

**A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE CONVIVÊNCIA PARA ESCOLAS:
BASES E DESAFIOS DE PONTA A PONTA**

***LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE CONVIVENCIA PARA ESCUELAS:
BASES Y DESAFÍOS DE PUNTA A PUNTA***

***THE IMPLEMENTATION OF A COEXISTENCE PROGRAM FOR SCHOOLS: BASES
AND CHALLENGES FROM TOP TO BOTTOM***

Luciene Regina Paulino TOGNETTA¹
Maria de Fátima Barbosa ABDALLA²

RESUMO: Tratar da temática dos problemas de convivência na escola, já presentes antes da pandemia e potencializados por ela, parece ser uma das mais destacadas discussões para se concretizar objetivos educacionais tão pretendidos como a formação de pessoas autônomas e éticas. Neste sentido, este artigo teórico tem como objetivo apresentar brevemente a descrição da implementação de um Programa de Convivência junto à rede pública de educação de São Paulo, suas dificuldades e aprendizagens para aqueles que ainda esperam concretizar, no Brasil, a construção de políticas públicas que garantam o tema da convivência como condição à educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ética. Escola. Juventude. Políticas públicas.

RESUMEN: *Abordar el tema de los problemas de convivencia en la escuela, ya presente antes de la pandemia y potenciado por ella, parece ser una de las discusiones más destacadas para alcanzar objetivos educativos tan concebidos como la formación de personas autónomas y éticas. En este sentido, este artículo teórico tiene como objetivo presentar brevemente la descripción de la implementación de un Programa de Convivencia con la red de educación pública de São Paulo, sus dificultades y aprendizaje para aquellos que aún esperan realizar, en Brasil, la construcción de políticas públicas que garanticen el tema de la convivencia como condición para la educación brasileña.*

PALABRAS CLAVE: *Ética. Escuela. Juventud. Políticas públicas.*

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

² Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos – SP – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8290-959X>. E-mail: mfabdalla@uol.com.br

ABSTRACT: *Dealing with the issue of coexistence problems at school, already present before the pandemic and boosted by it, seems to be one of the most outstanding discussions to achieve educational goals as desired as the formation of autonomous and ethical people. In this sense, this theoretical article aims to briefly present the description of the implementation of a Coexistence Program in the public education network of São Paulo, its difficulties and learning for those who still hope to implement, in Brazil, the construction of public policies that guarantee the theme of coexistence as a condition for Brazilian education.*

KEYWORDS: *Ethics. School. Youth. Public policy.*

Introdução

Uma das mais evidentes necessidades postas às claras em tempos atuais é a transformação das instituições que ensinam crianças e adolescentes em todo mundo. Em tempos de “escolas sem paredes”, mesmo antes da pandemia da COVID-19, o impacto que a educação tem na promoção do desempenho econômico e social de um país já não a permite isentar-se das mudanças em uma nova ordem de competência internacional, pois o desempenho acadêmico já não é a única necessidade.

Não se tem dúvida que as questões de convivência escolar colocam em xeque a qualidade dos processos educacionais. Dessa certeza partilham pesquisadores e governos que já validaram e incluíram em suas agendas a criação e o fomento de políticas educacionais para a promoção de uma convivência pacífica e respeitosa, cuja garantia do bem-estar, das experiências de participação democrática e aprendizagem de formas assertivas de resolução de problemas nas relações interpessoais estejam presentes (CASASSUS, 2001; TOGNETTA, 2022).

De onde partimos?

Por certo, antes da pandemia da COVID-19 havia já instaurada uma queixa comum entre educadores de que em tempos pós-modernos a convivência na escola tem se tornado um grande problema. Agressões físicas e verbais a professores e entre os alunos, furtos, desobediência às normas, provocações, indisciplina e incivildades parecem ser parte de um cotidiano da escola que pede por uma mudança urgente.

