

A PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ÉTICA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

THE PROMOTION OF ETHICAL COEXISTENCE AND THE PREVENTION OF VIOLENCE IN SCHOOL: CONSIDERATIONS ABOUT TEACHER EDUCATION

Darlene Ferraz KNOENER¹
Natália Cristina Pupin SANTOS²
Lídia Morcelli DUARTE³

RESUMO: O objetivo desta investigação foi descrever e analisar as percepções das equipes gestoras e docentes atuantes da rede estadual paulista a respeito de uma proposta de formação continuada que integra a construção de um programa de convivência escolar. Os dados foram obtidos com a utilização de escalas inspiradas em rubricas de avaliação respondidas por 92 gestores regionais, 1440 vice-diretores e Professores Mediadores da Convivência Escolar e 5551 docentes. Verificamos que a maioria dos profissionais compreendem conceitos relacionados ao desenvolvimento da autonomia moral do sujeito, concordam com a importância de oportunizar espaços de reconhecimento dos sentimentos dos estudantes, além da necessidade de um ambiente cooperativo, de uma comunicação não violenta e de relações recíprocas. Entretanto, para a maioria, transformar tudo isso em práticas que permeiam a rotina da escola e da sala de aula ainda é um desafio, reforçando a necessidade de que a formação docente inclua espaços contínuos de diálogo e reflexão sobre as temáticas relacionadas à convivência na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento moral. Convivência na escola. Formação continuada de professores. Programa de coabitação. Treinamento em escala.

RESUMEN: *El objetivo de esta investigación fue describir y analizar las percepciones de los equipos directivos y docentes que actúan en la red estatal de São Paulo sobre una propuesta de educación permanente que integra la construcción de un programa de convivencia escolar. Los datos se obtuvieron mediante escalas inspiradas en las rúbricas de evaluación respondidas por 92 gerentes regionales, 1440 subdirectores y tutoría de profesores de convivencia y 5551 docentes. Encontramos que la mayoría de los profesionales comprenden conceptos relacionados con el desarrollo de la autonomía moral del sujeto, están de acuerdo con la importancia de crear oportunidades para el reconocimiento de los sentimientos de los*

¹ Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda em Educação Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7384-7024>. E-mail: darlene.knoener@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Mestrado em Educação Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9847-632X>. E-mail: natalia.pupin-santos@unesp.br

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Mestranda em Educação Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9599-732X>. E-mail: lidia.m.duarte@unesp.br

estudiantes, además de la necesidad de un ambiente de cooperación, comunicación no violenta y relaciones recíprocas. Sin embargo, para la mayoría, transformar todo esto en prácticas que permeen la rutina escolar y áulica sigue siendo un desafío, reforzando la necesidad de que la formación docente incluya espacios continuos de diálogo y reflexión sobre temas relacionados con la convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE: *Desarrollo moral. Convivencia en la escuela. Formación continua del profesorado. Programa de convivencia. Entrenamiento a escala.*

ABSTRACT: *This investigation objective was to describe and analyze the perceptions of São Paulo state management teams and teachers about a proposal for continuing education that integrates a school coexistence program framing. 92 regional education managers, 1440 vice principals and mentoring teachers of coexistence and 5551 regular teachers answered an assessment inspired by rubrics scales. The data indicates that most professionals understand the development of the moral autonomy concepts of the subject's, agree with the feeling recognition work, the need for a cooperative environment, non-violent communication and reciprocal relationships. However, transforming all this into classroom routine practices at school remains a challenge for the majority. The research reinforces the need for spaces for dialogue and reflection in teacher training issues related to coexistence at school.*

KEYWORDS: *Moral Development. Coexistence at school. Continuing education for teachers. Cohabitation program. Scale training.*

Introdução

Inúmeras investigações têm apontado, cada vez mais, para a importância da formação docente para que as políticas públicas em educação sejam efetivas, especialmente no que tange às questões de promoção da convivência e a prevenção da violência. Em contrapartida, a falta de propostas de formação continuada ou a descontinuidade de processos formativos inviabilizam a permanência de projetos e programas importantes para o desenvolvimento de alunas e alunos tanto em seus aspectos cognitivos como afetivos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; KNOENER, 2019; MOLINA; RODRIGUES, 2020).

