

A TEMÁTICA DA CONVIVÊNCIA ÉTICA EM CONTEXTOS ESCOLARES
EL TEMA DE LA CONVIVENCIA ÉTICA EN CONTEXTOS ESCOLARES
THE TOPIC OF ETHICAL COEXISTENCE IN SCHOOL CONTEXTS

Luciene Regina Paulino TOGNETTA¹
Organizadora

*“A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética.
Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua
origem, ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a
odiar, podem ser ensinadas a amar”.*
Nelson Mandela

A escola sempre foi, por excelência, um espaço de aprendizagem da convivência entre as pessoas, onde se manifestam as indisciplinas, as transgressões às regras e diferentes formas de violência que reverberam a urgência de considerarmos a temática da convivência como foco de investigações que orientem a formulação de documentos e Leis, apontando metodologias e ações eficazes para a prevenção de tais problemas, sobretudo, daqueles que permanecem escondidos nas relações entre pares. Estes, embora menos frequentes em comparação com os demais, são mais difíceis de resolver e mais cruéis para quem os vivencia: as intimidações sistemáticas características do bullying e sua extensão em ambientes virtuais, o cyberbullying.

Ao mesmo tempo, a escola configura-se como um espaço de formação e de preservação das conquistas humanas construídas historicamente. Portanto, educar meninos e meninas para que a convivência, dentro e fora da escola, tenha uma qualidade ética é sua função primordial.

É sobre essas questões tão presentes e urgentes que esse dossiê trata. Ele surgiu das urgências e necessidades de pequenas e pequenos humanos em formação por encontrarem, em suas escolas, um espaço de bem estar que contemple o que têm garantido por Lei: o direito à aprendizagem da convivência. Trata-se de uma coletânea de pesquisas realizadas durante os anos de 2019 a 2022 junto a escolas públicas estaduais paulistas em um projeto financiado por duas fundações - a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Itaú Social, visando suprir a urgente tarefa de conduzir investigações científicas que pudessem construir políticas públicas para a

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara-SP – Brasil. Professora do Departamento de Psicologia da Educação (FCLAr/UNESP). Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0929-4925>. E-mail: luciene.tognetta@unesp.br

melhoria da qualidade dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil. São oito artigos resultantes desse percurso investigativo somado a um nono artigo fruto de uma investigação anterior a essas, cuja boniteza (para lembrar Paulo Freire) é a clareza de que o mais importante na implementação de um programa de convivência é seu processo, e não a chegada – são as pessoas que se transformam e não os resultados da performance.

O que o leitor lerá aqui são investigações conduzidas por um grupo de gigantes que transformaram seus tempos e espaços de luta diária para fazer a ciência ter voz e vez em um país tão descrente de seu potencial humano. Certamente, já não era tarefa fácil fazê-lo antes da pandemia que assolou o mundo.

Neste tempo, em meio a muitas angústias, pesquisadoras e pesquisadores, alunos, alunas, escolas, Secretarias de Educação, educadores e educadoras tiveram que se reinventar diante das possibilidades do trabalho remoto por meio das plataformas digitais, tornando evidente a transformação mundial das instituições de ensino em “escolas sem paredes”. Fomos e ainda estamos sendo impactados pelos efeitos dos problemas mais urgentes que temos vivido, para além da saúde física: como nos sentimos hoje diante do inesperado, diante de uma situação que não temos domínio e nem controle? Frutos dessas novas condições, sentimentos de medo, tristeza, nostalgia, angústias, preocupação, frustração e desânimo fizeram morada em cada um de nós, humanos, de qualquer idade! E como esses sentimentos têm se manifestado no nosso cotidiano? Não é difícil entender o que está por trás do número de crianças e adolescentes, além dos adultos diagnosticados com sintomas de depressão, ansiedade, machucados autoprovocados e mesmo aqueles pensamentos mais preocupantes de que a vida não vale a pena ser vivida (as ideias suicidas).

Tanto os fatos como as pesquisas que aqui apresentamos nos mostram que as pessoas que passam pelo impacto de uma crise precisarão se reconstruir com a ajuda de alguém e, no caso de nossas crianças e adolescentes, contando com aqueles e aquelas com quem mais convivem no seu cotidiano. Com efeito, essa reconstrução é progressiva e não se dará de um dia para outro. Diante disso, como equacionar as exigências trazidas pela complexidade do extenso período de afastamento do contexto presencial da escola com a urgente necessidade de prevenção às violências e a aprendizagem de uma convivência positiva em nossas escolas?

Algumas das respostas - e são muitas - a essa indagação serão dadas neste dossiê. Nossas pesquisas identificaram a urgência de políticas públicas estruturadas para a formação de professores que superem as práticas de projetos pontuais para tratamento de temas e demandas emergentes.

Também mostraram a necessidade de escuta do que pensam e vivem os profissionais de ensino para a construção de programas de formação de professores (tempos, temas e espaços). Apontaram a urgência de novas temáticas incorporadas ao cotidiano da escola (cyberconvivência e sofrimento emocional) e de ações proativas para uma convivência social respeitosa e empática além da necessidade de integração, conhecimento e pactos de atuação conjunta da escola e do restante da rede de proteção para atendimento às demandas sociais e emocionais dos alunos e alunas, principalmente pós-pandemia.

As pesquisas e reflexões trazidas neste dossiê foram feitas por muitas mãos. Gente comprometida em fazer valer a função da universidade pública: que o conhecimento possa gerar reconhecimento de sua importância e finalmente, a ação e a reação. Elas geraram também um conjunto de recomendações a todos e todas aqueles e aquelas cuja preocupação é conosco compartilhada sobre os rumos das políticas educacionais neste país. Quando chegamos ao final dos trabalhos realizados neste biênio tão enlouquecedor que vivemos, conseguimos perceber, concretamente, ter sido possível condensar em dez recomendações os resultados mais importantes encontrados.

Por essa razão resolvemos destinar este espaço que seria apenas uma apresentação, para a difícil, mas emancipadora tarefa de anunciar o que produzimos até aqui. Começamos, assim, pelo fim, não como final, mas como o sentido para tudo o que aqui apresentamos: são dez recomendações que representam o sinal de resistência de todos e todas aqueles e aquelas que, como nós, almejam ver o tema da convivência e qualidade ética como política educacional para todos os brasileiros e brasileiras (TOGNETTA, 2022). Passemos, assim, às recomendações decorrentes dos trabalhos realizados que foram base para as pesquisas apresentadas neste dossiê.