Pesquisas em todo o mundo revelam que os problemas de convivência na escola têm se intensificado (DEBARBIEUX, 2001; DUBET, 1997; JARES, 2008; TOGNETTA; VINHA, 2012; URUÑELA, 2013; VINHA; DIAZ-AGUADO, 2015) na mesma medida em que apresentam características diferentes para cada tipo de problema manifestado na escola

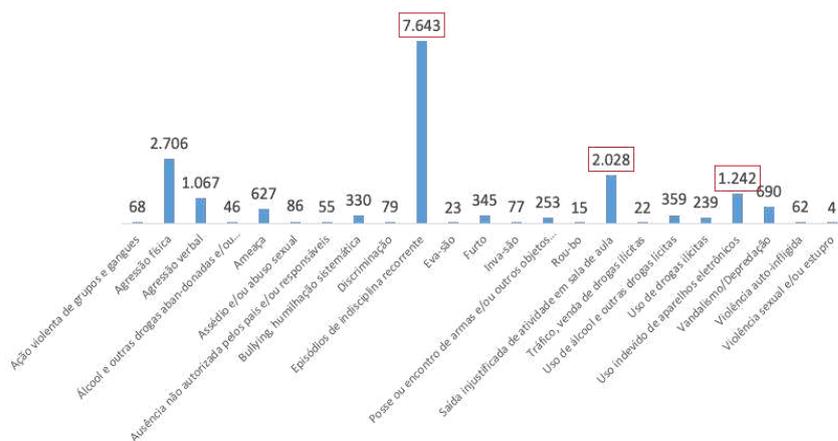
(JARES, 2001; LA RUSSO; SELMAN, 2011; TOGNETTA; VINHA, 2010; VINHA; NUNES, 2018).

Certamente, a evolução das investigações científicas no campo da educação não só reitera o quanto a temática da convivência escolar é o “calcanhar de Aquiles” da maioria das instituições de ensino, como também aponta para um problema que é tão difícil: a complexidade das soluções que precisam ser buscadas e implementadas nas escolas.

No Brasil, a situação configura-se, nos últimos anos, um pouco pior que nos outros países, se levarmos em conta o Relatório Tales, de 2019, e os resultados do PISA 2019, publicados em 2021: 19% de professores brasileiros dizem gastar muito tempo para gerenciar os problemas de convivência em salas de aulas, enquanto a média da OCDE (que engloba os dados de docentes, gestores e alunos de 37 países e o Brasil é um convidado) é de 13%; 44% dos estudantes brasileiros falam sobre a demora para começar os trabalhos em sala de aula em função de tais problemas, enquanto a média da OCDE é de 24%; 43% dos gestores apontam a falta de respeito dos alunos pelos professores, enquanto a média da OCDE é de 22%.

Em São Paulo, em 2019, os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação Pública revelam a diversidade desses problemas, bem como nos possibilitam reiterar o quanto não é verdade que as escolas paulistas têm muitos “problemas de violência” como diferentes reportagens alardeavam antes da pandemia. Note-se, com auxílio da Figura 1, a seguir, que os números de Registros de Ocorrências Escolares (ROEs) do primeiro trimestre de 2019 preenchidos por diretores e enviados ao antigo SPEC (Sistema de Proteção Escolar e Comunitária) mostram com clareza a diferença entre as “situações de indisciplina, incivildades, transgressões às regras”, cuja frequência é muito maior do que o que se pode classificar como violência.

Figura 1 – Registros de Ocorrências Escolares no primeiro trimestre de 2019 nas escolas públicas estaduais paulistas



Fonte: SPEC/SEDUC SP

Na Figura 1, encontramos, por exemplo, 7.643 episódios de indisciplina recorrente, 2.028 episódios descritos como “saídas injustificadas de atividades em sala de aula” e 1.242 episódios de “uso indevido de aparelhos celulares”. Temos insistido que o tema da convivência na escola exige um olhar bastante criterioso para entender o que é frequente nessas instituições: como vemos, são condutas perturbadoras (TOGNETTA, 2020; VINHA; NUNES, 2020), também chamadas de “microviolências” (DEBARBIEUX, 2007), que se distanciam de violências no sentido profundo de, intencionalmente, machucar, submeter, humilhar, maltratar alguém.

