unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DARLENE FERRAZ KNOENER

A PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: Formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes

ARARAQUARA – S.P.
2023

DARLENE FERRAZ KNOENER

A PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: Formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

ARARAQUARA – S.P.
2023

K72p

Knoener, Darlene Ferraz
A promoção da convivência ética no contexto escolar : Formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes / Darlene Ferraz Knoener. -- Araraquara, 2023
475 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta

1. Formação docente. 2. Convivência escolar. 3. Violência na escola. 4. Psicologia Moral. 5. Teorias subjetivas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DARLENE FERRAZ KNOENER

A PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: Formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Data da defesa: 18/08/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof. Dr. Pablo Castro Carrasco
Universidad de La Serena

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza
Universidade Estadual de São Paulo

Membro Titular: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Universidade Estadual Paulista

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

Ao Claudio, ao Thomas e à Lauren que seguem acreditando que há algo além das nuvens.
A todas as pessoas que sofreram a dor da COVID-19, quer seja em seu próprio corpo ou pela falta de milhares de vidas que pereceram.
A todas as pesquisadoras brasileiras. Hoje somos maioria nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Que nossa luta perdure até que todas sejamos ouvidas e reconhecidas como cientistas!

AGRADECIMENTOS

Pesquisadoras e pesquisadores sabem que, embora seja um ato de celebração, escrever este trecho é, de certa forma, um desafio. Agradecer demanda rememorar uma história, uma trajetória que nem sempre foi simples, feliz, tranquila ou vitoriosa. Mas eis aí um dos melhores benefícios da gratidão: reconhecer que todas as coisas, de alguma maneira, contribuem para o nosso bem.

Antes de mencionar pessoas, instituições etc. tomarei a liberdade de parafrasear as palavras registradas em minha dissertação do Mestrado em Educação Escolar em que apresento minha própria definição de gratidão. Trata-se de um conjunto de sentimentos que tomam conta da alma, uma convicção de que tudo o que aconteceu e de que todas as pessoas encontradas pelo caminho, de alguma maneira, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Gratidão é história. É a certeza de que somos como grãos de areia e por isso não nos bastamos para que haja o mar. Um diálogo entre o "eu" e o "outro". Um pouco da minha alegria e um pouco da outra pessoa. Minhas lágrimas com as de alguém mais. E não importa quantas são essas "outras" e "outros" que dividem sua vida conosco, o importante é que não soltem nossas mãos, não julguem e que, ainda que discordem, jamais deixem de nos amar genuinamente.

Portanto, agradeço a todas aquelas e aqueles que ofereceram amor, seja de perto ou de longe. Gratidão às pessoas que pude e posso seguir amando, pois recebem generosamente o meu melhor, mesmo quando imperfeita.

Muito obrigada à Universidade Estadual Paulista, representada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Apesar das preocupações que se avolumaram em meio a uma pandemia, nossa querida Unesp nunca deixou de ser uma instituição acolhedora e defensora da ciência enquanto benefício para o bem-estar da humanidade. Gratidão novamente pelo Mestrado e agora pelo Doutorado. Gratidão à Faculdade de Ciências e Letras por ser um dos meus lugares preferidos no mundo.

Bem, é extremamente arriscado fazer uma lista de nomes aqui, por isso mencionarei apenas algumas pessoas que representam muitas outras e, portanto, podem multiplicar minha gratidão por onde forem.

Muito obrigada, querida orientadora e parceira de vida, Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. Quase que seguindo um instinto materno, (embora não tenha idade para ser minha mãe), nunca se contentou em esperar e exigir de mim menos do que a excelência. Ao mesmo tempo, quando as tempestades foram duras demais e me arrastaram ou derrubaram,

segurou ventanias em seu próprio peito para que eu tivesse tempo de me levantar.

À Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha, que segue sendo uma das maiores responsáveis pelas decisões radicais que tomei em minha carreira acadêmica e profissional. Nem pelo restante da vida conseguirei enumerar tudo que aprendi. Mesmo falando para uma multidão, alcançou-me pessoalmente durante uma de suas palestras, despertando em mim sonhos que eu nem sabia que tinham morada em minha mente.

À Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin que, desde o mestrado, sempre foi como um "anjo da guarda". Pacienciosa, assertiva, disponível e cooperativa, por vezes faz esquecer do quão grandioso é seu nome entre as pesquisas do desenvolvimento moral, pois jamais assume para si o posto de quem está há vários degraus acima e, com isso permite que além de suas obras vejamos a Suzana mãe, avó, mulher forte que nos inspira a uma vida equilibrada.

Por intermédio dessas professoras recebi de presente o privilégio de conviver com muitas outras pesquisadoras e pesquisadores que tocaram minha existência, como a Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, o Prof. Dr. César Augusto Nunes, a Profa. Dra. Flávia Maria de Campos Vivaldi, dentre tantas(os) com quem aprendi muito e dedico minha gratidão.

Junto de todas(os) elas(eles) vieram dezenas de "GEPEMS". Mulheres e homens com os quais já vivi aventuras e desafios intensos, além de sorrisos, lágrimas, viagens e conquistas. Gratidão, gratidão, gratidão... a todas(os) deste grupo de estudos e pesquisas tão potente que luta pela mudança da educação brasileira.

Em especial agradeço ao SUPERgrupo bullying, pois sem essas "meninas e meninos" com certeza, eu não seria a professora, a formadora e a pesquisadora que me tornei. Gratidão por fazerem crescer o melhor em mim desde 2015. Representando esse grupo, menciono a Profa. Mestranda Vitória Hellen Holanda Oliveira, que me auxiliou em vários momentos desta pesquisa.

Deste ponto em diante não me atrevo a nomear amigas ou amigos, apenas destaco alguns subgrupos com os quais dividi o melhor e o pior da vida nesse período. Ao meu Canto do Desabafo, meu Sexteto, minhas Amoras e donas FláSiDas, muito obrigada! Amo cada uma e cada um como se fossem da família! Obrigada por nunca soltarem minha mão!

Para além do contexto da universidade, gratidão às minhas amigas Ellen's (porque tenho o privilégio de ter mais de uma), Lu's (porque todo mundo tem mais de uma Lu na vida), e muitas outras que convivem comigo de perto ou de longe. Nossa amizade já atingiu as marcas da eternidade.

Agradeço ao Dr. Fernando Valério, pesquisador, médico e meu protetor, que olhou com atenção para minha história, minhas dores e angústias, e só depois verificou o que diziam

exames impressos em papéis frios e sem cor. Gratidão por me devolver a oportunidade de ter qualidade de vida e a expectativa de ser uma Profa. Dra. velhinha e animada.

Minha gratidão também à Dra. Mônica Galhardo, dona de todos os meus segredos, expectativas e dúvidas que rodopiaram em minha mente nos últimos anos. Sem o seu trabalho persistente não teria conseguido. Semelhantemente, agradeço a minha parceira lá de casa, a Rose, que sempre se esforçou tanto para manter o meu pequeno mundo sob controle, em ordem e calmo para que eu pudesse passar horas infinitas no escritório.

Por fim, gratidão a minha família. Começando pelo meu amor e parceiro de quase trinta anos, o Claudio, o único que conhece 100% do significado desta vitória para mim, e o qual, de presente de Bodas de Prata, receberá uma esposa com doutorado terminado. Ao meu filho e companheiro Thomas, minha eterna gratidão, pois nesse período em que eu lutava para alcançar este sonho deixou de ser menino e se tornou um dos homens mais honrados que já conheci. Obrigada inclusive por ter me liberado do cargo de "mãetorista". À Lauren, que é a luz que acende o meu olhar, minha metade, meu exemplo de audácia e empoderamento feminino, obrigada por me defender bravamente todas as vezes que alguém tentava atribuir a mim o posto de "mãe ausente". Filha, continuaremos sendo uma dupla de borboletas para sempre!

Obrigada a minha mãe, Erly Rose, meu pai, o seu Toninho, e aos meus irmãos Edson, Flávio e Nelson, pois apesar de terem muita preocupação com minha saúde e com a rotina louca que escolhi, sempre compreenderam que minha motivação é melhorar o mundo um pouco a cada dia, uma vida de cada vez. Vocês são o porto seguro para onde sempre posso voltar.

Também não poderia deixar de mencionar minhas sobrinhas, a Caroline, a Emilie, a Ana Flávia e a Elissa, que acompanharam este doutorado mais de perto e, por isso, riram, choraram, oraram e comemoraram muito comigo.

Gratidão também à Fundação Itaú Social e à Fundação Carlos Chagas, que por meio do edital de pesquisa "Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, qualidade e equidade na escola pública", viabilizaram a execução do projeto de pesquisa "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais" coordenado pela Profa. Dra. Luciene, do qual nossa investigação fez parte.

Finalmente, agradeço ao Eterno, que conhece todos os meus sonhos, pensamentos, medos e angústias, bem como minhas alegrias e encantos. Gratidão, porque terminei este doutorado num país que segue sendo democrático, livre e em luta pelo reconhecimento da diversidade humana. Um Brasil em que ser religiosa não precisa ser considerada uma limitação para ser reconhecida como cientista. A esse Pai que é maior que tudo, agradeço, porque abriu imensas janelas mesmo após tantas portas se fecharem.