Primeira recomendação: Um diagnóstico do clima e da convivência escolar: conhecer, enfrentar e transformar

Entre as recomendações que a experiência das investigações conduzidas tem a propor, evidenciamos a primeira grande lição aprendida: conhecer como percebem o que vivem e sentem, em determinado período, aqueles que convivem e como deve ser condição para qualquer trabalho que proponha a melhoria do clima e da própria convivência na escola.

Avaliar a qualidade do clima escolar possibilita um olhar de reconhecimento das dificuldades que se tem para favorecer o desenvolvimento pessoal e da comunidade educativa (MILICIC, 2001), mas, sobretudo, reitera o valor que o tema da convivência tem dentro de

instituições que, muitas vezes, focam seus processos educativos sobretudo nos resultados acadêmicos (PASCUAL, 1995; JARES, 2006; URUÑELA, 2013, 2018).

As ações de avaliação do clima relacional implementadas na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) tornaram possível a concretização dessas duas importantes constatações. Sobre a primeira delas, em nossa pesquisa sobre o clima relacional junto às escolas paulistas, os resultados indicaram aspectos bastante interessantes para quem desejava estabelecer uma política para a melhoria da convivência. Vimos, por exemplo, que as alunas e os alunos dessas escolas, mesmo antes da pandemia, já indicavam o que não há mais como negar, visto o caráter virtual cada vez mais presente no cenário das relações entre as pessoas no mundo em que vivemos – as cyberagressões.

Da mesma forma, vimos que outras manifestações de caráter perturbador estavam presentes nas escolas paulistas: docentes e membros das equipes gestoras queixando-se das transgressões e a desobediência às regras. Contudo, são as alunas e os alunos que destacam as situações de humilhação vividas frequentemente nas relações com suas professoras, professores e gestores, da mesma forma que o corpo discente é o que mais concebe como negativas as formas pelas quais a escola se utiliza para resolver conflitos. Os dados indicaram a vulnerabilidade do entorno social onde as escolas estão inseridas, revelando o quanto tais apontamentos poderiam contribuir para políticas sociais implementadas com a articulação da rede de proteção nesses espaços mais vulneráveis.

Os resultados também mostraram o quanto as questões de bullying – tão presentes no cotidiano e, certamente, no tenso imaginário vivido naquela Secretaria que teve suas mais de 5 mil escolas impactadas com o massacre de Suzano – estão presentes e precisam, mais do que ações pontuais, de um programa planejado, organizado e intencional de ações que permitam a prevenção a uma violência que, quando acontece, dificilmente se consegue destituir todas as suas irremediáveis consequências (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020).

Esses dados provaram a importância do caminho que a secretaria de Estado de Educação de São Paulo estava trilhando: havia uma sensação de medo experimentado pelos estudantes nas relações com seus pares, o que poderia sinalizar que a condição maior para a aprendizagem acadêmica, moral e social – que é o bem-estar nas relações de confiança e de cooperação, estabelecidos com a autoridade e com os pares, respectivamente – precisava ser considerada. Esse era o investimento a ser feito.

Os dados do clima escolar, por outro lado, também evidenciaram o quanto a violência dura existe, ainda que com frequência bastante reduzida nas escolas, sendo muito mais

reconhecida ainda entre os estudantes do que pelos professores. Esse é um fato que explica a necessidade de uma política de proteção, mas, mais do que isso, evidencia a urgência de que os pares possam ser formados para o diagnóstico (porque são eles quem mais sabem sobre seus pares), intervenção e transformação do “espírito” para o qual a comunidade educativa converge.

Todos esses benefícios gerados com o diagnóstico do clima relacional – em parte considerados na mudança do Sistema de Proteção Escolar e Comunitária (Spec) para o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (Conviva SP) – seriam preditores das necessidades de quem vive na escola (TOGNETTA, 2022). Contudo, de nada servem nas mãos de quem os toma como dados políticos porque falta, necessariamente, o enfrentamento.

Segunda recomendação: A construção de um plano para a convivência

Essa é a segunda recomendação das pesquisas aqui apresentadas: conhecer para transformar só é possível quando se estabelece um plano contínuo de ações, ou se implementa, como já o dissemos, algo planejado, estruturado, intencional. Não se faz política sem o enfrentamento das mazelas vividas e apontadas por aqueles que nelas estão inseridas (CASASSUS, 2001).

Isso posto, é preciso lembrar que implementar um acordo com fundações que trabalham temáticas como as competências socioemocionais seria satisfatório se fossem considerados os aspectos que pior percebem os jovens nas relações com suas professoras e professores, por exemplo: a falta de intimidade, de acolhida, de afeto, como provaram os dados encontrados. Nessa lógica, rechaçar um plano de convivência em prol da adoção de propostas justapostas sobre temas convergentes, exceto em sua aplicabilidade, mas que divergem em sua fundamentação teórica, é trazer à tona mais um problema, e não a solução para o que já é problemático na escola. Mas, foi, exatamente, o que vivenciamos durante a realização das pesquisas aqui destacadas.

A eleição de pacotes de trabalhos sobre saúde mental e competências socioemocionais são, em nossa visão, escolhas políticas que não entenderam que a melhoria da dimensão acadêmica denotada nas notas das avaliações governamentais e internacionais, buscada com apreço por governantes, depende da melhoria do conjunto de percepções sobre as relações humanas, sobre a convivência escolar, que por si abarca tanto o que se chama de saúde mental (com as ressalvas destacadas nos artigos sobre sofrimento emocional que aqui abordamos) quanto de competências socioemocionais.

Certamente, para as alunas e alunos a quem se destinam essas políticas, sentir que suas capacidades intelectuais e de aprendizagem são valorizadas por seus professores e por eles mesmos quando têm espaços de discussão dos problemas, quando participam de assembleias, quando aprendem com docentes uma linguagem que acolhe e não que acusa, que busca consenso e não que pune, afeta diretamente suas notas e, conseqüentemente, sua aprendizagem (ARÓN; MILICIC, 1999).

Por certo, a implementação de uma política educacional que queira resolver os problemas de violência na escola – aqueles que já existiam e os que estão por vir, como indicam as pesquisas deste dossiê – requer a escuta daqueles que convivem e um olhar focado em uma mesma direção, com uma fundamentação teórica que substantive ações com docentes, gestores e discentes, de modo a construírem, juntos, um programa de convivência. Requer também a consideração de aspectos que, longe de serem novos, foram potencializados durante a pandemia de Covid-19. Passemos a eles.