Não obstante, os resultados das avaliações internacionais também têm apontado o que as pesquisas na psicologia moral têm identificado, quando tratam das características de formas menos frequentes de problemas de convivência, mas cuja intensidade e crueldade demandam uma condição de alerta às instituições que educam - estamos falando de manifestações violentas peculiares das relações entre pares - o bullying e cyberbullying. Temos nos assustado com esses fenômenos que já existiam, mas que com a pandemia foram potencializados e, certamente, estarão presentes no cotidiano das escolas brasileiras. Este tem sido o grande desafio das escolas brasileiras, porque tratamos de uma questão que não incomoda diretamente à autoridade, principalmente na escola, já que o bullying é um problema entre pares, escondido aos nossos olhos. Um desafio que nos alerta a uma condição de sofrimento de meninas e meninos que não sabem como se defender e, ao mesmo tempo, como se respeitar uns aos outros, reconhecendo o limite à própria identidade e do outro (AVILÉS MARTÍNEZ, 2003; OLWEUS, 1993; TOGNETTA, 2003). Trata-se de um problema para a construção da identidade de crianças e

adolescentes e como estes legitimarão valores (tão esquecidos hoje em momentos pós-modernos), como a tolerância, o respeito e a generosidade.

Se observarmos, novamente, o mesmo gráfico anterior, poderemos notar como as investigações conduzidas na atualidade nos mostram que a quantidade de episódios do que chamamos de “manifestações de caráter violento” é bem menor, quando comparada aos números anteriores. Há questões bastante importantes a serem consideradas aqui: a primeira delas é o destaque aos episódios de agressão física e verbal (respectivamente, 2.706 e 1.067 episódios) e outros registros como os chamados “discriminações”, “ameaças” e mesmo o que se considera “bullying, humilhação sistemática”. A dúvida que paira é, na mesma medida, a certeza de que as manifestações de tais problemas mostra a complexidade que têm e o quanto o entendimento dessas questões é urgente aos profissionais de ensino: saberão dizer aqueles que tomam nota dos registros enviados à Secretaria de Educação, qual a diferença entre o que chamaram de discriminações ou ameaças e agressão verbal ou bullying? A segunda questão que elencamos, a partir desses dados, diz respeito ao que, de fato, compreende-se como violência dura na escola. São episódios em que a violência é intencional e vitimiza, indefensavelmente (ou quase que), as pessoas envolvidas. Note-se o quanto esses números são pequenos diante das manifestações perturbadoras que chamamos a atenção com a mesma figura indicada anteriormente: 68 casos de ação violenta de grupos ou gangues; 239 casos de uso de drogas ilícitas; 22 casos de tráfico; 86 casos de assédio sexual; e quatro de violência sexual ou estupro. Menos violência e mais indisciplina, poderíamos dizer, com certeza. Contudo, o impacto da frequência, ainda que reduzida, dessas manifestações violentas é muito grande, danoso e preocupante.

Finalmente, o terceiro ponto a chamar a atenção é para o fato do que revelam esses dados: há outras formas de violência sentidas para quem sofre e pouco evidentes para quem as registra, cuja latência é grande, como o bullying, ou têm profundas relações de causalidade com o fenômeno (LAHR; TOGNETTA, 2021; TOGNETTA, 2008; TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020). Trata-se dos problemas que temos chamado de “sofrimento emocional”. Antes da pandemia, já existiam casos desse tipo de problema - 62 casos foram registrados somente no primeiro trimestre de 2019. São sessenta e dois meninos e meninas sofrendores de um mal cruel e que se agigantou, certamente, durante o período de afastamento social.

Pois bem, tudo isso para mostrar que os dados que tínhamos como amostragem diagnóstica dos problemas de convivência da rede pública paulista nos apontavam para uma necessidade urgente de formação de professores e de compreensão de formas mais eficazes e já elaboradas e implementadas em outros países (e, artesanalmente, em outras redes de ensino

ou escolas no Brasil), para transformar o ambiente escolar em um lugar de bem-estar e de pertencimento a todos que ali convivem. Uma dessas experiências é o que passamos a relatar brevemente.

Por onde caminhamos? Revisitando a experiência formativa: um jogo de intenções, ações e desafios

Não é tarefa nada fácil descrever o que foi concebido, sentido, intuído, analisado, compreendido e refletido nos espaços e tempos vivenciados na construção de um Programa de Convivência, que, de fato, pudesse suprir as necessidades de formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e transformar o contexto escolar em ambientes solidários de convivência e acolhimento.

