, a dinâmica inspirou a necessidade de rever as práticas discursivas institucionais, substituindo a linguagem punitiva por linguagem colaborativa e de corresponsabilidade, o que Rosenberg (2006) denomina "linguagem da vida".

As reflexões coletivas mostraram que a tradução do julgamento exige pausa, empatia e autoconsciência. Os participantes relataram que, ao tentar reescrever as frases, precisaram parar para pensar no que realmente sentiam

e precisavam, percebendo que, por trás de cada julgamento, há uma necessidade não atendida (Rosenberg, 2006).

Outra reflexão presente na oficina foi sobre o tom de voz necessário para se comunicar. Ter firmeza e altivez na fala é comunicar-se de forma violenta? Para quais corpos essa comunicação é permitida e para quais será lida como violenta? Santos (2021) responde que comunicar de forma não violenta "não é ser passivo, submisso e manso, mas falar com consciência e responsabilidade" (p. 27). Para ela, a comunicação não violenta não pede que se cale o incômodo ou que se evite o conflito, mas que se expresse o que é importante com respeito e clareza, reconhecendo a humanidade tanto em quem fala quanto em quem escuta.

A oficina possibilitou, assim, um exercício coletivo de pertencimento, reforçando que o IFCE é composto por pessoas que partilham o mesmo compromisso com a educação pública e a convivência ética. Ao promover o diálogo entre docentes e técnicos-administrativos, o encontro evidenciou que a escuta é o primeiro passo para o cuidado e fundamento da convivência.

Durante esse novo ciclo de quatro encontros, observamos o envolvimento dos participantes, que reconheceram nas práticas de diálogo e escuta empática possibilidades de transformação do cotidiano do trabalho e de reconstrução dos vínculos fragilizados pelos conflitos e pelos ruídos comunicacionais. Do ponto de vista institucional, a experiência aponta caminhos para a continuidade da formação, sugerindo que a CNV e uma comunicação mais assertiva sejam incorporadas às políticas permanentes da instituição como forma de prevenir conflitos e avançar na construção de uma gestão participativa.

Sobre começos, meios e começos: considerações para um novo ciclo de cultura

O trabalho de cuidado com o solo da Comissão de Cultura de Paz e Convivência Escolar tem se mostrado relevante para que haja enraizamento da convivência ética e para que a cultura de paz se fortaleça no âmbito do IFCE, afirmando-se como um compromisso institucional voltado à construção de uma educação inclusiva, humana e promotora de paz.

No primeiro ano de atuação, a Comissão buscou compreender internamente seus princípios, reconhecendo a importância da sua atuação, principalmente nas dimensões da prevenção à violência e da promoção da convivência ética, evitando apenas a reatividade. Além disso, foram realizadas ações de divulgação e um questionário de mapeamento da convivência no IFCE, alcançando os vários públicos e campi. Houve ainda a atuação individual de membros da Comissão em ações formativas nos campi.

Como todo processo de semeadura, há desafios, e os ciclos são fundamentais, permitindo que a semente germine, floresça, frutifique e gere novas sementes. Entendemos que a atuação da Comissão dá continuidade à semeadura iniciada no projeto Ekonvivência e constitui uma instância fundamental para garantir uma atuação institucional de cuidado com essa área. Almejamos que cada vez mais pessoas em seus campi sejam comprometidas com a promoção de uma cultura de paz e de convivência ética.

A experiência evidenciou, ainda, que essas formações, a exemplo da CNV, precisam ser compreendidas como uma política institucional permanente, e não como uma ação pontual de capacitação. Sua força está na continuidade das discussões e reflexões, sustentadas pela escuta ativa como instrumento permanente de diálogo e orientação das relações. Dessa forma, a

cultura de paz deixa de ser um princípio abstrato e consolida-se como prática cotidiana na instituição.

Além disso, os achados reforçam que a construção de uma convivência ética no espaço escolar implica no deslocamento do paradigma tradicional de gestão de conflitos, centrado na punição, para um modelo relacional e dialógico, alinhado ao que Freire (1996) define como prática educativa emancipadora. A formação possibilitou reconhecer que a violência simbólica presente na comunicação institucional atua como obstáculo à democratização das relações. Assim, o trabalho com a comunicação como dimensão formativa, alinhada à perspectiva da justiça social, é um dos eixos que podem colaborar para que as relações sejam mais respeitosas e equânimes e fortalecer a corresponsabilidade entre os sujeitos que compõem o IFCE.

Outro aspecto relevante evidenciado pela experiência diz respeito à potência das formações continuadas como espaços de cuidado coletivo e de reencantamento com o trabalho. Nesse sentido, uma comunicação assertiva, comprometida com a justiça social, emerge como prática de resistência ao adoecimento e ao individualismo, reafirmando a educação pública como espaço de cooperação, respeito e construção conjunta de sentidos.

Nas duas experiências relatadas, os ventos indicaram a continuidade da semeadura, mas, para isso, precisamos preparar novamente os solos, contando com condições institucionais para que um novo ciclo comece, no qual as sementes sejam cuidadas e floresçam. Isso nos leva, também, à Comissão e à necessidade de ações de continuidade e ampliação, para que possamos ter mais mãos cuidando dos solos e mais mentes e corações comprometidos e agindo na cultura de paz e do conviver ético que tanto almejamos.

Gostaríamos de ressaltar que entendemos a oficina sobre a qual falamos como uma dentre tantas sementes lançadas em um território. Essa veio da florada da Comissão, que há um ano germinava em terra cearense. Essa Comissão, por sua vez, surgiu de outros ciclos de semeadura do próprio IFCE e de um projeto que também é fruto de vários ciclos anteriores em terras baianas, paulistas e de tantos outros lugares do Brasil e até do mundo.

Essa ideia de temporalidade e territorialidade mostra que, uma vez lançadas, as sementes podem gerar frutos em diferentes lugares e momentos, que nem sempre vamos acompanhar de perto. Além disso, cada ciclo de semeadura tem seu próprio tempo, e o mesmo acontece quando atuamos na cultura de paz e convivência ética: para que tenham raízes fortes e saudáveis, é preciso respeitar esse ritmo.

Por isso, paciência e manutenção do cuidado com esperança em verbo – o *"esperançar"* de Paulo Freire (1996) – são fundamentais. Não se trata de esperar passivamente, mas de agir. Não implementaremos tudo de uma vez; começaremos por algum ponto, acompanhando cada etapa e ajustando o que for necessário para aquela terra. É esse acompanhamento ativo que nos permite perceber se é preciso mais ou menos água, adubo, sombra, luz ou sol. Afinal, estamos falando de cultura, que requer cultivo. Nada como os ciclos e as mãos juntas para nos revigorar nesse processo, quando tudo parecer mais árido. Afinal, como nos ensina Nego Bispo, é "começo, meio e começo" (Santos, 2023).

Referências

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gonçalves, C. C., & Oliveira, V. H. H. (2022). Como é... que a gente constrói

pontes quando fala e não muros entre as pessoas? In L. Tognetta & R. M. Lepre (Orgs.), *Como é que se faz? Um currículo para promoção da convivência ética e prevenção da violência* (Vol. 1). Adonis.

Guerra, D. M. de J. (2012). Pesquisa-ação em educação: Articulações significativas com a práxis formativa. In R. Macedo et al. (Orgs.), *Currículo e processos formativos: Experiências, saberes e culturas*. EDUFBA.

Instituto Federal do Ceará. (2018). *Projeto político-pedagógico institucional*. Autor.

Instituto Federal do Ceará. (2025). *Portaria nº 1948*. Autor.

hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.

hooks, b. (2021a). *Tudo sobre o amor: Novas perspectivas*. Editora Elefante.

hooks, b. (2021b). *Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança*. Editora Elefante.

Missori, L. L. (2021). *A convivência como promotora da autonomia moral: Construção de instrumentos de avaliação em escolas de ensino médio* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas).

Ramose, M. B. (2002). The ethics of ubuntu. In P. H. Coetzee & A. P. J. Roux (Eds.), *The African philosophy reader* (pp. 324–330). Routledge.

Rosenberg, M. (2006). *Comunicação não violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Ágora.

Santos, E. (2021). *Conversas corajosas*. Paz e Terra.

Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama

Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (Orgs.). (2011). *Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade? Contribuições da psicologia*. Mercado de Letras.

Trindade, A. L. (2005). Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *Revista Valores Afro-Brasileiros na Educação*.

Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: Uma visão construtivista*.

Mercado de Letras/FAPESP.

Vinha, T. P., Nunes, C. A. A., Silva, L. M. F., Vivaldi, F. M. dos C., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: O valor da convivência democrática* (Vol. 5, ed. 1). Adonis.

Vinha, T. P., Morais, A., & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos* questionários que avaliam o clima escolar. FE/Unicamp.

Vivaldi, F. M.de C. (2020). *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética.* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Wrege, M. G., Andrade, B. G., Aranha, G. C., & Lourencetti, N. S. S. A. (2014). A linguagem do educador e a autonomia moral. *Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 6*(2), 115–132.

Capítulo 13

O Dispositivo de Conselho de Classe: entre o enfrentamento e a (re)produção das violências na escola

Sofia Romanenko Halfpap
Rogério Machado Rosa

Resumo

O presente trabalho analisa criticamente a noção de Dispositivo Conselho de Classe como um dispositivo paradoxal no interior da escola, capaz tanto de promover práticas democráticas e formativas quanto de reproduzir lógicas medicalizantes e excludentes. O trabalho foi construído a partir de uma pesquisa-intervenção de inspiração cartográfica, realizada por meio de observação-participante em Conselhos de Classe de uma Escola Básica Municipal da grande Florianópolis, bem como no acompanhamento de reuniões de supervisões de estágio em Psicologia Escolar e Educacional. Os resultados indicam que, embora o Dispositivo Conselho de Classe seja compreendido pelas professoras como um espaço democrático e coletivo, sua efetivação cotidiana é marcada por práticas individualizantes e patologizantes, que tendem a responsabilizar estudantes e famílias pelas dificuldades de aprendizagem. A intervenção proposta pelos estagiários de Psicologia (Caixinha de questões sobre o Conselho de Classe), ainda em curso, evidencia o potencial da atuação da Psicologia Escolar e Educacional em promover deslocamentos institucionais, problematizar discursos naturalizados e fortalecer práticas avaliativas mais éticas, coletivas e comprometidas com o direito à educação. Conclui-se que o Dispositivo Conselho de Classe pode se tornar um espaço formativo e emancipador quando alinhado a um projeto político-pedagógico democrático e ético.

Palavras-chave: Conselho de Classe, avaliação escolar, violências escolares, exclusão educacional, psicologia escolar, práticas democráticas, ética da convivência.

Anunciações...

A escola não vive isolada de seu entorno imediato, tampouco da sua conjuntura social, política e histórica. Os atores que compõem seus processos - professores, estudantes, equipes gestoras, equipe de auxiliares e famílias - carregam valores, saberes, experiências, mas também, estigmas e preconceitos produzidos socialmente em seu tempo. Nesse contexto paradoxal, ao mesmo tempo em que a escola pode se constituir como espaço de descoberta, construção de sentidos afirmativos da vida em comunidade, emancipação e valores democráticos; ela também pode operar como palco de opressões e de reprodução de desigualdades sociais e educacionais que se traduzem como violências. Assim, espaços institucionais potentes e oportunos para a qualificação dos processos de ensinar e de aprender podem ser capturados por concepções e práticas opressoras, reducionistas, excludentes (racismos, classismo, capacitismo, LGBTQIAPN+fobia…); produzindo efeitos contrários àqueles para os quais originalmente foram criados. Dispositivos coletivos de reflexão, avaliação e transformações dos processos pedagógicos - como o Conselho de Classe - não escapam a esse risco e precisam ser problematizados e enfrentados pela escola.

O presente texto, então, visa refletir criticamente sobre o Dispositivo Conselho de Classe enquanto ferramenta paradoxal supostamente destinada à avaliação institucional dos processos de ensinar e aprender. Por meio da observação-participante em reuniões de Conselho de Classe ocorridas ao longo do ano de 2025, em uma Escola Básica Municipal da grande Florianópolis, buscamos analisar a maneira como se (re)produz o perfil - por vezes estereotipado - de alunos, alunas e famílias nas reuniões desta instância de avaliação escolar. Além disso, objetivamos pensar como

o Estágio em Psicologia Escolar e Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina pode trazer contribuições para a efetivação de possíveis transformações em concepções e práticas pedagógicas tributárias de um movimento escolar instituinte e cristalizado. Trata-se da intenção de instaurar processos de "desterritorialização" (Deleuze & Guattari, 2005) em um sistema escolar altamente territorializado; produzindo abalos, rupturas e problematizações das normas instituídas.

Inspirados, então, pelas teorias críticas da Psicologia Escolar e Educacional e outros, partilhamos do entendimento de que a Psicologia na escola deve ter como horizonte práticas que enfrentam os processos de medicalização e patologização da vida dos estudantes e dos educadores, bem como às exclusões e estigmatização deles decorrentes; cabendo à Psicologia lutar pelas Políticas Públicas Educacionais, pela valorização do trabalho docente e por relações escolares democráticas (CFP, 2019).

Acreditamos que essas são reflexões potentes no sentido de afirmação de uma Psicologia Escolar e Educacional politicamente implicada com a construção de uma ética da convivência escolar. Por isso, defendemos que a promoção de processos inclusivos comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes coincide com o irrestrito fomento de experiências de acolhimento, de cuidado e de proteção na escola. Essa postura escolar caracterizaria um modo ativo de atuar no enfrentamento às violências, já que assume no seu cerne a sua responsabilidade política e pedagógica com a garantia de direitos na e pela educação.

A escola e a avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é uma prática histórica no interior da escola e acompanha sua constituição enquanto instituição social. Embora

tenha assumido diferentes formas ao longo do tempo, manteve, em muitos contextos, um caráter punitivo e classificatório, centrado na verificação de resultados e no desempenho dos estudantes, ao invés de analisar os processos educativos como um todo (Luckesi, 2011). Essa lógica reduz a avaliação a um registro numérico e desloca o foco do projeto pedagógico da escola, do trabalho docente e das condições institucionais que atravessam o processo de ensino e de aprendizagem.

Um exemplo deste reducionismo é a centralidade atribuída à nota enquanto produto concreto da avaliação. Sabemos que assim utilizada ela reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno em um momento específico da sua aprendizagem, sem considerar o percurso educativo que o conduziu a esse resultado, bem como as condições sociais, culturais e afetivas que atravessam o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor assume frequentemente o papel de responsável por aprovar ou reprovar os estudantes a partir de provas e instrumentos de verificação pontuais, não dando conta da complexidade da aprendizagem. Tal prática pode contribuir para a exclusão, a evasão e a produção do fracasso escolar, especialmente entre estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados (Patto, 2015).

Em contraposição a essa lógica classificatória, a Avaliação da Aprendizagem Formativa é compreendida como uma prática comprometida com o desenvolvimento dos estudantes e com a promoção da inclusão no contexto escolar. Nessa direção, Luckesi (2011) propõe a avaliação como um ato amoroso, visto que seu objetivo é incluir o educando no curso da aprendizagem, considerando suas múltiplas experiências de vida, porque a avaliação pode resultar em uma reorientação do processo de ensino e de aprendizagem, uma reflexão crítica sobre a prática;

considerando avanços, dificuldades e possibilitar de tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos e melhorar a qualidade da aprendizagem (Vasconcellos, 2005).

No âmbito do estado de Santa Catarina, onde se dá o campo da presente reflexão, a Lei Complementar Estadual nº 170/1998 da Educação Básica, estabelece que a avaliação do rendimento escolar deve ser resultado de uma reflexão sobre todos os componentes do processo de ensino e de aprendizagem, orientada para a superação de dificuldades e para a reorganização das práticas pedagógicas. O Art. 26, inciso VI, explicita que a avaliação deve ser investigadora, diagnóstica e emancipadora, concebendo a educação como uma construção histórica, singular e coletiva; deve ser permanente, contínua e cumulativa, respeitando as características individuais, socioculturais e étnicas dos sujeitos; e deve incluir conselhos de classe participativos, envolvendo todos os sujeitos do processo educativo, com a responsabilidade de definir encaminhamentos e alternativas pedagógicas (Santa Catarina, 1998).

Em relação à educação municipal, a Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 02/2011, de Florianópolis, também traz importantes contribuições acerca do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem; e acerca do Conselho de Classe enquanto instância deliberativa integrante da estrutura das Unidades Educativas. Logo, o Projeto Político Pedagógico da escola, alinhado a essa resolução, traz que o objetivo principal do colegiado de classe é intervir no processo de ensino, pontuando alternativas que possam colaborar no direito à aprendizagem dos estudantes. Além disso, visa avaliar diferentes áreas como o processo de aprendizagem e a proposição de ações e atividades para a sua melhoria;

a avaliação da prática docente; a avaliação dos estudantes; a avaliação das condições físicas, materiais e de gestão da escola, entre outros.

A partir desses marcos legais e conceituais, então, notamos que o Conselho de Classe aparece como uma ferramenta que oferece esse espaço privilegiado de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com grande potencial para promover a ressignificação das concepções e de todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Contudo, considerando a composição diversa e plural da escola, esse espaço avaliativo também se encontra atravessado por marcas de diferentes tempos históricos, bem como por distintas concepções de sociedade, de educação e de infância. Isso é revelador da sua não neutralidade em relação aos cenários e às ideologias dos seus operadores. Revela, portanto, a necessidade do estabelecimento de uma reflexão crítica constante sobre a sua natureza, função e efeitos; sob pena de tornar um endógeno e autorizado dispositivo de opressão, isto é, a serviço da (re)produção de violências na escola.

Dispositivo de Conselho de Classe como ferramenta de avaliação

Embora atualmente seja reconhecido pelos profissionais da educação como um espaço de reflexão e discussão coletiva, orientado por princípios democráticos, torna-se importante retomar, ainda que brevemente, a história do Conselho de Classe e sua constituição enquanto prática escolar. A partir disso, compreende-se a permanência de resquícios de um modelo de avaliação coercitiva, punitiva e mensuradora de ideias pactuadas nas instituições escolares sobre o ideal de aprendizagem, de comportamento dos estudantes, de participação das famílias e da comunidade na escolarização das crianças; ideias, por vezes, universais. Sem os relevos, as formas, a ancestralidade e as dinâmicas do território comunitário, sem

afirmar e reconhecer o movimento singular da aprendizagem de cada estudante. Instituído na década de 1970 no Brasil, não por acaso, no auge da ditadura militar, o conselho de classe tinha como principal objetivo definir a (re)aprovação dos alunos (Dalben, 2004), operando a partir de uma lógica classificatória e de controle do rendimento escolar.

Na década de 1980, com a abertura política para a redemocratização e a influência das concepções pedagógicas progressistas, o Conselho de Classe passou a ser compreendido como um espaço de diálogo sobre o ensino e os percursos de aprendizagem. Nesse movimento de transformação e acompanhando o avanço das discussões teóricas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) emergiu enquanto proposta de reorganização do Sistema Educacional sob uma perspectiva democrática. A partir daí, o Conselho de Classe passou a ser reconhecido como um espaço de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, visando promover a ressignificação das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, este deixou de ser concebido apenas como uma instância decisória para assumir, ao menos em sua proposição legal e teórica, um caráter colegiado, participativo e democrático (Dalben, 1992).

Dentre outras mudanças, esse novo quadro motivou a institucionalização dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, dos regimentos escolares próprios e da gestão democrática por meio de instâncias colegiadas. Desdobrado dessa temporalidade histórica da educação brasileira, o Conselho de Classe, então, passa a se constituir como um dos dispositivos mais contundentes e organizadores da gestão dos processos de ensinar e aprender. Uma prática incorporada e naturalizada na nossa cultura escolar.

Estamos diante, então, de um processo de formulação e gestão do que aqui elegemos chamar de Dispositivo de Conselho de Classe. Apostamos na noção de dispositivo, trazida por Foucault (1977), entendida como uma rede de relações, práticas, discursos, normas, saberes que, em determinado contexto histórico, produz efeitos de poder e regimes de verdade. Portanto, tomar o Conselho de Classe como dispositivo, implica, necessariamente, em compreendê-lo como enunciador dos discursos hegemônicos sobre aprendizagem e como tecnologia disciplinar. Sendo que na escola inicialmente esse dispositivo funcionou, e ainda funciona, como "máquina de fazer ver e fazer falar" (Deleuze, 2016, p. 360). Um instrumento universal, via de regra arbitrário e desaterrado, que baliza e (in)valida o que deve ser, e também o que deve deixar de ser, o outro da aprendizagem na escola. Um instrumento de coerção simbólica institucionalizado. Um espaço autorizado à reprodução de violências.