Terceira recomendação: Novas dimensões do clima relacional e da convivência

Como elucidado no decorrer deste dossiê, a utilização de um instrumento para um diagnóstico do clima relacional na escola era um dos pontos de partida dos trabalhos de implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) dentro de um Programa de Convivência Ética. Foi o que fizemos. Contudo, com a pandemia instaurada e as relações tornadas distantes, para além do depreciativo trabalho da Secretaria com a qual trabalhamos, não valorizando os achados do questionário do clima, não faria o menor sentido mantermos as dimensões avaliadas em um possível retorno às aulas presenciais após dois anos de afastamento social, pois outras se tornam imprescindíveis de serem consideradas.

Foi por essa razão e por conhecermos os resultados de diferentes investigações que já alertavam para as questões relativas ao sofrimento emocional e à experiência da convivência remota no mundo digital, trazendo novos problemas, que propusemos um novo questionário a crianças e adolescentes.

Quando analisamos os dados que retratam a frequência de situações em que há indícios de sofrimento emocional, deparamo-nos com situações bastante desafiadoras para nossa sociedade no mundo atual, e para a escola no retorno presencial: crianças e adolescentes foram impactados pela situação vivida e precisarão de uma escola que considere suas emoções e sentimentos.

Os dados encontrados nos indicam que o sofrimento emocional está evidenciado tanto no que sentem como também são explicitados por meio de comportamentos que colocam em risco sua própria vida. Mesmo que os percentuais encontrados referentes à tristeza, ao choro, ao medo, aos sintomas de ansiedade possam parecer baixos, precisam ser compreendidos como sinais claros de que parte das crianças e dos adolescentes está em sofrimento, dados que corroboram as demais investigações realizadas neste período.

Os resultados de nossas investigações apontam para uma atenção especial ao grupo de crianças que já apresentam sintomas de sofrimento. São claros os sinais de que precisam de ajuda, principalmente, quando se mostram abertas aos desafios propostos na internet à própria vida e à vida de outros. Também mostram um dado sensível apontado pela quantidade de alunas e alunos, crianças e adolescentes, que têm se automutilado, e ainda uma especial necessidade de atenção às questões de gênero: meninas adolescentes apresentam maiores escores de sofrimento emocional e esta é uma questão importante, principalmente em tempos cujos marcos civilizatórios como a equidade das relações têm sido, diariamente, destituídos (JARES, 2006; LAHR; TOGNETTA, 2021).

Tudo isso para endossar nossa terceira recomendação: não há mais como pensar as relações interpessoais na escola sem pensar nas cyber relações e nas chamadas relações intrapessoais; ou ainda as questões emocionais ou afetivas que permeiam a experiência humana e que, portanto, apontam para a urgência de um plano intencional de trabalho com as questões emocionais.

Quarta recomendação: Plano intencional de trabalho com as questões emocionais

Os achados de nossas investigações apontam para uma necessária reorganização do currículo educacional, tendo em vista a urgente intervenção aos problemas de sofrimento emocional que assolam nossas crianças e jovens. Mais do que nunca, esse currículo deve passar a incluir, de maneira intencional, o trabalho com tais questões e com outras a essas relacionadas. Crianças e adolescentes sofreram as consequências do isolamento social. A não socialização e a ausência dos espaços de escuta que, por mais simplistas que fossem, eram encontrados na escola, trouxeram consequências importantes a serem consideradas. As propostas de atividades realizadas no projeto (descrito neste dossiê) para atender a crianças e adolescentes com base em livros de literatura, jogos, dinâmicas de representação oral e escrita, trocas entre jovens, apontam-nos a necessidade da continuidade deste trabalho urgente e importante. Isso posto, é

preciso lembrar que parte deste trabalho intencional, como temos defendido, apresenta-se no cotidiano das relações.

Segundo a proposta construtivista que sustenta nossas ações, não se ensina “competências socioemocionais” por livros, mas sim, pelo estabelecimento de relações de confiança e de respeito mútuo, presentes nos trabalhos em pequenos grupos, nas discussões sobre as regras de convivência, na cooperação entre os pares e na aplicação de sanções por reciprocidade e formas de resolução de conflitos que permitam a reparação e a tomada de consciência por parte de quem age mal. Será preciso, também, espaços e estratégias pedagógicas intencionalmente planejados, de modo a promover conversas, trocas de ideias, relatos sobre seus medos, tristezas, angústias e alegrias, sentindo-se assim escutado, acolhido, compreendido, por si e pelo outro, reconhecido e, finalmente, valorizado (TOGNETTA, 2003; TOGNETTA, 2009).

Enquanto acreditarmos que estratégias de trabalho em grupo só se fazem necessárias para sanar dificuldades pedagógicas; enquanto houver crenças de que se educa moralmente por meio da obediência e da educação militar (VINHA *et al.*, 2021), o cenário observado nestas pesquisas não se mostrará diferente, nem entre os estudantes, nem entre suas futuras famílias. Em uma palavra: é recomendado que a escola seja **continuamente** – e não somente na primeira semana de aulas – espaço de acolhida, de escuta e de partilha, onde crianças e adolescentes tenham oportunidades de escolher e de falar o que sentem.

Como nossas escolas darão conta de tantas recomendações? Qual o caminho? As respostas a tais indagações constituem as próximas recomendações destas pesquisas.

Quinta recomendação: A promoção de uma cyberconvivência respeitosa

Quando se pensa no isolamento social em que vivemos, outra dimensão já necessária mesmo antes da pandemia de Covid-19 torna-se uma condição em novos tempos: a cyberconvivência. Mais do que uma extensão da convivência presencial, conviver no espaço digital tornou-se uma necessidade cuja importância de novas discussões e novas pesquisas mostram o que é fato: crianças foram e serão expostas às telas e às redes cada vez mais precocemente. É fato que, para além dos benefícios gerados pela conectividade propiciada pela internet em um momento em que pais, crianças, avós e amigos foram separados, a relação humana conflituosa passou a ser evidenciada nesses espaços digitais.

Chamamos de cyberagressão ou agressão virtual situações que são marcadas pela violência, exposição e práticas de humilhação, utilizando-se, para isso, celulares, internet e

redes sociais. Compreendemos que as situações de cyberagressão são ameaçadoras para a saúde mental e para o bem-estar psicológico de crianças e adolescentes, acarretando danos e sofrimentos (ABRAMOVAY *et al.*, 2016; AVILÉS MARTÍNEZ, 2009; FARHAT; LAN, 2010; SELMAN; WEINSTEIN, 2015; SIBILIA, 2016; SMITH, 2012; UNICEF, 2019).