Em países em que já existem políticas públicas sobre a convivência na escola é comum verificarmos a ênfase no trabalho docente e na necessidade da formação continuada. Como exemplo, podemos nos reportar ao caso da Espanha que, na década de 1970, promoveu uma reforma educacional visando três aspectos: o acesso à escola, a equidade e a qualidade. Frente a isso, consolidou-se uma política pública em que, dentre todos os objetivos da educação, a convivência e a formação de valores morais passaram a fazer parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas, contando com a participação atuante de toda a comunidade educativa (estudantes, familiares, membros da equipe gestora e docentes). De acordo com Jares (2008), a

formação de professoras e professores foi um ponto importante de investimento para essa política.

As mudanças propostas no contexto espanhol, condizem com o que a literatura aponta sobre a imprescindibilidade de que as políticas públicas em educação contemplem processos sistematizados intencionais voltados tanto à formação inicial como continuada de docentes para que, dessa maneira, tenham condições de atuar, verdadeiramente, na promoção da convivência ética, além de contribuir com a prevenção das inúmeras violências que ameaçam o contexto escolar (CUADRA MARTÍNEZ, 2009; FULLAN, 2002; JARES, 2008; MARTÍNEZ MARTÍN; PUIG ROVIRA; TRILLA BERNET, 2009).

Ressaltamos que a eficácia de um Programa de Convivência e Combate à Violência na escola é possível quando se organiza uma estrutura que reúna ações intencionais, planejadas e sistemáticas tendo como de uma de suas principais bases o trabalho docente, uma vez que, são as professoras e professores que podem liderar, juntamente a equipe gestora da escola, ações que propiciem uma comunicação construtiva, a intervenção aos problemas de indisciplina e violência com sanções por reciprocidade, um ambiente mais cooperativo na sala de aula, além da criação de espaços de participação e protagonismo discente que permitam a reflexão coletiva sobre as dificuldades que comprometem o bom andamento da rotina da sala de aula (JARES, 2008; KNOENER, 2019; SANTOS, 2021).

Mas como é possível que Estados e municípios garantam a formação de docentes para esta temática diante de um contexto em que a inserção dos estudos sobre temas da convivência nas próprias licenciaturas ainda é tão limitada? (KNOENER, 2019). Além disso, num país com a dimensão e diversidade do Brasil, como estabelecer uma proposta de formação continuada apoiada em investigações científicas que qualificam esse processo?

Se tomarmos o exemplo da rede estadual de educação de São Paulo, composta por 91 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) espalhadas em 248.209 km² de superfície territorial que atendem, só nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 3733 escolas, logo se percebe a complexidade de pensar em propostas de formação continuada. Se comparada a outros países em que programas de convivência fazem parte das políticas públicas, o gigantismo das redes de ensino brasileiras torna-se um dos problemas para a eficácia do estabelecimento de propostas educacionais que possibilitem abarcar o número completo de suas escolas.

Em busca de soluções para esses desafios e de uma proposta replicável para outras redes, o GEPEN organizou um Seminário Formativo que atendeu 45 das Diretorias Regionais de Ensino da rede estadual de São Paulo, sendo esta, uma das ações previstas no projeto de

pesquisa intitulado “A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um sistema de apoio entre iguais”, financiado para Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas.

Contexto da investigação

Esse Seminário Formativo teve como tema principal a construção da personalidade ética de alunas e alunos tendo como fundamento os estudos provenientes da Psicologia Moral. Além disso, apresentou propostas de ações para as escolas baseadas nas investigações sobre a importância da comunicação construtiva, da utilização de sanções por reciprocidade e da diferenciação das manifestações perturbadoras e violentas para a atuação mais assertiva por parte da equipe gestora e docentes das escolas (GOERGEN, 2007; LA TAILLE, 2002; TOGNETTA; AVILÉS MARTÍNEZ; DAUD, 2017; VINHA *et al.*, 2017; VIVALDI, 2013; ZECHI, 2014).