Entretanto, a noção de Deleuze (2016) amplia o entendimento de dispositivo ao sinalizar que este é constituído por linhas heterogêneas e assimétricas que coexistem em um mesmo campo de disputa. Linhas de enunciação, visibilidade, força e subjetivação estão, nesse sentido, concorrendo para criar espaços de liberdade. Elas não operam de modo estável, mas sim tensionam-se continuamente e justamente nesse movimento que emergem brechas e possibilidades de resistência, que recompõe e transforma o próprio dispositivo (Hilário & Lourdes, 2023).

É nesse ponto que Psicologia Escolar e Educacional pode ser compreendida uma dessas linhas na tentativa de produzir fissuras no dispositivo e o reconfigurar para outras práticas visto que, quando baseado um em uma concepção formativa de avaliação e em práticas efetivamente democráticas, o Dispositivo de Conselho de Classe pode se constituir como

um espaço e uma prática muito potentes de produção coletiva de sentidos sobre os processos educativos. Trata-se de um dispositivo capaz de deslocar o foco da avaliação do desempenho meramente individual do estudante para a análise das condições pedagógicas, institucionais e sociais que atravessam a aprendizagem. Ao promover o diálogo entre diferentes profissionais e, potencialmente, entre estudantes e famílias, o Dispositivo de Conselho de Classe pode operar como um lugar de escuta, reflexão crítica e construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis à diversidade dos sujeitos e dos contextos escolares. Logo, quando orientado por essa lógica, ele pode proporcionar uma avaliação mais ético-política cuidadosa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica e de enfrentamento das desigualdades educacionais (Dalben, 2004).

É importante salientar que entre esse modelo de discussão coletiva - que traz tantas possibilidades - e sua real efetivação no cotidiano escolar, existem alguns tensionamentos e distanciamentos. Em muitos contextos, o Dispositivo Conselho de Classe tende a se organizar a partir de discursos que individualizam as dificuldades de aprendizagem, as atribuindo, predominantemente, a características individuais dos estudantes ou a supostas falhas familiares, em detrimento da análise das práticas pedagógicas e das condições institucionais. Não sendo, entretanto, um movimento exclusivo do Dispositivo de Conselho de Classe Escolar, mas de toda a ideologia neoliberal que atravessa a escola. Sustentado pela ordem econômica hegemônica, ele se infiltra nas práticas pedagógicas e atua como importante mecanismo de subjetivação - alinhado à lógica da acumulação do capital -, contribuindo para a manutenção das desigualdades de classe (Mészáros, 2005).

É nesse hiato entre o Dispositivo Conselho de Classe como espaço formativo e democrático e suas formas concretas de funcionamento, e de produção de efeitos paradoxais, que se insere a análise apresentada na próxima seção; construída a partir do acompanhamento de sessões de Conselho de Classe de uma escola da grande Florianópolis, como já mencionado anteriormente.

Travessia metodológica

As reflexões do presente texto foram construídas a partir do relato de experiência de uma estudante de psicologia em uma Escola Pública Municipal de Florianópolis, a partir do acompanhamento de um grupo de estagiários de Psicologia, em seu respectivo campo de atuação, e em reuniões do grupo de supervisão do estágio [14] em Psicologia Escolar e Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Primeiramente, compreende-se que os discursos, práticas e relações observados no interior da escola são produzidos em estreita relação com as condições sociais, históricas e políticas do território em que a instituição está inserida. Para além de sua dimensão geográfica, o território da escola é compreendido como espaço vivido, carregado de afetos, trocas, conflitos e potências (Santos, 2000). Assim, o território é entendido como uma ferramenta analítica de extrema importância, que atravessa os modos de funcionamento da escola, as concepções de infância e os sentidos

[14] Destacamos que o relato aqui apresentado não é tributário de uma experiência como estagiária em um Estágio Obrigatório. Diferentemente disso, trata-se do desdobramento de uma atividade pedagógica atrelada a uma disciplina do Curso de Psicologia, a saber, "Prática e Pesquisa Orientada - PPO", onde uma das autoras do presente texto acompanhou as atividades de campo e as reuniões de supervisão acadêmica de um Estágio Obrigatório em Psicologia Escolar e Educacional. Assim, para essa escrita, junto com o professor supervisor do estágio, decidimos narrar e refletir sobre uma prática observada: o Conselho de Classe.

atribuídos às dificuldades escolares, tornando-se fundamental para ancorar as reflexões propostas.

A Escola Básica Municipal (EBM) aqui relatada está localizada em uma comunidade periferizada de Florianópolis, território que enfrenta diversas camadas de vulnerabilização social, impactando diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2022), a comunidade foi deixada de lado pelas políticas governamentais, fazendo com que sua população enfrentasse problemas como falta de saneamento básico, poucas áreas de lazer, transporte coletivo e unidades de saúde insuficientes. Além disso, é uma comunidade atravessada por segregação social, racismo estrutural, violência policial, tráfico de drogas e, principalmente, pela ausência do poder público.

Vale destacar que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição em tela, a composição social da comunidade escolar é majoritariamente formada por migrantes das regiões Norte e Nordeste do Brasil, Planalto Serrano de Santa Catarina e de outros países da América do Sul, e que até o ano de 2024 totalizava 476 estudantes, em dois turnos, distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo o 5º ano na Educação Integral. No que se refere à identidade étnico-racial, uma pesquisa parcial realizada por meio do Sistema de Gestão Escolar em 2024 indicou que aproximadamente 60% da comunidade escolar se autodeclara negra ou parda.

As práticas acompanhadas ocorreram no cotidiano dos estagiários tanto no campo escolar quanto na supervisão acadêmica. Nessa perspectiva, a pesquisadora é compreendida como parte constitutiva do território existencial da pesquisa (campo), a partir do método da

observação-participante, que nega a neutralidade científica e afirma a implicação no processo. Assim, caminhamos na contramão de um ideal de ciência moderno, o qual se faz a partir da dessubjetivação absoluta da realidade, isto é, a construção de uma dado que é totalmente "neutro" que independe da composição daquele que observa (Jacques Rancière, 2009). Tal movimento nos aproxima de uma inspiração cartográfica de pesquisa que, conforme apresentado por (Deleuze & Guattari, 1995), radicaliza a inseparabilidade entre sujeito, objeto e espaço de relação, de modo que o "território" não é mais compreendido apenas como pedaço de terra utilizado por uma dada população que habita um mesmo espaço geográfico. Ele é espaço de relação – processo espaço-temporal situado e compartilhado, que se constitui a partir de suas trocas perpétuas e mutáveis entre os seres que o compõem.

Ao todo, foram realizadas seis idas à escola e oito participações em supervisão acadêmica, de forma ativa e implicada. Após acompanhar esses processos, foram realizados relatos em diário de campo, considerando que a produção de diários é um exercício de escrita que possibilita explorar diferentes dimensões da experiência, colocando em cena a narrativa do pesquisador, em suas temporalidades e imprecisões (Lourau, 2004). Portanto, este é um movimento metodológico típico da cartografia que, diferentemente de abordagens que buscam descrever e encontrar uma verdade unívoca, propõe acompanhar processos em curso, atentando-se ao que ocorre nos encontros e ao que se transforma e se movimenta no próprio ato de pesquisar (Passos et al., 2015). O percurso, neste caso, configura-se como uma pesquisa-intervenção, em que pesquisador e pesquisado se constituem mutuamente, reafirmando o caráter intervencionista do

conhecimento, visto que todo conhecer é também um fazer (Passos & Barros, 2000).

Escutar o Dispositivo Conselho de Classe: discursos, tensões e possibilidades

> – O que vamos fazer? Dar uma dose de Ritalina?
> – Não, ritalina não, pode ser um floral" (Risos)
> – Esse menino tem traços de ansiedade, nervosismo.
> – Ele é "tanso".
> – Ele realmente tem um problema sério.
> – Ele tem algum diagnóstico; o pai também é bem violento. Não adianta falar com ele quando está transtornado.
> *(Recortes do diário de campo, Outubro de 2025)*

A partir da observação-participante nos conselhos de classe e nas supervisões, ficou perceptível que esta é uma das instâncias coletivas em que os profissionais da escola se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre seus alunos e alunas. Tais reuniões permitem, assim, reforçar aspectos individuais da prática docente, como concepções autoritárias de docência, por meio do apoio de seus pares, ou seja, se torna um lugar de engendramento de um pacto institucional com a (re)produção das estruturas sociais de opressão. Entretanto, ao invés de pensar nas potencialidades que esse espaço coletivo tem - no sentido da construção de um melhor ambiente escolar e de pensar práticas que auxiliem as crianças - , pode se transformar um lugar de circulação de discursos marcados por concepções de escola e infância que individualizam a questão e não consideram todos os recortes sociais que atravessam cada criança.

Esses discursos podem ser considerados medicalizantes visto que, de acordo com Manifesto Desmedicalizante e Interseccional (Fórum, 2019), utilizam de uma racionalidade que naturaliza a vida e estabelece normas

ideias de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem e inteligência, enquanto invisibiliza a complexidade da existência e as profundas desigualdades nas condições de vida. Ainda segundo o Manifesto, a medicalização sustenta-se em princípios universalizantes - porque institui padrões estáticos, biologizantes e essencializantes da experiência humana - e individualizantes, porque responsabiliza cada pessoa e cada criança por não se adaptar plenamente ao estabelecido.

Nessa linha reflexiva, entendemos que o Dispositivo Conselho de Classe tem análise tende a reforçar os discursos medicalizantes, visto que foi um espaço para avaliar, principalmente, os alunos e alunas, de forma psicologizante, culpabilizante, sem cuidado e de forma acusativa; e não a interação e processo pedagógico. Nesse caso, fica evidenciado como a noção do Dispositivo Conselho de Classe entra em cena com sua face que produz um regime pedagógico excludente, visto que a professora encontra nesse colegiado poucos mecanismos que incitem o questionamento de sua prática.

Durante a reunião não há propriamente discussão dos casos de alunos e alunas: as professoras parecem esperar de seus colegas apenas um ponto de vista que valide a imagem de alunos e alunas que elas construíram no decorrer do ano letivo. Diante disso, torna-se relevante discutir algumas das narrativas predominantes a partir de frases registradas durante um colegiado de uma turma do 4º ano.

Em primeiro lugar, ressalta-se que a instituição e todos os processos de normatização educacional, a precarização da escola e da docência, as condições da formação inicial e continuada são alguns dos diversos fatores que co-constroem os discursos aqui presentes. Dessa maneira, precisamos sinalizar criticamente as falas que aparecem, mas sem a intenção de

culpabilizar as professoras, mas sim, a partir delas, construir possibilidades de agência implicada e transformação coletiva. Isso porque somente buscar culpados traz o foco para as faltas de todos, e produz efeitos imobilizadores, então deslocamos-nos da lógica da culpa para a busca de possibilidades de compreensão dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para ampliar as ações na escola (Fórum, 2019).

De modo recorrente, as educadoras atribuem o baixo desempenho escolar a causas psicológicas, à negligência familiar ou à suposta falta de vontade do aluno. Como consequência, diagnósticos apressados, encaminhamentos para tratamento médico, contato com o Conselho Tutelar ou mesmo expressões fatalistas como "não tem mais jeito" foram práticas observadas com frequência. Maria Helena Souza Patto (2015) já trazia em seus estudos que o fracasso da escola primária é administrado por um discurso científico que naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo, realidade vista nas falas trazidas pelas professoras.

As famílias, em sua maioria negras e pobres, também viram alvo de culpabilização pelo não aprendizado das crianças. Na verdade, as mães ou outras mulheres cuidadoras são vistas como negligentes, reforçando estigmas de gênero associados ao cuidado, como nas seguintes falas:

> – A mãe não aparece na reunião há um tempo, tem que encaminhar pro Conselho Tutelar.
> – A mãe dela também tem algo, alguma deficiência intelectual, porque não entende as mensagens.
> – Ele está sempre com dor de cabeça e a mãe não leva no posto, é negligência.
> – Esses pais, vou te contar…

Essa relação é ainda mais intensificada quando se trata de crianças negras. Todos os estagiários que participavam dos conselhos relataram que percebiam uma narrativa que repetia de forma mais bruta pras crianças negras.

> – Ele tem muita dificuldade, faz muita bagunça"
> – Não se esforça, é um descompromisso geral"

– Temos que neutralizar o Fulaninho, colocar mais perto da professora"
– Vou denunciar esse menino, ele é muito grande pra idade dele"

Enquanto isso, para as crianças brancas com dificuldades semelhantes, as falas assumiam outro tom:

– Tem dificuldade, mas se esforça muito.
– Tadinho, está com dificuldade.
(Recortes do diário de campo, Outubro de 2025)

Após a participação e a vivência nesses colegiados, os estagiários se reuniram em supervisão e se encontraram nos seus desconfortos e estranhamentos. A cada relato, mais falas problemáticas e violentas emergiram, o que os mobilizou a pensar em uma intervenção. Essa mobilização se produz a partir da inserção no Dispositivo Conselho de Classe, que ao mesmo tempo que articula normas, hierarquias e discursos, também produz afetos e tensões. Como discutido anteriormente, o dispositivo não é homogêneo: ele comporta disputas, fissuras e possibilidades de reconfiguração. Antes de construir a intervenção, a proposta foi levada à supervisão institucional e, posteriormente, discutida com parte da equipe pedagógica, que também reconheceu a necessidade de refletir sobre os sentidos atribuídos ao colegiado.

Essa intervenção proposta pelo grupo de estagiários de Psicologia na escola ainda está em processo de ser realizado. Por enquanto, tiveram participação efetiva nos conselhos de classe e escutaram a demanda da orientação pedagógica com cuidado. Assim, produziram uma caixa chamativa e estética para ficar na sala dos professores ao lado de papéis e canetas com perguntas a serem respondidas pelos profissionais: *"Qual o objetivo do Conselho de Classe para você? Você acha que o Conselho de Classe da escola cumpre com esse objetivo?"*. Depois, enviaram no principal

meio de comunicação com os profissionais da escola - grupo do Whatsapp - uma mensagem com a explicação de como seria a dinâmica. Após isso, recolheram as respostas dos professores e analisaram o que faz sentido para essa escola em específico e, assim, pensar em uma proposta de intervenção.

Nesse processo, houve uma mudança do foco exclusivo na avaliação dos estudantes para a pensar sobre o próprio espaço institucional pode ser considerado um movimento de desnaturalizar o Conselho e observá-lo como um objeto de análise. Ao interrogar seus objetivos e efeitos, podemos tensionar as linhas que sustentam seu funcionamento; já que a intervenção proposta não busca apaziguar conflitos ou suavizar tensões, mas sim abrir espaço para que o próprio colegiado seja problematizado. De acordo com Patto (2015) a função da Psicologia Escolar e Educacional não é promover "relações humanas conciliadoras", mas criar condições para que a rebeldia e a insatisfação latentes sejam nomeadas e compreendidas em sua dimensão histórica, visto que as contradições presentes revelam um expressões de um mal-estar político. Assim, a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para a construção de um Dispositivo de Conselho de Classe emancipatório: um espaço aberto ao acolhimento e à reflexão das contradições escolares, uma experiência não estará isento de conflitos e de co-responsabilidades, um espaço capaz de sustentar dissensos e de ampliar as possibilidades de agência coletiva.

Derradeiras considerações

O resultado se encontra em processo. Neste caso, talvez o próprio processo seja o resultado. Assinalamos, porém, que a tomada de posição da equipe de estagiários de Psicologia ao propor junto à equipe pedagógica da escola, as reflexões e tensionamentos sobre o conselho de

classe já pode ser considerado como uma forma de repercussão das composições que a equipe de estágio em Psicologia Escolar e Educacional fez na escola. Isso porque a pesquisa com a Caixinha de questões sobre o Conselho de Classe e a análise dos elementos recolhidos para o planejamento e/ou proposição de mudanças no conselho é uma forma de resultado que, mesmo que ainda não tenha se findado.

É importante ressaltar que as críticas aos Dispositivo de Conselho de Classe, tecidas no presente texto, não visam responsabilizar individualmente as professoras, como se a reprodução dos discursos nos conselhos fosse resultado exclusivo de suas escolhas pessoais. A complexidade das reflexões exige que, como sujeitos políticos, a nossa singularidade está atada às nossas contingências históricas. Diante disso, frente ao exercício do edifício de educadores, temos uma dupla responsabilidade ética, já que toda ação individual é necessariamente política.

Outro aspecto importante a ser colocado em análise, é o efeito da precarização do trabalho docente, marcada pelo adoecimento, pela sobrecarga e pela desvalorização profissional. A instabilidade gerada pelos contratos temporários (ACTs), por exemplo, faz com que o corpo docente renove quase anualmente, comprometendo a continuidade do trabalho, a criação de vínculos e a consolidação de uma carreira digna. Tais condições estruturais também participam da manutenção de práticas e discursos que individualizam o fracasso escolar.

No que se refere aos dados produzidos a partir da pesquisa realizada com a Caixinha de questões sobre o Conselho de Classe os registros evidenciam que, de modo geral, as professoras apresentam uma compreensão ampliada e alinhada às concepções democráticas do Dispositivo Conselho de Classe.

Contudo, quando se trata da questão "*Você acha que o Conselho de Classe da escola cumpre com esse objetivo?*", as percepções se mostram mais ambíguas. Algumas falas apontam que o Dispositivo Conselho de Classe cumpre apenas parcialmente sua função pedagógica, destacando-se críticas à forma como o espaço é conduzido devido à presença de relações hierárquicas. Essa pista revela que o Conselho também pode ser um dispositivo de violência institucional direcionada aos próprios professores, podendo produzir silenciamentos, constrangimentos e dificultando o exercício do trabalho coletivo. Sob condições de desvalorização e violência simbólica, torna-se mais difícil sustentar práticas reflexivas e autocríticas, o que ajuda a compreender por que o colegiado, muitas vezes, se converte em um espaço de reafirmação de diagnósticos, culpabilizações e discursos cristalizados que recaem sobre determinados corpos. Nesse sentido, retomo Patto (2015) quando ela nos traz que a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante nos discursos de todos os envolvidos no processo educativo. A autora também traz sobre como a escola pode ser palco de subordinação e da insubordinação, lugar de antagonismo e contradições e que essas são a matéria-prima da transformação.

> Discutir a aprendizagem dos estudantes e maneiras de, em conjunto, podermos pensar em estratégias para o desenvolvimento dos educandos.
> O objetivo do colegiado para mim é alcançar melhorias na instituição de ensino através de debates, críticas e é também momento para avaliar o desempenho de docentes e discentes. Discutir casos para aprimorar o ensino.
> (Trechos retirados da pesquisa com a Caixinha de questões sobre o Conselho de Classe)

Nas respostas, o colegiado é majoritariamente entendido como um espaço coletivo de discussão dos processos de ensino-aprendizagem, de análise do desempenho dos estudantes, de reflexão sobre avanços e

dificuldades e de proposição conjunta de estratégias pedagógicas. Esse dado indica que o sentido normativo e desejado do Dispositivo Conselho de Classe encontra-se relativamente consolidado no plano discursivo.

Nesse sentido, os resultados iniciais da intervenção não indicam uma transformação imediata das práticas do Conselho de Classe, mas apontam para a produção de um deslocamento importante, ao visibilizar as contradições entre os objetivos atribuídos ao colegiado e as condições concretas de sua realização. A intervenção mostra também como a Psicologia Escolar e Educacional pode atuar sobre os modos de funcionamento institucionais, contribuindo para a problematização das relações de poder, das violências simbólicas e dos discursos que atravessam o cotidiano escolar.

Ressaltamos, entretanto, que se tratando de um resultado processual de pesquisa, não se encerrando na ação realizada, mas que inaugura possibilidades de novos debates sobre o Dispositivo Conselho de Classe como espaço ético, coletivo e comprometido com a garantia do direito à educação.

Por fim, destacamos o papel do estágio em Psicologia Escolar e Educacional como movimento instituinte dentro da escola. Um olhar que, vindo de outro lugar (não melhor e nem pior, apenas relativamente menos institucionalizado), permite tensionar o instituído, formar alianças e, assim, compor junto com a escola novas formas de pensar e habitar o espaço escolar. Assim, o estágio não se limita à observação passiva, mas se configura como prática implicada na construção de sentidos e alianças com outros saberes e práticas e à promoção de um convívio escolar ético, crítico, democrático e inclusivo.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação.

Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (2ª ed.). CFP.

Dalben, Â. I. L. F. (1992). *Trabalho escolar e conselho de classe*. Papirus.

Dalben, Â. I. L. F. (2004). *Conselhos de classe e avaliação*: Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Papirus.