“A arte da Educação é como a da Medicina: uma arte que não pode ser praticada sem ‘dons’ especiais, mas que pressupõe conhecimentos exatos e experimentais, relativos aos seres humanos sobre os quais é exercida. Esses conhecimentos não são antagônicos e fisiológicos, como os do médico, mas psicológicos. Nem por isso se tornam menos indispensáveis...” Piaget (1973, p.62)

RESUMO

Com base em investigações sobre a formação docente para lidar com problemas de convivência na escola e na evidenciada necessidade da construção de programas que fomentem uma cultura de paz, o problema de pesquisa procede da questão: quais as concepções das e dos docentes (quer sejam atuantes em sala de aula ou na equipe gestora) sobre a promoção de uma convivência qualificada como ética e a respeito da prevenção da violência na escola? Nossos objetivos são: descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras a respeito dos processos formativos oferecidos ao longo da sua carreira, especialmente em relação às questões de convivência na escola; descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras sobre a promoção da convivência e prevenção da violência na escola, especialmente a partir do impacto da pandemia da COVID-19; analisar eventuais diferenças das teorias subjetivas entre profissionais que participaram de um ciclo formativo sistematizado sobre temas da convivência na escola e de outros que não tiveram essa oportunidade; analisar escores obtidos por docentes participantes de um ciclo formativo e outras(os) que não participaram, indicando o quanto se sentem preparadas(os) para elaborar propostas de promoção da convivência e prevenção à violência na escola; elencar as temáticas que se constituem em maior desafio de acordo com profissionais que participaram de um ciclo formativo sobre a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência na escola; elencar temáticas indicadas por docentes e equipes gestoras, que não podem faltar nas propostas de formação continuada visando a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência a partir do novo contexto escolar em decorrência da pandemia da COVID-19. Baseamo-nos num desenho descritivo-interpretativo com uma abordagem mista, pois foram analisados dados quantitativos e qualitativos obtidos com a participação de 107 docentes respondendo ao instrumento de itens objetivos e o total de 13 participando de duas entrevistas em grupo. As(os) participantes foram escolhidos sob dois critérios: por conveniência, visto que são integrantes do Projeto de pesquisa "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais"; por serem membros das equipes gestoras ou docentes que não tiveram oportunidade de participar do projeto, mas que também atuam na mesma rede estadual. Para levantamento dos resultados quantitativos utilizamos um formulário sob forma de rubricas de avaliação. Quanto aos dados qualitativos organizamos entrevistas em grupo e análise dos dados que foi realizada com o apoio do software NVIVO. Nosso ponto de partida teórico são as discussões da epistemologia genética piagetiana, as contribuições da psicologia moral, além dos estudos sobre teorias subjetivas de docentes. Os resultados demonstraram que docentes que tiveram oportunidades de participar de estudos sistemáticos sobre temas da convivência apresentaram menos TS inibidoras da ação. Ademais, as questões relacionadas à resolução assertiva de conflitos, à prevenção ao bullying, aos problemas de convivência virtual e às alternativas de atuação docentes diante dos problemas de sofrimento emocional de estudantes estão entre os temas que as(os) participantes sentem como urgentes em sua formação continuada.

Palavras-chave: Formação docente; Convivência escolar; Violência na escola; Psicologia Moral; Teorias subjetivas

ABSTRACT

Based on the studies about teacher education for dealing with coexistence problems at school and the evident need to create programs that foster a culture of peace, the research problem comes from the question: what are the conceptions of the teachers (whether they work in the classroom or in the management team) about the promotion of a coexistence qualified as ethical and regarding the prevention of violence at school?
Our objectives are: to describe and interpret the subjective theories of teachers and managing team members regarding the formative processes offered throughout their careers, especially in relation to issues of coexistence at school; to describe and interpret the subjective theories of teachers and managing team members on the promotion of coexistence and prevention of violence at school, especially given the impact of the COVID-19 pandemic; to analyze any differences in subjective theories between professionals who have participated in a systematized formative cycle on issues of coexistence at school and others who have not had this opportunity; to analyze scores obtained by teachers participating in a training cycle and others who did not participate, indicating how prepared they feel to develop proposals to promote coexistence and violence prevention at school; to enumerate the themes that constitute the greatest challenge according to professionals who participated in a training cycle on the construction of a program to promote coexistence and violence prevention at school; to enumerate themes indicated by teachers and management teams, which cannot be missing in the inserve teacher education proposals aimed at the construction of a program to promote coexistence and violence prevention based on the new school context as a result of the COVID-19 pandemic. We adopted a descriptive-interpretive design with Mixed Methods Research, as both quantitative and qualitative data were analyzed, obtained from the participation of 107 teachers answering the instrument of objective items and a total of 13 participating in two group interviews. The participants were chosen under two criteria: by convenience, as they are members of the research project "Coexistence as a Value in Public Schools: implementation of a Support System between Equals"; by being members of the management teams or teachers who did not have the opportunity to participate in the project, but who also work in the same state network. To collect the quantitative results, we used the form type of evaluation rubrics. As for the qualitative data, we organized group interviews and data analysis that was carried out with the support of the NVIVO software. Our theoretical starting point is the discussions of genetic epistemology, the contributions of moral psychology, as well as studies on subjective teachers' theories. The results showed that teachers who had opportunities to participate in systematic studies on topics of coexistence presented fewer TS action inhibitors. In addition, issues related to assertive conflict resolution, to bullying prevention, to problems with virtual coexistence and to alternatives for teachers to deal with problems of emotional distress in students are among the topics that participants feel are urgent in their continued education.

Key words: Teacher education; School coexistence; School violence; Moral Psychology; Subjective theories

RESUMEN

Partiendo de la investigación sobre la formación del profesorado para abordar los problemas de convivencia en la escuela y de la evidente necesidad de construir programas que fomenten una cultura de paz, el problema de investigación parte de la pregunta: ¿cuáles son las concepciones del profesorado (ya trabaje en el aula o en el equipo directivo) sobre la promoción de la convivencia calificada como ética y sobre la prevención de la violencia en la escuela? Nuestros objetivos son: describir e interpretar las teorías subjetivas del profesorado y de los miembros de los equipos directivos sobre los procesos de formación ofrecidos a lo largo de su carrera, especialmente en relación a los temas de convivencia escolar; describir e interpretar las teorías subjetivas del profesorado y de los miembros de los equipos directivos sobre la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar, especialmente a partir del impacto de la pandemia de la COVID-19; analizar las posibles diferencias en las teorías subjetivas entre los profesionales que han participado en un ciclo de formación sistematizada sobre temas de convivencia escolar y los que no han tenido esta oportunidad; analizar las puntuaciones obtenidas por profesores que participaron en un ciclo de formación y otros que no lo hicieron, indicando cuán preparados se sienten para desarrollar propuestas de promoción de la convivencia y prevención de la violencia en la escuela; listar los temas que constituyen el mayor desafío según los profesionales que participaron en un ciclo de formación sobre la construcción de un programa de promoción de la convivencia y prevención de la violencia en la escuela; listar los temas indicados por los profesores y equipos de gestión, que no pueden faltar en las propuestas de formación continua dirigidas a la construcción de un programa de promoción de la convivencia y prevención de la violencia a partir del nuevo contexto escolar debido a la pandemia de la COVID-19. Se utilizó un diseño descriptivo-interpretativo con enfoque mixto, ya que se analizaron datos cuantitativos y cualitativos obtenidos con la participación de 107 docentes que respondieron al instrumento de artículos objetivos y un total de 13 que participaron en dos entrevistas grupales. Los participantes fueron elegidos de acuerdo con dos criterios: por conveniencia, ya que son miembros del proyecto de investigación "La convivencia como valor en la escuela pública: implementación de un sistema de apoyo entre iguales"; por ser miembros de los equipos directivos o profesores que no tuvieron la oportunidad de participar en el proyecto, pero que también trabajan en la misma red estatal. Para los resultados cuantitativos, utilizamos un formulario en formato de ***rúbricas*** de evaluación. En cuanto a los datos cualitativos, organizamos entrevistas en grupo y análisis de datos utilizando el programa informático NVIVO. Nuestro punto de partida teórico son las discusiones de la epistemología genética piagetiana, las aportaciones de la psicología moral, así como los estudios sobre las teorías subjetivas de los profesores. Los resultados mostraron que los profesores que tuvieron la oportunidad de participar en estudios sistemáticos sobre temas de convivencia tenían menos TS inhibidoras de la acción. Además, los temas relacionados con la resolución asertiva de conflictos, la prevención del acoso escolar, los problemas de convivencia virtual y las alternativas de actuación del profesorado ante el malestar emocional de los alumnos son algunos de los temas que los participantes consideran urgentes en su formación permanente.