Para que a formação pudesse ser replicada em escala, o Seminário foi ministrado por meio de encontros síncronos com a participação de profissionais das Diretorias Regionais de Ensino, chamados na rede estadual de Gestores Regionais, além de ser transmitido via *streaming* para membros das equipes gestoras de todas as escolas. Essa formação, que totalizou um período de 16 horas divididas em quatro dias foi multiplicada pelos Gestores Regionais no que chamamos de Percurso Formativo com duração de quatro horas em suas respectivas diretorias, tendo como público-alvo os vice-diretores e Professores Mediadores da Convivência Escolar (PMECs). Posteriormente, os vice-diretores replicaram os estudos em suas unidades escolares em horários de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Método, instrumentos e participantes

Todo esse processo foi avaliado e é a partir dele que emerge o problema desta investigação: Como as e os participantes de um percurso de formação docente percebem sua aprendizagem na implementação em escalas de um programa de convivência escolar? Para responder a esta pergunta, este estudo tem como objetivo descrever e analisar as percepções das equipes gestoras e docentes atuantes da rede estadual paulista a respeito de uma proposta de formação continuada que integra a construção de um programa de convivência escolar.

Visando atender esse objetivo, propôs-se uma pesquisa descritiva sob uma abordagem metodológica quantitativa (GERHARDT; SILVIERA, 2009) com a intenção de levantar dados

objetivos das percepções do grupo de participantes, por meio de coleta realizada entre o final do segundo semestre de 2020 e segundo semestre de 2021.

Os instrumentos utilizados foram escalas de tendências inspiradas em rubricas, as quais são caracterizadas como instrumentos de avaliação de natureza formativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; CAMARGO; MENDES, 2013; NUNES, 2016), pois podem ser utilizadas continuamente. É um procedimento relevante para tornar visíveis as ações desenvolvidas na escola, oportunizando um movimento gradual de autoavaliação que contribui na construção de projetos antibullying e programas de convivência (NUNES, 2016; SANTOS, 2021). Essas ferramentas consistem num conjunto de conceitos e reflexões dispostos numa tabela em que as educadoras e educadores podem analisar o nível de compreensão dos temas estudados na formação, a aplicabilidade das propostas do projeto e as eventuais mudanças percebidas em sua prática juntos aos estudantes.

Dessa maneira, foram elaborados três instrumentos distintos: uma para participantes do Seminário Formativo sendo respondido por 92 Gestores Regionais; outro que foi respondido por 1440 profissionais atuantes nas escolas como vice-diretores ou Professores Mediadores da Convivência (PMECs) participantes do Percuro Formativo; e o último para docentes participantes dos ATPCS, para o qual obtivemos 5551 respostas.

Embora cada um dos instrumentos incluíssem questões específicas, oito dos itens eram comuns para os três grupos de maneira que pudéssemos estabelecer comparações.

Para responder, as e os participantes puderam optar entre quatro pontos de respostas: A- Ainda não consegui compreender bem o que isso significa; B- Pude compreender um pouco, mas não acredito que seja possível desenvolver esses trabalhos em nossas escolas; C- Consegui compreender sobre isso e vejo a importância de estudar mais para poder promover ações de melhoria da convivência na escola; D- Consegui compreender sobre isso, vejo a importância de estudar mais para poder promover ações de melhoria da convivência na escola e já consigo pensar em propostas que posso promover nas escolas em que atuo.

O convite para responder a avaliação aconteceu pessoalmente ao final de cada ação e os participantes receberam um link do instrumento disponível por meio de um formulário do *Google Forms*. Ressaltamos que a coleta foi realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp (CAAE: 42079420.9.0000.5400), com a autorização da Secretaria Estadual de Educação e foram tomadas as devidas precauções para que fossem observados os critérios estabelecidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (BRASIL, 2019).