Deleuze, G. (2016). O que é um dispositivo? In: G. Deleuze, *Dois regimes de loucos*: Textos e entrevistas (1975–1995) (D. Lapoujade, Org.; G. Ivo, Trad.; L. B. Orlandi, Rev. téc.). Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Mil platôs*: Capitalismo e esquizofrenia (Vol. 5). Editora 34.

Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. (2019). Manifesto desmedicalizante e interseccional: "Existirmos, a que será que se destina?". *Anais* do Seminário Internacional A Educação Medicalizada, 1(1), 12–20.

Foucault, M. (1977). *História da sexualidade*: A vontade de saber (Vol. 1). Graal.

Hilário, W. F. de A., & Ziliani, R. de L. M. (2023). Dispositivo: Uma ferramenta conceitual para a problematização de práticas e discursos educacionais. *Anais do Seminário Formação* Docente: Intersecção entre Universidade e Escola, 5(05).

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar*: Estudos e proposições (22ª ed.). Cortez.

Lourau, R. (2004). Uma técnica de análise das implicações: B. Malinowski, Diário de etnógrafo (1914–1918). In: S. E. Altoé (Org.), *René Lourau*: Analista institucional em tempo integral (pp. 259–283). Hucitec.

Martins, A. A. (2023). Conselho de classe: Que tal uma implosão!!! Uma análise das formas burocrático-produtivistas. Articulando novas experiências pelo/no campo do pensar/aprender. *Alegrar*, (31), 87–93.

Mattos, C. L. G. de. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa, 31*(2), 215–228.

Messeder Neto, H. S., Viegas, L. S., & Oliveira, E. C. (2023). *Educação, pobreza e desigualdade social: Escritos de subversão*. EDUFBA.

Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo.

Ranciere, J. (2009). *A partilha do sensível.* São Paulo: Editora 34.

Passos, E., & Barros, R. B. (2000). A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, 16(1), 71–79. https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100010

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). (2015). *Pistas do método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Sulina.

Patto, M. H. S. (2015). *Produção do fracasso escolar:* Histórias de submissão e rebeldia. Casa do Psicólogo.

Santa Catarina. (1998). *Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998: Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação*.

Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Record.

Vasconcellos, C. dos S. (s.d.). *Avaliação*: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.

Capítulo 14

Alcances e limites na atuação dos(as) psicólogos(as) na convivência das escolas paulistas

Sandra Maria Fodra
Mônica Cintrão França Ribeiro

Resumo

O estudo trata da atuação dos(as) psicólogos(as) contratados(as) para prestar serviços nas escolas da rede pública paulista, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e das orientações do Conselho Federal de Psicologia para a implementação da Lei 13.935/2019 (CFP 2019). O objetivo é analisar as orientações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC SP) para a atuação dos profissionais e escutá-los sobre o trabalho desenvolvido nas escolas. O programa "Psicólogos na Educação" foi lançado em 2020, via edital de pregão eletrônico para atendimentos virtuais. A empresa Psicologia Viva foi contratada para prestar serviços com foco na saúde mental, divergindo das orientações das Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP 2019) e da Lei 13.935/2019. Em 2023 o programa foi extinto, mas devido à pressão pelos atos de violência extrema ocorridos nas escolas entre 2022 e 2023, a SEDUC – SP retomou o programa lançando um novo edital de licitação pública para a contratação de psicólogos. A empresa contratada foi o Grupo MedMais que atua em "Urgência e Emergência, Saúde Corporativa e Prevenção e Combate a Incêndios", conforme informações disponíveis no site da empresa. Em diálogo com os(as) psicólogos(as) contratados(as) pela empresa, foram identificadas dificuldades relacionadas ao número de escolas atendidas pelos profissionais, a necessidade de preenchimento de formulários que burocratizam o trabalho e o parcial conhecimento sobre a perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Embora seja uma vitória a presença de psicólogos(as) na rede pública de educação, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados.

Palavras-chave: psicologia escolar e educacional; lei 13.935/19; políticas públicas em educação; convivência escolar.

Introdução

O presente texto trata da atuação dos(as) psicólogos(as) contratados(as) pelo "Programa Psicólogos nas Escolas" da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), para prestar serviços nas, aproximadamente, 5100 escolas da rede pública paulista. O programa está vinculado ao Conviva SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, que foi lançado em 2019 pela Resolução SE 48/2019, com o objetivo de transformar as escolas estaduais paulistas em ambientes com maior segurança, acolhimento e proteção, especialmente após o trágico episódio de violência ocorrido na escola Raul Brasil na cidade de Suzano/SP em 13 de março de 2019. A intenção de tal programa foi tratar dos problemas relacionados à convivência escolar, conter a violência e melhorar a segurança nas escolas públicas da rede paulista.

O ataque à Escola Estadual Raul Brasil chocou a sociedade com a morte de cinco estudantes e duas educadoras, causadas por dois ex-alunos, que invadiram a escola, realizaram os ataques e em seguida cometeram suicídio. O crime foi premeditado e inspirado no massacre ocorrido em *Columbine* (EUA) em 20 de abril de 1999, gerou grande comoção nacional, levando à reforma da escola e debates sobre segurança escolar e *bullying* no Brasil.

Em função disso, o programa Conviva SP foi lançado com a promessa de criar espaços de diálogo e resolução de conflitos nas escolas a partir de um diagnóstico dos problemas interpessoais vivenciados na comunidade escolar, por meio da avaliação do clima relacional. Esta avaliação consiste em um recorte da avaliação do clima escolar, desenvolvida por pesquisadores da Universidade de Campinas (UNICAMP), cujos resultados serviriam para que as escolas pudessem organizar um plano de convivência, com a implementação

de assembleias escolares, grupos de mediação de conflitos e equipes de ajuda entre pares, como estratégias para a melhoria da convivência escolar.

Quando as notícias do caso da escola em Suzano/SP deixaram de ser veiculadas pela mídia, a SEDUC-SP abandonou a avaliação do clima relacional e o plano de convivência escolar e, em parceria com uma faculdade de enfermagem, organizou um plano de formação sobre saúde mental, com o objetivo de ensinar os educadores da rede pública a intervir em patologias atribuídas aos estudantes, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), ansiedade, autolesão, dentre outros, mudando o foco da análise sobre a convivência escolar para a saúde mental e reforçando a cultura da patologização e medicalização dos problemas de aprendizagem e comportamento, que rotulam e culpabilizam o estudantes, não considerando os fenômenos escolares como desencadeadores das dificuldades (CRP-SP, 2010).

Durante a pandemia de Covid-19 (OMS, 2020), o gabinete do secretário da educação anunciou na mídia que a SEDUC-SP iria contratar 1000 psicólogos para atendimentos virtuais, em todas as necessidades dos estudantes e educadores, lançando o programa "Psicólogos na Educação", com a justificativa de cumprir a implementação da Lei 13935/2019.

Em função disso, o objetivo deste estudo foi analisar as orientações da SEDUC-SP para a atuação dos(as) psicólogos(as) escolares e dialogar com estes profissionais, contratados pelas empresas licitadas, sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural (Souza, 1996, 2007; Leal, Facci e Souza 2014), e a publicação do Conselho Federal de Psicologia, do documento "Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica" (CFP, 2019), com foco nas situações de conflitos e violências no ambiente escolar.

2 A Psicologia Escolar e Educacional: alcances e limites

O estudo foi desenvolvido a partir da Psicologia Histórico-Cultural que busca a compreensão da realidade concreta por meio da análise do movimento histórico e dos elementos da cultura, na busca de modos de superação dos problemas identificados no contexto que o fenômeno se manifesta (Tanamachi, Asbahr e Bernardes, 2018; Beatón, 2018); e das orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019) para a implementação da Lei Federal 13935/2019, que prevê a atuação de equipes multiprofissionais constituídas por psicólogos/as escolares e assistentes sociais nas escolas públicas, no apoio às questões de aprendizagem, inclusão, problemas de convivência e das vulnerabilidades identificadas na escola, em articulação com as instituições da rede protetiva de saúde, justiça, assistência social e direitos humanos.

Da mesma forma, a proposta deste estudo foi realizar um questionamento sobre como a Psicologia está sendo levada para as escolas e como os profissionais estão sendo preparados (ou não) para atuação no campo da Educação. Estudos mostram que procedimentos tradicionais e clássicos em Psicologia continuam sendo frequentemente utilizados para intervenção nas escolas, com produção de diagnósticos patologizantes dos estudantes e encaminhamentos para profissionais da área da saúde que não incluem o que acontece na escola na análise das queixas escolares recebidas, culpabilizando o estudante e selando o seu destino escolar (Patto, 2015; Souza, 1996; Souza, 2020). O olhar do/a psicólogo/a nesta perspectiva está na análise das questões emocionais como causa das queixas escolares que resulta na produção de laudos e de crenças em professores e familiares de que o estudante tem um problema e, por isso, deve ser cuidado, excluindo a

análise do contexto da escola onde o problema realmente está ocorrendo. Este modelo de atendimento psicológico não atende às necessidades da escola.

A Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para a superação de análises individualizantes e medicalizantes das questões de aprendizagem e convivência escolar, propondo reflexões sobre a complexidade das relações escolares que interferem nos processos de aprendizagem (Souza, 2009). Ao lidar com pessoas e a constituição de suas subjetividades, a(o) psicóloga(o) escolar, em trabalho conjunto com professores, gestores, estudantes e a comunidade escolar, reconhece as dificuldades de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas, dentre outros, a partir da análise das vivências de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual (CFP, 2019/2022).

Em outras palavras, a Psicologia Escolar e Educacional a partir de uma perspectiva crítica (Patto, 2015), em oposição a práticas clássicas e tradicionais de atendimento psicológico às queixas escolares, propõe a compreensão sobre os acontecimentos da escola como fenômenos interpsíquicos, ou seja, de origem na própria escola, com ações que não estão voltadas aos estudantes como tradicionalmente tem-se realizado em Psicologia, mas no entendimento psicológico sobre os funcionamentos escolares produtores de fracasso escolar e sofrimento em estudantes e professores (Souza, 2020). Os atendimentos, portanto, visam a análise institucional, a observação sobre as relações interpessoais que acontecem dentro da escola que desencadeiam queixas escolares e na construção de intervenções psicológicas que atendam tais demandas (Ribeiro, 2020).

Dessa forma, o estudo sobre os fenômenos que acontecem nos espaços escolares, implica a presença do/a psicólogo/a no cotidiano da escola, para

compreensão sobre o que está interferindo nos processos de ensino e aprendizagem tanto na perspectiva dos estudantes como dos docentes, na análise da vida escolar e na parceria de maneira horizontal com a comunidade escolar (gestores, professores, alunos). Estes procedimentos são essenciais de serem realizados em Psicologia Escolar e Educacional para amplo entendimento a respeito das queixas e possibilidade efetiva de intervenção que beneficie não apenas o estudante, mas o funcionamento escolar e os processos de escolarização (Souza, 2020; Ribeiro, 2020).

3 A violência escolar e as políticas neoliberais

O aumento da violência escolar nos últimos anos tem sido tema de discussão recorrente na mídia e nas pesquisas acadêmicas. Embora o governo federal tenha promulgado leis[15] que exigem a inclusão de atividades voltadas ao enfrentamento do *bullying*, da violência contra as mulheres e outros tipos de violências ocorridas nas escolas, os sistemas de ensino não consolidaram programas para tratar da convivência e enfrentar os conflitos escolares, apenas ações pontuais quando acontece um caso grave.

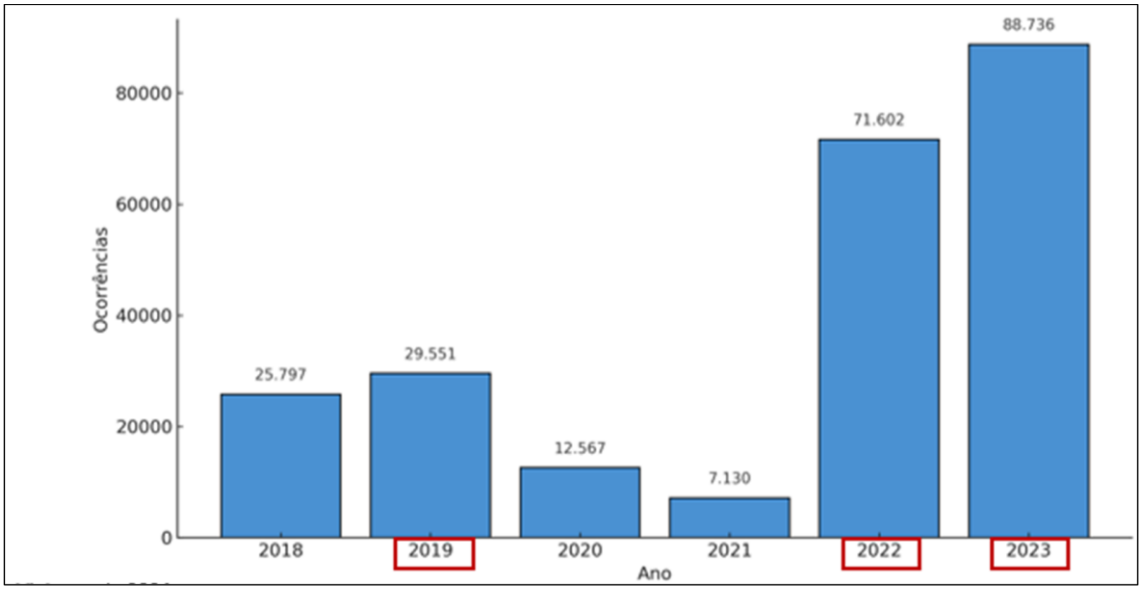
A literatura referente à convivência escolar prevê a instituição de ações que estimulem a participação dos estudantes nas atividades escolares, conforme princípio prescrito no Artigo 3° da Lei de Diretrizes e Bases da

[15] Lei Federal nº 13.185/2015 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Lei Federal nº 13.663/2018, que alterou o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9393/96) e incluiu "a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino".
Lei Federal nº14.164/2021, "para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher".
Decreto 12.006/2024, que institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas – SNAVE, pelo, a ser implementado em articulação do governo federal com os estados e municípios.

Educação (Lei 9394/1996)[16], a organização de tempos e espaços para discussão e reflexão dos problemas vivenciados na escola e o estabelecimento de grupos, formados por educadores e estudantes, para coordenar estas atividades (Araújo, 2008; Jares, 2008; Tognetta e Vinha, 2021; Vinha et al., 2025). A convivência deve fazer parte do currículo de cada escola e não pode ser tratada como atividade acessória.

A SEDUC-SP mantém programas e projetos voltados à redução da violência escolar desde 1996, mas nunca ofereceu condições para a efetivação das atividades previstas nos documentos oficiais nas escolas. Os casos de violência na rede pública estadual tiveram um aumento expressivo nos últimos anos, com dados alarmantes que tornam necessárias práticas efetivas de convivência na escola, conforme estudo elaborado por Vinha et al. (2025). Seguem dados apresentados pela pesquisadora:

Figura 1: Violência interpessoal entre estudantes (rede estadual de São Paulo)



Fonte: Vinha et al., (2025)

[16] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Estes números correspondem aos registros das escolas no sistema do Programa Conviva e referem-se a "agressões físicas e verbais, ameaças, discriminações, *bullying*/humilhação sistemática e ações violentas de grupos ou gangues" (Vinha et al., 2025, p.6). Dos 42 casos de violência extrema ocorridos no país, com a invasão em escolas que causaram a morte de estudantes e educadores, "São Paulo lidera o número de ocorrências, com 10 casos, seguido pelo Rio de Janeiro e pela Bahia, ambos com cinco" (Vinha e Garcia, 2025, p. 15).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais passaram por profundas transformações e reorganizaram as práticas escolares a partir da lógica empresarial, com a inserção de parcerias público-privadas na gestão dos sistemas públicos de ensino que implantaram a cultura gerencialista e o ideário neoliberal no funcionamento das escolas.

No estado de São Paulo, o projeto neoliberal na educação teve início em 1995, com o Programa de Reorganização das escolas pelos Decretos 40.473 e 40.510/1995, a separação dos ciclos escolares e a redução das salas de aulas e professores da rede. Desde então, a SEDUC-SP implementou políticas que transformaram a cultura escolar, com a valorização de indicadores de rendimento, das metas de desempenho e da meritocracia pelos resultados.

A implementação das políticas neoliberais na educação paulista ocorreu entre 1995 e 2006, com a reorganização das escolas, a inserção do sistema de avaliação externa, dos índices de desempenho, das metas, dos indicadores de resultados e da cultura da meritocracia, com o pagamento de bônus para os educadores que atingissem tais metas. Entre 2007 e 2010, houve a padronização do currículo, que passou a ser organizado externamente, e das atividades pedagógicas, com a distribuição de

cadernos para serem reproduzidos nas escolas pelos educadores. A consolidação destas políticas aconteceu entre 2015 e 2018, com a inserção de ferramentas de gestão e uso da tecnologia fomentados por instituições privadas, efetivando o modelo gerencial nas atividades escolares (Fernandes, 2023).

A partir de 2019, houve um processo de aprofundamento das políticas neoliberais na educação pública paulista, com a redução dos direitos trabalhistas dos servidores, pela Lei Complementar 1.361/2021, a ampliação dos recursos tecnológicos nas atividades escolares (administrativas, pedagógicas e de formação dos servidores) e a contratação temporária da maior parte dos professores, intensificando a precarização da carreira docente e da qualidade da educação.

O atual governante criou a Secretaria de Parcerias e Investimentos – SPI, com o objetivo de "atrair novos investimentos e ampliar oportunidades de emprego no estado", conforme divulgado no site da secretaria[17]. Embora a justificativa seja de melhoria dos serviços públicos oferecidos pelo estado, a real intenção é permitir que a iniciativa privada se aproprie do patrimônio público. O governador leiloou 33 escolas e pretende ampliar o número para 143 até o final do seu mandato, em 2026.

Outra ação contestável do atual governo do estado de São Paulo foi a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 9/2023126, que retira o investimento mínimo em educação previsto na Constituição Estadual, que atualmente é de 30% dos impostos arrecadados para 25%. Tal ação foi aprovada em 2024 e retirou aproximadamente 11 bilhões dos recursos da educação paulista (Fodra, 2025).

[17] Notícia sobre a Secretaria de Parcerias e Investimentos. https://www.parceriaseminvestimentos.sp.gov.br/a-secretaria/

As mudanças promovidas pela SEDUC-SP nas últimas décadas transformaram a cultura escolar, os processos de escolarização foram substituídos pelos resultados educacionais, caracterizando uma grande violência contra educadores e estudantes e a educação pública paulista. Os programas e projetos voltados à contenção da violência e de atividades voltadas à convivência escolar, prometeram a implementação de espaços dialógicos e participativos entre a escola e a comunidade, mas não ofereceram recursos nem viabilizaram tempos e espaços para a efetivação destas práticas na escola. Estas políticas educacionais reforçaram a cultura da culpabilização, da judicialização e da patologização, individualizando os problemas de aprendizagem e comportamento nos estudantes e responsabilizando-os pelo fracasso das políticas educacionais. Foi neste contexto histórico e cultural que a SEDUC-SP deu início à contratação de psicólogos para atuarem nas escolas paulistas.

4 Atuação de psicólogos(as) nas escolas públicas paulistas

O programa "Psicólogos na Educação" ou "Psicólogos nas Escolas" da Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC-SP) está atrelado ao Programa Conviva-SP e foi lançado em 2020, com a contratação de 1000 psicólogos, via edital de licitação pública para a realização de pregão eletrônico, para atendimentos virtuais por meio da plataforma da empresa vencedora, às dificuldades de aprendizagem, atendimento clínico e promoção da justiça restaurativa, conforme anunciado pelo secretário da educação na época. Embora o Sindicato dos Psicólogos, o Sistema Conselhos de Psicologia (composto pelo Conselho Federal - CFP e Conselhos Regionais - CRPs) e outras entidades entrassem com um processo judicial para impedir a

efetivação do edital (Ação Civil Pública, autos n° 1060374-05.2020.8.26.0053), a ação foi negada pela justiça.

A empresa 'Psicologia Viva' foi contratada, por cinco milhões de reais mensais, para prestar serviços com foco na saúde mental, divergindo das orientações das Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019) e do proposto pela Lei 13.935/2019 sobre a contratação de psicólogos(as) e de assistentes sociais para atuarem nas escolas. Em 2023 o programa foi extinto, mas devido à pressão pelos atos de violência extrema ocorridos nas escolas entre 2022 e 2023, a atual gestão da SEDUC-SP retomou o programa lançando um novo edital de licitação pública para a contratação de 534 psicólogos(as). A empresa contratada foi o Grupo MedMais que atua em "Urgência e Emergência, Saúde Corporativa e Prevenção e Combate a Incêndios", conforme informações disponíveis no site da empresa.