Palabras clave: Formación docente; Convivencia escolar; Violencia escolar; Psicología moral; Teorías subjetivas

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Capas das obras da Coleção “Retratos da Convivência na Escola” 107
Imagem 2 - Capas das sequências didáticas para estudantes e docentes "Mapa de Mim" 141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do problema de pesquisa 51
Figura 2 - Conteúdos para formação continuada de docentes relacionados à promoção da convivência e à prevenção/intervenção da violência 108
Figura 3 - O espaço de estudo das representações sociais 116
Figura 4 - Propriedades das Representações Sociais 118
Figura 5 - Relação entre teorias subjetivas das pessoas e seu comportamento 129
Figura 6 – Investigações conduzidas por pesquisadoras(es) do GEPEM sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Tognetta (2019 – 2023) 137
Figura 7 - Quatro bases do projeto de pesquisa "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais" que também seria estendido ao restante da Rede Estadual num período de quatro anos 140
Figura 8 - Processos de formação e avaliação referentes às ações relacionadas ao I Seminário Formativo "A formação da personalidade ética" 143
Figura 9 - Novos eixos de ações do projeto de pesquisa "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais" a partir de 2021 149
Figura 10 - Blocos de itens que compõem o instrumento de coleta de dados quantitativos da presente investigação 164
Figura 11 - Passos para a análise qualitativa e levantamento de TS com o apoio do NVivo 172
Figura 12 - Nuvem de palavras a partir da entrevista com o grupo 1 (COMFEC) 177
Figura 13 - Nuvem de palavras a partir da entrevista com o grupo 2 (SEMFEC) 180
Figura 14 - Eixos de análise (ou grandes temas) 184
Figura 15 - Encadeamento entre códigos e indicação de presença de TS - Eixo 1 210
Figura 16 - TS sobre a importância da formação docente para as questões de convivência . 211
Figura 17 - Problemas, potencial de mudanças e soluções - Eixo 1 212
Figura 18 - Encadeamento entre códigos e presença de TS no eixo 2 220
Figura 19 - TS sobre a pandemia e suas implicações 221
Figura 20 - Problemas, potencial de mudanças e soluções - Eixo 2 222
Figura 21 - Encadeamento entre códigos e presença de TS - Eixo 3 267
Figura 22 - TS sobre o lado de dentro da escola 268
Figura 23 - Problemas, potencial de mudanças e soluções - Eixo 3 269
Figura 24 - Encadeamento entre códigos e presença de TS - Eixo 4 276
Figura 25 - TS sobre o lado de dentro da escola 277

Figura 26 - Problemas, potencial de mudanças e soluções - Eixo 4.....278
Figura 27 - Temas que as(os) participantes das entrevistas em grupo indicaram que precisam aprender ou estudar mais 297
Figura 28 - Codificação seletiva dos dados obtidos nos estudos 1 e 2.....305

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da matriz norteadora do instrumento brasileiro de avaliação do clima escolar 69
Quadro 2 - Diferença entre problemas simples, complicados e complexos.....84
Quadro 3 - Distinções entre as TRS e os estudos das TS.....125
Quadro 4 - Elementos estruturais das teorias subjetivas.....129
Quadro 5 - Pontuação dos itens de cada bloco do instrumento para coleta de dados quantitativos 165
Quadro 6 - Legendas utilizadas nas transcrições das entrevistas.....173
Quadro 7 - *Codebook* gerado pelo NVivo: eixos de análises, categorias e subcategorias....185
Quadro 8 - Número de referências por categoria e subcategorias.....188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escore comparativo entre as três ações de formação 145
Gráfico 2 - Necessidade de que as crianças e adolescentes tenham oportunidade de falar sobre sentimentos 147
Gráfico 3 - Comparação pelo número de referências codificadas em cada eixo de análise .. 187
Gráfico 4 - Apresentação em barras dos resultados entre os grupos COMFEC e SEMFEC 290
Gráfico 5 - Radar de Escores médios dos grupos COMFEC e SEMFEC 292

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes das entrevistas em grupo 162
Tabela 2 - Palavras mais frequentes na entrevista com o grupo 1 (COMFEC) 178
Tabela 3 - Palavras mais frequentes na entrevista com o grupo 2 (SEMFEC) 180
Tabela 4 - Consulta de codificação em matriz (*in vivo*) 183
Tabela 5 - Dados descritivos dos resultados da investigação quantitativa e comparação entre o grupo COMFEC e o grupo SEMFEC 285
Tabela 6 - Descrição e comparação dos escores entre os grupos COMFEC e SEMFEC 290
Tabela 7 - Percentuais de respostas do grupo COMFEC 294

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo

ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNC-Formação Continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo

CIJA – Centro de Infância, Juventude e Adolescência

COMFEC – Com formação específica sobre temáticas relacionadas à convivência

CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EB – Escores Brutos

FIS – Fundação Itaú Social

FCC – Fundação Carlos Chagas

GEPEDEME – Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação

GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MMCE – Método de Melhoria da Convivência Escolar

MMR – Método de Melhoria de Resultados

MPC – Método de Preocupação Compartilhada

NACE – Asociación No al Acoso Escolar

NEPRE – Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências

PMEC – Professor Mediador da Convivência Escolar

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional da Educação

PROERD – Programa Educacional de Resistência às drogas e à violência

SAEB – Avaliação da Educação Básica

SAI's – Sistema de Apoio entre Iguais

SEDUC SP – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

SEMFEC – Sem formação específica sobre temáticas relacionadas à convivência

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SPEC – Sistema de Proteção Escolar

RC – Representações Coletivas

RS – Representações Sociais

TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCP – Teoria dos Constructos Pessoais

TFD – Teoria Fundamentada nos Dados

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

TRS – Teoria das Representações Sociais

TS – Teorias Subjetivas

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

MEMORIAL 23

1 INTRODUÇÃO 36

1.1 As propostas sobre convivência ética nas escolas brasileiras. O caminho... 40

1.2 Algumas fragilidades na formação docente. Da graduação às políticas públicas 44

1.3 A presente investigação 49

1.4 O(s) porquê(s) das borboletas nesta pesquisa 54

2 TRANSFORMAÇÕES NA CONVIVÊNCIA, NA CULTURA E NO CLIMA ESCOLAR. A NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS 56

2.1 Precisamos saber sobre políticas públicas voltadas à educação. Alguns verbetes 58

2.2 Convivência escolar: conceito e alguns marcos legislativos de países que têm políticas públicas sobre essa temática 61

2.3 Cultura escolar: perspectivas e abrangência 66

2.4 O clima escolar: como eu percebo, como as outras e os outros percebem 68

2.5 Será que temos políticas públicas de promoção da convivência e a prevenção da violência na escola no país? Considerações sobre dois estados brasileiros 71

2.6 Duas palavras: Agentes e a gente... mais um porquê das borboletas 79

3 FORMAÇÃO DOCENTE. DEMANDAS PARA QUE A ESCOLA POSSA EDUCAR PARA A CONVIVÊNCIA 81

3.1 A formação docente e a educação para uma convivência ética: alerta de problemas complexos 83

3.2 Formação continuada. Mais prática ou mais teoria? 88

3.3 O papel da equipe gestora na formação continuada docente 92

3.4 Características e temas essenciais na formação continuada que visa uma convivência ética na escola 93

3.4.1 Bullying: sobre feridas e cicatrizes 97

3.4.2 O preparo docente para atender as propostas brasileiras sobre convivência. Será que ainda precisamos falar sobre bullying? 101

3.4.3 A atuação das professoras e professores frente às situações de bullying. Por que é preciso um método e protocolos específicos? 104

3.4.4 Outros temas que não podem faltar na formação continuada de quem educa para a convivência 107

4 PANDEMIA... AS ESCOLAS SEM PAREDES: POR QUE ANALISAR TEORIAS SUBJETIVAS DE DOCENTES? 110

4.1 De volta às borboletas... Teorias sobre aquilo que é subjetivo 113

4.1.1 Uma perspectiva teórica. A teoria das representações sociais 114

4.1.2 A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa. As teorias subjetivas 120

4.2 Representações sociais e teorias subjetivas. Similaridades e especificidades das borboletas 124

4.3 A relação entre os elementos estruturais das teorias subjetivas e a ação (ou inação) docente 127

4.4 A possibilidade de mudanças estruturais nas teorias subjetivas 132

5 MÉTODO 135

5.1 A presente investigação no contexto de um projeto de pesquisa maior 137

5.1.1 Formação continuada em escalas para escolas públicas da rede estadual. O que aprendemos em condições de distanciamento social? 141

5.1.2 As mudanças no projeto de pesquisa maior. Origens da nossa pesquisa 148

5.1.3 Novos tempos, novos desafios. Pontos a serem considerados por nossa investigação e desdobramentos nas propostas de formação continuada 150

5.2 Sobre esta pesquisa: problema, objetivos e abordagem metodológica 154

5.3 Destaques do processo de levantamento bibliográfico 157

5.4 Participantes, instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados 161

5.4.1 Sobre o instrumento, procedimentos da coleta e análise dos dados quantitativos 163

5.4.2 Sobre os procedimentos da coleta e análise de dados qualitativos 168

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES 174

6.1 Estudo 1 – Docentes e a complexidade da escola em tempos de escolas sem paredes. Teorias subjetivas que podem orientar ações 175
6.1.2 Dados qualitativos. Primeiros passos. Pré-codificação 176
6.1.3 Codificação inicial “linha a linha” (in vivo) 181
6.1.4 Codificação focalizada a partir dos códigos anteriores. Categorias e subcategorias 183
6.1.5 Eixo 1 - A importância da formação docente para as questões de convivência 189
6.1.5.1 Codificação axial do eixo 1 208
6.1.6 Eixo 2 - A pandemia e suas implicações 213
6.1.6.1 Codificação axial do eixo 2 220
6.1.7 Eixo 3 - Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar 223
6.1.7.1 Codificação axial do eixo 3 266
6.1.8 Eixo 4 - Do lado de fora da escola - A rede estadual, seus desafios e fragilidades 270
6.1.8.1 Codificação axial do eixo 4 276
6.1.9 Considerações gerais sobre os resultados obtidos no estudo 1 278
6.2 Estudo 2 - Temáticas de formação continuada correspondentes às necessidades elencadas por docentes para a efetiva promoção da convivência ética na escola 284
6.2.1 Dados quantitativos. Panorama geral dos grupos COMFEC e SEMFEC 284
6.2.2 Considerações gerais sobre os resultados obtidos no estudo 2 291
6.3. Borboletas em transformação. Síntese dos dados 302
6.3.1 Retomando as perguntas do problema de pesquisa. Codificação seletiva 303
6.3.2 Limitações dos estudos e retomada de implicações desta tese 306
6.3.3 Relação desta investigação com a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas 307
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 309
7.1 O último porquê das borboletas. Uma história sobre mariposas 311
REFERÊNCIAS 316
APÊNDICES 353