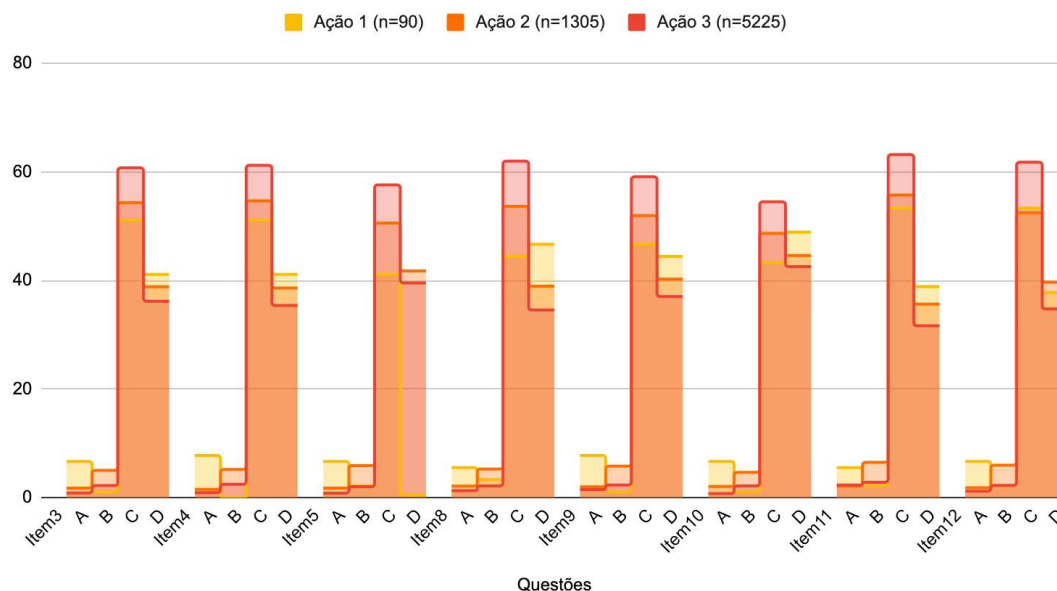
Resultados e discussões

Antes de seguir apresentando uma síntese dos resultados, destacamos que, na maioria dos oito itens comuns nos três instrumentos, encontramos percentuais menores de respostas indicando que os estudos teóricos já foram colocados em prática (alternativa D). Sob a perspectiva teórica sob a qual a proposta formativa foi construída - fundamentada nos estudos da Psicologia Moral e da Epistemologia Genética Piagetiana (PIAGET, 1994/1932) - a construção do conhecimento e a transformação deste em ação demandam práticas e interações com os pares docentes e também com as alunas e alunos, o que não foi possível, uma vez que todas as ações formativas aconteceram em meio ao período de distanciamento social em que a maioria das escolas não tinha contato síncrono regular com estudantes. Feitas essas considerações, passaremos a destacar alguns dos dados encontrados.

No gráfico 1 apresentamos as respostas reunidas das três ações. Para facilitar a compreensão e análise desses dados, deste ponto em diante, nomearemos as respostas para cada instrumento como Ação 1 (Seminário Formativo - Gestores Regionais), Ação 2 (Percurso Formativo - Vice-diretores e PMECs) e Ação 3 (ATPCs - Docentes).

Gráfico 1 – Resultados comparativos entre as ações formativas

Resultados comparativos entre as ações formativas



Fonte: Elaborado pelos autores

O item 3 provoca as e os participantes a pensarem sobre o conceito de autonomia moral e sobre a importância da escola ser um espaço de construção de valores morais e desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais das e dos estudantes. Neste caso, a grande maioria das e dos participantes (mais de 90% de respostas C e D) indicaram que compreendem a importância da escola ser um espaço de vivência dos valores morais, entretanto, apenas 36% destes indicaram que, além de compreender, já conseguem pensar em estratégias para colocar em prática.

Verificamos também que as e os Gestores Regionais foram os que indicaram maior percentual para a alternativa D e inferimos que isso se deve ao fato de terem tido muito mais oportunidades e horas de estudo, além de terem replicado os conhecimentos no Percorso Formativo. Ou seja, conforme as horas de formação vão diminuindo, menores são as oportunidades de reflexão, discussão, construção de propostas coletivas e de reflexão a partir das práticas. Diante disso, ressaltamos a necessidade de que, além de materiais de estudo, as escolas também promovam mais espaços de diálogo e reflexão associados aos estudos sobre a temática dos valores na escola.

O mesmo pode ser observado no item 4, em que as e os participantes foram convidados a refletir sobre a autonomia moral e a importância da escola oportunizar que “...as crianças e adolescentes pensem sobre os problemas que têm, comparem soluções, antecipem consequências e possam reparar os erros que cometem”. É possível verificar nas três ações que houve uma compreensão sobre a importância da temática (mais de 88% das respostas C e D), porém, destes, apenas 39% indicam a aplicabilidade das propostas, na prática em sala de aula.

No item 5, as e os participantes indicaram o quanto compreendiam a importância de colocar em prática, na escola, propostas que oportunizem o autoconhecimento por ser este um movimento cognitivo e afetivo essencial para que o sujeito reconheça a si mesmo como valor, sendo esse processo que viabiliza a construção do autorrespeito em que o sujeito vincula o “valor de si” com o “fazer o bem”. Neste caso, embora com percentuais menores o movimento das respostas também foi o mesmo, ou seja, predominância das respostas C (mais de 50%) indicando que conseguiram compreender sobre isso e que veem a importância de estudar mais para poder promover ações de melhoria da convivência na escola.