Em 2025 haviam sido contratados pelo Grupo MedMais por volta de 700 psicólogos(as), como Pessoa Jurídica (PJ), para atendimento às, aproximadamente, 5100 escolas públicas do estado de São Paulo, em 91 Diretorias de Ensino, com 3 milhões e 500 mil alunos. Entre os profissionais contratados, 15 são psicólogos(as) supervisores(as) que acompanham em torno de 25 a 65 psicólogos(as), que atuam entre 200 a 500 escolas nos municípios paulistas, cujo acompanhamento ocorre por meio de reuniões online quinzenais ou mensais. Também faz parte da equipe um profissional de Psicologia como responsável técnico, que responde pelo grupo de psicólogos(as) a partir da legislação que respalda o exercício profissional em Psicologia, bem como o gestor deste Programa da SEDUC-SP.

Em diálogo com os(as) psicólogos(as) contratados(as) pelo "Programa Psicólogos nas Escolas" e com seus supervisores(as) foram identificadas

dificuldades relacionadas ao número de escolas atendidas pelos profissionais, aproximadamente 10 escolas para cada psicólogo(a), refletindo no número de vezes que comparece em cada uma delas, uma vez por mês, dificultando a possibilidade de compreensão sobre as demandas escolares e de intervenção efetiva às necessidades da escola.

Outro aspecto identificado foi a necessidade do preenchimento em plataformas online, de formulários de avaliação sobre os atendimentos psicológicos realizados na escola, o que poderia ser um registro documental, se torna em uma burocratização do trabalho, pois demandam horas e tem a função de monitoramento do trabalho do(a) psicólogo(a) escolar, além de descumprir a legislação do Sistema Conselhos de Psicologia sobre a Elaboração de Documentos Escritos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional (CFP 06/2019).

Foram também relatadas as dificuldades no conhecimento sobre como atuar enquanto psicólogo(a) na escola em função da ausência de formação e conhecimentos sobre a perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar e Educacional (Patto, 2015). Os gestores escolares esperam que os(as) psicólogos(as) escolares façam atendimento individual aos alunos identificados por eles como "aluno problema" e em função da precária formação destes profissionais, esse tipo de procedimento é atendido, contribuindo para a patologização das pessoas na escola e também não restando tempo para intervenções nas questões relacionadas à convivência escolar e ao enfrentamento das violências escolares. É importante afirmar que os(as) psicólogos(as) demonstram muito interesse em aprimorar seus conhecimentos para melhor realização das atividades na escola, cabe, portanto, não apenas a contratação desses profissionais para o cumprimento da Lei 13.935/19, mas investimento na contratação por meio

de concursos públicos e na formação qualificada para atuação de acordo com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Em maio de 2025, o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP SP) organizou uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), com a presença de representantes de entidades da Psicologia, da Assistência Social, da Educação, de deputados estaduais e federais e de psicólogos que atuam nas escolas, para discutir sobre a atuação dos psicólogos (as) na rede pública estadual, devido a inúmeras denúncias recebidas pelos profissionais contratados pela SEDUC SP. Durante a audiência, um grupo de psicólogos divulgou um documento intitulado "Manifesto da União dos Psicólogos Escolares do Estado de São Paulo, por condições dignas de trabalho, respeito ético e valorização profissional", com o seguinte enunciado:

> Cuidamos de quem educa e aprende. Mas quem cuida de nós?" Este manifesto reúne denúncias, reflexões e reivindicações urgentes de profissionais da Psicologia Escolar diante de condições de trabalho precárias, violações éticas e descaso institucional. Nosso objetivo é mobilizar, sensibilizar e transformar. (p.1).

O documento apresenta uma série de denúncias como a exigência de registros das atividades desenvolvidas nas escolas em duas plataformas diferentes sem oferecer os recursos tecnológicos necessários, a disponibilidade de informações sobre os atendimentos nas plataformas desrespeitando os princípios éticos que preveem o sigilo profissional, salários incompatíveis com a função e atrasos no pagamento, assédio moral e ameaças de sanções administrativas, condições precárias de trabalho porque não existem espaços organizados nem recursos para o desenvolvimento de atividades comprometendo a efetividade do trabalho e ausência de canais institucionais de escuta e diálogo. Há uma série de relatos de situações vivenciadas pelos psicólogos (as) que demonstram a

precarização do trabalho, o desrespeito e sérios equívocos nas práticas desenvolvidas nas escolas seguindo o mesmo receituário neoliberal imposto às escolas.

Considerações finais

Embora seja uma grande vitória a presença de psicólogos(as) na rede pública de educação, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados, como: psicólogos(as) e assistentes sociais serem compreendidos como profissionais da educação e que o trabalho da Psicologia na escola não esteja relacionado a intervenções biologizantes que reforçam a cultura da patologização e medicalização dos problemas de aprendizagem e de comportamento dos estudantes.

Para que a Lei 13.935/19 seja de fato implementada, é importante destacar que as políticas públicas devem prever a atuação crítica dos (as) psicólogos (as) escolares, conforme orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2029), com a contratação por meio de concursos públicos, a partir de recursos do Fundeb, e melhores condições de trabalho nas escolas para estes(as) profissionais.

Referências

Beatón, G. A. (2018). A integralidade do método dialético na Teoria Histórico Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*. 22(3), 631-641. Recuperado em 10 de janeiro de 2026, de https://www.scielo.br/j/pee/a/NQBCtmXCR85rpty5vWwXthk/?format=pdf&lang=es –

Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*. Recuperado em 10 de janeiro de 2026, de https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicaspara-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/

Conselho Federal de Psicologia. (2025). *Manifesto da União dos Psicólogos Escolares do estado de São Paulo:* por condições dignas de trabalho, respeito ético e valorização profissional. Recuperado em 10 de janeiro de 2025, de https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wpcontent/uploads/sites/32/2025/06/MANIFESTO-DOS-PSICOLOGOS-ESCOLARES.pdf

Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Resolução CFP 06/2019* comentada. Orientações sobre elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional. Recuperado em 27 de fevereiro 2026, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Resolução-CFP-n-06-2019-comentada.pdf

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (2010). *Medicalização de Crianças e Adolescentes*. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. In Taverna, C.S.R. Psicol. Esc. Educ. 15 (1). Junho 2011. Recuperado em 27 de fevereiro de 2026, de https://www.scielo.br/j/pee/a/fhWWrqqRmrQqLfKwF9DfTsN/?lang=pt

Fernandes, M. J. S. (2023). *Neoliberalismo na Educação Paulista*: um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino. São Paulo, SP: Editora Mireveja.

Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2014). *Adolescência em foco:* contribuições para a psicologia e para a educação [Versão Kindle]. Maringá, PR: SciELO – EDUEM.

Organização Mundial de Saúde – OMS (2020). *Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus*. Recuperado em 27 de fevereiro de 2026, de https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus

Patto, M.H.S. (2015) A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. *Ambiente Virtual Maria Helena Souza Patto*. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Recuperado em 22 de janeiro de 2026, de https://mariahelenasouzapatto.site/

Ribeiro, M.C.F. Medicalização dos processos de ensino e aprendizagem: reflexões críticas sobre práticas psicológicas não medicalizantes na educação. In Sarriera, J.C; Macedo, C.V; Carvalho, J.E.C. (Orgs). *Salud*

Comunitaria: perspectivas, escenarios y cuestiones relevantes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nuevos Tiempos, 2020, p. 87-100.

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Resolução 48 de 01/10/2019*. Institui o Conviva SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação. Recuperado em 10 de janeiro de 2026, de https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wpcontent/uploads/2020/06/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2048%20de%2001.10.19.pdf

Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. Souza (org.) *Orientação à queixa escolar (*pp. 27-58). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. Recuperado em 23 de abril de 2023, de https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021

Souza, B. de P. (org.) (2020). Orientação à Queixa Escolar. *Portal Orientação à Queixa Escolar*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. Recuperado em 22 de janeiro de 2026, de: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/

Tanamachi, E. R., Asbahr, F. S. F., & Bernardes, M. E. M. (2018). Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. In *Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural:* interfaces Brasil - Cuba (Tradução). Maringá, PR: Eduem.

Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2021). Cuándo una escuela es democrática: las normas, las reglas y las assembleas escolares. Madri, Espanha: Narcea.

Vinha, T. P. Garcia, C. (2025). *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil* [livro eletrônico]: causas e caminhos: atualização. 1 ed. – São Paulo (Relatórios de política educacional). Recuperado em 10 de janeiro de 2026, de https://d3e.com.br/wp-content/uploads/atualizacao_2505_ataques-violencia-escolas-brasil.pdf

Vinha, T. P.; Nunes, C. A.; Tognetta, l. R. P.; Aragão, a. M. F. (2025). A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. Estudos Avançados USP. Recuperado em 10 janeiro de 2025 de: https://www.scielo.br/j/ea/a/Tk68VH7cK7RmWgBYGW7qqmb/?lang=pt

AGRADECIMENTOS

Agradecemos os(as) psicólogos(as) e supervisores (as) contratados(as) pelo Programa "Psicólogos nas Escolas" pelas informações compartilhadas sobre os problemas enfrentados nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Capítulo 15

A convivência como preditora da aprendizagem escolar: uma análise reflexiva

Daniele Ribeiro Menezes Quirino

Resumo

O presente capítulo propõe uma reflexão analítica sobre a correlação entre a convivência escolar e a aprendizagem, tomando como objeto dialógico as práticas implementadas pelo Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, CONVIVA SP, na Rede Estadual de Educação de São Paulo. Instituído pela Resolução SEDUC nº 48/2019 e tornado política pública através do Decreto 69.665/2025, o CONVIVA SP atua na premissa de que um ambiente escolar seguro, acolhedor e pautado na Cultura de Paz é um catalisador essencial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. A análise enfoca a articulação de quatro pilares: a mediação de conflitos via práticas restaurativas e a atuação dos psicólogos; a potencialização do protagonismo estudantil por meio do grêmio; as estratégias de formação contínua, PDA e ConvivaCast, para gestores e docentes; e o engajamento familiar em ações como o "Dia C da Convivência". Argumenta-se que, ao estruturar uma rede protetiva e dialógica, o programa reduz as vulnerabilidades e as tensões, liberando o foco cognitivo dos estudantes para o processo de ensino-aprendizagem. A efetividade do CONVIVA SP reside, portanto, na sua capacidade de transformar a escola em um ecossistema de corresponsabilidade onde a convivência se estabelece como uma competência fundamental para a permanência e o sucesso escolar.

Palavras-chave: Convivência Escolar; Cultura de Paz; Aprendizagem; CONVIVA SP; Educação Estadual.

Introdução

A escola, enquanto espaço de sociabilidade e desenvolvimento, transcende o papel exclusivo de transmissão de conteúdos curriculares. A qualidade das interações e o clima do ambiente são variáveis cruciais que influenciam diretamente a capacidade dos estudantes se engajarem e assimilarem o conhecimento. A correlação entre o bem estar emocional e o desempenho cognitivo é sustentada por mecanismos neurobiológicos específicos. Segundo a perspectiva de Lantieri e Goleman (2017), o ambiente escolar adverso pode desencadear respostas de estresse que priorizam a sobrevivência em detrimento da reflexão. Esse processo, caracterizado pela hiperatividade da amígdala, acaba por restringir o fluxo de informações para o córtex pré-frontal. Sob essa condição de 'sequestro emocional', as funções executivas essenciais para o aprendizado e para a tomada de decisão consciente tornam-se temporariamente inoperantes, evidenciando que a segurança psicológica é um elemento estruturante da atividade intelectual.

Neste contexto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu, originalmente em 2019, o Programa CONVIVA SP, com o objetivo primordial de promover um ambiente escolar pautado na cultura de paz, segurança e acolhimento (São Paulo, 2019). Contudo, o amadurecimento desta iniciativa culminou em um novo patamar de robustez institucional no primeiro semestre de 2025, com a promulgação do Decreto nº 69.665/2025, em 30 de junho, que oficializou a criação da Diretoria de Clima, Convivência e Proteção Escolar - DICLIPE. É válido ressaltar que, embora a nomenclatura administrativa tenha se formalizado como DICLIPE, o termo "CONVIVA" é mantido e priorizado nesta reflexão por sua densidade semântica com o conceito de convivência e por já se constituir como a principal referência

pedagógica e identitária para os profissionais da rede estadual paulista. Complementarmente, a Resolução SEDUC nº 149/2025 elevou o Plano de Melhoria da Convivência Escolar (PMCE) ao status de política pública, garantindo que todas as unidades escolares possuam um plano instituído que sirva como guia para ações de prevenção à violência e fomento a um ambiente saudável.

A segurança proporcionada por essa perenidade é um determinante direto da eficácia da política. Quando as diretrizes deixam de ser vistas como um projeto de gestão e passam a ser uma estrutura de Estado, os agentes implementadores, diretores, professores e mediadores, sentem-se encorajados a investir no desenvolvimento de competências de longo prazo. Conforme defendem Sabatier e Mazmanian (1983), o sucesso da implementação de uma política pública depende da clareza e da estabilidade do seu mandato legal, que protege os objetivos centrais contra flutuações políticas e garante a persistência necessária para que a mudança cultural ocorra nas instituições.

Este capítulo objetiva, portanto, refletir sobre como as práticas estruturadas do CONVIVA SP, agora blindadas pela perenidade institucional da DICLIPE, criam as condições relacionais necessárias para favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar na rede estadual.

Desenvolvimento do Tema

O CONVIVA SP se estrutura em eixos que visam transformar a escola de um espaço de gerenciamento de crises para um ambiente de prevenção. A robustez atual da política advém de sua obrigatoriedade e da integração sistêmica dos planos de convivência ao projeto político-pedagógico das unidades escolares.

2 Institucionalização, PMCE e a Eficácia da Política

A perenidade garantida pelo marco normativo de 2025 confere segurança jurídica às escolas ao estabelecer o PMCE como uma política pública de Estado. De acordo com a Resolução SEDUC nº 149/2025, o plano deixa de ser uma sugestão e torna-se uma exigência para todas as unidades escolares, assegurando a padronização e o compromisso contínuo com a segurança escolar. Como aponta Lotta (2015), a institucionalização garante a estabilidade dos arranjos de implementação.

No caso paulista, o PMCE deve contemplar obrigatoriamente temáticas transversais que abordem as complexidades contemporâneas e servem como guia para as ações preventivas:

- **Combate ao Bullying e Cyberbullying:** Estratégias de conscientização e intervenção precoce contra a intimidação sistemática no ambiente físico e virtual.
- **Prevenção às Violências:** Ações voltadas contra violências físicas, psicológicas, sexuais e autoprovocadas.
- **Promoção da Cultura de Paz:** Fomento à mediação de conflitos, círculos restaurativos e ao diálogo como ferramentas primordiais de resolução.
- **Educação em Direitos Humanos:** Enfrentamento ao racismo, à xenofobia e a todas as formas de discriminação e preconceito.
- **Segurança Digital:** Orientações sobre o uso consciente da tecnologia, etiqueta digital e proteção no ciberespaço.
- **Saúde Mental:** Ações de valorização da vida, promoção do bem-estar e acolhimento socioemocional da comunidade escolar.

A obrigatoriedade dessas temáticas no PMCE garante que a "cultura de paz" deixe de ser um conceito abstrato para tornar-se uma meta

institucional contínua e imune a descontinuidades imediatistas, o que não tira a autonomia do gestor escolar para incluir as temáticas que julgar importantes conforme a leitura de seu território.

3 Intervenção Especializada e Acolhimento

A abordagem para o manejo de conflitos prioriza o diálogo e a responsabilização, distanciando-se de modelos meramente punitivos e incorporando o suporte técnico-pedagógico às emoções.

3.1 As Práticas Restaurativas e a Mediação

A implementação das Práticas Restaurativas é uma das ações centrais, sendo mediada frequentemente pelos Professores Orientadores de Convivência (POCs) e Vice Diretores. Essa metodologia ensina os estudantes a desenvolverem empatia, escuta ativa e corresponsabilidade (Nucci, 2009). Ao aprender a dialogar, o estudante melhora sua dinâmica em sala de aula, favorecendo a aprendizagem colaborativa.

3.2 Psicólogos nas escolas e articulação da rede protetiva

A área de psicólogos nas escolas e articulação da rede protetiva visa promover o bem-estar emocional e fortalecer a convivência escolar. É imperativo destacar que, no contexto do CONVIVA SP, a atuação do psicólogo de referência é estritamente institucional e preventiva, e não clínica. O objetivo não é o diagnóstico ou o tratamento individual de patologias, mas sim o apoio a gestores, professores e estudantes na construção de um ambiente escolar acolhedor e saudável, intervindo nos processos relacionais que constituem a vida escolar.

A importância desta modalidade de atuação reside no foco na coletividade e na prevenção. Conforme destaca Marinho-Araújo (2014), a

psicologia escolar institucional atua como uma mediadora que contribui para a "ressignificação de concepções e práticas educativas, favorecendo o desenvolvimento de competências de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem" (p. 45). Assim, o profissional auxilia a escola a identificar e remover barreiras psicossociais ao aprendizado. Além disso, o programa garante que a educação atue em parceria com a rede protetiva (assistência social, saúde e conselho tutelar), orientando a todos sobre os fluxos de proteção e assegurando que o bem-estar do estudante seja uma responsabilidade compartilhada e intersetorial.

4 O Protagonismo Estudantil e o Grêmio

O Grêmio Estudantil é compreendido como um eixo estratégico na arquitetura do CONVIVA SP, constituindo-se em um laboratório essencial de vivência democrática e cidadania ativa. É imperativo destacar que o Grêmio fundamenta-se na lógica da gestão democrática, detendo autonomia para sua atuação política e social no ambiente escolar. Com o intuito de orientar essa trajetória de forma colaborativa, a Secretaria da Educação elaborou, em conjunto com os estudantes, o novo Estatuto Padrão dos Grêmios Estudantis Paulistas (GRESP), instituído pela Resolução SEDUC nº 45/2025. Este instrumento norteador estrutura a atuação gremista em três dimensões fundamentais, que conectam a convivência ao êxito acadêmico:

Pilar Pedagógico: Os estudantes atuam como multiplicadores e incentivadores da participação em políticas públicas educacionais. Destaca-se o fomento ao Provão Paulista, que democratiza o acesso às universidades públicas estaduais (USP, UNESP, UNICAMP), e ao programa de intercâmbio Prontos pro Mundo. Ao engajarem seus pares nessas oportunidades, os

gremistas fortalecem a perspectiva de futuro e o valor social da aprendizagem.

Pilar das Feiras: Visa valorizar o protagonismo estudantil através da organização de eventos que culminam na apresentação de trabalhos autorais. Este pilar estimula a participação ativa das famílias na escola, fortalecendo o vínculo entre a comunidade e a instituição no momento de celebração do conhecimento produzido.

Pilar da Convivência: Foca na promoção direta da cultura de paz. Um exemplo potente é a gravação e divulgação de webseries que, utilizando uma linguagem adequada ao universo juvenil, tratam de temas sensíveis como o combate às violências. Essas mídias servem como disparadores cuidadosos para discussões profundas, permitindo que o Grêmio medeie conflitos e desconstrua preconceitos entre os estudantes.

Conforme sustenta Costa (2001), o protagonismo estudantil é uma postura ética que reconhece o estudante como fonte de iniciativa e liberdade, capaz de participar ativamente na solução de problemas reais.

5 Formação Continuada e Mídia Estratégica

A Formação Continuada constitui o motor que transforma a cultura escolar de um modelo reativo para uma postura proativa e ética. Para que a escola se consolide como um território de paz, é fundamental que todos os profissionais, docentes, gestores e equipe administrativa, sejam capacitados como agentes ativos de mudança. Enquanto para o professor a formação oferece as ferramentas pedagógicas para mediar as relações e o clima em sala de aula, para a equipe gestora, esse processo formativo é o que garante os subsídios necessários para a construção estratégica de um Plano de

Melhoria da Convivência Escolar sólido, baseado em evidências e diagnósticos reais.

Nesse sentido, a formação voltada para a convivência pressupõe que os educadores revisitem suas próprias concepções sobre conflito e autoridade. Conforme argumentam Tognetta e Vinha (2011), o processo formativo deve propiciar espaços reais de reflexão sobre a qualidade do clima escolar. Para as autoras, a formação deve visar "a construção de uma comunidade que aprenda a resolver seus conflitos de forma cooperativa e democrática, onde o educador assume o papel de mediador de relações éticas" (p. 23). Ao capacitar adequadamente a equipe administrativa, o CONVIVA SP garante que o acolhimento seja uma linguagem universal na instituição, prevenindo violências desde o acesso inicial à escola.