APÊNDICE A – Página inicial do instrumento no Google Forms incluindo o TCLE (o título da pesquisa até então era diferente da versão atual final) 353

APÊNDICE B – Versão 1 do instrumento do tipo rubrica utilizado na coleta de dados com a participação de profissionais participantes do ciclo de formação de membros das equipes gestoras e docentes (inclui TCLE)..... 354

APÊNDICE C – Versão 2 do instrumento do tipo rubrica (somente TCLE atualizado conforme o desenho final da pesquisa e itens de perfil, pois os demais itens são os mesmos da versão1) 360

APÊNDICE D – Pauta das entrevistas semiestruturadas 362

APÊNDICE E – TCLE utilizado nas entrevistas em grupo 364

APÊNDICE F – Transcrição 1 de entrevista em grupo (COMFEC)..... 367

APÊNDICE G – Transcrição 2 de entrevista em grupo (SEMFEC)..... 384

APÊNDICE H – Resumo da codificação inicial incluindo excertos relacionados aos códigos in vivo. 401

APÊNDICE I – Resumo da codificação em cada categoria e subcategoria – Grupo 1 COMFEC e grupo 2 SEMFEC..... 429

ANEXOS..... 450

ANEXO A – Ementa do ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes 450

ANEXO B – Informações sobre cursos ofertados em 2021 pela EFAPE sobre o PEI 454

ANEXO C – Informações sobre as três principais propostas do INOVA da SEDUC SP 456

ANEXO D – Breve histórico da implementação das Equipes de Ajuda no Brasil divulgado no segundo semestre de 2022 458

MEMORIAL

Confesso que relutei o quanto pude em construir este texto. Quando cursei o mestrado em Educação Escolar no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP escrevi meu primeiro memorial. Foi uma experiência profunda, feliz e emocionante. Uma imersão em minha história de vida que foi permeada de gratidão e pelo sentimento de que eu estava vencendo muitas batalhas.

Por inúmeras razões não saboreei o mesmo gosto de vitória ao longo do doutorado. Foi um caminho cheio, lotado mesmo, de muitos espinhos. Não cabe aqui falar sobre todos eles, mas não consigo deixar de registrar dois. O primeiro foi o diagnóstico tardio de uma doença autoimune, crônica e sistêmica que, além de comprometer minha qualidade de vida, impacta a rotina da minha família, a vida social, as finanças, as viagens e muitas horas do meu dia. Em alguns dias nem lembro, mas em outros os sintomas são limitantes. O nome dela: doença celíaca.

A notícia chegou exatamente na mesma semana de março de 2020 quando a maioria dos estados brasileiros determinaram a necessidade de entrarmos em quarentena por conta da pandemia da COVID-19. Esse foi o segundo grande espinho, pois abriram-se as portas de um universo nebuloso cujo caminho era desconhecido para todas(os) os profissionais da educação, desde a(o) funcionária(o) que abre a escola de manhã até nós, estudantes da pós-graduação que tivemos que seguir sem bolsa de estudos, sem incentivo dos nossos governantes e, o maior agravante, com as escolas públicas fechadas durante meses e meses. Foi difícil, foi assustador...

Contudo, quando estava terminando de escrever esta pesquisa, milhares de sentimentos entraram em erupção. Senti o coração acelerado como se eu estivesse conquistando um grande feito para a educação. No fim das contas, pode ser um grão de areia num imenso mar de publicações dentro de um repositório, mas, de repente, senti que valeu a pena e tive novamente a convicção da relevância não somente deste trabalho, mas de todas as outras contribuições que tenho dado como professora, formadora, pesquisadora, escritora e mulher brasileira. Por isso, é com o coração mais calmo que começo a repetir uma história já contada, porém agora com alguns capítulos mais.

Como contei anteriormente (naquele outro memorial), minha vida acadêmica começou em Bauru - SP numa escola que ficava ao lado de uma igreja católica. Havia um *playground* com bastante "terrinha" para brincar. Eu tinha cinco anos e me lembro bem do espaço interno e externo da escola. A sala de aula era pequena, com muitas crianças. Depois de dois ou três dias fui levada para outra sala, maior, e que ficava em frente ao *playground*. "Darlene, diga para

a mamãe que você foi transferida porque está adiantada". Eu não fazia ideia do que isso significava e nunca entendi como decidiram me enviar para outra turma sem ao menos conversar com minha mãe e meu pai. Fiquei treinando a palavra "transferida" durante a viagem com a turma da perua (sim, não era van ainda) para conseguir reproduzir a frase que a professora havia "enviado" para minha mãe.

Ainda me lembro de seguir para a outra sala, tímida e com vontade de chorar a cada vez que tinha que falar com a professora, seja para pedir para ir ao banheiro, ou para lhe entregar a lata de leite condensado para contribuir com alguma campanha que já não consigo lembrar.

Não me lembro das tarefas, mas tenho uma vaga lembrança do livro didático com alguns triângulos que eu tinha que pintar. O *playground*, este sim eu me lembro, principalmente do gira-gira logo em frente a sala de aula. Um dia minha mãe falou que eu não iria mais para a escola por um tempo.

Não sei por quanto tempo fiquei em casa, ela diz que foram seis meses. Lá estava eu em frente a outra grande igreja, agora Adventista do Sétimo Dia, ao lado de uma escola. Não havia *playground* na frente, mas um jardim cheio de passarelas sinuosas onde eu costumava brincar em quase todas as tardes de sábado. Minha mãe segurava uma de minhas mãos e caminhava feliz pelo jardim. Fez uma pausa e sorriu para mim: "Primeiro aninho, que linda!"

Lembro-me de ouvir mamãe contando aos amigos e familiares que, embora eu ainda tivesse seis anos, a diretora achou que eu não precisava cursar a pré-escola. Então fui direto para a primeira série (hoje o segundo ano do Ensino Fundamental).

Os primeiros dias foram difíceis. Chorei muito por não conseguir ler a lição do "Tatu" da cartilha. Tive dias felizes e outros nem tanto. A lição do "lh", do "tr" do "ço, çu" e principalmente do "bl" foram angustiantes. E o *playground*? Não o encontrei, nem mesmo corri no recreio. Era uma aluna "tão quietinha e boazinha!". Fui muito feliz naquela escola. Não tenho queixas.

Em casa, desde que existi como um "eu separado dos outros" gostei de música. Meu pai tinha uma coleção interminável de discos de vinil, os quais podiam ser ouvidos numa moderna vitrola que comportava vários LP's de uma vez. Eram histórias infantis, óperas e artistas declamando poesia. Desde a "Dona Baratinha" até "La Traviatta". As muitas horas andando pela sala, ao lado da vitrola e "vendo" as músicas em minha imaginação, foram agraciadas por um presente do meu tio: um piano de madeira em miniatura.

O tempo passou e, aos 10 anos de idade, entrei na sala de estar num entardecer de uma sexta-feira e vi um piano "de verdade". Comecei a estudar piano num conservatório famoso que ficava dentro de uma outra escola, ao lado de uma outra igreja. Os pianos antigos e o piso

de taco tinham cheiro de mofo, mas o que mais me preocupava era a senhora idosa vestindo um hábito branco. Ela sorriu para mim, disse que eu não deveria ter medo, pois era "gente como todo mundo".

Alguns dias depois, descobri que seguiria com medo, pois a cada nota errada sentia a batida do seu lápis sobre a parte superior das minhas mãos. A vontade imensa de ser pianista e o medo do lápis me levaram longe rápido. Em um ano "passei" por todos os livros que as outras crianças estudavam em três. Novamente eu estava adiantada.

Enquanto seguia sendo a aluna exemplar do conservatório continuei cursando o "1º Grau" na mesma escola até o final da 8ª série. Como não ofereciam o "Colegial", precisei ser matriculada numa escola estadual. Disseram à minha mãe e ao meu pai que era uma das melhores da cidade, mas lamentavelmente isso não me parecia verdade. A professora de Língua Portuguesa demonstrava um alto nível acadêmico e nunca faltou a uma aula. Produzíamos muitos textos e ela sempre corrigia a todos. A de Matemática também era assídua, mas dava medo. Sendo ex-mulher de um empresário poderoso ia dar aulas com roupas caras e extravagantes, fato que gerava muitos comentários entre as alunas e alunos, que acabavam por tumultuar a aula e trazer sobre a turma os olhares penetrantes da professora. Os demais, que lástima. Talvez tenha tido cinco aulas de Química ao longo do primeiro ano do Ensino Médio. A professora de Geografia gastava boa parte da aula falando sobre o sistema reprodutor (sim, não errei a disciplina, ela gostava do tema). Dos outros professores nem mesmo me lembro.

Embora a experiência na escola pública tenha sido desafiadora, minha mãe e meu pai seguiram custeando meus estudos no mesmo conservatório que nessa época passou a pertencer a uma universidade privada também confessional (católica). Por ter iniciado os estudos de piano há apenas 4 anos, deveria estar no 4º ou 5º ano do curso de piano clássico, mas como era a aluna adiantada já era tempo de prestar a prova do curso Técnico em Música. Não tive um desempenho satisfatório, mesmo assim fui aprovada. Como não precisava estudar muito para a escola pública, podia me dedicar bastante ao curso de música. Consegui acompanhar e logo me destaquei por ser uma aluna de 14 anos no meio das moças mais velhas da alta sociedade.

Eram tempos difíceis. Meu pai, que era vendedor autônomo, e minha mãe, que era professora, tinham dificuldade em manter os custos do conservatório. Foi quando alguém disse para o meu pai que se eu estudasse em uma das unidades do mesmo colégio que meus irmãos haviam feito a faculdade, ele conseguiria pagar o Colegial e o Técnico em Música pelo mesmo valor que pagavam somente no conservatório em que eu estava. Havia apenas um detalhe: precisaríamos nos mudar de cidade.