Assim, mais do que um trabalho em que se conheçam os problemas enfrentados no mundo virtual – como cancelamentos, linchamentos, *sexting*, *shaming*, discursos de ódio, *Fake News* – nossas investigações têm mostrado a necessidade de promovermos oportunidades de convivência saudável e respeitosa virtualmente a crianças e adolescentes.

Como veremos nos artigos que seguem, as experiências vivenciadas por estudantes em escolas que implementaram as Equipes de Ajuda (EA) nos mostram que meninas e meninos continuam sendo os principais protagonistas do apoio aos que necessitam da acolhida, da escuta, da ajuda também no espaço virtual. Colocar-se no lugar do outro, perceber os sentimentos de outrem pode propiciar a construção de espaços de convivência virtuais mais respeitosos. Os discursos que, saudosamente, muitos utilizavam sobre a necessidade de os pais controlarem o acesso de seus filhos em seus celulares vai por água abaixo quando percebemos, com base nos dados de nossas investigações, que o fato de não ter celular não faz com que adolescentes sejam menos autores de cyberagressão. Da mesma forma, quando comparamos adolescentes que têm e não têm computador ou notebook em suas casas com suas ações como autores de cyberagressões, o estudo que apresentaremos neste dossiê mostra exatamente esse mesmo fato: não é de casa que saem a maioria dos ataques.

Nossas pesquisas novamente revelaram uma questão prioritária quando pensamos as relações no mundo digital: as meninas são mais impactadas pelos problemas nessas relações e precisam muito mais de nossa ajuda para que possam se fortalecer em busca de uma identidade positiva, cujo ideal de moda, de beleza seja desconstruído para que possam superar os prejuízos tanto de tempo gasto, como de acesso e tipo de relações estabelecidas na *web*. Como se faz isso? Com propostas intencionais que permitam a discussão, o compartilhamento de experiências e a própria busca coletiva pelo reconhecimento dos problemas vivenciados pela comunidade escolar. Não é mais possível que problemas emergentes como as questões de convivência virtual sejam deixados “do lado de fora” das escolas². Um currículo que promova uma convivência respeitosa para o futuro que nos aguarda é aquele que, no presente, meninas

²Um dos grandes problemas presentes nas escolas antes da pandemia era, exatamente, o uso do celular em sala de aula e, ainda maior, os problemas decorrentes das relações interpessoais entre os alunos em redes sociais ou em grupos de *WhatsApp*, como pudemos notar, por exemplo, nos dados dos Registros de Ocorrências Escolares (ROEs) destacados ao longo da pesquisa.

e meninos têm em suas aulas, a experiência de pensar sobre essa temática (BOZZA, 2016; FARHAT; BOZZA, 2020). Isso posto, experimentar relações virtuais justas e pensar sobre elas, refletir sobre como se sentem aqueles que são humilhados, esquecidos, cancelados e desrespeitados é condição para uma escola que “não tem mais paredes” (TOGNETTA, 2020a).

Sexta recomendação: Onde nossas crianças e adolescentes procurarão abrigo? A escola, a família e a rede de proteção

Na escola está presente um conjunto de profissionais que devem saber ou devem procurar saber como se preparar para os novos problemas, como veremos mais à frente em nova recomendação. Por ora, o que queremos apontar é que será tarefa também da escola a orientação e a acolhida às famílias que pouco ou nada sabem sobre como lidar com os comportamentos de suas filhas e filhos, impactados pelo isolamento social e o consequente aumento das relações virtuais, bem como pelos problemas de sofrimento emocional potencializados pela Covid-19. Será preciso ajudar os pais a compreender que, como os adultos, as crianças e adolescentes também se sentem com medo, ansiosos, tristes, preocupados, entre outras emoções e sentimentos; auxiliar as famílias a oportunizarem espaços de escuta e de diálogo em que crianças e adolescentes possam expressar o que sentem; e finalmente orientá-las na construção de laços que protejam as crianças quando não se pode controlar totalmente a nova experiência de convivência digital. Essas parecem ser ações necessárias, com base nos dados das pesquisas que conduzimos e das inúmeras propostas de cuidado, proteção e manifestação de sentimentos e emoções que foram compartilhadas com os educadores no momento em que a escola passou a ser a sala de estar, a cozinha, o quarto das casas das alunas e alunos. Certamente, houve o aumento da violência doméstica, sem que meninos e meninas tivessem “com quem contar”, já que a escola representa um grande espaço protetivo (FIOCRUZ, 2020; REZERA; D’ALEXANDRE, 2020).

O olhar da escola às famílias, por certo, nunca foi uma condição de generosidade, e sim, uma necessidade de justiça, sobretudo se consideramos que na escola há profissionais cuja especialidade é o “desenvolvimento humano” (VINHA; TOGNETTA, 2013). Contudo, tal premissa não significa criar uma demanda às escolas fadadas ao insucesso pelas tantas ações que devem dar conta, e sim, compreender que os espaços de educação das gerações mais jovens, quanto mais articulados e coordenados, mais fortalecem os vínculos humanos necessários à vida em sociedade. Por essa razão, a escola não está sozinha na sua missão de proteger e de formar (LAHR, 2022).

Nossas investigações mostraram o quão importante se faz a articulação entre os diversos serviços de atendimento às novas gerações. Os dados sobre a percepção de atores da rede de proteção e de profissionais que atuam na escola frente aos problemas de convivência e seus encaminhamentos permitem-nos constatar mais uma importante preocupação ao pensar políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade da convivência escolar: a necessidade de formação continuada para os educadores e gestores sobre os papéis desses diferentes órgãos, os serviços desenvolvidos no atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias, bem como sobre os encaminhamentos necessários aos diferentes problemas de convivência escolar.

Como veremos nos artigos que seguem, nossas pesquisas apontaram o pouco conhecimento sobre o que devemos fazer em situações que envolvem indisciplina, incivilidade e problemas de comportamento em geral, gerando encaminhamentos inadequados e expectativas não atendidas, principalmente aos gestores escolares, como no caso da sensação de que haverá responsabilização dos adolescentes pelo Conselho Tutelar, sendo que tal ação não condiz com a atribuição desse órgão.

Certamente, participar de reuniões intersetoriais que envolvam a rede de proteção para alinhamento da atuação e dos fluxos de atendimento frente aos problemas dos e das adolescentes que aparecem nas escolas é uma recomendação fruto de nossas investigações; outra seria o contato da instituição com os demais serviços da rede de proteção que atuam no território. Isso porque, ao se aproximar das demais políticas públicas existentes no mesmo local, a escola pode se fortalecer enquanto instituição, conquistando maior respaldo para aquelas situações que, de fato, necessitam do trabalho conjunto com a rede. Para tanto, é possível realizar contatos telefônicos, reuniões periódicas organizadas pela própria escola ou por outros serviços, e participação em espaços de discussão do município, como os Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente.