As ferramentas disponibilizadas pela rede garantem a capilaridade e a constância dessa atualização. O PDA, Planejamento de Aula, fornecido semanalmente via Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE, foca em temáticas específicas de convivência para aplicação direta em sala de aula. Soma-se a isso o Programa Multiplica, que oferece formação quinzenal pautada no diálogo entre pares, permitindo o aprofundamento das temáticas de convivência de forma colaborativa. O CONVIVA SP promove formações presenciais semestrais para os Professores Orientadores de Convivência e formações bimestrais para os Professores Especialistas em Currículo e Supervisores de Ensino, assegurando o alinhamento estratégico entre o órgão central e a ponta.

Complementarmente, a disseminação de informações e o engajamento da comunidade estendem-se para além dos muros da escola através de mídias dinâmicas. O ConvivaCast consolida-se como um podcast democrático, fornecido livremente para toda a comunidade escolar,

incluindo pais e responsáveis, levando o debate sobre a cultura de paz para o cotidiano das famílias. Além disso, há formações presenciais nas Escolas e nas Unidades Regionais de Ensino, conforme demanda individual.

6 O Envolvimento da Comunidade: O Dia C da Convivência

O envolvimento da família é, comprovadamente, um dos preditores mais eficazes do sucesso acadêmico e da estabilidade do clima escolar. Pesquisas de alcance mundial, como os estudos de Epstein (2011) sobre a sobreposição de esferas de influência (escola, família e comunidade), demonstram que quando os responsáveis participam ativamente da vida escolar, observa-se um aumento significativo nas notas, na frequência escolar e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Contudo, é fundamental reconhecer que trazer os responsáveis para o cotidiano escolar é um desafio constante que exige a busca por novas possibilidades.

Muitas famílias enfrentam barreiras estruturais, como jornadas de trabalho exaustivas e locais de trabalho situados distantes das unidades escolares onde seus filhos estudam. Ignorar essas variáveis é comprometer a equidade da política. Por isso, é imprescindível que a escola planeje horários alternativos de acolhimento, como foi feito no Dia C da Convivência, respeitando a realidade destas famílias. Além de fortalecer a convivência, esse pilar trata diretamente da segurança das crianças e jovens. Na primeira edição do Dia C, ocorrida em maio de 2025, o tema central foi a segurança no ciberespaço, abordando especificamente os perigos do uso de redes sociais e chats de conversas coletivas sem o monitoramento parental.

A eficácia dessa estratégia de mobilização ficou evidenciada por meio de uma ação orquestrada entre o Conviva Central, as Unidades Regionais

de Ensino e as escolas, que logrou êxito ao atrair cerca de 300.000 responsáveis para as unidades escolares. Ao transformar o acolhimento em um evento de rede pautado em temas urgentes e horários acessíveis, o CONVIVA SP reforça que a proteção escolar é uma responsabilidade compartilhada. Quando a família valida os protocolos de convivência, cria-se uma rede protetiva afetiva que permite ao estudante focar plenamente em seu desenvolvimento cognitivo e social.

Considerações Finais

A análise reflexiva proposta neste capítulo permite concluir que o clima escolar e a qualidade da convivência não são elementos periféricos, mas sim os alicerces sobre os quais se sustenta o sucesso da aprendizagem. Ao longo desta discussão, demonstrou-se que a institucionalização do CONVIVA SP, consolidada pelo Decreto nº 69.665/2025, transformou o que antes era um conjunto de projetos em uma política pública de Estado robusta e perene. Essa estabilidade institucional é o que permite que cada unidade escolar tenha a possibilidade de um diagnóstico real e um guia estratégico para a proteção integral de seus estudantes.

A correlação entre convivência e aprendizagem é validada pela integração sistêmica dos pilares aqui analisados. O suporte dos Psicólogos nas Escolas, focado na dimensão institucional e preventiva, remove barreiras psicossociais ao aprendizado. O protagonismo do Grêmio, orientado pelo GRESP, transforma os estudantes de expectadores em agentes de mudança, elevando o senso de pertencimento e o engajamento escolar. Por sua vez, o denso ecossistema de Formação Continuada assegura que professores e gestores tenham segurança técnica e sensibilidade ética para mediar conflitos e prevenir violências de forma pedagógica.

Contudo, é fundamental reconhecer que a implementação plena dessa política ainda enfrenta limitações críticas, especialmente no que tange à rede protetiva. A articulação intersetorial com órgãos de saúde, assistência social e o conselho tutelar permanece como um desafio estrutural; a sobrecarga desses equipamentos e a falta de fluxos padronizados em alguns territórios podem gerar morosidade no atendimento aos casos mais graves. Essa barreira impõe à escola uma carga de responsabilidade que transcende sua função pedagógica, exigindo um esforço contínuo de diálogo político para fortalecer a rede que circunda a instituição.

Por fim, a marca histórica de 300.000 responsáveis na mobilização do Dia C da Convivência confirma que a escola só cumpre plenamente sua função social quando atua em rede com a comunidade. Ao integrar segurança e proteção afetiva ao cotidiano familiar, o CONVIVA SP cria o ambiente de tranquilidade necessário para que as funções executivas e cognitivas dos estudantes operem em seu máximo potencial. Em suma, a experiência da rede paulista ensina que investir na convivência é, em última instância, investir na democratização do acesso ao conhecimento, pois em uma escola que protege, acolhe e respeita, aprender tende a tornar-se um direito plenamente exercido.

Referências

Costa, A. C. G. (2001). *Protagonismo juvenil*: adolescência, educação e participação democrática. Fundação Odebrecht.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships*: preparing educators and improving schools (2nd ed.). Westview Press.

Lantieri, J., & Goleman, D. (2017). *Inteligência emocional na escola: como educar para a resiliência e a compaixão*. Objetiva.

Lotta, G. S. (2015). *Burocracia de nível de rua*: um olhar sobre a implementação de políticas públicas. ENAP.

Marinho-Araújo, C. M. (Ed.). (2014). *Psicologia escolar*: construção e consolidação da identidade profissional. Alínea.

Nucci, L. (2009). *Restorative Justice in Education*: advancing theory and practice. Council for Applied Research in Education.

Sabatier, P. A., & Mazmanian, D. A. (1983). *Implementation and Public Policy*. University Press of America.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. (2019). *Resolução SEDUC nº 48, de 1º de outubro de 2019*. Institui o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA SP. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (Estado). (2025a). *Decreto nº 69.665, de 30 de junho de 2025*. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. (2025b). *Resolução SEDUC nº 45, de 21 de março de 2025*. Dispõe sobre o novo Estatuto Padrão dos Grêmios Estudantis Paulistas. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. (2025c). *Resolução SEDUC nº 149, de 27 de novembro de 2025*. Dispõe sobre a instituição, elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano de Melhoria da Convivência Escolar (PMCE). Diário Oficial do Estado de São Paulo.

Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2011). *A formação de educadores e a convivência ética na escola.* Mercado de Letras.

Capítulo 16

Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade: estudantes universitários e sua relação com a escola da educação básica

Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Marilene Proença Rebello de Souza

Resumo

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado dedicada a investigar a formação inicial de professores a partir da análise do *Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade*, implementado pelo Governo do Estado de São Paulo. O objetivo central foi compreender como esse modelo formativo contribuiu para a profissionalização docente, especialmente por meio da vivência prolongada de estudantes universitários em escolas da rede pública estadual. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, articulando dimensões documental e empírica. Na etapa documental, analisamos documentos oficiais e revisão bibliográfica; na dimensão empírica, realizamos entrevistas de profissionais envolvidos no Programa. Os resultados revelam que a articulação entre universidade e escola promoveu integração entre teoria e prática, fortalecendo a construção de uma identidade docente mais crítica e reflexiva. A permanência contínua dos alunos-pesquisadores em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica possibilitou o acompanhamento sistemático do trabalho docente e o desenvolvimento de ações pedagógicas colaborativas. Conclui-se que o Programa constituiu uma estratégia relevante para formação inicial, ao proporcionar experiências que ampliaram a compreensão dos futuros professores sobre a realidade escolar, a diversidade presente na escola e os desafios inerentes aos processos de alfabetização.

Palavras-Chave: formação inicial de professores, psicologia escolar e educacional, políticas públicas.

Introdução

Este capítulo é fruto da pesquisa de doutorado cujo objeto de estudo foi a formação inicial de professores, considerada como etapa estruturante do processo de profissionalização docente. A investigação dedicou-se à análise de um modelo formativo específico implementado no contexto das políticas públicas educacionais do estado de São Paulo: Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade (Ramos, 2020).

O Programa foi instituído pelo Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2016, como iniciativa voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores para atuação na Educação Básica. Inserido em um cenário de ampliação de políticas destinadas à qualificação docente, propôs a aproximação sistemática entre universidade e escola da rede pública de ensino, buscando superar a dissociação historicamente presente entre formação teórica e prática pedagógica.

O estudo partiu do pressuposto de que a formação inicial docente se constrói na interação entre saberes teóricos, experiências práticas e contextos institucionais envolvendo a escola, a universidade, a Secretaria da Educação e as Diretorias Regionais de Ensino. Nesse sentido, o Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade, foi analisado como um modelo de formação que tensiona e, ao mesmo tempo, fortalece a relação entre universidade e escola, configurando-se como espaço de mediação formativa.

A participação dos estudantes universitários do curso de licenciatura em Pedagogia no cotidiano das unidades escolares da rede pública estadual buscou promover experiências formativas baseadas na realidade

concreta da prática docente, ampliando as oportunidades de aprendizagem profissional e a convivência com os estudantes da escola.

Ao longo do capítulo, discute-se o contexto histórico-político de implementação do Programa e os seus desdobramentos no processo formativo dos futuros professores. Busca-se, assim, contribuir para o debate a respeito de políticas públicas de formação inicial de professores e os desafios contemporâneos da constituição da docência como profissão.

O interesse em investigar esse Programa está relacionado ao caráter inovador que apresentou em relação à formação inicial de professores e ao seu pioneirismo na articulação entre seis instâncias institucionais da área da Educação, bem como à sua complexidade quando comparado a outros programas então implementados, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Residência Pedagógica (Ramos, 2020).

A pesquisa tem como foco um tema central na área da Educação: a formação inicial de professores para a atuação na educação básica, reconhecida como uma importante política pública educacional e se constitui como um tema de relevância para a Psicologia Escolar e Educacional na medida em que há um número expressivo de pesquisas, tanto no campo da Educação, da Filosofia, da Antropologia, da Ciência Política quanto na área da Psicologia Escolar e Educacional, dedicadas a investigar modelos formativos, políticas públicas educacionais, desenvolvimento humano, aprendizagem, constituição da identidade profissional, práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade da formação docente.

Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade: possibilidades na formação inicial

Ao resgatar uma síntese das particularidades do Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade, instituído pelo Governo do Estado de São Paulo por intermédio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a fim de explicitar sua configuração institucional e seu desenho formativo, constata-se que o Programa se constituiu como um modelo de política pública caracterizado pela articulação entre distintas instâncias dos setores público e privado.

> Possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em campi de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes; propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas IESs e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino; permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos-pesquisadores das IESs, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (SÃO PAULO, 2007, Art. 2º).

No que diz respeito ao âmbito governamental, destacam-se a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), responsável pela coordenação geral da política, e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), incumbida de sua operacionalização técnico-administrativa com orientações definidas para a execução do Programa, além do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), com atribuições normativas e deliberativas no âmbito do sistema estadual de ensino, bem como as Diretorias Regionais de Ensino (DREs), que desempenharam papel estratégico na implementação e acompanhamento do Programa nos territórios sob sua jurisdição.

No campo da formação superior, participaram as Instituições de Ensino Superior (IES), que firmaram o termo de adesão e, portanto, foram

responsáveis pela participação dos estudantes universitários e pela mediação acadêmica das experiências vivenciadas nas escolas. Essas instituições estabeleceram parcerias inicialmente com as unidades escolares da rede pública estadual paulista, configurando espaços de inserção dos estudantes no cotidiano escolar, sob acompanhamento e supervisão dos professores das escolas da rede estadual de ensino e os orientadores que foram indicados pelas IES.

Ao conhecer as especificidades e a totalidade do Programa consideramos que o mesmo não se limitou a uma ação pontual de estágio ou concessão de bolsas, mas se estruturou como política pública que demandou coordenação interinstitucional, definição de papéis e construção de mecanismos de diálogo entre a universidade e a escola básica. Essa articulação entre múltiplos atores institucionais constitui uma de suas marcas centrais e um dos aspectos que merecem análise no que se refere aos seus alcances, tensões e possibilidades formativas.

Ao prever a concessão de bolsas a estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia e sua inserção no cotidiano das escolas da rede estadual, a iniciativa configurou-se como estratégia de articulação entre instituições formadoras e unidades escolares. O desenho institucional evidenciou a compreensão da escola pública como espaço formativo privilegiado, no qual o futuro professor poderia vivenciar experiências concretas de ensino, refletir criticamente sobre a prática e construir saberes profissionais em diálogo com professores em exercício.

Nesse sentido, o Programa constituiu-se não apenas como ação de apoio financeiro aos licenciandos, mas como política pública que buscou redefinir os contornos da formação inicial, reafirmando a centralidade da

prática articulada à reflexão teórica no processo de constituição da identidade docente.

A participação dessas diferentes instâncias no Programa é inédita e revelou a possibilidade concreta de promover uma integração mais efetiva entre as esferas formadoras e a realidade da escola pública. Ao articular órgãos gestores, instituições formadoras e unidades escolares, o Programa criou condições institucionais para estreitar o diálogo entre a universidade e o cotidiano da Educação Básica, favorecendo a construção de práticas formativas mais contextualizadas. Essa aproximação permite que a formação inicial considere, de modo mais consistente, os desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar e as múltiplas dimensões que permeiam os processos de ensino e aprendizagem.

A literatura da área tem reiterado a centralidade dessa articulação. Neste sentido recorremos aos autores André (2012), Maldonado (2002), Nóvoa (2019), e Souza (2011) e Zeichner (2010) que destacam a importância de fortalecer a parceria entre universidade e escola no âmbito da formação inicial de professores. Em diferentes perspectivas teóricas tais estudos convergem ao revelar que a aproximação entre os contextos formativos contribui para a superação histórica da fragmentação entre teoria e prática e para o desenvolvimento de uma identidade docente mais crítica e reflexiva frequentemente presente nos cursos de licenciatura.

Ao defenderem modelos formativos ancorados em experiências colaborativas e reflexivas, tais autores enfatizam que a presença do licenciando no espaço escolar, acompanhada de mediação crítica, favorece o desenvolvimento de uma identidade docente mais autônoma, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional. Assim, a integração entre universidade e escola não se configura apenas como

estratégia metodológica, mas como princípio estruturante de uma concepção de formação que compreende a docência como prática social complexa, construída no diálogo permanente entre saberes acadêmicos e saberes da experiência.

Nesse sentido, esse movimento de trazer para a escola o que se produz na academia e retornar o que se produz na escola para a academia, é dialético, gera conhecimento e transformação da realidade, portanto deve ser considerado de fundamental importância, pois possibilita a integração entre teoria e prática bem como a relação entre professores e estudantes (Ramos, 2020).

Portanto, o desenho formativo do Programa apoiou-se na integração entre universidade e escola pública, promovendo a inserção supervisionada de estudantes de licenciatura na vida diária escolar, sob acompanhamento de docentes orientadores das IES e dos professores da rede. Essa arquitetura, ao mesmo tempo descentralizada e articulada, conferiu ao Programa caráter híbrido, combinando mecanismos de regulação estatal, execução compartilhada e corresponsabilização entre os diferentes atores envolvidos.

Referencial Teórico

A escolha metodológica constitui um dos passos fundamentais de uma investigação científica, na medida em que orienta o percurso analítico, define os procedimentos de coleta e interpretação dos dados e delimita as possibilidades de compreensão do objeto estudado. No âmbito desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa.

Conforme argumentam Denzin e Lincoln (2006, p. 15), a pesquisa qualitativa tem sido amplamente empregada em diferentes áreas das

ciências sociais, humanas, políticas e da educação, configurando-se como um campo consolidado de investigação. Para os autores, trata-se de uma perspectiva que permite situar o pesquisador no mundo social, conferindo visibilidade às experiências, práticas e significados construídos pelos sujeitos em seus contextos de atuação, buscando compreender e interpretar os fenômenos a partir dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Desse modo, a adoção da abordagem qualitativa permitiu examinar o modelo formativo em sua complexidade, considerando as interações entre os diferentes atores envolvidos, as condições institucionais de implementação da política e os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas no âmbito do Programa.

Metodologia

A pesquisa foi estruturada a partir de duas dimensões: documental e empírica, entendidas como eixos articulados de produção e análise de dados. Na dimensão documental, foram compilados doze documentos oficiais que normatizam o Programa, expedidos pelo governador e pelos secretários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os documentos foram publicados no formato de Decretos, Resoluções, Portarias e orientações normativas. Após, foram organizados com base em uma linha do tempo, bem como sistematizados por meio de fichas analíticas e fichas-síntese. Esse procedimento metodológico possibilitou reconstruir o percurso histórico-normativo do Programa, evidenciando sua constituição, reformulações e desdobramentos ao longo do período de vigência.

A organização cronológica dos atos oficiais permitiu identificar continuidades e rupturas na condução da política, enquanto as fichas analíticas favoreceram a identificação de categorias centrais, objetivos

explicitados, responsabilidades atribuídas às instituições envolvidas e alterações nos dispositivos regulatórios.

Também foi realizada uma revisão bibliográfica com o propósito de aprofundar a compreensão do Programa sob diferentes perspectivas teóricas, situando-o no debate mais amplo sobre formação inicial de professores e políticas públicas educacionais.

Constatamos que esse conjunto de pesquisas está centrado no Programa e observamos que a maioria dos trabalhos desenvolveu estudos empíricos e utilizou como fonte de dados entrevistas. Os procedimentos metodológicos adotados foram os seguintes: grupo focal, aplicação de questionário e pesquisa survey (por meio eletrônico). No conjunto das pesquisas relacionadas ao tema, participaram alunos-pesquisadores, estudantes egressos, estudantes que não participaram do Programa, professores regentes, professores orientadores e especialista que acompanhou o processo de implantação do Programa (Ramos, 2020).

Do ponto de vista empírico, desenvolveu-se um trabalho de campo com o objetivo de conhecer aspectos do Programa a partir dos relatos de profissionais que acompanharam sua implementação e execução. As entrevistas com os participantes de diferentes instâncias institucionais possibilitou conhecer os aspectos e percepções do Programa que não se encontram explicitadas nos documentos oficiais, ampliando a compreensão sobre os modos pelos quais a política foi vivenciada, apropriada e operacionalizada no cotidiano.

A articulação entre as dimensões documental e empírica permitiu uma análise mais abrangente e crítica do Programa em suas intenções, configurações institucionais e efeitos formativos.

Resultados e Discussão

Os resultados desta pesquisa revelam que o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade configura-se como uma estratégia relevante de enfrentamento dos desafios relacionados à qualidade da formação inicial de professores, sobretudo no que diz respeito à necessária articulação entre fundamentos teóricos e prática pedagógica.

Do mesmo modo, evidenciou-se que a iniciativa produziu impactos significativos no processo de alfabetização nos anos iniciais da educação básica, ao promover a inserção qualificada de licenciandos na vida diária escolar. Essa inserção ampliou o suporte pedagógico nas salas de aula e contribuiu para o aprimoramento das práticas docentes, especialmente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes.

Ressalta-se que a permanência, a participação sistemática e o acompanhamento contínuo, por período prolongado, de uma mesma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos pelo estudante universitário configuraram-se como aspecto de elevada relevância no âmbito do Programa, na medida em que favoreceram a consolidação de vínculos pedagógicos, a compreensão aprofundada das dinâmicas de aprendizagem dos estudantes e a construção de intervenções didáticas mais consistentes e contextualizadas (Ramos, 2020).

Essa continuidade possibilitou a observação sistemática do processo de desenvolvimento das aprendizagens, especialmente no que concerne à alfabetização, bem como o aprofundamento das relações pedagógicas constituídas no cotidiano escolar a partir da vivência no campo.

Andrade (2012) sustenta que a experiência no Programa contribuiu para atenuar a lacuna existente entre a formação docente desenvolvida no âmbito da educação superior e aquela efetivamente vivenciada no contexto

da sala de aula da educação básica. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que a participação no Programa proporcionou uma ampliação significativa da formação inicial dos estudantes envolvidos.