Considerando esses aspectos, entre outros, era importante, para nós, dar vida ao Projeto “A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais (SAI)”, aprovado em 2019, pelo Edital de Pesquisa/FIS/FCC³. Este Projeto tinha de início a intenção de ser desenvolvido em três escolas-polo, selecionadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Escolas estas que ficassem em regiões de vulnerabilidade e com registros de violência escolar. E implementar um programa de convivência ética nas escolas paulistas, evidenciando a experiência de protagonismo juvenil como estratégia latente ao cuidado necessário que as questões de convivência exigem, era nosso grande objetivo. O fato é que a proporção tomada a partir da experiência do massacre em Suzano, em que dois adolescentes entraram na escola e mataram dez pessoas (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020), fez com que o projeto, cujo potencial era ser replicado e multiplicado para outras escolas depois de sua comprovação, se tornasse presente, para além das três escolas-polos, num cenário de escalas que envolvesse toda a rede de ensino de São Paulo com suas mais de 5000 escolas.

Neste cenário de intenções, o *primeiro* grande desafio era o de poder viabilizar a tal ação pelo menos nas escolas dos três polos envolvidos e, neste sentido, foram realizadas reuniões de planejamento e acompanhamento dos pesquisadores em cada uma das três escolas. Ações essas

³ Trata-se de um Edital de Pesquisa, intitulado “Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública”, financiado pela Fundação Itaú Social/FIS e pela Fundação Carlos Chagas/FCC, para selecionar 14 projetos, tendo como objetivo fomentar, apoiar e disseminar investigações comprometidas com a construção de soluções para os desafios e obstáculos à melhoria da qualidade das políticas educacionais e ao funcionamento cotidiano das escolas, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/politicas-e-praticas-da-educacao-basica-e-formacao-de-professores/editalef2>.

que foram desenvolvidas pelo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) e compartilhadas e vivenciadas por um conjunto de gestores e de seus professores. Entretanto, como a ideia era a de alcançar as demais escolas das diretorias envolvidas no projeto, foram planejados (e este foi outro desafio) “Seminários Formativos”, a fim de atender, diretamente, aos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs), Supervisores de Ensino (SEs), Vice-Diretores e Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMECs), que são, atualmente, denominados como Professores Orientadores de Convivência (POCs).

Para dar continuidade a este processo em construção, os vice-diretores replicariam a formação com o grupo docente de suas respectivas escolas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), e a cada ciclo de estudos, os professores desenvolveriam atividades junto aos estudantes a partir de ações também presentes no programa.

A Figura 2, a seguir, mostra as quatro bases de sustentação do programa que fora concebido.

Figura 2 – As 4 bases do Programa



Fonte: Acervo GEPEM

A primeira base e que dá início ao processo de implementação da proposta é a formação de professores. Na verdade, tal concepção perpassa por todas as demais bases no sentido de que é pela reflexão e pelo estudo, com aqueles que estão à frente do trabalho da escola e nele implicados, que se modificam as crenças (ou as teorias) que se têm, neste caso, para ensinar meninos e meninas a conviver (RETUERT ROE; CASTRO, 2017).

Contudo, é nesta base que se preconizam três grandes temas que alicerçam todo o movimento de formação para a temática da convivência: como se forma uma “personalidade ética”. Temas como a construção do autoconhecimento e do valor de si e do outro, como o caminho para ser ético, as escolhas dos valores morais como sentido para a vida e as formas

pelas quais, simbolicamente, o homem é capaz de resolver seus conflitos, estão presentes neste momento de formação, de maneira assertiva, utilizando-se de uma comunicação não violenta.

Em um segundo momento, para além dos professores e gestores, a formação envolveria, também, a comunidade escolar e os serviços da rede de proteção: a segunda base para a implementação de nosso programa de convivência, que trata da interlocução entre escola e os serviços da rede de proteção escolar para a abordagem dos diferentes problemas de convivência vivenciados na escola. O uso de instrumentos de intervenção aos conflitos cotidianos da escola, a criação de espaços para o fortalecimento de vínculos, os métodos de intervenção mais eficazes para diferentes tipos de problemas de convivência e os fluxos de encaminhamentos e direcionamentos pensados junto aos serviços da rede de proteção, principalmente, em um momento tão difícil, cujos problemas de sofrimento emocional, de agressões domésticas e outros tantos conflitos foram potencializados pela pandemia, e são temas dessa base.