Assim, é condição *sine qua non* que educadores conheçam e participem desses conselhos. A escola é um lugar de formação humana, sendo seu papel assegurar o respeito e a dignidade de crianças e adolescentes, seja dentro ou fora da instituição educativa (LAHR; TOGNETTA, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2020; SILVA; ALBERTO, 2019; VIEIRA, 2009). Nossa experiência nos mostrou que muitos educadores não sabem sequer da existência desse conselho...

Já em relação às ações ou políticas voltadas à gestão pública, nossos dados apontaram a necessidade de uma atuação conjunta desses diferentes setores. Isso significa que deve haver um alinhamento entre as diferentes políticas públicas com a participação e atuação efetiva da

Política de Educação no atendimento e na elaboração de fluxos municipais (CAIDEN; WILDAVSKY, 1980; LINDBLUM, 1979; WILDAVSKY, 1992).

Mesmo com os avanços nas legislações que asseguram os direitos de crianças e adolescentes, vemos em nosso país que as políticas públicas ainda atuam de forma separada, “em caixinhas”, em uma sobreposição de projetos, sem que haja conexão entre eles, o que dificulta a atuação dos profissionais que lidam diretamente com os usuários dos serviços e com as demandas de grande complexidade que, inclusive, foram intensificadas no período de pandemia. Em tempos pós-pandêmicos, mais do que nunca essa rede de proteção precisará funcionar!

Portanto, conclui-se que, enquanto tema emergente para a agenda de nossas escolas, encontram-se as discussões acerca dos problemas de convivência na escola e da relação entre ela e os demais órgãos da rede de proteção, visando que essa instituição tão importante para o desenvolvimento de crianças e adolescentes possa também assumir o seu lugar no aspecto protetivo do público atendido.

Sétima recomendação: A formação docente e as políticas públicas para a convivência

As professoras e professores brasileiros convivem em escolas que refletem uma educação permeada de mazelas. Ainda que de um lado tenhamos grandes estruturas, não somente em redes particulares tradicionais como também em algumas instituições públicas conhecidas internacionalmente (como é o caso das Universidades estaduais de São Paulo), não é difícil ver a poucos quarteirões retratos de uma escola cujos direitos básicos das pessoas que ali convivem não são respeitados.

São muitos os relatos ou situações presenciadas por nós, pesquisadoras e pesquisadores, que escancaram as fragilidades da educação no Brasil. Por vezes e, diga-se de passagem, foi o que vimos em nossas visitas a diferentes escolas paulistas: faltam itens básicos que vão desde o papel higiênico nos banheiros até suas portas, cuja falta torna degradante sua utilização por parte dos estudantes. Estivemos em escolas de pequeno porte que contam com um quadro enorme de profissionais e em outras cuja sobrecarga de trabalho evidencia a falta de recursos humanos. Acompanhamos inúmeras situações de diretoras e diretores que têm que se dividir entre limpar o banheiro, cozinhar, receber as funcionárias e funcionários, estudantes, além do próprio trabalho da gestão de uma escola, exatamente por esse motivo.

Para além dessas questões, que jamais poderiam ser discutidas ou negociadas, há ainda a urgência de que tenhamos propostas mais sólidas de políticas públicas em educação que

contemplem a formação contínua das e dos profissionais que atuam nas escolas, em especial, do grupo docente. Em nosso país em especial, em relação à promoção da convivência ética e à prevenção da violência na escola, observamos iniciativas tímidas que estão longe de se consolidarem enquanto políticas públicas.

Em 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sendo instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Em uma análise preliminar do documento, observamos alguns pontos relacionados às questões de convivência. No Capítulo III, Art. 8º, há a indicação de que as instituições responsáveis pela formação docente têm “o compromisso com a educação integral dos professores em formação”. O fato é que o próprio documento esclarece as temáticas que constituem tal educação integral de professores e professoras: para além do conhecimento, a formação de “valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias” (BRASIL, 2019, p. 5).

O texto também ressalta que esses futuros profissionais precisam desenvolver habilidades essenciais, entre elas a de número 3.2.4, que menciona a capacidade de criar na escola “ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes” (BRASIL, 2019, p. 17). Além disso, é preciso que sejam preparados para

[...] atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-raciais praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais (BRASIL, 2019, p. 19).

O fato é que essa não é a primeira vez que um documento ou uma legislação sobre a formação docente aborda questões de convivência, mas o país segue sem fazer um aprofundamento dessas discussões; tampouco os governos em geral demonstram abertura para discutir, junto às instituições que formam as futuras e futuros professores, as melhores formas de transformar leis e diretrizes em práticas intencionais e sistemáticas.

Um exemplo disso é o do próprio Estado de São Paulo que, antes mesmo da pandemia, deu início ao trabalho com o Conviva SP, o qual sucede o Spec. Tal programa foi oficialmente instituído por meio da Resolução Seduc n. 48, de 01/10/2019, e alterado pela Resolução Seduc n. 49, de 03/10/2019, tendo como um dos seus objetivos “Contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor” (SÃO PAULO, 2019, p. 1). Entre as dimensões previstas pelo programa, a primeira delas – descrita

no artigo 2º da Resolução – elenca a importância da “convivência e colaboração”, prevendo o desenvolvimento de

[...] projetos e ações que promovam um ambiente escolar positivo, solidário, integrador e acolhedor por meio do desenvolvimento de habilidades relacionais que prezam pela resolução consensual de conflitos e pelo respeito às diferenças e à diversidade (SÃO PAULO, 2019, p. 1).

Embora esse tenha sido um importante passo, não há ainda ações sistemáticas e intencionais para a formação continuada de docentes que estejam integradas de maneira a oferecer suporte para que as escolas construam um plano de convivência, ou até mesmo seus projetos antibullying, como previsto na Lei n. 13.185/15, que estabelece a obrigatoriedade de um Programa de Combate ao Bullying (BRASIL, 2015).

A grande maioria das unidades segue com iniciativas isoladas, caracterizadas por vários pequenos projetos que não são conectados entre si; tampouco são planejados de maneira a envolver toda a comunidade escolar, visto que é, da mesma forma, com propostas justapostas, que chegam nas escolas as orientações da Seduc-SP.