Quando completei 15 anos saímos de Bauru, no interior de São Paulo e fomos morar em

Artur Nogueira para que eu pudesse estudar o 2º ano do Colegial e do Técnico em Música no campus de Engenheiro Coelho do atual UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo (na época IAE – Instituto Adventista de Ensino). Foi uma época difícil da vida. A mudança, o recomeço, a nova condição financeira da família, que foi se tornando cada vez mais complicada, além de estranhar a cidade pequena, tão diferente daquela que nasci. Mas também foi um período muito feliz. A escola, que até hoje fica numa bela fazenda, era ampla e com uma grande área verde. Eu sentia saudade das(os) amigas(os) que tive desde a infância, mas também fui aprendendo a me misturar em novos grupos e conhecendo novas pessoas. São amigas e amigos que me acompanham até hoje, dentre eles o primeiro garoto que conheci no primeiro dia de aula, o Claudio, com quem divido os sonhos, as alegrias, as lágrimas, os desafios e as contas há quase 30 anos.

Nesse ponto, não tenho como não fazer uma pausa para falar sobre mais um espinho do doutorado (sim, estou misturando passado e presente como uma doutoranda cansada faz). Em janeiro de 2022, faltando seis meses para o exame de qualificação, minha família e eu precisamos nos mudar novamente para Engenheiro Coelho (após termos vivido dezessete anos em São José do Rio Preto e quatro em Hortolândia), porque o Claudio foi transferido de função em seu trabalho. Não recomendo a experiência intensa de empacotar e desempacotar uma mudança durante uma pandemia, usando máscara, no meio do doutorado e com uma filha e um filho adolescentes que precisam recomeçar todos os vínculos de amizade. Apesar de tudo, a experiência tem lá seus emblemas, afinal é a pequena cidade em que nossa família começou. Mas voltemos à cronologia da menina adiantada.

Enquanto cursava o Ensino Médio e o Técnico em Música, passei a ter dores insuportáveis nos braços e nos ombros. Minha mãe conseguiu uma consulta com um ortopedista do único posto de saúde da cidade. Ele disse que eu não poderia mais tocar piano. Senti como se o chão estivesse se abrindo.

A falta de recursos médicos no município e de recursos financeiros da família nos impediram de procurar outra opinião prontamente. Foi então que deixei de ser a aluna adiantada para ser uma aluna numa condição especial. Na época, eu estava sonhando em prestar o vestibular para a graduação em Música na UNICAMP, havia uma prova prática de admissão, eu precisaria treinar horas e horas de piano. Como poderia parar tudo? Em lágrimas de dor e decepção fui para a aula de piano, contei o que estava acontecendo para a professora. Não houve puxões de orelha nem batidas do lápis em minhas mãos. Enquanto eu chorava, ela passava sua mão nas minhas costas e dizia que aquilo poderia ser bom. Que ela prepararia um programa especial para o aperfeiçoamento da leitura de partituras, o trabalho com ritmo, a interpretação

e outras técnicas que eu não havia desenvolvido adequadamente, justamente por ter sempre feito tudo mais rápido do que era adequado. Explicou-me, inclusive, que as deficiências de técnicas que eu apresentava na execução das peças naturalmente me impediriam de entrar prontamente na faculdade de música assim que terminasse o Ensino Médio. Foi a primeira vez que percebi que uma escola precisa ser lenta o suficiente para que suas alunas e alunos possam se mover em construção, e que a autoridade de uma professora ou professor não se dá pela imposição, mas sim por uma eleição afetiva por parte da(o) estudante.

Naquele restante de ano não segui o programa normal do curso. Toda(os) as(os) docentes me apoiaram muito, inclusive o diretor, que um dia me chamou para conversar sobre um médico que havia conhecido na cidade de Campinas. Apesar do valor da consulta estar muito além das nossas possibilidades, minha mãe e meu pai me levaram até lá. As técnicas empregadas pelo médico e as técnicas trabalhadas por minha professora de piano foram minha libertação. As dores se foram e deram lugar a uma nova aluna, mais serena, mais expressiva e madura.

Ao recordar a postura dessas(es) profissionais percebo que – sem que essa fosse sua intenção – retiraram do meu coração a aspiração de ser uma profissional de música e, com isso, deixaram vago o lugar que em breve seria preenchido pela profissão da educação.

Nas férias do meio do ano fui trabalhar numa cidade do interior do Paraná vendendo livros sobre saúde e família. Já era a segunda vez que eu ficava longe da família para trabalhar. O valor que eu ganhava não era grande, mas sempre ajudou a custear meus estudos. Fazia esse trabalho junto com uma equipe de universitárias do IAE, muitas delas estudantes de Pedagogia. Nas horas vagas elas contavam histórias interessantes sobre seus estágios, suas aulas de filosofia, de prática de ensino e outras disciplinas. Eram garotas cheias de ideais de fazer da educação sua profissão e sua missão.

Voltei das férias pensativa: onde gostaria de estar no futuro? Talvez tenha fechado os olhos e não tenha imaginado uma sala cheia de pessoas ouvindo um piano de cauda. É provável que, em algum momento, tenha imaginado o quadro verde, as carteiras e vozes infantis.

Em 1996, iniciei os estudos no curso de Licenciatura em Pedagogia na FAED – Faculdade Adventista de Educação do IAE. Nessa época, as disciplinas básicas eram concentradas nos dois primeiros anos do curso, e no 3º e 4º anos optávamos por disciplinas específicas das habilitações na área em que pretendíamos seguir carreira. No meu caso, escolhi a habilitação em Matérias Pedagógicas da Educação Infantil e Séries Iniciais e a habilitação em Supervisão (coordenação) Pedagógica.

Muitas(os) docentes da licenciatura eram também professoras e professores da escola

de Educação Básica no próprio IAE, por isso vivenciei experiências diversificadas e enriquecedoras nos estágios obrigatórios. Naquela época, eu já dava aulas de musicalização infantil e de piano em duas escolas de Artur Nogueira, além de cumprir à risca as horas dos estágios de observação e regência em sala de aula na escola de Educação Básica.

Dentre essas professoras e professores destacaram-se as docentes das disciplinas de Metodologia do Ensino na Pré-Escola (ela está aposentada, eu tenho o privilégio de encontrá-la pessoalmente toda semana agora que voltei a viver em Engenheiro Coelho), Métodos e Técnicas de Alfabetização, Práticas de Ensino, Currículos e Programas e Supervisão Escolar do 1º e 2º Graus.

Uma delas havia sido aluna de Jean Piaget e, embora não tivesse tido a oportunidade de terminar o curso (e de ter um diploma que comprovasse que assistiu suas aulas pessoalmente), falava com propriedade sobre a Epistemologia Genética. Era uma mulher corajosa, pois havia discussões polêmicas no meio acadêmico sobre o construtivismo. A outra era uma jovem professora que havia retornado ao Brasil recentemente após concluir seus estudos na Suíça. Era estudiosa do Ensino Cooperativo e do trabalho com salas ambiente e, por ser também a supervisora escolar (coordenadora pedagógica) da Escola de Educação Básica, colocava seus estudos em prática junto aos docentes do 1º e 2º Graus. Graças a ela, nossos estágios eram intensos e práticos, inclusive cada aluna(o) da graduação tinha que acompanhar seu trabalho durante uma semana. Suas aulas sempre demandavam a interação das(os) estudantes e, embora tivéssemos o direito de faltar, evitávamos ao máximo, pois sabíamos que ela solicitaria que cumpríssemos todas as atividades e produções da aula perdida em casa. As professoras das disciplinas de Educação Infantil e Alfabetização também atuavam nas séries relacionadas na escola de Educação Básica, por isso também acompanhamos sua rotina de sala de aula e vivenciamos a prática das teorias que defendiam.

Ao concluir a graduação em 1999, fui dispensada de uma das escolas de Artur Nogueira devido à contenção de gastos. No início do outro ano não consegui uma vaga para atuar nas séries iniciais em outra escola, então fui trabalhar como secretária num dos departamentos de pós-graduação do IAE (nesta época já UNASP). Concomitantemente, segui dando algumas aulas de musicalização na outra escola de Artur Nogueira. Foi um período bem difícil, pois eu me sentia presa e isolada dentro da sala da secretaria. Ao caminhar pelo campus minhas professoras e professores da faculdade perguntavam: “O que aconteceu que você foi parar num setor de trabalho burocrático?”.

Após um ano da conclusão da licenciatura, no final do ano 2000, meu marido, que era gerente de Departamento de Pessoal no UNASP, foi transferido para São José do Rio Preto,

sede administrativa da rede de Escolas Adventistas do oeste paulista. Fiquei empolgada com a mudança, pois sabia que a minha professora da disciplina de Supervisão Pedagógica na licenciatura agora era a coordenadora geral da rede naquela região. Prontamente escrevi para ela reafirmando meu grande sonho de dar aulas para turmas de séries iniciais. Fiquei sonhando com a possibilidade de ser professora de uma turma de 5º ano.

Chegamos em São José do Rio Preto e já na recepção minha ex-professora me esperava de braços abertos e com um largo sorriso. Entretanto, toda a empolgação se esvaiu quando ela disse: "Bem-vinda, minha coordenadora!". Fui encaminhada para a sala do diretor geral da rede, e lá me explicaram que a coordenadora da escola da sede, um colégio de mais de 500 alunas(os) distribuídos entre o Jardim e o 3º ano do Ensino Médio, havia sido transferida, e que tinham planos que eu assumisse o cargo. Argumentei que eu nunca havia sido professora regente de uma turma de séries iniciais ou Educação Infantil, mas ele sorriu e disse: "já é regente de música..."