Na terceira base, também contando com a formação de professores atuantes como tutores de convivência, o trabalho corresponde à formação dos alunos e alunas para a participação e implementação das Equipes de Ajuda: um Sistema de Apoio entre Iguais, cuja experiência de projetos anteriores comprova a eficácia da atuação de jovens que são formados para acolher e ajudar a colegas e a sustentar o princípio de que o protagonismo juvenil é condição para toda e qualquer instituição escolar que prima pelo bem-estar, segurança e resolução pacífica dos conflitos interpessoais tão presentes.

Finalmente, a quarta base: trata-se do fomento aos espaços de diálogo e de participação democrática dos estudantes na escola, por meio das assembleias de classe.

Todavia, o encadeamento entre as *intenções* e as *ações* já iniciadas, conforme planejado foi abruptamente interrompido, em especial, devido ao impacto da pandemia da COVID-19, que se estendeu por mais de dois anos e a todos os desdobramentos que afetaram o sistema estadual de ensino (SEDUC) e as escolas selecionadas para continuarem a participar da pesquisa. Neste contexto, foi preciso, mais uma vez, atender à urgência do momento em que se viveu. Diante disso, elaboramos um *novo diagnóstico* que, certamente, teriam outros desafios a enfrentar: os problemas de sofrimento emocional, as cyberagressões e as violências sofridas por crianças e adolescentes, de um lado, e, de outro, as necessidades de formação para docentes e gestores, tendo em vista esta nova realidade. Era preciso, então, repensar a direção do projeto, ou seja, recalcular a rota a partir do contexto pandêmico e, desse modo, pensar, coletivamente, nas necessidades como perspectivas de mudança e formas de resistência, para transpor os obstáculos enfrentados pelo cotidiano escolar.

Recalculando a rota a partir do contexto pandêmico

Com a pandemia e a partir das necessidades das escolas e de seus gestores e professores, foram desenvolvidas outras prioridades para o projeto. O fato é que sabíamos da dinâmica altamente complexa que tem a educação, bem como da necessidade de concebê-la como um “espaço dos possíveis”, conforme nos indicou Bourdieu (1997, p. 62). Sabíamos também que era “certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades” (BOURDIEU, 1997, p. 63) e que, inclusive, deveríamos ir “em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada” (p. 63).

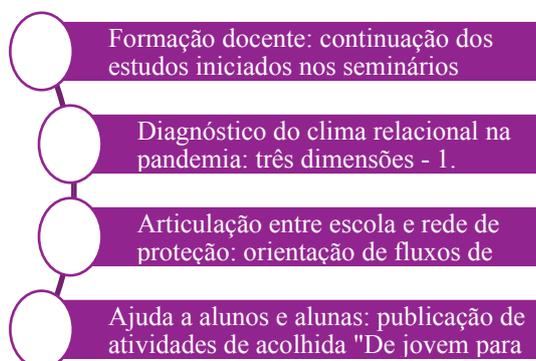
Partiu-se, então, de novas questões de pesquisa: Quais os principais problemas que afetam a qualidade da convivência dos alunos e alunas no contexto pandêmico? Diante da complexidade do extenso período de afastamento do contexto presencial da escola, quais devem ser as prioridades do trabalho proposto por professores e professoras em suas aulas e outros espaços da escola, ainda que virtuais, com relação à promoção da convivência ética?

Nesta perspectiva, um novo modelo foi proposto de forma a abranger ações na formação docente, que envolvia ampliar o diagnóstico do clima relacional, incluir a rede de proteção para formar e orientar os estudos sobre mediação de conflitos e contribuir com a superação dos problemas de convivência dos alunos da rede. Não seria mais possível, enquanto durasse o isolamento social, formar os alunos e alunas para a participação e engajamento em Equipes de Ajuda⁴. Como fazer, então, para chegar até aqueles e aquelas que mais precisariam de ajuda quanto aos problemas vivenciados nesses novos tempos (e considerados, portanto, dimensões particulares do clima relacional deste momento)? Em resposta a esta indagação, a proposta realizada foi a de encorajar membros já formados de Equipes de Ajuda de outras escolas a montarem um material que servisse de acolhida, apoio e inspiração para os alunos e alunas atendidos pelo projeto⁵.