O aparente grande passo na transformação do antigo Spec em Conviva SP não teve o incentivo e o aval de quem estava à frente da Secretaria, a qual, por exemplo, vetou que as escolas recebessem o relatório do clima relacional em tempo hábil para que fosse norteador do planejamento de 2020. Na sequência, a mesma Secretaria mudou os rumos de um programa planejado, organizado e já inclusive anunciado para toda a rede, que incluía um convênio com a Universidade Estadual Paulista (Unesp). No lugar do trabalho com a convivência, instalou-se uma justaposição de outros projetos, como já citamos anteriormente.

Em meio a todas essas ações descoordenadas, o pior dos agravantes: uma pandemia. O impacto global da Covid-19 inaugurou novas necessidades em todas as áreas da vida social, impondo às pessoas mudanças de comportamento para lidar da melhor maneira possível com tamanha crise. Sem dúvida, uma das áreas em que isso ficou mais evidente foi a da educação.

Primeiramente a suspensão massiva de aulas em todo o mundo havia atingido, até julho de 2020, mais de 1,067 milhões de estudantes (UNESCO, 2020). Como consequência da interrupção das aulas presenciais, aumentaram as desigualdades e as exclusões educacionais, algumas delas vinculadas ao acesso a plataformas digitais e a condições adequadas para estudar, impactando ainda mais na aprendizagem das alunas e alunos, especialmente em grupos historicamente marginalizados. Além das complicações no mundo todo, mais próximo ao nosso contexto, nota-se o problema exacerbado nos países da América Latina e do Caribe, pois, segundo dados de 2019 da Cepal (2019), estes já enfrentavam problemas estruturais antes da

pandemia, como o aumento da pobreza e da pobreza extrema até 2018, registrando indicadores de 30,1% e 10,7%, respectivamente (UNESCO, 2020, p. 96).

A rede particular se reorganizou; muitas escolas, inclusive, inauguraram maneiras de ensinar que não serão abandonadas após o período pandêmico. Já as escolas públicas, em sua maioria, não tiveram a mesma sorte. Para além dos prejuízos acadêmicos, a imensa lacuna criada pelo fato de os estudantes e docentes não se virem, não se falarem, não interagirem tem como consequência o maior impacto de todos: o do atraso de desenvolvimento afetivo e, conseqüentemente, da moralidade de meninas e meninos. Isso porque, como já dizia Piaget (1932/1994), essa dimensão humana só pode ser plenamente desenvolvida em situações de cooperação em que alunas e alunos experimentam regularmente situações de respeito mútuo, discussão coletiva das regras e a vivência de valores como a justiça, a solidariedade e a convivência democrática.

Antes da pandemia, as escolas brasileiras ainda tinham desafios não superados, como o bullying, a falta de espaços e propostas sistematizadas para a mediação de conflitos em cada unidade escolar, além da falta da formação adequada para que professoras e professores contribuam para a formação de suas alunas e alunos, possibilitando a convivência de maneira ética. Outros desafios são escancarados: a escola e a sociedade, que não sabiam bem como combater o bullying, agora precisam também lidar com o aumento das agressões virtuais que, além de serem graves por si só, estão imbricadas a outras manifestações de violência, como o racismo e o desrespeito a direitos humanos essenciais.

Como resolver isso em um país fragilizado pela complexidade das questões econômicas, políticas, ideológicas e sociais; em que muitos dos marcos civilizatórios construídos historicamente têm andado por uma corda bamba? Mais do que nunca é urgente que a formação inicial e continuada de docentes seja repensada para o Brasil (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011; GATTI, 2011, 2014a, 2014b; GONÇALVES, 2011; KNOENER, 2019).

Oitava recomendação: novos desafios, novas temáticas

Temáticas como o respeito à diversidade humana, o combate às desigualdades, o conhecimento sobre práticas restaurativas e constituição de espaços de mediação de conflitos e o desenvolvimento dos aspectos afetivos de crianças e jovens, entre outros, são de extrema necessidade. Da mesma forma, professoras e professores precisam de uma formação continuada que oportunize espaços de diálogo em que sejam discutidos os papéis que as e os profissionais da educação têm no que se refere ao preparo das alunas e alunos para conviver respeitosamente e de maneira empática também nos ambientes virtuais, que passam a ser para sempre parte do contexto de convivência da comunidade escolar.

Tão importante quanto, é preciso que a escola compreenda seu papel dentro da rede protetiva, tornando-se conhecedora dos próprios deveres, das possibilidades e dos potenciais para combater violências como o feminicídio, agressões domésticas e abuso sexual de crianças e adolescentes.

Não se trata de legar à escola um papel que deveria ser cumprido por outras instituições, entre elas a família, mas sim de esclarecer que há aspectos afetivos próprios de uma moralidade autônoma que só serão desenvolvidos em nossas alunas e alunos se tiverem a oportunidade de conviver com seus pares. Trata-se de reconhecer a dimensão coletiva oportunizada apenas pela escola, por ser única e de grande potencial para transformar dificuldades e possibilidades da dimensão particular e íntima que não desejamos que sigam, geradas na relação familiar em cujos lares (como já o dissemos, ao pensar a temática da formação também oferecida às famílias) nossas crianças e adolescentes podem conviver com pais infratores, agressivos, usuários de álcool e drogas, violentos... Onde, senão na escola, filhos e filhas desses pais encontrarão oportunidades de convívio com outras possibilidades de relações³?

Por fim, destacamos que, para além da promoção da convivência, é preciso que a escola seja espaço de rejeição à violência. Para isso, é preciso que as e os profissionais da educação conheçam caminhos, protocolos e técnicas que colaboram para inúmeros aspectos, desde uma comunicação não violenta até a intervenção assertiva aos casos de bullying (TOGNETTA, 2020b).

Faz-se necessário que uma professora ou professor tenha a oportunidade de estudar a ponto de entender que uma briga no grupo do *WhatsApp* criado pelos estudantes não é problema

³ Recomendamos aqui a leitura do poema de Taís Vinha “Onde, senão na escola?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rHDDXfnjeNo>. Acesso em: 15 fev. 2022.

“lá de fora”, e que, além disso, “é aqui dentro” o lugar mais favorável para construir coletivamente valores humanos inegociáveis. Sim, a escola tem esse poder!

Nona recomendação: A importância dos pares

Como vimos, não estar presentes fisicamente dentro da escola reverberou-se em grande sofrimento para crianças e adolescentes. Em uma idade em que ter amigos é tão importante do ponto de vista da constituição de quem se é, nossas investigações novamente mostraram o impacto do período em que vivemos. Antes da pandemia de Covid-19, os relatórios do clima escolar apresentados por ocasião do diagnóstico realizado nas escolas paulistas e os dados do Placon já indicavam problemas nas relações entre pares, como o bullying, a solidão, o uso de álcool e drogas entre adolescentes.