Os estudantes universitários participaram sistematicamente de encontros semanais com seus respectivos orientadores (professores universitários), com o propósito de problematizar e analisar a sua participação em sala de aula em articulação com os professores regentes. Essas reuniões constituíram-se como espaços formativos de reflexão crítica e investigativa a respeito da relação professor–aluno, bem como de planejamento, implementação e avaliação de ações de intervenção pedagógica centradas no processo de alfabetização, além do aprofundamento da investigação didática como eixo estruturante da prática formativa.

Moniz (2010) afirma que os encontros entre aluno-pesquisador e professor orientador foram concebidos como reuniões de formação e, nesse sentido, constituíram um aspecto diferenciado em relação a outros projetos. Entre os temas abordados nessas reuniões estavam as estratégias de atuação com os estudantes do 2º ano. A autora esclarece, ainda, que as reuniões com a participação do grupo de alunos-pesquisadores eram compostas por estudantes inseridos em turmas distintas, o que evidenciava uma riqueza formativa decorrente da heterogeneidade dos grupos.

Considera-se que a ênfase atribuída, no âmbito do Programa, ao desenvolvimento da investigação didática constituiu um dos principais destaques do processo formativo, na medida em que os estudantes universitários desenvolveram pesquisa centrada no processo de alfabetização e nos elementos constitutivos do cotidiano escolar.

Entende-se que esse acompanhamento longitudinal favoreceu a compreensão das dinâmicas próprias da sala de aula, dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes e das estratégias didáticas mobilizadas no processo de ensino, contribuindo de maneira expressiva para o fortalecimento da formação inicial docente e para a qualificação da futura atuação profissional do licenciando.

> A escola é o espaço onde se encontram as diferenças expressas nas mais diversas variáveis: gênero, idade, raça, religião, cultura, crenças, valores etc. Nesse sentido, há no espaço escolar o recorte da diversidade existente na sociedade. A função social da escola é também devolver para a sociedade seres humanos mais justos, críticos e capazes de conviver com e na diversidade, de maneira responsável e respeitosa buscando atuar para minimizar as desigualdades. (UNICEF, 2025,p.14).

A articulação entre teoria e prática, proposta pelo Programa, materializa-se na observação investigativa da sala de aula pelo futuro professor. Trata-se de uma experiência concreta, real e situada, vivenciada no contexto singular de cada turma, de cada docente e das múltiplas relações pedagógicas que se estabelecem no cotidiano escolar. Não se configura, portanto, como uma simulação ou exercício hipotético, mas como inserção efetiva na dinâmica própria da escola (Ramos, 2020).

Nesse percurso formativo, o licenciando assumiu uma postura analítica e reflexiva diante das situações observadas e experienciadas, relacionando os referenciais teóricos estudados com as práticas efetivamente desenvolvidas no ambiente escolar. Concomitantemente, o professor orientador ocupa um espaço fundamental nesse processo, ao suscitar questionamentos e promover debates que problematizam a vida na escola, contribuindo para o aprofundamento da compreensão crítica da realidade educacional.

Essa experiência favoreceu o acompanhamento sistemático do trabalho docente, permitindo ao licenciando observar, analisar e participar das rotinas pedagógicas de forma contínua e reflexiva. Podemos considerar que proporcionou-lhe conhecimento aprofundado acerca do funcionamento de uma escola da rede pública estadual, contemplando os aspectos organizacionais, administrativos, didático-pedagógicos, à gestão da sala de aula e em especial as estratégias voltadas ao processo de alfabetização.

Considerações Finais

Considera-se que o Programa se mostrou relevante a partir do momento em que a Secretaria de Estado da Educação, em articulação com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Conselho Estadual de Educação, viabilizou sua execução junto às instituições em parceria com as escolas da rede pública estadual e as Instituições de Ensino Superior.

Sua relevância também se evidencia pelo alcance e pela abrangência, especialmente em razão da participação significativa de instituições de ensino superior privadas no Estado de São Paulo, bem como pelo envolvimento com a rede pública de ensino. O Programa possibilitou a criação de espaços de formação específica para os estudantes, por meio de encontros semanais com o professor orientador da IES, destinados à discussão e à reflexão sobre as experiências vivenciadas na escola.

Esse processo favoreceu uma perspectiva investigativa da prática pedagógica, promovendo a articulação entre teoria e prática. Assim, desde o início da formação inicial, observa-se o incentivo à pesquisa, em consonância com tendências teóricas internacionais que defendem a

formação docente ancorada na reflexão crítica e na investigação da própria prática.

Reconhece-se que os estudantes universitários que participaram do Programa, a partir das discussões e reflexões empreendidas sobre a realidade do cotidiano escolar, puderam propor, em articulação com o professor regente, ações e intervenções pedagógicas voltadas à superação dos desafios identificados no processo de alfabetização e no cotidiano escolar (Ramos, 2020).

O desenvolvimento dessas ações objetivou a construção de experiências exitosas na classe de alfabetização, reforçando o processo de ensino-aprendizagem e favorecendo a formação profissional de futuros docentes, por meio de práticas orientadas à análise crítica e à colaboração.

> Sendo assim, a convivência na escola pressupõe aprendizagens diárias mediadas por atitudes, ações, estratégias e procedimentos intencionalmente planejados e que garantam o exercício e a vivência dos valores necessários para qualificar a convivência como ética e democrática, tais como o respeito, a justiça, o diálogo, a solidariedade dentre outros (UNICEF, 2025,p.14).

O Programa mostrou-se significativo para a formação profissional dos licenciandos, ao estimular reflexões e o acesso sobre a realidade do cotidiano escolar na rede pública estadual desde o início da formação. Propiciou a convivência sistemática com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos e com outros profissionais da escola, favorecendo a compreensão da dinâmica institucional, das práticas pedagógicas e dos desafios do contexto escolar. Dessa forma, fortaleceu a articulação entre teoria e prática e ampliou a preparação dos licenciandos para o exercício da docência.

Da mesma forma, o Programa proporcionou aos estudantes universitários o exercício do protagonismo formativo, ao permitirem a

proposição de ações e intervenções pedagógicas em articulação com o professor regente e sob supervisão do orientador, visando à superação dos desafios em sala de aula e ao desenvolvimento de investigações de natureza didática por meio da realização de pesquisa.

Ramos (2020) afirma que a proposta oferecida pelo Programa pode servir como incentivo para a implementação de novas ações no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, incluindo o desenvolvimento de programas ainda mais abrangentes e a ampliação de sua extensão aos demais anos da educação básica.

Referências

Andrade, M. F. R. (2012). *A experiência do Programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo*: A ressignificação dos estágios no curso de Pedagogia [Relatório de pós-doutorado, Fundação Carlos Chagas].

André, M. E. D. A. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa,* 42 (145), 112–129. https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa:* Teorias e abordagens (2 ed., pp. 15–41). Artmed e Bookman. (Trabalho original publicado em inglês)

Maldonado, R. M. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*: La enseñanza centrada en los niños. Fondo de Cultura Económica.

Moniz, M. I. D. S. (2010). *Formação inicial de professores*: Um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2009 [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade,* 44 (3), e84910. https://doi.org/10.1590/2175-623684910

Ramos, C. J. M. (2020). *Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade*: Implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo).

Ramos, C. J. M., & Souza, M. P. R. (2022). A formação inicial de professores: Contribuições e desafios a partir da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In C. G. Veiga, A. F. de Carvalho, & M. S. P. de M. da Rocha (Orgs.), *Nas asas da liberdade*: A pesquisa na área de fundamentos da educação como possibilidades de reinventar os processos educadores (pp. 163–173). Editora da Universidade Federal do Amazonas.

São Paulo (2007). Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 117(41), Seção I.

Souza, M. P. R. (2011). Políticas públicas e educação: Desafios, dilemas e possibilidades. In F. S. F. Asbahr et al. (Orgs.), *Políticas públicas em educação*: Uma análise crítica a partir da psicologia escolar (pp. 229–243). Casa do Psicólogo.

UNICEF. (2025). *Violência extrema contra as escolas:* Orientações para preparação e resposta. https://www.unicef.org/brazil/media/32591/file/ViolenciaEscolas_protocoloUNICEF_marco2025.pdf

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação* (*UFSM*), 35(3), 479–504. https://doi.org/10.5902/198464442357

Capítulo 17

A direção das instituições educacionais: atuação e papel na gestão escolar da convivência e aprendizagem

Maria Ephigênia de Andrade Cáceres Nogueira

Resumo

O estudo trata dos resultados da pesquisa acerca do cargo de direção em unidades educacionais (creche, pré-escola e ensino fundamental), com foco em instituições públicas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os questionamentos deste trabalho são: qual a compreensão que os profissionais da direção têm das atribuições previstas para esse cargo? Como esses profissionais compuseram seus saberes relativos ao trabalho na direção? Como eles definem a convivência e a violência na escola? Quais são os compromissos e desafios apontados por eles no tocante à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos? A pesquisa sobre a natureza do papel e atuação do diretor escolar revelou que o desafio está na gestão da complexidade da escola e destacou-se na análise categorial a importância das relações interpessoais cotidianas, experiências e vivências escolares, com a preocupação relevante pelo número de casos de violência extrema ocorridos nas escolas nos últimos anos. Cabe à direção implementar novos instrumentos de trabalho para cuidar cotidianamente da convivência escolar, envolvendo as crianças e jovens para que as relações democráticas possam ser vivenciadas. A gestão escolar da convivência destaca-se como desafio para a direção na atualidade, como nova dimensão de atuação na instituição educacional que possa responder às novas necessidades e papéis da direção. Trata-se de uma pesquisa pedagógica de natureza qualitativa de caráter exploratório, envolvendo estudos de casos múltiplos com diretores/as. A triangulação de fontes envolveu entrevista semiestruturada individual, questionário, análise documental, a observação de práticas do cotidiano de diretores/as, a fundamentação teórica e a utilização do software NVivo12 plus.

Palavras-chave: direção da escola, gestão escolar, convivência escolar, aprendizagem.

Introdução

Pesquisas no Brasil sobre convivência e violência têm discutido muito questões da vivência, da violência e dos conflitos na escola. As autoras Vinha e Tognetta (2009 e 2014) Vinha e Nunes e Moro (2019), Fodra e de Souza (2025), de Souza e Fodra e White (2022) apresentam estudos e propostas de ação que levam à compreensão da violência, dos conflitos e da convivência.

Para Vinha e Nunes e Moro (2019, p.137/8) convivência democrática é entendida como:

> A capacidade dialógica, a participação ativa nas escolhas e deliberações, considerando o outro como constituinte de si mesmo e levando em conta as diferentes perspectivas e pontos de vista, têm decorrências diretas na vida social coletiva e são imprescindíveis para a convivência democrática no ambiente escolar e fora dele. É, portanto, nessa dimensão de valor, que a convivência democrática se constitui como o exercício e vivência dialógica na dinâmica cooperativa entre os sujeitos no interior da escola. Nesse sentido, consideramos que a convivência é democrática quando coloca em ação a justiça, o respeito, a solidariedade, a igualdade e a equidade. A escola pode ser, e tem tudo para ser, o local onde as práticas democráticas ocorrem.

A convivência trata das relações interpessoais contínuas na escola, onde o conflito existe devido à diversidade entre os membros da comunidade escolar, quanto à comunicação, valores, atitudes, papéis. Muito se tem discutido como considerar o conflito, fruto da diversidade, positivo ou o que causa desarmonia, negativo. Na voz da direção(D1) há o relato da diversidade e do conflito na escola:

> "Desafios acontecem todos os dias. São pessoas que vêm de vivências diferentes, famílias diferentes, etnias diferentes, classes sociais diferentes." **(D1)**

Para Fodra e de Souza (2025) e de Souza e Fodra e White (2022) tratar o conflito como diferença é considerar a importância da participação, do

diálogo, do respeito à diversidade, como fruto das relações sociais no coletivo escolar. A importância do sentimento de pertencimento à instituição, para a construção de boas relações, considerando o respeito a si e ao outro, como princípio nas relações, promovem confiança, segurança, favorecem o desenvolvimento e aprendizagem da convivência saudável e o respeito à instituição pela comunidade interna e externa.

A diversidade constitui o cotidiano escolar e são de todas as ordens: étnica, religiosa, cultural, social, ideológica, linguística e biológica. Na realidade de cada unidade são as histórias familiares e pessoais diferentes, culturas, raças, crenças, orientação sexual, idades, gênero, pessoas deficientes que compõem uma realidade espaço temporal, cuja escolaridade deve ser garantida. Faz-se necessário garantir a todas as crianças e jovens o acesso a todas as dependências escolares, às atividades e projetos desenvolvidos, às interações nos grupos em trabalhos de equipe, pesquisas, projetos, apresentações, eventos culturais. A diversidade deve ser reconhecida na convivência interna como externa, famílias e comunidade onde a escola está inserida. Do ponto de vista dos entrevistados, o contexto da instituição educacional é composto pelas relações entre as diversidades e as realidades, desafiando a equipe escolar a compreensão do que esta realidade e diversidade significam e solicitam como função social da escola, para suas crianças e adolescentes e consolidação do trabalho pedagógico.

2 O que dizem os diretores sobre a convivência na escola?

Na voz da direção, há relatos de preocupação com a convivência, ainda de forma imprecisa e sem o reconhecimento da convivência na escola, como uma nova dimensão de trabalho e campo de conhecimento, com

novos paradigmas e pesquisas que podem apoiar a gestão da convivência nas escolas, a pesquisa aponta da convivência na opinião da direção (D2):

> "estabelecer algumas relações diplomáticas, de ajudar cada envolvido, também, compreender o ponto de vista dos outros, as limitações ou possibilidades que a realidade nos oferece. Então é um papel que eu acho que ele é trabalhoso, mas ele é necessário e eu gosto de exercer." **(D2)**

Os diretores se preocupam com a convivência, porém de forma difusa e sem visão clara de que se aprende a conviver e que a convivência não é neutra, não acontece espontaneamente. A gestão escolar da convivência, como nova dimensão do trabalho da direção contribui com a prevenção e a resolução de conflitos cotidianos, conforme apontado pelo diretor (D2):

> "Agora o funcionamento, que é a questão do dia a dia, que eu apresentei questões e coloquei alguns pontos que estamos querendo aprimorar: as relações e a convivência. Que é a complexidade! É mais complexa, buscamos muitas coisas, mas deixo claro para todo mundo que a minha porta está aberta para a gente sempre conversar e que eu faço, e eu espero que as pessoas façam o mesmo." **(D2)**

O tema da convivência e sua relação com a complexidade do cotidiano se tornou um desafio para a direção, bem como a importância de cuidar da convivência na escola como um todo. Percebe-se a dificuldade da direção da escola em validar suas necessidades de atuação e olhar o cotidiano além do administrativo e pedagógico e destacar a convivência como projeto educativo e nova dimensão de atuação da direção.

Considerar a convivência na escola também é importante devido à demanda apontada pela sociedade e pelas instituições educacionais, pelos diferentes tipos de violência que vêm tornando a vida no ambiente escolar inseguro. Para isso, discutir e refletir sobre a formação de valores colaborativos e ética na escola vem como uma das respostas para fortalecer a convivência como valor para a vida na escola e sociedade democrática.

Vinha e Nunes e Moro (2019) e pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da UNESP- Universidade Estadual Prof. Júlio de Mesquita Filho e da UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas – GEPEM apontam que a diversidade como direito trouxe muitos desafios para a vida social e para a escola como instituição de formação e desenvolvimento humano. Há a necessidade de estabelecer espaços de participação e diálogo que privilegiem o respeito, o sentimento de igualdade e equidade, ou seja, do fomento de uma formação voltada ao desenvolvimento de valores centrados na dignidade humana. Para a direção (D5), o consenso como modo de organizar a convivência:

> "[...] respeitar as diferentes opiniões, seja da equipe diretiva, dos professores, dos funcionários de apoio, das crianças e das famílias. Assegurar que todo mundo possa se manifestar livremente, depois eu acho que assim, que a gente consiga dentro de todas divergências e diferenças que nós temos, construir consensos." **(D5)**

Cabe à direção da escola garantir a participação de todos com suas opiniões, a liberdade de expressão na busca de consensos necessários e o respeito às diferenças.

Estudos do GEPEM demonstraram que a escola é o espaço privilegiado para aprender a viver em grupo, que experiências de vida em comum, desde a infância até a adolescência e vida adulta, acontecem. A escola é a segunda instituição social na qual crianças e adolescentes convivem coletivamente e para isso regras e normas de convivência são necessárias para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram de forma saudável e favorável. A escola torna-se o segundo educador das crianças e adolescentes, na visão da direção (D4):

> "[...] os desafios são diários. Fazer isso tudo andar harmonicamente, cada um entendendo seu papel, a importância do bom atendimento às crianças e suas

> famílias e cada um realizando suas tarefas permite que quando uma mãe chega à escola ela possa ser atendida imediatamente. Tudo se resolve imediatamente com a família. Com a comunidade é a mesma coisa. Da mesma forma como quando a escola chama a mãe para conversar." **(D4)**

A diretora relata a importância do cotidiano organizado e coerente, com cada pessoa fazendo a sua parte. Estudos mostram que a convivência se aprende, por isso precisa ser cuidada e planejada, não se dá naturalmente e é construída no contato cotidiano. Para isso é necessário planejamento, organização da escola para que todos se envolvam na discussão e desenvolvimento do trabalho, tendo em vista os direitos, justiça, diálogo, participação e pertencimento. E levantar o questionamento: porque respeitar o diferente é fundamental? Para Moro e Pagaime e Konoener (2024, p. 12):

> "Sob essa perspectiva, entende-se que a busca pelo desenvolvimento de pessoas capazes de prover o bem-estar a si e ao outro, o enfrentamento de problemas de convivência recorrentes e o combate às manifestações de violência são uma necessidade urgente. Precisamos de uma escola em que as relações interpessoais sejam qualificadas como positivas e éticas, pois, dessa maneira, valores como o respeito, a justiça, a solidariedade serão centrais em todos os processos e construções coletivas."

Na escola, é preciso garantir a aprendizagem da convivência favorável ao consenso, ao papel da escola enquanto instituição de formação humana, para a vida social e construção da cultura da paz. A direção (D1) aponta que a convivência é o desafio, devido a complexidade do contexto escolar:

> "[...] meu ponto de vista dessas relações e das convivências, elas precisam ser humanizadas e singulares, cada vez mais, mas que também é um desafio. Porque você é gestor. Eu brinco aqui na nossa jeif, a gente tinha que ter pelo menos um psiquiatra uma vez por mês para fazer um encontro. É a única profissão que você está com um sujeito quase 365 dias do ano aqui na escola. Porque o médico você fica uma hora, dentista, o analista, qualquer um, é um tempo fragmentado. A gente está na relação com o sujeito o tempo inteiro, e isso é importante também. Então, como você fomenta essa relação? É um desafio. A gente não pode falar que: "ah é tranquilo", esse discurso, não. Não é tranquilo." **(D1)**

Nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, destacam-se a importância de temas como afetividade, respeito, solidariedade, responsabilidade, comprometimento, empatia, resiliência que são importantes para a construção da autonomia e cidadania da pessoa e para a vida na sociedade democrática. Do ponto de vista legal curricular, a política pública educacional já vem implementando nas diferentes disciplinas a necessidade do olhar para a formação moral e ética, valores humanos até então muito distantes do dia a dia das práticas educativas.

Para a área curricular e pedagógica também há o desafio, o caminho está para ser construído pelas escolas e seus profissionais. Propor a dimensão da gestão da convivência para a direção, como nova dimensão de trabalho, torna a discussão um projeto de escola, envolvendo todos os que participam da unidade. É a oportunidade de todos trabalharem juntos, aprendendo e construindo o conhecimento sobre prevenção e resolução de conflitos naquele contexto escolar.

As pesquisas realizadas apontam que os conflitos existentes nas escolas precisam de atuação sistemática, com clareza de seus objetivos, e com ferramentas e instrumentos de trabalho que garantam a construção da cultura da paz, por meio do desenvolvimento de valores éticos, morais como respeito, compaixão, resiliência, cooperação, solidariedade conjuntamente. A direção (D3) indica que a convivência é um modo de trabalho, mais do que instrumento:

> O que acontece, mas tem questões que a gente gostaria que fosse construída uma harmonia, que se construa um diálogo, então a gente também tem uma abertura. Não é bem um instrumento de trabalho, é um **modo** de trabalho, mas a gente tem uma abertura para que os professores e demais funcionários possam colocar a sua visão e possam entender e ouvir a do outro. A comunicação, vamos dizer legal, que é via modo escrito, orientação por escrito, mas também tem aquela parte da conversa, do diálogo. **(D3)**

Na fala da direção pode-se destacar que é mais do que técnicas e atividades – ferramentas, a convivência tem de ser um modo de trabalho, algo mais integrado ao fazer cotidiano, que diz respeito ao viver e conviver, as experiências na jornada diária de todos, para além da comunicação por escrito com a direção, mas com o diálogo, a boa comunicação e a participação.