Esse modelo pode ser traduzido pela Figura 3, a seguir:

⁴ Equipes de Ajuda são um tipo de Sistemas de Apoio entre Iguais que têm sido apontados pela literatura mundial, como formas mais eficazes de combater e prevenir o bullying e outros problemas de convivência. Para saber mais, acesse www.somoscontraobullying.com.br.

⁵ O material proposto pelos alunos e alunas das escolas que participam da Rede de Equipes de Ajuda do Brasil – “O que cabe em um abraço? De jovem para jovem” - foi publicado pela Editora Adonis e distribuído para os 27.500 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas de três diretorias que foram as participantes do Projeto.

Figura 3 – Grupos de ações do projeto de pesquisa em 2021

Fonte: Acervo GEPEM

Certamente, “[...] pensar em *estruturas estruturantes* que destaquem as tomadas de decisão colaborativa entre seus membros, de forma a atender às necessidades da escola e dos sujeitos que nela trabalham” (ABDALLA, 2006, p. 91, grifo da autora) era uma nova necessidade que se impunha. Para dar conta desses inúmeros desafios, foi preciso discuti-los e partir de uma “negociação de necessidades” (ABDALLA, 2021; ALTET, 2000; CANÁRIO, 1994; RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Nesta direção, estávamos abertos às regras do jogo, sob tensões e desafios postos pelas diferentes situações do cotidiano, em que as finalidades da pesquisa e as ações daí decorrentes foram, constantemente, redefinidas.

Logicamente, essas novas ações não foram pensadas de modo linear como uma escolha entre opções; mas, pelo contrário, foram refletidas no coletivo dos pesquisadores e dos gestores de modo complexo e dialógico. Primeiro, buscando uma escuta sensível dos desabafos, das frustrações e angústias dos gestores/professores da rede e, depois, também, dos próprios pesquisadores, nas múltiplas reuniões de planejamento. Entretanto, na pretensão de fazer com que o Programa continuasse a existir, sempre se abriam espaços possíveis para levar adiante nossas ideias e ações, em especial, para que se pudesse ressignificar a *convivência* como valor nas escolas públicas paulistas.

O que aprendemos...

Estamos certos de que as tensões e os múltiplos desafios na construção deste Programa e, em seus diferentes tempos e espaços de convivência, contribuíram para concretizar este processo de formação e pesquisa, imbuído por relações de cooperação e solidariedade: vínculos que geraram um campo de significados e de espaço social de pertencimento para todos os que estiveram envolvidos.

Da mesma forma, estivemos convencidos até aqui das dificuldades que enfrentam os profissionais de uma rede de ensino, quando não se tem estabelecida uma política pública que reitere e equacione o trabalho em rede para determinado tema. É certo que o passo dado pela Secretaria de Educação de São Paulo na transformação do SPEC em CONVIVA⁶ já denotou o esforço de gestores públicos (ainda que poucos) por transformar em resolução, a construção de um programa com a temática da convivência que integre, para além das ações de proteção e superação das formas criminalizantes de tratamento dos problemas de convivência nas escolas, a promoção da convivência positiva entre aqueles que ali pertencem.

Tarefa, certamente, não tão fácil de ser realizada quando não se transforma antigas crenças de que, como promovida por uma instituição pública, a educação deve se pautar em ideologias neoliberais e em ações de autopromoção partidária de quem está à frente dos trabalhos. Talvez isso justifique o fato da desenfreada justaposição de projetos contratados pelas secretarias de ensino e inseridos no cotidiano de docentes e gestores cumpridores de tarefas e que se soma às frágeis condições das redes públicas que reforçam a desigualdade social (ARROYO, 2019; DOURADO; SIQUEIRA, 2020; FREIRE, 1997; ABDALLA, 2021; SANTOS, 2006).