A ausência da convivência com seus pares gerou um impacto muito grande para as crianças e adolescentes porque afetou, não somente a constituição de sua autoimagem de valor e de pertencimento a um grupo social, como também fatores relacionados à linguagem, à comunicação entre as pessoas, os próprios comportamentos sociais (como saber ouvir o outro e saber esperar o seu tempo, experiências difíceis de serem conquistadas quando não são vivenciadas).

Sabe-se também que o apoio social é um dos fatores que mais protegem contra a depressão dos adolescentes (MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2021). A conclusão de nossos estudos, somada aos que já apresentavam tais considerações, é que os pares são uma grande força a ser valorizada nas escolas. São eles que melhor poderão acolher, ajudar, intervir quando, como adultos, não sabemos das dores, das angústias de nossos alunos e alunas, não porque não queremos ver, mas porque não serão os adultos os procurados por aqueles que sofrem bullying e outras violências (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; COWIE, 2000; COWIE, WALLACE, 2000; MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2021; TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019). Certamente esse era o ponto de partida da implementação de um Sistema de Apoio Entre Iguais em escolas públicas.

Foram nossos alunos e alunas de escolas pertencentes à rede de Equipes de Ajuda do Brasil, constituída em decorrência deste projeto aqui apresentado, os que se aproximaram dos mais de 29.500 adolescentes das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) com as quais trabalhamos. Dedicando seu tempo e sua disposição, eles comprovaram que, dada a oportunidade, é “do lado do bem” que nossos jovens encontrarão sentido para seguir em frente (SOMOS CONTRA O BULLYING, 2021).

Esta é, sem dúvida, a maior de todas as recomendações aqui apresentadas: darmos aos jovens aquilo que lhes é por direito e por condição: serem protagonistas de uma civilização melhor.

Décima recomendação: O que aprendemos com um método científico

Há um tempo razoável temos tentado trazer ao nosso país a experiência adquirida em países pelos quais passamos, conquistamos amigos e/ou estabelecemos parcerias de trabalho no campo da convivência escolar. Esses países – como Chile, Espanha, Colômbia, Argentina, entre outros – dispõem, há algum tempo, de uma política estruturada para que se planeje e execute, estrategicamente, as ações que superem as esvaziadas e divergentes formas de intervenção e prevenção, previstas em campanhas pontuais ou eleitorais, às violências nas escolas. Em 2014, na Colômbia, foi organizado e promulgado o Sistema Nacional de Convivência Escolar, em que um de seus principais temas discutidos refere-se ao exercício dos direitos humanos e à prevenção e combate relacionados aos problemas de convivência. Com a política de convivência escolar do Chile, aprendemos também sobre o papel fundamental que os currículos escolares têm ao estabelecer um embasamento com os temas relacionados à convivência. Acreditamos que uma política de promoção da convivência se faz pela necessidade de orientar e favorecer o ensino, a aprendizagem e a gestão da convivência para o desenvolvimento tanto pessoal como social, sendo responsável por trazer à tona o conhecimento e a cultura, tanto dos alunos quanto da comunidade educacional como um todo (CHILE, 2019)⁴.

Certamente o grande promotor do entusiasmo que os pesquisadores e pesquisadoras do Gepem tiveram para iniciar este trabalho foi um dos critérios para os quais o edital se destinava: escolher projetos que tivessem o potencial para a replicação em redes de educação e que se convertessem em uma política pública.

O contexto pandêmico e todas as dificuldades encontradas na implementação deste projeto – incorporado a uma acelerada decisão por se tornar, imediatamente, parte de uma política pública de convivência – foram desafios que fizeram, ao menos por ora, emergir um grande desejo de que, de fato, toda a construção de um programa de convivência fosse integrada ao trabalho de uma rede cujas aspirações, advindas do chão da escola, convergem-se para o mesmo ideal⁵.

⁴Disponível em: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

⁵ Por ocasião do fim dos encontros formativos das turmas de anos finais do Ensino Fundamental, um número grande de docentes registrou, por escrito ou oralmente, sua satisfação com a oportunidade de estudar, dialogar e refletir sobre as temáticas da convivência. Inclusive em entrevista em grupo com 12 profissionais que participaram

O fato é que para finalizar as recomendações, não seríamos justos se não houvesse o destaque e, conseqüentemente, o agradecimento⁶ a quem primeiro idealizou esse edital de pesquisas, considerando a universidade o berço fecundo para a transformação de um segmento por vezes bastante resignado: os anos finais do Ensino Fundamental.

Na verdade, mais do que a Universidade, o que está em jogo nesta última recomendação é a ciência e sua busca. Em respeito à sua natureza complexa, dialética e soberana que todos os resultados das investigações presentes neste dossiê convergem para a recomendação de que, mais do que nunca, ela possa ser reconduzida a seu valor.

É o exercício da ciência que fecunda nossa última palavra. É pelo exercício da busca, da paciência, do entusiasmo, da não desistência que deixamos aqui a nossa maior recomendação para dar a meninos e meninas, paulistas ou não, brasileirinhos e brasileirinhas de todas as raças, gêneros, cores e desejos, a persistência que nos moverá. Se não foi dessa vez que conquistamos uma política de convivência para as escolas, tentaremos de novo, de novo, de novo...

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Diagnóstico participativo das violências nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso-Brasil; OEI; MEC, 2016.

ARÓN, A. M.; MILICIC, N. Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. **Santiago: Editorial Andrés Bello**, p. 117-123, 1999. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17414>. Acesso em: 12 maio 2021

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Análisis psicosocial del ciberbullying: Claves para una educación moral. **Papeles del psicólogo**, v. 34, n. 1, p. 65-73, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77825706007.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Ciberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. **Boletín de Psicología**, n. 96, p. 79-96, 2009. Disponível em: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N96-6.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: Desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 91-99. 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wqJ7SQzgfZMtnSDVmsXsZnq/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan.

do ciclo formativo, alguns destacaram também a importância de as escolas terem propostas sistemáticas e intencionais para promover a boa convivência virtual, além de sinalizarem o desejo de levar adiante o sonho da implementação das Equipe de Ajuda.

⁶ Nossa imensa gratidão pela oportunidade e confiança oferecida pela Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas, não somente por meio de edital de pesquisa, mas também por todo apoio técnico, eventos de enriquecimento envolvendo todas as equipes de diferentes projetos, além de recursos financeiros que viabilizaram esta investigação.