Estudos sobre a direção de escola e a organização escolar encontrados em Nóvoa (org.)1995, Fullan e Hargreaves, 2000; Formosinho(1999, 2005) a necessidade de mudanças e transformações na organização da escola para que se obtenha a qualidade de educação necessária à comunidade escolar. Destacam que as mudanças em educação são demoradas pois tem como objetivo transformações no cotidiano de todos os envolvidos, assim como dos espaços e tempos escolares e sua materialidade. A direção (D5) esclarece que há a necessidade de consenso e da autonomia:

> E eu imagino também assim, quanto mais claro a gente tem o objetivo da escola, o que nos move, menos vai precisar dessa tutela, porque as pessoas se resolvem. Tem autonomia. Porque você entra numa divergência com pessoas, não é fácil, mas isso que nós estamos discutindo. Qual contribui mais para chegar no objetivo? As pessoas podem ter maturidade para dizer assim: não, é verdade, a gente tem uma diferença nisso, mas o objetivo não vai implicar nisso. **(D5)**

Outro aspecto é desnaturalizar o olhar sobre a escola como instituição com dimensões somente administrativa e pedagógica. Esta concepção de estrutura e organização interna da escola dificulta o desenvolvimento profissional e institucional, com vistas a melhoria da qualidade de educação oferecida para as crianças e jovens, suas famílias e comunidade. A escola não pode mais ser uma instituição social fechada à sua comunidade interna,

onde está inserida e aos pais das crianças e adolescentes. A direção (D1) aponta o olhar e prática educativa diária:

> A direção além de gerente, também é educadora. Esse olhar educativo esse olhar é nossa tarefa. É fazer com que as crianças aprendam, porque às vezes a gente esquece. As crianças quando exploram, se desenvolvam. Se conseguirmos fazer isso, estamos cumprindo nossa missão. **(D1)**

É na instituição escolar que se dá a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes, com formação da pessoa voltada para a vida social democrática, com o envolvimento, responsabilização e participação de todos. O desenvolvimento profissional dos professores e colaboradores acontece na prática educativa diária, assim como o desenvolvimento institucional visando à qualidade da educação para a equidade na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Para entender a escola sob o olhar da complexidade e das transformações do mundo atual, é preciso abandonar os princípios da linearidade, da homogeneidade e da igualdade. Fullan e Hargreaves (2000, 2001 e 2009) apontam cada instituição escolar como única, com cultura educativa, história e normas e regras sociais construídas pelos profissionais da educação e famílias da instituição, de acordo com as necessidades locais.

Para Formosinho (1999, 2005) e Machado e Formosinho (2009) a escola é uma comunidade educativa, uma organização escolar aprendente, voltada a uma nova organização para enfrentar os desafios de uma escola de qualidade na complexidade do mundo atual. A concepção de homogeneidade na estrutura e funcionamento escolar e o olhar naturalizado sobre a escola, não consideram a complexidade e a diversidade características da atualidade. Para a direção (D6) mudar a postura frente as demandas diárias, de querer resolver, fazer perguntas para ouvir mais sobre os desafios:

> Prática educativa do diretor, ela tá muito no diálogo, na escuta e no diálogo. Às vezes eu brinco com a equipe que eu falo, "sabe qual o problema? A gente tá dando muita resposta. Vamos começar a fazer pergunta? **(D6)**

Jares, (2008), a partir dos estudos e pesquisas realizadas propõe a pedagogia da convivência:

> apresentar a necessidade de planejar a pedagogia de convivência, e realiza-la de forma global e continuada. Não podemos reduzir o tema convivência ao momento em que ocorre um conflito de disciplina, e em muitos casos, a partir de uma ótica exclusivamente punitiva (p. 113)

Jares aponta a importância de definir um plano de convivência com a participação de todos os setores da escola, com implementação continuada abrangendo tanto a prevenção de conflitos como manutenção e resolução de conflitos. Atualmente, a convivência é inerente a vida em sociedade que se quer razoavelmente harmônica, a sua construção, acontece em diferentes contextos sociais e com objetivos e estratégias nem sempre coincidentes. A responsabilidade por construir a convivência solidária na sociedade é de todos.

Assim, "aprender a conviver num conjunto de regras determinadas" e o "problema da convivência" (2008, p.5) são questões presentes na sociedade como um todo, como também da escola. Registre-se que a imagem social de deterioração da convivência no conjunto da sociedade é acompanhada pela amplificação que os meios de comunicação estão dando aos fatos violentos e contrários a uma convivência respeitosa, assim como rupturas sociais, perda de valores básicos e a presença de múltiplas formas de violência.

Para a direção (D1) o desafio é o trabalho coletivo e a elaboração de objetivos comuns a todos:

> [...] eu acho que todas as vozes, coparticipação é importante, eu acho que pensar escola coletivamente é um viés de trabalho no contemporâneo que precisa ser fomentado. **(D1)**

Jares discute a pedagogia da convivência na atualidade, em função das grandes transformações na sociedade, a diversidade e suas necessidades, a complexidade, aos conflitos e a violência. O autor aborda a necessidade das regras de convivências na escola, adequadas a cada unidade educativa e aponta os fatores fundamentais que motivaram o aumento da violência escolar o sistema econômico-social, dando relevância ao interesse econômico e a consideração das pessoas como meio e ou recursos, um processo de globalização neoliberal injusto e desumanizador; perda dos valores básicos da convivência e do respeito, em função do tipo de sociedade que vivemos, individualista, desumanizada e consumista e das mudanças culturais nas relações sociais; maior complexidade e heterogeneidade social; perda da liderança educativa dos sistemas tradicionais de educação, da família e do sistema educacional e aumento na ocorrência e na visibilidade da violência.

A discussão de Jares, propondo a pedagogia da convivência, como modo de viver na escola, inclui ~~a~~ todos os profissionais da escola neste desafio. Para isso é preciso que a coletividade escolar esteja presente nessa proposta, para garantir a participação e o diálogo coletivo. A convivência saudável não vai acontecer de forma particular, e de vez em quando. Nas pesquisas nas bases de dados online, podemos encontrar diferentes estudos nacionais e internacionais sobre a violência e convivência na escola. Tornou-se um novo campo de conhecimento que está sendo construído, aos poucos, pelas escolas, ~~e~~ seus profissionais, famílias e pesquisadores que estão envolvidos nessa área.

Dessa maneira, é preciso a inserção da nova dimensão do trabalho da direção: a gestão da convivência escolar, presente todo dia, de forma continua, com projetos elaborados de acordo com os contextos e pelas pessoas lá presentes. Há programas elaborados pelas políticas públicas educacionais para a escola, oferecendo suporte com instrumentos, informações e desenvolvimento profissional, acesso aos estudos e pesquisas atualizadas para que a escola construa seu projeto de convivência e aprendizagem. Os estudos mostram a importância para a escola da autonomia para o estabelecimento das necessidades e metas do projeto sobre convivência escolar, por meio do envolvimento, do pertencimento, do diálogo e de grupos e redes de colaboração com a escola.

3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa pedagógica de natureza qualitativa de caráter exploratório, envolvendo estudos de casos múltiplos, com dois diretores/as de Centros de Educação Infantil – CEIs, de duas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e de duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental–EMEFs Foram utilizadas técnicas de entrevista semiestruturada individual, questionário, fotos do espaço físico, análise documental e a observação de práticas do cotidiano de diretores/as, tratando das transições entre etapas educacionais, do CEI para EMEI, da EMEI para EMEF, das crianças que saíram em 2019 e entraram em 2020, escolhidas pela direção. A triangulação de fontes para a análise dos dados foi realizada com a utilização do software NVivo12 plus, como apoio, em três etapas do processo: preparação dos dados, a codificação e análise das respostas ao questionário e às entrevistas 1 e 2 e a elaboração do relatório, as teorias apontadas e a análise documental.

4 Resultados

Os resultados apontam para as políticas públicas educacionais a importância de nova estrutura e organização no interior da escola, para além das dimensões administrativa e pedagógica. A gestão escolar da convivência, como parte do trabalho da direção, de forma contínua, envolve todos os que trabalham na escola, famílias e comunidade. Dessa rede de colaboração é que o trabalho educativo da escola se expande e a escola se torna presente e pertencente a todos.

Os Projetos Políticos Pedagógicos-PPP das instituições educacionais pesquisadas não apresentam projetos que tratam da discussão sobre a construção das normas de convivência escolar, as quais remetem ao regimento escolar. Não há projetos ou dados sobre violência e conflitos na escola ou sobre as metas da Comissão de Mediação de Conflitos.

O sistema de ensino municipal de São Paulo apresenta em seu regimento como tarefa da escola, elaborar suas normas de convivência. Faz parte das atribuições do Conselho de Escola, previstas no Regimento Escolar, Portaria 5941/13 – SME, art.17, inciso XII, XIII, Art. 30, II Inciso do capítulo VII, "Das Normas de Convívio, a construção dialógica, participativa das regras e das normas de convivência da instituição educacional"[18]. Trata-se de um processo de construção de todos no contexto escolar. É um compromisso que ainda precisa ser construído em muitas unidades, à medida que a convivência escolar vai sendo implementada no território da escola.

[18] São Paulo (Município). (2013). Portaria 5941/13 – SME, art.17, inciso XII, XIII, Art 30, II Inciso do capítulo VII, "Das Normas de Convívio, a construção dialógica, participativa das regras e das normas de convivência da instituição educacional"

Como resposta às necessidades, o sistema de ensino municipal criou a Comissão de Mediação nas unidades educacionais públicas pertencentes à rede municipal de ensino, de acordo com Decreto Nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, que regulamenta a Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da Rede Municipal de Ensino[19]. A Portaria Nº 2.974, de 12 de abril de 2016, dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino[20], prevista na Lei nº 16.134/2015, regulamentada pelo Decreto nº 56.560/2015[21], que já está em vigor nas unidades da rede.

A Comissão de Mediação de Conflitos é um instrumento de trabalho da organização escolar, que cuida de conflitos conhecidos. Por isso, a gestão escolar da convivência vem com a proposta da direção, de atuação contínua, regular, de envolvimento de todos os setores da escola na implementação, avaliação e continuidade do cuidado com a convivência escolar.

Considerações finais

A liderança compartilhada, como forma de cada um atuar e em consenso comum com os objetivos da escola, representa fator de relevância ao desenvolvimento profissional da equipe e ao desenvolvimento

[19] São Paulo (Município). (2015b). Decreto Nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, que regulamenta a Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da Rede Municipal de Ensino

[20] São Paulo (Município). (2016). A Portaria Nº 2.974, de 12 de abril de 2016, dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

[21] São Paulo (Município). (2016). Portaria Nº 2.974, de 12 de abril de 2016, dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

institucional, que influenciam de forma relevante o trabalho educativo, a convivência e a aprendizagem das crianças e adolescentes.

O desenvolvimento profissional e organizacional, fruto da qualidade da prática educativa diária, apontam as necessidades e os desafios do cotidiano em direção à gestão escolar da convivência e à aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes, como nova dimensão do trabalho na escola. É o desenvolvimento profissional de todos os profissionais que possibilita a compreensão das características, lógicas de ação e de sentido das práticas educativas, conhecimento, valores e costumes presentes. O desenvolvimento organizacional é construído diariamente nas propostas de trabalho pedagógico dos professores e da prática educativa da direção no sentido de liderar as necessárias mudanças e transformações no tempo e espaço escolares permitindo a participação e construção de relações de pertencimento e cuidados necessários a partir da gestão escolar da convivência, possibilitando a aprendizagem e a formação voltada a valores humanos.

Os desafios das políticas públicas voltam-se à compreensão da complexidade das escolas, peculiaridades, diversidades e realidades locais. Tratar da convivência escolar se tornou prioridade enquanto trabalho de formação para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes voltados para a cidadania por meio dos valores relacionados à dignidade humana, como respeito, pertencimento, segurança, autonomia, participação.

A atuação das políticas educacionais da rede municipal de São Paulo apresenta projetos voltados ao suporte das escolas e seus profissionais sobre convivência. Tratar da gestão da convivência escolar como uma nova dimensão do papel e da atuação da direção da escola como relatamos é a

resposta aos participantes da pesquisa, que mostram que algo está faltando para cuidar da convivência escolar. Tornar os profissionais da educação presentes na escola, autônomos com conhecimentos, informações e projetos políticos educacionais sobre o assunto vai possibilitar a construção, em cada unidade escolar, de projetos, estratégias, instrumentos construídos por eles mesmos, de acordo com seu contexto, da convivência escolar saudável, de forma independente, com sentido e significados próprios.

Referências

de Souza, M. P. R. & Fodra, S. M., & White, O. M. (2025). Violência e convivência escolar: contribuições e desafios para políticas educacionais a partir da Psicologia Escolar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, *30*.

Fodra, S. M., & Souza, M. P. R. D. (2022). Convivência escolar como política pública no estado de São Paulo. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, *26*(esp. 3), 1-19.

Formosinho, J. (1999). *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Ed. Livraria do Minho.

Formosinho, J. (2005). *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Ed. Asa

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Artmed.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar. O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 28.

Fullan, M. (2009). *O significado da mudança educacional*. Artmed.

Jares, X. R. (2008) *Pedagogia da convivência*. (E de Morais Santana trad). Palas Athena.

Machado, J., & Formosinho, J. (2009*). Equipas Educativas. Para uma Nova organização da escola*. Ed. Porto.

Moro, A.& Pagaime, A., & Knoener, D. F. (2024). Construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP). *São Paulo: Fundação Carlos Chagas*.

Nogueira, M. E. A. C. (2022) A direção das instituições educacionais: papel e atuação da direção. *Relatório de Pós-Doutorado. FEUSP*.

Nogueira, M. E. A. C. (2023). Repensar a gestão escola a partir do olhar da direção**.** *Gestão Escolar olhares que transformam*. V&V Editora. Doi10.47247/CZP/88471.99.9 https://orcid.org/0009-0004-1072-9513

Nóvoa, A. (1995). As Organizações Escolares Em Análise, Temas de Educação 2. *Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Nova Enciclopédia*.

Tognetta, L. R. & Vinha, T. P., & Martínez, J. M. A. (2014). Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é um valor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *7*(1), 315-322.

Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, *9*(28), 525-540.

Vinha, T. P. & Nunes, C. A. A., & Tognetta, L. R. P. (2018). Convivência ética: um programa de transformação em escolas públicas. *A educação do século XXI à luz do construtivismo piagetiano*, *1*, 83-102.

Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. (2014). Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *7*(1),

Vinha, T. & Nunes, C. A. A & Moro, A. (2019). Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, *11*, 123-158.323-331.

Legislações

São Paulo (Município). (2013). Portaria 5941/13 – SME, art.17, inciso XII, XIII, Art 30, II, Inciso do capítulo VII, "Das Normas de Convívio, a construção dialógica, participativa das regras e das normas de convivência da instituição

educacional". https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-5941-de-15-de-outubro-de-2013

São Paulo (Município). (2015a). Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da Rede Municipal de Ensino. legislacao.prefeitura.sp.gov.br › leis › lei-16134

São Paulo (Município). (2015b). Decreto Nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, que regulamenta a Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da Rede Municipal de Ensino. legislacao.prefeitura.sp.gov.br › leis › decreto

São Paulo (Município). (2016). Portaria Nº 2.974, de 12 de abril de 2016, dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. legislacao.prefeitura.sp.gov.br › leis › portaria

Sobre os Organizadores

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Email: mprdsouz@usp.br
Orcid: https://orcid.org/ 0000-0002-8297-5674
Lates: http://lattes.cnpq.br/2891705696645235

Professora Titular da Universidade de São Paulo (desde 2015). Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1978) e Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Educação da USP (1977). Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1991, 1996 e 2010, respectivamente). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1997-atual) e Coordenadora do Programa de 2006 a 2014. Foi Presidente da Comissão de Pós-Graduação do IPUSP (2011-2014). Professora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da USP/ PROLAM-USP (2011 - atual) e atual Coordenadora. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE e é líder dos Grupos de Pesquisa do CNPq ''Psicologia e Escolarização na América Latina: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica'' e ''Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina''. Coordenadora do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar, com apoio da FAPESP. Professora do Curso de Graduação em Psicologia da USP. Membro da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica e do Centro Internacional de Inovação e Desenvolvimento de Cidades MIL do Instituto de Estudos Avançados da USP. Editora Chefe da Revista Psicologia Ciência e Profissão (2002-2004 e 2010-2013). Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional (2006-2008 e 2016-2020), Editora Temática da Revista Interamericana de Psicologia - Psicologia e Educação (2019-2021) e Membro do

Conselho Editorial da Revista Psicologia Escolar e Educacional (2020-atual). Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2002-2022). Conselheira do Conselho Federal de Psicologia (2002 a 2004 e de 2010 a 2013) e do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2005-2007 e 2008 a 2010).Vice-Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP (2014-2016). Diretora do Instituto de Psicologia da USP (2016-2020). Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação (2010 -2020). Compõe o Conselho Consultivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff e foi membro do Conselho Curador da FUVEST/ USP (2021 a 2025). Realizou Estágio Pós-Doutoral na York University, Canadá (2001-2002). Professora Visitante nas seguintes Universidades: York University, Canadá; Instituto Politécnico Nacional, México, Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados; Universidade de Bologna, Itália, Faculdade de Psicologia; Universidade do Porto, Portugal, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Universidade Autônoma do Perú. É Bolsista Produtividade do CNPq, nível 1C. Coordenou o Grupo de Trabalho Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2003-2005 e 2007 a 2009). Coordenou o Grupo de Trabalho Psicologia e Educação da Sociedade Interamericana de Psicologia - SIP (2017 -2021). Coordenou o GT Psicologia e Educação da União Latinoamericana de Psicologia - ULAPSI (2023-2025). Membro da AHILA - Associação de Historiadores Latinoamericanistas Europeus. Membro do GT da ANPEPP - Psicologia e Políticas Públicas (2014 - atual) e da ANPEd Psicologia da Educação (1997- atual). Pesquisadora e docente da área de Psicologia Escolar e Educacional, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: políticas públicas em educação, convivência e violência escolar, formação e atuação de psicólogos, , escolarização, medicalização da educação e da sociedade, direitos da criança e do adolescente; psicologia, sociedade e educação na América Latina. Membro da Diretoria da Academia Paulista de Psicologia, ocupando a Cadeira no. 02, Lourenço Filho.

ALONSO BEZERRA DE CARVALHO

Email: alonsoprofessor@yahoo.com.br
Orcid: https://orcid.org/ 0000-0002-8297-5674
Lates: http://lattes.cnpq.br/2891705696645235

Graduado em Filosofia (1986), em Ciências Sociais (1992) e Mestrado em Educação (1997) pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Doutor em Filosofia da Educação (2002) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Livre-Docente (2013) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Foi professor da rede básica de ensino do Estado de São Paulo de 1987 a 1997.Em 2007 fez pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade Charles de Gaulle, Lille, França. Atualmente é professor adjunto no Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Foi Professor Visitante na Universidade de Santiago do Chile (Chile - 2015), na Universidade de Cergy-Pontoise(França-2015) e na Universidade de Buenos Aires (2017). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, educação, amizade, modernidade, racionalização, decolonialidade, didática, formação de professores e filosofia e sociologia da educação.

ADRIANO MORO

Email: mor.adriano@uol.com.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9625-3923
Lates: http://lattes.cnpq.br/0040695888742470

Doutor em Educação pela UNICAMP, com Doutorado Sanduíche pela HARVARD UNIVERSITY: Graduate School of Education. Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Ítalo Brasileira. Graduado com Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Ítalo Brasileira. Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (DPE/FCC) e integra o Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional. Foi Professor Visitante na Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile (Chile - 2024). Atualmente é professor do Instituto Vera Cruz na pós-graduação em As relações interpessoais na escola: das competências socioemocionais à personalidade ética. Pesquisador do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral); Pesquisador do Grupo de Estudos Escola e convivência democrática: participação, diversidade e políticas públicas, do Instituto de Estudos Avançados da UNICAMP (IdEA); integrante do NPEEI (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância - Instituto Vera Cruz) e do Grupo de Trabalho: Psicologia e Moralidade da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia). Co-Presidente do International Observatory for School Climate and Violence Prevention. Coordenador do SIG (Special Interest Groups): Understandings and measurement practice: school climate and violence prevention, na Universidade de Sevilla, Espanha. Membro colaborador da Rede Latino-Americana de Convivência Escolar. É autor do livro a Avaliação do Clima Escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos. Ed. Appris, 2020.