Temos, finalmente, entendido que a construção de uma política de promoção da convivência escolar deva garantir cinco indicadores de qualidade através dos quais as ações desse projeto se guiaram e poderão guiar outros futuros. Vamos a eles:

1- Primeiro indicador de qualidade: promover uma convivência positiva

A qualidade das novas formas de relacionamento na escola deve se pautar no incentivo a uma cultura de paz e de promoção à convivência positiva. A ênfase não está no combate às

⁶ Trata-se do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA, que foi criado pela Resolução SEDUC 48, de 01/10/2019, com alterações efetuadas pela Resolução SEDUC 49, de 03/10/2019 (SÃO PAULO, 2019, p. 37), no lugar do Sistema de Proteção Escolar (SPEC). Um dos seus objetivos era: “Contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor”. Mais tarde, este Programa também deu lugar a outros projetos, mudando, inclusive, o direcionamento do Projeto em questão.

violências, mas sim na abertura de espaços, em que quem convive na escola, trabalhe em grupos, participe de diálogos e de estratégias; em que valores morais sejam suscitados; em que se exercite a participação democrática a fim de pensar os problemas e as soluções para os conflitos e aprenda a regular suas emoções. Uma regulação positiva poderá “desarmar a violência cultural e estrutural e assim se reduzirá realmente a violência direta” (VILLALBA, 2016, p. 93). Trata-se, portanto, de buscar alternativas mais criativas de não violência onde se recorre tanto a vias punitivas e criminalizantes.

2- Segundo indicador de qualidade: formação humana – aprender a conviver

Trata-se de conceber a convivência escolar como um fim em si mesma, tão importante quanto o desempenho acadêmico. Ela é um pilar fundamental para o processo formativo integral de crianças, adolescentes e jovens, pois abarca os aspectos cognitivos, afetivos, morais e sociais que os envolve. Seu indicador de qualidade, enquanto formação, fundamenta-se nos quatro pilares descritos por Delors (2003): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Implica, assim, que todas as atividades de um plano de convivência permitam a construção cotidiana de valores morais, pelos quais se pautem a experiência de conviver, bem como a aprendizagem dessas novas formas de relacionamento e comportamento humano. Para tanto, inclusive, a aprendizagem de como ensinar a conviver que caberá aos educadores. Portanto, esse indicador de qualidade se refere também à formação de professores.

3- Terceiro indicador de qualidade: partir da própria realidade e garantir a cultura local

Trata-se da necessidade de incorporar os elementos identitários das comunidades locais, onde estão as escolas, e a essas comunidades se voltar com a possibilidade de expansão da aprendizagem da convivência nesses espaços coletivos. O enfoque está no sentido de responsabilidade social e compromisso cidadão para com aqueles com quem se convive, de forma a extrapolar os muros da escola para uma convivência respeitosa com a garantia dos direitos humanos preservados (URUÑELA, 2017).

4- Quarto indicador de qualidade: participação e inclusão

Trata-se da participação de todos os membros da comunidade educativa, especialmente, os estudantes que têm, já comprovadamente na literatura, função primordial para o estabelecimento de processos de promoção da convivência, quando acolhem, valorizam a diversidade e reiteram o pertencimento a uma comunidade, cujo sentido seja a busca pelo bem a si e do outro. Inclui-se, neste indicador, a condição da inclusão da diversidade humana em

todas as suas formas de apresentação – diversidade de gênero, raça, deficientes, migrantes, adolescentes infratores...

5- Quinto indicador de qualidade: ético

Ainda que pareça “lógica”, nem toda convivência pacífica é suficiente, do ponto de vista deste último indicador: é preciso ser ética. Tal acento é a qualidade que condiciona a educadores e educandos valores como a confiança, o cuidado, a dignidade de qualquer ser humano que tem o direito ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Uma convivência cuja qualidade é ética, porque se trata da garantia aos marcos civilizatórios conquistados pela humanidade, dos quais uma política pública que preconize a convivência não pode abrir mão.