Foi assim que, novamente, fiquei adiantada. Enquanto todas(os) as(os) colegas de graduação estavam iniciando suas carreiras em sala de aula, eu estava ocupando, aos 22 anos, o cargo que planejara para dali a dez anos.

Não foi fácil, mas não posso dizer que foi uma experiência ruim. Devido ao grande número de horas de estágios organizados pela faculdade, práticos e bem aproveitados, eu me sentia preparada tecnicamente. Os erros que cometia eram fruto muito mais de minha inexperiência do que da falta de conhecimento.

Após um ano e meio atuando como coordenadora (ainda não tinha completado 24 anos), o diretor foi convidado a trabalhar num grande colégio da rede em outro estado. Em função da escola em que eu estava ser grande, e no mesmo prédio da mantenedora, não era fácil encontrar uma diretora ou diretor que estivesse disposta(o) ou preparada(o) para trabalhar no que chamavam de "vitrine". Foram longas reuniões na mantenedora tentando decidir quem ocuparia o cargo. Até que um dia fui comunicada de que seria a diretora interina durante os próximos cinco meses até o fim do ano letivo. Essa condição se estendeu durante um ano e meio e só deixei a direção da escola quando meu primeiro filho, o Thomas, nasceu em 2004.

No período em que fui diretora, conseguimos reunir um grupo de profissionais da escola e da mantenedora para abrir uma turma de especialização em Psicopedagogia oferecida pela FAIMI, uma Faculdade de Mirassol (cidade próxima a São José do Rio Preto), no próprio prédio de nossa escola. A coordenadora do curso e professora de algumas disciplinas era doutora pela UNICAMP, e o grande referencial teórico de suas pesquisas e trabalho em sala de aula eram os estudos de Piaget. Foi quando, mais uma vez, estudei os estágios de desenvolvimento. O

professor da disciplina de Psicomotricidade que orientou minha monografia também era doutor e estudioso da teoria piagetiana. O curso teve duração de 18 meses, com aulas semanais e presenciais. Apesar de ter engravidado do Thomas nesse ínterim, fui a primeira a fazer a defesa da monografia, em que apresentei um estudo sobre a influência da vida pré-natal no desenvolvimento posterior da criança. Depois disso, nunca mais consegui voltar a estudar regularmente e formalmente. Já não era mais uma profissional iniciante e fui me envolvendo arduamente na rotina da escola, sem que pudesse refletir sobre minhas práticas e avaliar minha própria atuação.

A maternidade também teve um grande impacto nas decisões que tomei nos anos seguintes. Houve tempos em que fui coordenadora em meio período, professora de Ensino Religioso para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em determinado período pedi demissão para cuidar de perto da saúde do Thomas e depois voltei trabalhando em período integral. Em 2007 descobri que estava esperando nossa filha Lauren, foi uma gravidez de risco e precisei de vários períodos de licença. Enfim, em meados de 2012 consegui fazer somente aquilo que mais gostava, que era ser coordenadora do Ensino Médio.

Embora tenham sido anos produtivos do ponto de vista profissional, em meados de 2013 sentia que todos os desfechos precoces da minha vida de estudante e de professora causaram em mim uma certa fragilidade. A escola dobrou de tamanho, o número de docentes e funcionárias(os) idem. A rotina parecia me engolir e eu já não atuava com base naquilo que havia estudado, mas sim num movimento contínuo de atender as demandas, conforme a diretoria de ensino, a mantenedora da escola, as famílias das(os) alunas(os) e os quatro diretores diferentes (depois que deixei a direção) solicitavam.

Com o tempo, deixei de ler, de estudar, e minhas opiniões sobre educação foram paulatinamente sendo atreladas ao senso comum. Havia conhecimento cotidiano, mas pouco conhecimento científico. Quando me deparava com as manifestações de indisciplina, de violência e insucesso acadêmico das alunas e alunos, eu sabia que estava atuando de maneira errada, mas não sabia resolver.

Nessa época comecei a atuar como voluntária num projeto para meninas de escolas públicas da periferia. A ênfase era trabalhar valores sociomorais e contribuir para o desenvolvimento da autoestima e autorrespeito daquelas alunas. Percebi que elas ficavam atentas e empolgadas com tudo que eu ensinava. Havia em seu olhar um pedido de ajuda para encontrar uma vida além da pobreza, da violência doméstica, da gravidez precoce e do tráfico de drogas. Quando eu estava com elas sentia algo que já não sentia no meu trabalho na escola particular: uma profissional de educação relevante.

Conclui que muitas das minhas inquietações eram oriundas de três fatores: o primeiro, o fato de durante toda a vida acadêmica ter "pulado" fases; o segundo, a falta de estudo, pois já havia se passado dez anos desde que terminara a especialização; o terceiro, ter vivido durante a maior parte da vida acadêmica e profissional no mesmo contexto de escolas particulares confessionais. Não lamento por isso, são todas instituições de grande reconhecimento acadêmico que estão em ascensão até hoje, mas tratava-se de um currículo cuja visão de educação era unilateral.

Sem saber muito a respeito das implicações disso, decidi fazer um mestrado. Devido a vários fatores fazia questão que fosse um programa de uma universidade pública. Consegui uma reunião com um dos orientadores do Claudio, Prof. Dr. Adriano Coelho e, posteriormente, encontrei casualmente minha coordenadora da especialização, Profa. Dra. Karina Perez Guimarães. Ambos alertaram que seria um caminho longo até conseguir uma vaga, que eu deveria estar disposta a viajar muito, ser aluna ouvinte, frequentar congressos e palestras em diferentes regiões do país e talvez renunciar ao meu emprego.

A Profa. Karina recomendou que eu participasse da Semana da Educação no campus UNESP em São José do Rio Preto. Fiz minha inscrição e participei de todas as palestras, debates e várias oficinas. Conheci uma professora do Departamento de Educação, a Profa. Dra. Monica Galindo. Ela foi muito receptiva e mencionou que pretendia iniciar um grupo de estudos. Seguimos mantendo contato, inclusive ela ajudou em várias ocasiões indicando estudantes da licenciatura em Química para trabalhar comigo na escola.

Além disso, naquele mesmo evento acadêmico assisti pela primeira vez uma palestra com a Profa. Dra. Telma Vinha. Ela falou sobre os conflitos e sua importância enquanto oportunidades para o desenvolvimento moral. Enquanto ela falava, tive uma das sensações mais estranhas da vida. Foi como se meu corpo tivesse ficado naquele auditório e eu olhasse distante, para um futuro que eu desconhecia, mas que queria ter para mim. Entendi naquele exato momento que os problemas que eu vivia com as(os) alunas(os) na escola, estavam relacionados à minha falta de conhecimento sobre como lidar com os conflitos. Terminei aquela semana com a certeza de que aquele era o lugar em que eu queria e deveria estar e, juntamente com o Claudio, passamos a ponderar maneiras de tornar esse propósito uma realidade.

Nesse ínterim, conheci o Prof. Dr. Raul Aragão Martins numa palestra que ministrou na mantenedora da escola. Foram meses até eu criar coragem de escrever para ele solicitando a oportunidade de me aproximar de seus estudos. Consegui uma reunião, levei meu currículo e expressei meu desejo de estudar. Eu desconhecia suas referências teóricas e, apesar de ter estudado Epistemologia Genética, nunca havia lido os estudos sobre o desenvolvimento da

moralidade. Por ter sido orientador de mestrado de uma das minhas coordenadoras, conhecia o trabalho e as referências teórico-filosóficas da rede Adventista de Educação e entendeu que eu poderia me identificar com suas pesquisas. Naquela tarde, solicitou que eu estudasse o livro "O Juízo Moral na Criança" de Piaget, e que retornasse em algumas semanas para discutir a obra. Também me convidou para participar de um grupo de estudos que estava retomando suas atividades. Tudo parecia fazer sentido, pois todas(os) professoras(es) que exerceram maior influência em minha jornada acadêmica e profissional estudavam Piaget.

Os meses se passaram e eu não progredi muito. A cada vez que tentava ir a uma reunião do grupo de estudos algo acontecia na escola e eu não conseguia ir até a UNESP. Em casa, o Claudio e eu seguíamos fazendo contas e planos para que eu pudesse me afastar do trabalho e me dedicar aos estudos.

Passaram-se cerca de dois anos desde o dia que assisti a primeira palestra no IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP – campus São José do Rio Preto, até que em dezembro de 2014 – cerca de 18 anos atuando na mesma rede de escolas – apresentei meu pedido de demissão.

Deste ponto em diante, tentarei contar a história de maneira mais sucinta, pois são inúmeros detalhes que dariam um livro se eu fosse descrevê-los. Uma longa trajetória de quem partiu do ponto zero no quesito "pesquisa", até chegar a ter o privilégio de ocupar uma vaga num doutorando de universidade pública.

Em janeiro de 2015, agendei uma reunião com o Prof. Dr. Raul, que seguiu me orientando quanto aos processos seletivos dos programas de pós-graduação dos câmpus de Marília e Araraquara, uma vez que na época não havia nenhum curso na área em São José do Rio Preto. Em Marília não era necessário indicar um orientador no momento da inscrição. Em Araraquara indiquei como primeira opção a Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, parceira do Prof. Raul nas pesquisas que resultaram numa proposta de construção de uma escala de avaliação de valores sociomorais em escolares e professores, financiada pela Fundação Carlos Chagas.