EMANUELE SEICENTI DE BRITO

Email: emanuele600@gmail.com
Orcid : https://orcid.org/0000-0003-1858-967X
Lates: http://lattes.cnpq.br/4225752384015617

Mestre e Doutora em Ciências pela EERP/USP, período sanduíche na Universidade de Surrey (School of Law). Bacharel em Direito (Centro Universitário Toledo). Gestora de Projetos Acadêmicos na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Programa de Formação em Gestão Acadêmica da USP). Atuou como Consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). É Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem, Saúde Global, Direito e Desenvolvimento (EERP/USP). Atua nos temas sobre Gestão Acadêmica, Gestão do Judiciário, Acesso à Justiça, Direitos Humanos, Saúde Mental, Direitos das Pessoas com Deficiência.

Sobre os Autores

Amanda Castro Menin

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Atua nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional, Atenção Primária à Saúde e Gênero. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2027571832290989

Ana Caroline Cabral Cristino

Doutora, psicóloga e atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pesquisa sentido de vida, espiritualidade e saúde mental, e atua na realização de atividades de gestão pública e ações de bem-estar para a comunidade acadêmica. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3850307617500571 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9271-3002

Andréia Piana Titon

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como Psicóloga Escolar e Educacional no Instituto Federal de Santa Catarina – câmpus Florianópolis. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4337401956451851

Apoliana Regina Groff

Doutora em Psicologia, docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua nas áreas da Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia Social. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3797758906659401 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1261-0338

Bárbara Diniz Lima Vieira Arruda

Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e desenvolve estudos e pesquisas voltados às políticas de acesso, permanência e êxito na educação superior. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2862830778594496 / ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1629-4349

Camila Fernanda Dias Pavaneli

Doutora em Educação, Professora da rede municipal de São José do Rio Preto, SP. Atua na área da Educação, com ênfase em clima escolar, convivência e formação de professores. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8404432558596496 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6361-8321

Chazana Talita Jasper Loffi

mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEd, da Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc, Campus de Joaçaba. Atua como Especialista em Assuntos Educacionais, na função de Orientadora Educacional, na Escola de Educação Básica Aleixo Dellagiustina.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2222170794092131 / ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6784-5338

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Doutora em Psicologia pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo. Atua como Psicóloga e Pedagoga na Universidade Presbiteriana Mackenzie, integra a equipe do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5170337828754369 / ORCID: 0000-0002-0317-6293

Cindy Artavia Aguilar

Diretora do Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA), Costa Rica, e pesquisadora na área de educação. Atua nas áreas de pedagogia com ênfase em diversidade, pedagogia intercultural, orientação educativa e vocacional, adolescência e bem-estar.

Daniele Gazzotti

Pós-doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela mesma instituição, com mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua nas áreas de desenvolvimento humano, educação e formação de professores. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0853174392709439 / ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3815-7946

Daniele Ribeiro Menezes Quirino

Diretora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Graduada em Pedagogia e Mestranda em Gestão de Políticas Públicas. Atua nas áreas de convivência escolar e programas de intervenção em educação básica. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7797123039174578

Deborah Bem

Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Assis. Atua nas áreas de Psicologia e Educação. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0763223430408693 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5454-9547

Denise D'Auria Tardeli

Professora Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano na Universidade Santa Cecília – Santos, SP. Pesquisadora na área da Psicologia Moral. Pós-doutorado em Educação. ORCID: 0000-0002-0195-9235

Ellery Henrique Barros da Silva

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor permanente do Mestrado profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA) e do Mestrado profissional em Geografia (PROFGEO/URCA). Atua nas áreas de Psicologia da Educação e Pedagogia Histórico-crítica. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7911687784032456 / ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5362-611X

Elvira Pimentel

Doutora em Educação (Unicamp) e mestra em Educação (PPGE/UEFS). Atua como vice-coordenadora do Programa EntreNós: convivência ética e democrática na escola e na sociedade – SP/VIX; orientadora do Cursinho Popular Triu; desenvolve estudos e pesquisas voltados à convivência ética, relações étnico/raciais e de gênero. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2444828004020374 / ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8273-9201

Flávia Cristina Silveira Lemos

Graduada em psicologia (UNESP), Mestre em psicologia social (UNESP), Doutora em História Cultural (UNESP), Pós-doutorado em Estudos da Subjetividade (UFF). Bolsista de Produtividade em Pesquisa/CNPq. Professora Titular de Psicologia Social (UFPA). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4951-4453

Igor da Rosa de Oliveira

Graduando em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Atua nas áreas da Psicologia Fenomenológica Existencialista e Psicologia Escolar e Educacional. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2045801229578328

Jonas Gonçalves Almeida

Mestrando em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor da Educação Básica no município de Campos Sales/CE. Atua nas áreas de Geografia Agrária e Literatura. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5184124327563737 / ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5983-5389

Josiane Pawlowski

Doutora em Psicologia (PhD, UFRGS, Brasil), pesquisadora no Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) e docente na Escuela de Psicología da Universidad Nacional (Costa Rica). Atua nas áreas de avaliação cognitiva e efeitos do uso de telas em escolares, avaliação psicológica e estudos sobre evidências de validade de instrumentos de avaliação. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3597-349X

Leila Cristina da Conceição Santos Almeida

Graduada em Pedagogia e Filosofia (UFPA), Mestre em Psicologia e Doutora em Educação (UFPA). Líder do grupo de pesquisa DIFAM/CNPq. Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua nas áreas de Didática, Educação Étnico Racial, Educação do Campo. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9981-3893

Marilene Proença Rebello de Souza

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Diretora do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar (CCDEB). Atua nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional, com ênfase em políticas públicas, formação de psicólogos e processos de escolarização. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2891705696645235 / ORCID: 0000-0002-8297-567X

Marília Gabriella Borges Machado

Doutora em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/FFC), com doutorado sanduíche na Università Degli Studi di Cagliari (UniCa – Itália). Atua nas áreas de Teoria Política do Socialismo e Educação. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8581917241957634 / ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1690-9983

Mônica Cintrão França Ribeiro

Pesquisadora vinculada à Universidade Paulista (UNIP) e à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Lattes: http://lattes.cnpq.br/7806463885699151

Ovídio César da Costa Campos

Graduando em Pedagogia (UEPA). Integrante do grupo de pesquisa DIFAM/CNPq. Bolsista PIBIC/UEPA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8154813455941394

Raquel de Barros Pinto Miguel

Doutora em Ciências Humanas, docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua nas áreas da Psicologia, Estudos de Gênero, com pesquisas interdisciplinares. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2135996703834693 / ORCID: https://orcid.org/0000-0003-...

Raul Aragão Martins

Doutor em Psicologia, Professor aposentado e colaborador voluntário na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atua nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Educação. Lattes: http://lattes.cnpq.br/849834723970...

Ricardo Francelino

Pós-doutorando pelo IP/USP, Doutor em Sciences de l'Éducation pela Université Lumière Lyon 2 e pela UNESP de Marília. Atua nas áreas de psicologia do desenvolvimento e educação com ênfase nos processos afetivos e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5351841080662957 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5100-3856

Rita Melissa Lepre

Pós-Doutora em Psicologia, Livre-Docente em Psicologia da Educação e Professora Associada da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências – Bauru. Atua nas áreas de Psicologia e Educação. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9109045495650654 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0096-3136

Rogério Machado Rosa

Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Psicologia, com Doutorado em Educação. Principais áreas de atuação e pesquisa: Corpos, Gêneros e Sexualidades; Ética do cuidado e da não violência; Cartografia/pesquisa; Esquizoanálise e Educação; Psicologia Escolar e Educacional. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6183712706780844 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-...

Sandra Maria Fodra

Pesquisadora vinculada ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) e ao Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar (CCDEB). Lattes: http://lattes.cnpq.br/7596364215958039 / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5957-2244

Sofia Romanenko Halfpap

Estudante de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Teresa Helena Gomes Soares

Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como Assistente Social na Diretoria de Assuntos Estudantis do IFCE. Compõe o Comitê Gestor da Coordenadoria de Gênero e Diversidade do IFCE. Pesquisa os temas relacionados à Educação, Assistência Estudantil, Políticas Públicas, Gênero e Diversidade, Cultura de Paz, Convivência Ética e Direitos Humanos. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5474307194361235 / ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9294-8989

Índice Remissivo

A

acolhimento psicossocial, 193, 194
alfabetização, 318, 327, 328, 330, 331
alteridade, 32
Amazônia, 153, 154, 155, 160, 166, 169
América Latina, 44, 88, 352
análise de conteúdo, 69, 71
antirracismo, 243
Antonio Gramsci, 233, 240
aprendizagem, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 51, 54, 63, 74, 76, 106, 108, 109, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 146, 148, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 166, 167, 177, 180, 181, 191, 193, 196, 199, 202, 210, 212, 216, 217, 225, 226, 232, 240, 252, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 280, 281, 285, 287, 291, 292, 293, 294, 298, 302, 303, 306, 308, 310, 311, 312, 315, 320, 323, 327, 329, 331, 334, 336, 338, 339, 342, 345, 348, 350
Aprendizagem, 3
ataques armados, 67
atuação crítica, 302
autonomia moral, 81, 82, 84, 85, 121, 123, 127, 249, 265, 266, 350
autorregulação, 20, 26, 33, 34, 35, 38, 40, 77, 81, 184
autorregulação emocional, 184

B

Bardin, 71, 86
Barroco, 6
Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 177
Bertolt Brecht, 192
Brasil, 14
bullying, 22, 44, 75, 76, 90, 91, 96, 97, 104, 112, 113, 125, 126, 127, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 195, 196, 197, 214, 215, 216, 218, 220, 223, 225, 226, 227, 232, 253, 290, 294, 296
burocratização do trabalho, 300

C

capacitismo, 196, 197, 198, 199, 203, 229, 268

Ch

Charlot, 21, 41, 44, 59, 64

C

cidadania, 68, 135, 177, 311, 340, 348
clima escolar, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 35, 39, 40, 41, 88, 89, 92, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 161, 164, 165, 166, 176, 181, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 223, 225, 226, 227, 257, 266, 290, 313, 314, 315
clima institucional, 29, 92, 137, 156
Cohen & Thapa, 21
competências socioemocionais, 137, 138, 144, 145, 148, 178, 183, 188, 190, 314, 355
conflitos, 21, 23, 34, 39, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 66, 68, 73, 75, 76, 83, 84, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 143, 145, 148, 157, 164, 167, 173, 179, 180, 184, 189, 191, 196, 199, 208, 211, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 224, 225, 227, 232, 235, 248, 249, 250, 252, 253, 256, 259, 261, 263, 276, 283, 290, 291, 294, 310, 312, 313, 315, 335, 337, 340, 343, 344, 346, 347, 350
conflitos escolares, 34, 196, 294
conflitos interpessoais, 23, 75, 76, 83, 110, 127, 133, 180, 259, 350
CONVIVA SP, 306, 307, 308, 310, 311, 313, 315, 316, 317
convivência, 21, 22, 28, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 54, 58, 59, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 75, 76, 82, 83, 85, 86, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 118, 120, 123, 124, 125, 127, 130, 131, 132, 135, 136, 139, 141, 144, 148, 152, 153, 155, 156, 166, 170, 176, 178, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 205, 207, 208, 211, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 225, 226, 228, 237, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 298, 300, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 331, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 355
convivência democrática, 46, 67, 68, 69, 76, 82, 83, 85, 86, 112, 123, 187, 190, 218, 228, 251, 266, 335, 350, 355
convivência escolar, 21, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 54, 67, 105, 125, 135, 136, 153, 155, 166, 188, 195, 196, 197, 198, 199, 207, 208, 211, 213, 220, 225,

226, 256, 258, 289, 290, 291, 293, 294, 298, 300, 306, 310, 334, 345, 346, 347, 348, 349, 350
Convivência escolar, 7
convivência ética, 47, 124, 125, 176, 247, 248, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 317, 350
cooperação, 23, 37, 46, 51, 54, 67, 68, 69, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 110, 111, 121, 129, 130, 177, 247, 248, 252, 256, 259, 263, 340
corresponsabilidade, 38, 121, 123, 202, 252, 260, 263, 306, 310
Costa Rica, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 98, 103, 104
cultura crítica, 231, 243
cultura de paz, 89, 90, 94, 96, 98, 102, 153, 170, 186, 188, 219, 226, 247, 248, 249, 251, 254, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 294, 307, 309, 312, 314
cultura popular, 245
currículo oculto, 160, 161
cyberbullying, 170, 171, 181, 189

D

dança, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 244, 245, 246
dançaterapia, 235, 236, 244, 246
Debarbieux, 21, 42
decolonialidade, 354
Deleuze & Guattari, 269, 278
Delval, 110, 124
desafios, 7, 22, 54, 63, 79, 112, 154, 156, 168, 172, 190, 194, 213, 214, 247, 253, 258, 262, 289, 302, 305, 318, 320, 323, 327, 331, 332, 333, 334, 338, 342, 348, 349
desempenho, 38, 73, 74, 114, 124, 125, 136, 140, 142, 146, 166, 181, 193, 226, 270, 275, 281, 285, 296, 307
desenvolvimento moral, 67, 69, 70, 71, 77, 81, 110, 111, 122, 123
desenvolvimento moral da criança, 77
desenvolvimento psicológico, 20, 24, 25, 26, 32, 159
desigualdade social, 160, 288
desterritorialização, 227, 269
desvalorização profissional, 284
dialogismo, 20, 29, 30, 32, 34, 40
Diálogo, 127, 350
diferenças, 43, 46, 49, 50, 51, 54, 58, 59, 63, 105, 112, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 128, 139, 146, 155, 156, 167, 168, 191, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 204, 205, 207, 210, 211, 218, 223, 248, 250, 329, 338
dimensões do clima escolar, 218
direito à educação, 267, 286
direitos humanos, 156, 167, 292
discriminação, 203, 204, 208, 209, 293, 309
discursos cristalizados, 285
diversidade, 52, 67, 82, 129, 137, 139, 153, 157, 160, 167, 202, 241, 256, 275, 318, 329, 335, 336, 338, 342, 344, 355
diversidade cultural, 153, 157
Dutta & Sahney, 92, 100

E

Educação, 7, 21, 42, 64, 65, 66, 73, 86, 108, 115, 124, 125, 126, 131, 162, 165, 166, 168, 171, 172, 173, 175, 177, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 195, 212, 213, 218, 226, 227, 228, 230, 232, 238, 246, 247, 254, 256, 265, 266, 271, 273, 277, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 309, 311, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 330, 332, 333, 334, 338, 345, 349, 350, 352, 354, 355
educação básica, 170
educação libertadora, 153, 160, 162, 167, 237
educação socioemocional, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187
Ekonvivência, 247, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 262
emancipação, 236, 237, 245, 246, 268
empatia, 23, 110, 139, 145, 146, 177, 183, 184, 185, 212, 220, 236, 250, 251, 256, 259, 260, 310, 340
empoderamento feminino, 239
enfrentamento da violência, 218, 236
engajamento familiar, 306
enunciação, 30, 33, 274
equidade, 68, 79, 158, 247, 248, 252, 259, 314, 335, 338, 342
escola, 7, 355
escola burguesa, 240
escola pública, 105, 113, 164, 179, 229, 245, 322, 323
escolarização, 7, 24, 73, 107, 153, 155, 167, 194, 272, 294, 298, 353
Escolarização, 2
escrevivências, 229, 240
escuta ativa, 20, 29, 32, 33, 34, 155, 163, 231, 250, 251, 262, 310
estigmatização, 269
ética, 354
ética da convivência, 269

F

formação docente, 23, 108, 112, 126, 158, 176, 320, 327, 331
formação inicial de professores, 318, 319, 320, 323, 326, 327, 333
fracasso escolar, 153, 158, 167, 270, 284, 288, 293, 303
Frick, 112, 125

G

Garcia, 3, 87

GEPEM, 108, 218, 338, 355
gestão educacional, 168
gestão escolar, 115, 143, 148, 151, 218, 334, 337, 346, 347, 348

H

hegemonia burguesa, 229, 231, 244
heteronomia moral, 80
homofobia, 198, 229

I

identidade camponesa, 223
identidade docente, 318, 323
igualdade, 68, 77, 78, 86, 245, 335, 338, 342
inclusão, 37, 126, 129, 156, 157, 167, 173, 174, 189, 245, 270, 292, 294
Inovação, 7
Inteligência artificial, 7
intervenção educativa, 191, 207

J

justiça restaurativa, 125, 298
justiça social, 158, 243, 247, 248, 253, 259, 263

L

legislação educacional, 43, 67
Leite, 4, 6, 7
lgbtfobia, 196, 203
liderança, 133, 138, 140, 141, 142, 144, 147, 344, 347
liderança educativa, 344
liderança pedagógica, 133, 141, 147

M

machismo, 196, 203, 229
Maldonado, 6
Maria Helena Patto, 158
Marshall Rosenberg, 250
Martins, 153
mediação de conflitos, 105, 110, 122, 123, 218, 227, 291, 306, 309
mediação docente, 20, 111
mediação formativa, 32, 319
medicalização, 269, 280, 291, 302, 353
Mikhail Bakhtin, 53
misoginia, 229
Moro, 2, 5, 7, 14, 15, 43, 67, 86, 108, 109, 112, 123, 125, 127, 128, 131, 132, 150, 190, 213, 215, 218, 227, 228, 257, 266, 335, 338, 339, 350, 355
multiculturalismo, 153, 156, 157, 167

O

Oliveira, 3, 4
Olweus, 112, 126
ONU, 191

P

papel do gestor, 128, 138
Parra & Cruz, 111
participação, 355
participação democrática, 136, 145, 316
participação estudantil, 119, 123, 199
patologização, 269, 291, 298, 300, 302
Paulo Freire, 162, 169, 240, 264
Pedagogia do Conflito, 168
percepção docente, 122
perezhivanie, 25
personalidade ética, 355
políticas públicas educacionais, 311, 319, 320, 326, 345, 346
políticas públicas em educação, 289, 353
práticas democráticas, 164, 267, 335
práticas escolares, 85, 110, 296
práticas punitivas, 105, 120, 122
práticas reflexivas, 285
práticas restaurativas, 113, 306
preconceito, 197, 208, 309
profecias autorrealizadoras, 73, 74
profissionalização docente, 318, 319
programa, 289, 291, 298
Programa Convivir, 87, 88, 93, 94, 95, 102, 103, 104
Projeto Político Pedagógico (PPP), 277
protagonismo estudantil, 124, 306, 312
psicologia escolar, 191, 289, 311, 318, 333
psicologia escolar e educacional, 289, 318

Q

qualidade educacional, 137, 143

R

racismo, 178, 196, 198, 229, 241, 242, 246, 277, 293, 309
rede pública paulista, 289, 290
regras e sanções, 121
regras escolares, 110
relações interpessoais, 21, 26, 27, 83, 85, 106, 108, 109, 111, 117, 125, 129, 130, 133, 137, 141, 143, 144, 148, 176, 178, 186, 199, 210, 212, 214, 219, 225, 251, 258, 293, 334, 335, 339, 355
respeito mútuo, 48, 67, 68, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 105, 129, 206, 220
responsividade, 28, 30, 33, 35

S

sala de leitura, 229, 230, 231, 232, 233, 237, 238, 240, 242, 243, 245
sanções, 83, 105, 107, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 119, 123, 301

sanções punitivas, 110
São Paulo, 7
Sastre & Moreno, 110
saúde mental, 156, 165, 170, 186, 193, 195, 234, 239, 289, 291, 299
Sebastian & Allensworth, 92, 100
segurança, 21, 23, 25, 36, 41, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 123, 129, 160, 215, 290, 307, 308, 309, 314, 315, 316, 336, 348
segurança emocional, 25, 160
segurança escolar, 117, 290, 309
solidariedade, 68, 78, 86, 111, 145, 236, 331, 335, 339, 340

T

Tognetta & Vinha, 112, 249

U

UNESCO, 42, 64, 90, 104
universidade e escola pública, 324

V

valores éticos, 259, 340
violência escolar, 45, 294, 295, 344, 353
violência institucional, 285
violências escolares, 186, 300
vivência, 25, 81, 82, 83, 84, 117, 122, 153, 158, 241, 259, 282, 311, 318, 327, 331, 335

W

Way, 111, 127

Z

Zacharia & Yablon, 112



CCDEB

CENTRO DE CIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGENS E CONVIVÊNCIA ESCOLAR

FAPESP ipusp USP LIEPPE unesp Fundação Carlos Chagas 60 ANOS GOV.BR