2022.

BOZZA, T. C. L. **O uso da tecnologia nos tempos atuais: Análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual.** 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3628474. Acesso em: 08 dez. 2021

BRASIL. **Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial De Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAIDEN, N.; WILDAVISKY, A. **Planning and budgeting in developing countries.** New York: John Wiley, 1980.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=html>. Acesso em: 12 jun. 2021

CEPAL. COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Panorama Social de América Latina.** Santiago: Nações Unidas, 2019. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

COWIE, H. Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. **Aggressive Behavior**, v. 26, n. 1, p. 85-97, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229806457_Bystanding_or_standing_by_Gender_issues_in_coping_with_bullying_in_English_schools. Acesso em: 15 out. 2021.

COWIE, H.; WALLACE, P. **Peer Support in Action.** Londres: Sage Publications, 2000.

CHILE. **Política Nacional de Convivência Escolar.** Chile: Ministerio de Educación, 2019. Disponível em: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

FARHAT, F. I. B.; BOZZA, T. C. L. Ciberagressão e ciberempatia: A vida virtual entre os alunos. In: TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes.** 1ed. Americana, SP: ADONIS, 2020.

FIOCRUZ. FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Saúde mental e atenção psicossocial na**

pandemia COVID-19: Violência doméstica e familiar na COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19-violencia-domestica-e-familiar-na-covid-19.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GONÇALVES, C. C. **Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

JARES, X. R. **Pedagogía de la convivencia.** Barcelona: Graó, 2006.

KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: Bullying e assédio moral em ambientes universitários.** 2019. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181949>. Acesso em: 12 jul. 2019.

LAHR, T. B. S. **Territórios vulneráveis: Os problemas de convivência na escola e a rede de proteção.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235040>. Acesso em: 07 jan. 2022.

LAHR, T. B. S.; TOGNETTA, L. R. P. Proteção e bem-estar na escola: Um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 1, p. 62-78, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672770961004/672770961004.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

LINDBLOM, C. E. Still Muddling, not yet through. **Public Administration Review**, v. 39, n. 6, p. 517-526, nov./dez. 1979. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/976178>.

MEULEN, K. V. D.; GRANIZO, L.; DEL BARRIO, C. Emotional peer support interventions for students with SEND: A systematic review. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8748258/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MILICIC, N. **Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar.** Santiago: LOM, 2001.

OLIVEIRA, J. *et al.* Percepções de adolescentes sobre seu território: Olhar ecológico para riscos e vulnerabilidades. **Rev. Spagesp**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 1, p. 110-126, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000100009. Acesso em: 29 set. 2020.

PASCUAL, E. Incidencia de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los educadores de enseñanza media. **Revista Pensamiento Educativo**, v. 16, n. 1, p. 245-264, 1995. Disponível em: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23681>. Acesso em: 15 set. 2020.

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

PLAN. **Bullying Escolar no Brasil**: Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

REZERA, D. N.; D'ALEXANDRE, R. G. A educação de crianças e jovens durante a pandemia da Covid-19. “Tem alguém aí, ou vamos apenas cumprir tarefas?”. **Saber & Educar**, n. 29, 2020. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/396>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SIBILIA, P. **O show do eu**: A intimidade como espetáculo. 2. ed. Rio Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, A. C. S; ALBERTO, M. F. P. Fios soltos na rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/d3rnLL3KmZvCQBKJzn9f8nd/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SMITH, P. K. Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program - A response to Olweus. **Eur. J. Dev. Psychol**, v. 5, n. 9, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2012.689821>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SOMOS CONTRA O BULLYING (org.). **O que cabe em um abraço?** De jovem para jovem. Americana: Editora Adonis, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC n. 49, de 03 de dezembro de 2019**. São Paulo: Secretário de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201910030049>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SELMAN, R. L.; WEINSTEIN, E. C. Is cyberbullying all that goes ‘over the line’ when kids are online? **The Conversation**, 2015. Disponível em: <https://theconversation.com/is-cyberbullying-all-that-goes-over-the-line-when-kids-are-online-45150>. Acesso em: 17 jun. 2021.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: Uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: Estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Bullying e convivência**: Em tempos de escolas sem paredes. Americana: Editora Adonis, 2020a.

TOGNETTA, L. R. P. **Quando a preocupação é compartilhada**: Intervenções aos casos de bullying. Americana: Editora Adonis, 2020b.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). **A Convivência como Valor nas Escolas Públicas**: A implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais. Americana: Editora Adonis, 1 ed. 2022.

Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/05/pesquisa-itausocial-anos-finais-451.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A.; LAPA, L. Z. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 3, p. 397-410, 2019. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4506>. Acesso em: 19 ago. 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; FODRA, S.; BONI, L. D. G. Os grandes ataques em escolas: O que sabemos? *In*: TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Bullying e convivência: Em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, 2020.

UNESCO. **Impacto de la COVID-19 en la educación**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 19 Jul. 2020.

UNICEF. **U-Report**. Suécia: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/innovation/media/4171/file>. Acesso em: 22 dez. 2021.

URUÑELA, P. M. N. Trabajar la convivencia en los centros educativos. **Aula de innovación educativa**, n. 221, p. 36-40, 2013. Disponível em: <https://www.grao.com/es/producto/trabajar-la-convivencia-en-los-centros-educativos>. Acesso em: 14 maio. 2021

URUÑUELA, P. M. N. **La gestión del aula**. Madrid: Narcea Ediciones, 2018.

VIEIRA, R. E. Democracia e políticas públicas: O novo enfoque da gestão pública na construção de espaços públicos de participação no Estado de Direito no Brasil. **Direitos Fundamentais e Democracia**, v. 6, p. 1-19, 2009. Disponível em: <http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/viewFile/205/214>. Acesso em: 25 maio 2021.

VINHA, T. P. *et al.* A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral. *In*: ABRAMOVAY, M. *et al.* **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Brasília, DF: Flacso, 2021. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=reflexoes-sobre-convivencias-e-violencias-nas-escolas>. Acesso em: 15 fev. 2022.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **A comunicação entre escola e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas**. Almeria, 2013.

WILDAVSKY, A. **The policy of budgetary process**. 2 ed. Boston: Little and Brown, 1992.

Como referenciar este artigo

TOGNETTA, L. R. P. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022089, jun. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16949>

Submetido em: 20/10/2021

Revisões requeridas: 16/02/2022

Aprovado em: 01/05/2022

Publicado em: 01/07/2022