Estes dados indicam que a grande maioria das e dos participantes da formação conseguiram compreender a importância de trabalhar com o reconhecimento dos sentimentos na escola, promovendo o autoconhecimento dos próprios estudantes. Por exemplo, quando somamos os resultados das respostas C e D dos docentes, percebemos que 97% conseguiram compreender a importância de trabalhar esta temática na escola. Inclusive, neste caso, o

percentual em comparação com os Gestores Regionais é maior, pois se somarmos as respostas C e D, este grupo atingiu 89%. Entretanto, vemos também que 10% dos Gestores Regionais ainda não compreenderam bem o que esta temática significa.

Esses dados chamam atenção uma vez que o tempo de estudo das professoras e professores sobre a temática do autoconhecimento foi muito menor e, sobre isso, temos por hipótese que, no momento pandêmico em que viviam, professoras e professores receberam propostas de atividades para colocar em prática com alunas e alunos durante o isolamento.

Estes exercícios práticos, que foram trabalhados fora dos horários de formação, trouxeram a oportunidade de expressão de sentimentos como formas de acolhida e de superação das dificuldades. Esse movimento vivenciado pelas escolas condiz inclusive com os pressupostos da Psicologia Moral e dos estudos piagetianos (PIAGET, 1994/1932) que apontam justamente para a importância da construção do conhecimento e da vivência de valores de maneira coletiva, cooperativa e experimentando relações de reciprocidade.

Os itens 8, 9, 10 e 11 tratam sobre a importância do uso de estratégias de comunicação, como a linguagem descritiva, que favorece o desenvolvimento da autonomia moral, da tomada de consciência por parte do sujeito de suas próprias ações e suas respectivas consequências, ajudando na composição da autoestima, além de não emitir julgamentos sobre o outro. Também abordam a necessidade de escuta ativa e o uso das técnicas da Mensagem-Eu (VINHA *et al.*, 2017; WREGGE *et al.*, 2014). Os resultados indicam que a maioria das e dos participantes dos três grupos declaram compreender a importância de estudarem sobre esta temática da linguagem construtiva para promover ações de melhoria da convivência na escola.

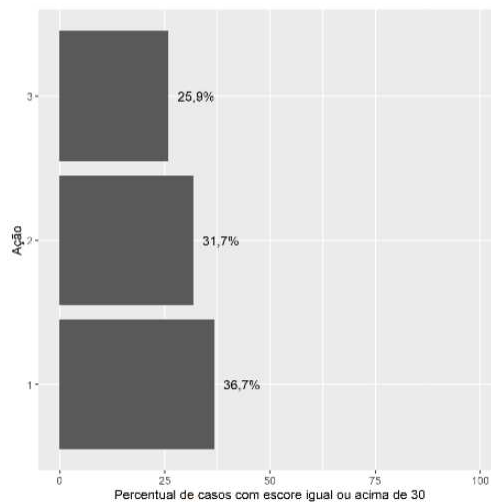
Contudo neste caso, novamente, as maiores porcentagens de respostas D estão presentes entre o grupo de Gestores Regionais (chegando a 42% no item 10). Esse é um resultado importante, pois, ainda que a prática de uma comunicação reconhecida como ética seja igualmente importante para os três grupos, destacamos que, pela relevância desta temática e práticas que surgem a partir desses estudos, essas estratégias de comunicação são essenciais no exercício da função profissional que atuam nas Diretorias Regionais e que precisam coordenar toda a equipe, afinal, quanto melhor a qualidade da comunicação, mais viável será a articulação de propostas de melhoria da convivência nas escolas.

Quanto ao item 12, que fala sobre a importância das oportunidades do exercício do autoconhecimento, da vivência de situações em que o diálogo é valorizado e exercitado, sobre a necessidade de reflexões e discussões a respeito dos valores morais e de um ambiente cooperativo na escola os resultados indicaram novamente uma predominância das respostas C.