Em uma última palavra: nossas pesquisas, em consonância com a literatura mundial (COLÔMBIA, 2014; CHILE, 2019; SANTOS, 2021; TWEMLOW *et al.*, 2009; URUÑELA, 2017; VIVALDI, 2020) mostram a importância da formulação de políticas educacionais que tornem programas de ensino sustentáveis, garantindo, assim, que haja espaços institucionalizados para a formação contínua dos agentes escolares, que possam também eles buscarem, com autonomia, a instrumentalização da qual precisam diante de tantos dados da ciência que revelam o progresso das formas pelas quais se pode ter a eficácia do ensino. Essas mesmas investigações indicam o quanto a transformação da temática da convivência em políticas públicas é urgente e importante para vencer a heteronomia presente no ideário brasileiro que, a todo o momento, rompe com compromissos éticos em defesa da vida, dos direitos humanos e da cidadania. Compromissos estes, que são também formados pela escola, mas, definitivamente, por uma escola que saiba o que fazer e, sabendo o que fazer, seja capaz de RESISTIR.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, M. F. B. Relações de incerteza e exclusão: É possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972.048, 2021. Disponível em:
<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15972/209209214306>.
Acesso em: 22 out. 2021.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ARROYO, M. **Vidas ameaçadas**: Exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying**: Intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao: Stee-Eilas, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus Editora, 1997.

CANÁRIO, R. Centros de Formação das Associações de Escola: Que futuro? *In*: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (org.). **Escolas e Mudanças**: O papel dos Centros de Formação. Lisboa: Educa, 1994.

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

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.

COLÔMBIA. **Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar**. Bogotá, D.C.: Ministerio da Educación Nacional, 2014. Disponível em: <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1976-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hvTPxbVrdZxqksQBvsbXN5h/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola**: Um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DELORS, J. **“Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2003

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

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: Retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 39, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.ennuvens.com.br/rde>. Acesso em: 07 maio 2020.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 222-231, 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JARES, X. R. **Educacion y conflicto**: Guia de educacion para la convivencia. Madrid: Popular, 2001.

JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LA RUSSO, M.; SELMAN, R. Early adolescent health risk behavior, conflict resolution strategies and school climate. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 32, n. 6, p. 354-362, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397311000712?via%3Dihub>. Acesso em: 15 mar. 2021.

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, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250506>. Acesso em: 08 fev. 2022.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. What we know and what we can do. Blackwell: Oxford and Cambridge, 1993.

RETUERT ROE, G.; CASTRO, P. J. Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. **Polis**, Santiago, v. 16, n. 46, p. 321-345, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682017000100321&lng=es&nrm=iso Acesso em: 20 jul. 2021.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, N. C. P. **A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino**: Para que a convivência ética seja valor. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/213976/santos_ncp_me_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 09 jan. 2022.

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 de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola x violência da escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR–EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBERO–AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS–CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

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

TOGNETTA, L. R. P. (coord.). **A convivência como valor nas escolas públicas: Implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais.** São Paulo: FCC; FIS, 2022. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/05/pesquisa-ita-social-anos-finais-451.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2354>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** Campinas, SP: Editora do Brasil, 2012.

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

TWEMLOW, S. W. *et al.* A School climate intervention that reduces bullying by a focus on the bystander audience rather than the bully and victim. *In*: JIMERSON, S. R.; SWEARER, S. M.; ESPELAGE, D. L. (eds.). **Handbook of bullying in schools: An international perspective.** London: Routledge, 2009.

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. Por qué debemos trabajar la convivencia en los centros educativos?. *In*: ABAD, J. (coord.). **Aprender a convivir, aprender a transformar.** Bracelona: Graó, 2017.

VILLALBA, J. La convivencia escolar en positivo. **Revista Educación y Humanismo**, v. 18, n. 30, p. 92-106, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2379/2271>. Acesso em: 07 nov. 2021.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. O desafio da convivência: Ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. **Cadernos Globo**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 70-79, nov. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330703049_O_desafio_da_convivencia_Ao_tratar_da_mesma_forma_indisciplina_e_violencia_escola_perde_oportunidade_de_agir_de_forma_reflexiva_e_transformadora. Acesso em: 12 jun. 2021.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. As agressões do aluno ao professor: Cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-13, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.33>. Acesso em: 11 mar. 2019.

VIVALDI, F. M. C. **A função social da escola:** A implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/publicacao/186601/a-funcao-social-da-escola-a-implantacao-de-um-projeto-insti/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

Como referenciar este artigo

TOGNETTA, L. R. P.; ABDALLA, M. F. B. A implementação de um programa de convivência para escolas: Bases e desafios de ponta a ponta. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022091, jul. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16951>

Submetido em: 23/11/2021

Revisões requeridas: 16/01/2022

Aprovado em: 09/04/2022

Publicado em: 01/07/2022