Iniciei o estudo das bibliografias propostas para os processos seletivos de cada programa. Eram abordagens teóricas muito diferentes e isso causou certa inquietação teórica. Mas na lista de livros de Marília havia duas obras de Piaget que foram muito relevantes quando associadas ao que eu havia estudado no "Juízo Moral". Aos poucos, foi ficando claro para mim quais as teorias em que eu iria apoiar minhas futuras investigações.

Como já era esperado, nas primeiras tentativas não fui aceita em nenhum dos programas. Persisti com base nos conselhos que o Prof. Dr. Adriano Coelho havia me dado anos antes.

Mesmo tendo reprovado em dois processos seletivos (Marília e Araraquara) pleiteei uma vaga como aluna especial. Fui aceita nessa condição no Programa de Educação Escolar em Araraquara e, a partir dali, participava de todas as palestras, aulas e conferências que chegavam ao meu conhecimento.

A primeira disciplina como aluna especial foi ministrada pela Profa. Dra. Luciene Tognetta que, juntamente com a Profa. Telma Vinha lideram o GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da UNESP e da UNICAMP. A partir desse momento, fui me envolvendo nas pesquisas sobre o fenômeno do bullying, o clima escolar e os Sistemas de Apoio entre Pares, todas elas conduzidas a partir da perspectiva da Psicologia Moral e da Epistemologia Genética Piagetiana.

Com o apoio da Profa. Luciene, ingressei no grupo 2 do GEPEM, para pesquisadoras(es) iniciantes, e fui inserida nos demais estudos do grupo, que estão intimamente relacionados com a dinâmica das instituições de Educação Básica, por isso todas as pesquisas envolvem a atuação direta na escola, seja na formação de docentes, bem como na formação de alunas e alunos protagonistas que atuam como membros das Equipes de Ajuda, um Sistema de Apoio entre Iguais que visa o acolhimento das(os) estudantes e seu fortalecimento para que possam se proteger do bullying e combater essa forma de violência na escola.

No ano seguinte, quando eu já atuava como formadora nos projetos do GEPEM, atendendo docentes na rede de escolas municipais de Hortolândia, fui aceita como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus Araraquara.

Aqui vale destacar que para fazer tudo foi necessário passar longas horas na estrada, toda semana, pois eu seguia vivendo em São José do Rio Preto e viajava semanalmente para as reuniões do GEPEM na Unicamp e para as aulas em Araraquara. Muitas vezes percorria entre 700 e 800 quilômetros por semana, dirigindo sozinha e com o coração um tanto apertado por estar longe do meu filho e da minha filha que, na época, ainda eram crianças. Como paguei essa conta (financeiramente falando)? Vendi meu carro e até hoje não consegui comprar outro (está tudo bem, é um detalhe da história e não me arrependo).

Mas voltando à trajetória como pesquisadora... convencida do referencial teórico que era mais significativo e coerente para mim, iniciei os estudos sobre o bullying e o assédio moral nos contextos da formação inicial de docentes, tendo a honra de ser orientada pela Profa. Luciene, a coorientação da Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin e o apoio do GEPEM.

Cursei o mestrado, ao mesmo tempo atuando como formadora na construção de projetos de convivência e propostas antibullying em escolas públicas e particulares. Sim, foi uma época

insana, mas muito feliz. Em alguns períodos cheguei a atuar em vários munícios diferentes ao mesmo tempo (Santo André, Itapira, Campinas, Artur Nogueira, Cordeirópolis, Nova Odessa e Sumaré), visitando as escolas pessoalmente, porque na época ainda não era comum a realização de encontros remotos como os que fazemos atualmente.

Além disso, tive a oportunidade de ser bolsista da CAPES, o que viabilizou a minha dedicação mais intensa aos estudos e pesquisas, o que foi de grande ajuda para custear as viagens semanais para a Unesp.

Em fevereiro de 2019, terminei o mestrado e realizei um dos maiores sonhos da carreira profissional: me tornei professora universitária. Na época, vivíamos em Hortolândia, cidade em que existe um campus do UNASP. Sim, a história é cíclica, parece que está escrito que, de alguma maneira, sempre terei algum vínculo com a Rede Adventista de Educação. Fui professora do curso de pedagogia por um ano e meio. Não tenho a menor dúvida de que foi o trabalho que mais me deu alegria e sentimento de relevância. É como se eu tivesse superpoderes e fosse capaz de transformar a educação no mundo a partir das futuras professoras e professores para quem eu dava aulas.

Parecia que tudo seria natural dali para frente, mas não foi. Naquele mesmo início de 2019, quando terminei o mestrado, eu ainda não tinha depositado a versão final da dissertação no repositório da UNESP quando aconteceu o ataque à escola Raul Brasil em Suzano-SP. O GEPEM tinha acabado de ser contemplado em um edital de pesquisa da Fundação Itaú Social e da Fundação Carlos Chagas, e tínhamos o tremendo desafio de construir um programa de melhoria da convivência para a rede estadual de São Paulo (conto sobre isso em detalhes na seção 5). Entrei no doutorado em agosto daquele mesmo ano.

Começou a saga de "ressurreição" de projeto de pesquisa. Eu havia saído do mestrado determinada a implementar um tipo de Sistema de Apoio Entre Iguais na universidade, e chegamos a fazer várias reuniões com equipes da Fundação Getúlio Vargas, instituição que demonstrou muito interesse em receber minha pesquisa para implementar um programa de melhoria da convivência na universidade. Foi a primeira de cerca de sete versões de pesquisa. Este é o tremendo desafio de sonhar em fazer uma pesquisa de natureza interventiva, há uma dependência, por exemplo, que as instituições estejam funcionando, de preferência sem uma pandemia. Na seção 5 contei um pouco mais sobre os inúmeros "efeitos borboletas" que esta pesquisa sofreu, mas por fim compreendi que era preciso lidar com isso de maneira propositiva.

Apesar dos revezes, quando olho para trás e vejo a Darlene que eu era no final do mestrado e quem sou hoje ainda me espanto. Além de ter sido professora universitária, dado algumas aulas e palestras em diferentes câmpus da UNESP, apresentado trabalhos em

congressos internacionais, escrito capítulos de livros, sequências didáticas e publicado artigo, tive o privilégio de atuar como formadora e pesquisadora em grandes projetos de pesquisa e um projeto de ensino durante o doutorado. Dentre eles: 1- Projeto de pesquisa financiado pela Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas "A convivência como valor nas escolas públicas: Implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais"; 2- Projeto de pesquisa "A convivência ética e democrática na escola e na sociedade, fruto da parceria entre o Instituto de Estudos Avançados da Unicamp e o Instituto Unibanco; 3- Projeto de pesquisa "Construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME)", fruto da parceria entre a Fundação Carlos Chagas e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; 4- Projeto de ensino "A convivência ética na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Sobre a organização de ações intencionais e sistematizadas no currículo escolar", realizado pelo GEPEM e pelo GEPEDEME (também da UNESP).

Vale ressaltar que todos os projetos de pesquisa, ensino e extensão que participei ou ainda participo, são liderados pela Profa. Dra. Luciene Tognetta e pela Profa. Dra. Telma Vinha. Isso quer dizer que naquele dia em que ouvi a Profa. Telma pela primeira vez (que falei que meu corpo ficou no auditório e eu tive uma breve visão do futuro), de maneira nenhuma sonhei que teria o privilégio de conviver de perto com essas duas professoras que um dia achei que eram entidades, mas hoje sei que são muito mais que isso: são mulheres pesquisadoras que, assim como eu, acreditam que podem mudar o mundo.

É fato que quando olho para tudo o que consegui fazer em quatro anos me assombro. Sim, me arrisquei bastante! Mas o que realmente me deixa mais feliz não são as páginas que aumentei no *lattes* e sim a quantidade de professoras, professores e estudantes com as(os) quais tive a oportunidade de trabalhar lado a lado, construindo propostas que ainda não transformaram todo o Brasil, mas sem dúvida abalaram paradigmas e velhas receitas como aquelas que Darlene coordenadora tinha.

Antes de terminar não poderia deixar de rebobinar brevemente minha história e mencionar que, no intervalo decorrido entre meu pedido de demissão e a conquista da bolsa do mestrado, obtive parte dos recursos financeiros para custear viagens e estudos dando aulas de musicalização para bebês. Aquele mesmo sonho da infância e aquele mesmo piano foram a garantia de que eu pudesse chegar até este momento da minha trajetória acadêmica. No fim das contas, não me tornei uma grande concertista ou uma pianista virtuosa, mas encontrei um caminho que fez de mim a pesquisadora que sou.

1 INTRODUÇÃO



> Os estudantes da história dos movimentos sociais sabem que muitas coisas que agora consideramos como normais em países 'desenvolvidos' - ar puro, igualdade humana, sufrágio feminino, condições seguras de trabalho, saneamento básico - começaram com ideias novas (mas aparentemente radicais) que, com o tempo, se fundiram em agendas de reformas com capacidade de superar indiferenças e forte oposição; com persistência obstinada, elas se tornaram rotineiras (uma experiência cotidiana) e normativas (o que todos assumem que deve ser uma experiência cotidiana). O atingimento desses objetivos por vezes demorou séculos (fim da escravidão) e, em outros casos, permanece imperfeito até hoje (igualdade de gênero). Às vezes, podem se passar décadas sem que vejamos alguma mudança diante do tempo, esforço e recursos gastos.
> *Sallmah Samji, Matt Andrews, Lant Pritchett e Michael Woolcock*

Conviver e ser feliz. Alguns autores afirmam que a convivência é a capacidade de as pessoas coexistirem em relações caracterizadas pelo respeito mútuo, compreensão e solidariedade recíprocas, sendo necessário para tanto a tolerância, o reconhecimento e o apreço pela diversidade, pelas diferenças, além da consideração dos pontos de vista dos outros (FREIRE, 1997; MEZA HUAMANI *et. al.*, 2022). Nota-se nessa breve definição que a convivência não é suficiente em si mesma, pois pressupõe-se que sejam agregadas a ela algumas condições que a qualifiquem.