Observa-se também que, apesar do grupo de docentes terem tido um menor número de horas

no processo formativo, 61,3% conseguiram compreender esta temática e sua importância de estudar mais para promover ações de melhoria da convivência na escola. Entretanto, para as respostas D, percebemos que os Gestores Regionais tiveram um percentual maior (40,5%) do que os outros dois grupos. No intuito de refinar essa análise preliminar das respostas, submetemos os dados a procedimentos estatísticos verificando se houve diferenças significativas entre a pontuação indicativa da compreensão dos participantes de cada uma das ações. Para isso, realizamos mais uma análise de comparação entre as ações por meio do teste de Kruskal-Wallis, técnica não paramétrica que permite a comparação de mais de dois grupos sem haver suposições quanto à distribuição de dados.

Gráfico 2 – Escore comparativo entre as três ações.



Fonte: Elaborado pelos autores

Podemos verificar que no grupo correspondente à Ação 1, 36,7% dos participantes obtiveram pontuação maior do que 30 (escore de 0 a 100). Já nos grupos subsequentes a frequência do escore foi diminuindo progressivamente chegando a 31,7% na ação 2 e 25,9% na ação 3. Mas quanto essas diferenças são estatisticamente significativas?

De acordo com o quadro abaixo, não houve diferença significativa entre as ações 1 e 2 (Valor-p 0,32), porém ao compararmos as ações 1 e 3 (Valor-p 0,01) ou 2 e 3 (Valor p- <0,01) já é possível identificar uma diferença significativa no escore das respostas dos participantes.

Quadro 1 – Quadro comparativo do grau de significância entre as ações de formação

Comparação	Razão de prevalência	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
Ação 1 vs Ação 2	1,16	0,87	1,53	0,32
Ação 1 vs Ação 3	1,42	1,08	1,87	0,01
Ação 2 vs Ação 3	1,23	1,12	1,34	<0,01

Fonte: Elaborado pelos autores

Esses dados convergem que os argumentos que defendemos anteriormente, sobre a necessidade de uma carga horária de formação maior e que seja alternada com práticas na escola que ampliem as discussões entre os profissionais e colaborem com a construção de novos conhecimentos.

Considerações finais

Os dados que acompanhamos são convergentes com pesquisas anteriores (CUADRA MARTÍNEZ, 2009; FULLAN, 2002; JARES, 2008; KNOENER, 2019; MARTÍNEZ MARTÍN; PUIG ROVIRA; TRILLA BERNET, 2009; SANTOS, 2021) indicando que as propostas de formação continuada de docentes são um critério inegociável para estabelecer ações nas escolas com o intuito de promover o desenvolvimento de personalidades éticas, pautadas em valores morais, promover uma convivência democrática e a construção da autonomia moral dos sujeitos.

Com os resultados apresentados deparamo-nos com a necessidade da continuidade das ações promovidas, visto que, aquelas e aqueles que mais tiveram oportunidades formativas (Gestores Regionais), em geral, foram os que responderam um maior percentual de respostas D do instrumento (considerada a mais evoluída) em que as ações da teoria já são incorporadas à prática pedagógica e, interessantemente, que também avaliaram, em comparação com os outros grupos da escala, de maneira a mais destacar as dificuldades que ainda encontram para a efetivação dessas temáticas na escola (respostas A).

Em contrapartida, em alguns aspectos, apesar do número reduzido de horas de formação, a experiência das e dos docentes foi mais significativa por terem a oportunidade de, além de estudar, colocar em prática com suas alunas e alunos propostas de expressão de sentimentos, vivência de valores e comunicação construtiva.

Do que se trata afinal? Exatamente da urgência de que a “ponta” em que estão as professoras e professores, tenham espaços instituídos de trocas, estudos de temáticas que se destacam nos diagnósticos que mostram sua própria realidade (como o diagnóstico do clima

escolar). A formação docente é, ou deveria ser, um projeto planejado, organizado e possível nas escolas brasileiras.

Dizemos “possível” porque sabemos, por acompanharmos os desdobramentos das formações nas escalas propostas, que por mais esforços dos profissionais envolvidos com esse projeto em suas unidades escolares, a replicação desses estudos se perdia, seja do ponto de vista teórico, como do ponto de vista metodológico. Ou seja, como replicar em 50 minutos uma discussão teórica que exigia, no mínimo, quatro horas de estudo e reflexão? Como replicar uma prática pedagógica de modo a garantir os princípios pedagógicos que, extraídos da teoria piagetiana que não abrem mão da participação efetiva, da AÇÃO do sujeito (no caso, os docentes), da troca com os pares, da provocação, da construção progressiva das ideias junto ao grupo em dois ATPCs de 50 minutos?

Fodra (2021) revela o descompromisso das redes públicas de educação com o que é fundamental: a orientação e compreensão do que é eixo central para o trabalho da rede. O que costuma acontecer, ao reverso, é uma avalanche de informações e iniciativas sobrepostas a um cotidiano complexo e frenético como o da escola.

Isso explica o que é muitas vezes revelado na fala comum de docentes: “já faço tudo isso que vocês dizem e não dá certo”. Afinal, sem planejamento sistematizado, garantido, com espaços disponíveis para o estudo e aperfeiçoamento da profissão docente, não haverá garantias de que o processo de construção da autonomia desejada às alunas e alunos acontecerá, simplesmente porque não há nas próprias escolas autonomia docente.

É fato que, quanto maior o valor e o significado incorporado ao saber docente, maiores são as chances de se construir “pontes” para as ações na prática (TARDIF, 2012), promovendo experiências no trabalho, compartilhando reflexões, interações entre os membros da equipe pedagógica e favorecendo uma retrospectiva daquilo que fez parte de sua formação tanto inicial, quanto continuada.

Portanto, a escola é um espaço privilegiado para possibilitar a construção de ações que promovam uma convivência ética e democrática, mas não há como construir pontes sem tijolos, ou seja, sem que os “construtores” tenham espaços de formação.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, B. S.; HASTING, T.; MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.
- BRASIL. **Lei n. 13.853, de 8 de julho de 2019**. Altera a Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018, para dispor sobre a proteção de dados pessoais e para criar a Autoridade Nacional de Proteção de Dados. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113853.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.
- CAMARGO, C. C. O.; MENDES, O. M. A avaliação formativa como uma política includente para a educação escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 372-390, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24825/>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- CUADRA MARTINEZ, D. Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. **Revista mexicana de investigación educativa**, México, v. 14, n. 42, p. 939-967, 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300015&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2021.
- FODRA, S. **Convivência em escolas públicas estaduais de São Paulo: Um estudo de caso sobre o Programa CONVIVA – SP**. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021 (em andamento).
- FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en educación**. Barcelona: Octaedro, 2002.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO-Brasil; MEC, 2011.
- GERHARDT, T. E.; SILVIERA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: Cenários, perspectivas e perplexidades. **Rev. Educ. & Soc.**, Campinas, v. 28, n. esp. 100, p. 737-762, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/T5FzhC7c9fDQynkkLXzYCTH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.
- JARES, X. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: Bullying e assédio moral em ambientes universitários**. 2019. 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: 15 jul. 2019.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTÍNEZ MARTÍN, M.; PUIG ROVIRA, J. M.; TRILLA BERNET, J. Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria**, v. 15, p. 57-94, 2009. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3026>. Acesso em: 8 mar. 2021.

MOLINA, A. A.; RODRIGUES, A. A. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: Direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 40-67, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52744>. Acesso em: 8 jan. 2022.

NUNES, C. Avaliação em escolas inovadoras. In: GRAVATÁ, A. *et al.* **Destino: Educação. Escolas inovadoras**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

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

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, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213976>. Acesso em: fev. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; DAUD, R. P. Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org.). **Coleção Valores Sociomoraís: Reflexões para a Educação**. Americana, SP: Adonis, 2017. 2 v.

VINHA, T. P. *et al.* Da escola para a vida em sociedade. O valor da convivência democrática. TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org.). **Valores Sociomoraís: Reflexões para a Educação**. Americana, SP: Adonis, 2017.

VIVALDI, F. M. C. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: O estado do conhecimento**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253949>. Acesso em: 24 ago. 2018.

WREGGE M. G. *et al.* Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 6, n. 2, p. 115-132, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4655>. Acesso em: 20 jan. 2015.

VINHA, T. P. *et al.* Da escola para a vida em sociedade. O valor da convivência democrática. TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org.). **Valores Sociomoraís: Reflexões para a Educação**. Americana, SP: Adonis, 2017.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores: Solução para a violência e indisciplina na escola?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, São Paulo 2014. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/juliana_zechi.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

Como referenciar este artigo

KNOENER, D. F.; SANTOS, N. C. P.; DUARTE, L. M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: Considerações sobre a formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022094, jul. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16954>

Submetido em: 22/12/2021

Revisões requeridas: 19/02/2022

Aprovado em: 05/04/2022

Publicado em: 01/07/2022