Ao analisar as ações humanas, Aristóteles afirmava que todas elas visam algum bem, ou seja, uma vida boa como finalidade de toda a ação. Foi o filósofo grego quem cunhou o termo *ethica*, do grego *ethos* que faz alusão ao "lugar onde brotam os atos", ou a "habitação do ser" (RENAUD, 1994, p. 10), fazendo referência aos comportamentos, costumes, hábitos, caráter e modo de ser de uma pessoa.

Todavia, ao falar sobre uma vida boa, o filósofo não se detém a analisar o humano em sua individualidade, pois complementa que a visada dessa vida chamada boa, além de relacionar-se com a "estima a si mesmo" também tem a ver com o desenvolvimento de uma virtude: a amizade (RICOEUR, 2014, p. 199). Não simplesmente aquela representada por aquilo que é útil ou agradável nas interações entre pessoas, mas a amizade caracterizada por "sentimentos de mutualidade" ou reciprocidade (RICOEUR, 2014, p. 200). Sob essa perspectiva o *ethos*, portanto, "é a maneira de alguém se conduzir, sua forma de ser, de decidir e de agir diante de diferentes situações no interior da comunidade" (GOERGEN, 2007, p. 756).

Em consonância ao pensamento aristotélico, o filósofo francês Paul Ricoeur (2014) reserva o termo ética para aquilo que ele chama de "visada de uma vida plena", em referência a "vida boa", e complementa que isso só é possível quando de fato há interação entre pessoas, destacando inclusive – em uma de suas frases mais conhecidas – que a perspectiva ética é "visar à verdadeira vida com e para o outro em instituições justas" (p. 197).

Nesse ponto é importante ressaltar que o constructo ao qual nos referimos como ética é

diferente da chamada moral, ainda que ambas sejam complementares e destituídas de diferença hierárquica (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004).

Em seus estudos sobre a construção da moralidade, Piaget (1994 [1932]) define a moral como sendo um sistema de regras, sendo que a "essência de toda moralidade está no respeito que os indivíduos adquirem por essas regras" (p. 23), acrescentando que, quando criança, o sujeito está subordinado às normas devido às relações com a autoridade adulta. Mas, conforme a moral vai sendo construída a partir do desenvolvimento cognitivo (inteligência) e afetivo (emoções e sentimentos) em uma profícua interação social, especialmente a caracterizada por relações de cooperação, espera-se que o sujeito alcance a autonomia, uma tendência moral que pressupõe um sujeito capaz de governar a si mesmo, considerando a construção progressiva dos processos de autorregulação e reciprocidade com o outro.

Sendo assim, uma pessoa cuja tendência moral seja predominantemente autônoma é capaz de conservar a ideia do dever, coordenando ações em plano mental, refletindo e realizando generalizações que impulsionem ações justas e generosas pelo "querer" antes do "dever", ou ainda, "querer o dever" para sermos mais precisos. Em outras palavras, para que uma pessoa consiga ser feliz e vivencie uma convivência positiva com outras, ela precisa, além da consciência do dever moral e sua obrigatoriedade, também ser ética, conseguindo expandir a si mesma dentro de um contexto coletivo caracterizado pela cooperação, sendo capaz de operar valores morais como o respeito, a justiça, a honestidade, a solidariedade, entre outros, no âmbito do querer, cujas decisões levem em conta a vida individual e em sociedade (LA TAILLE, 2006).

A esse ideal de ser humano, dentro da psicologia moral, chamamos também de um sujeito que teve a oportunidade de construir uma personalidade ética (LA TAILLE, 2006). Ou seja, uma pessoa que se relaciona com outras de "forma tolerante, justa e generosa" (VIDIGAL, 2014, p. 143). É claro que isso não significa que ela tem em sua constituição exclusivamente valores morais, pois "uma pessoa tem sempre em sua personalidade valores morais e não morais". Isso porque, "um valor não moral não é necessariamente um valor imoral" (VIDIGAL, 2014, p. 144). Exemplificando, se para determinada pessoa a beleza é um valor muito importante, isso não é imoral, embora também não seja moral. Contudo, "uma personalidade ética supõe, no conjunto das representações do sujeito, valores morais – honestidade, justiça, confiança, entre outros – integrados ao eu" que precisam, sob uma perspectiva hierárquica, "ter mais importância do que o outro valor, o não moral". Nesse sentido, "uma personalidade ética se constrói quando a pessoa dá mais importância aos valores morais do que aos não morais – por exemplo, valorizar mais a honestidade do que a beleza" (VIDIGAL, 2014, p. 144-145).

Ao analisar essas discussões no âmbito da educação, a literatura indica a escola como um dos ambientes mais fecundos para que crianças e adolescentes vivenciem relações de cooperação, exercício da democracia, aprendizagem de formas mais assertivas de resolução de conflitos e outras experiências de uma convivência positiva com os pares e com adultos que resultam em momentos de construção e aprendizagem de valores morais que qualificam essa convivência. A escola é ainda o espaço em que se deparam com oportunidades de coordenarem seu ponto de vista com o de outras pessoas, experimentando regras e analisando os princípios que as sustentam. Todo esse processo favorece o desenvolvimento em direção a uma tendência moral autônoma (ARAÚJO, 1993; 2000; DEVRIES; ZAN, 1998; GOERGEN, 2007; CASASSUS, 2008; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003; KNOENER; LEONARDI, 2022; LEPRE; NAKAHODO, 2022; VINHA; TOGNETTA, 2009; TOGNETTA; LEPRE, 2022a, 2022c).

Porém, como bem lembrava Kohlberg (1981), o desenvolvimento da moralidade não se dá inconscientemente ou por meio de reforços e punições, pois existem princípios morais universais que vão sendo construídos pelo sujeito por meio de julgamentos racionais envolvendo um processo cognitivo mais maduro. É por isso que Menin (2002) alerta que quando se trata de desenvolvimento moral "os meios usados no ensino são tão fundamentais quanto os fins" e assim, "se quisermos educar para a autonomia (a adoção consciente e consentida de valores) não é possível obtê-la por coação" (p. 97).

Portanto, para formar alunas(os) "capazes de refletir sobre os valores existentes" e capazes de optar "por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas (...) é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas" (MENIN, 2002, p. 97). Resumidamente, é "como se, em moral, meios e fins fossem iguais", pois não é possível ensinar a cooperação como um valor para crianças e adolescentes sem que todas e todos tenham oportunidade de vivenciar a "prática da cooperação". De igual modo, "não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo" (MENIN, 2002, p. 97).

Além disso, esses critérios essenciais a uma convivência ética na escola não se aplicam apenas a estudantes, pois é preciso que o "exercício da construção de valores, regras e normas" envolva também os adultos entre si e destes com suas alunas e alunos "em situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas (...) de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos". Portanto, "quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas", mais amplo será o "exercício da reciprocidade" em que todas e todos pensam no que

pode ser válido, ou tem valor, para si e para qualquer outro (MENIN, 2002, p. 97).

Após essas breves considerações a respeito dos estudos piagetianos e da Psicologia Moral que compõem um dos principais alicerces desta investigação, voltamos à reflexão inicial sobre convivência e bem-estar na escola. Será que a educação brasileira como um todo tende a atender a esses pressupostos básicos para que estudantes, docentes, funcionárias, funcionários, familiares e demais membros da comunidade tenham experiências de uma "verdadeira vida com e para com o outro?" (RICOEUR, 2014, p. 197).

1.1 As propostas sobre convivência ética nas escolas brasileiras. O caminho...

O educador catalão Xesús Jares (2008) ressalta que a aprendizagem da convivência "é inerente a qualquer processo educativo", pois "aprender a conviver em um conjunto de regras determinadas é uma das funções atribuídas à educação, tanto nos contextos familiares quanto nos sistemas educacionais formais". Portanto, ainda que os modelos de convivência se modifiquem, bem como "as estratégias e inclusive as instituições responsáveis por ministrar tal aprendizagem", a educação "sempre leva consigo uma determinada acepção de convivência" (JARES, 2008, p. 15 e 16). Por isso, o autor defende a necessidade de planejar a "pedagogia da convivência e realizá-la de forma global e continuada", pois não se trata intervir quando ocorrem conflitos de disciplina, sob uma "ótica punitiva", mas sim de haver um plano "que integre todos os setores da comunidade educativa" que seja implementado "de forma continuada e seja um objetivo prioritário, tanto da perspectiva da prevenção quanto da resolução de conflitos" (p. 113).

Entretanto, essa não é uma tarefa simples, pois de acordo com Puig (2007), na prática, educar para convivência impacta diretamente a estrutura do trabalho de uma escola em três vias: a pessoal e relacional, ou seja, a maneira de ser e de fazer dos educadores bem como as relações que estabelecem com seus alunos e alunas; a curricular, que tem a ver com o planejamento e a execução de atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação moral e ética dos estudantes, e a institucional, que implica na proposição de ações que têm como principal pressuposto a criação e vivência de espaços de participação democrática.

Mas será que essas vias têm sido contempladas no trabalho proposto pelas escolas em geral, especialmente no Brasil? O que isso significa na prática? Ao longo dos estudos desta investigação pretendemos debater sobre essas e outras questões. Antes, porém, entendemos ser necessário analisar brevemente em que altura estamos no que se refere ao trabalho com a

convivência na educação brasileira.

Atualmente, o contexto educacional no país é orientado e regulado pela Lei 9394/96, conhecida como a LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelo PNE – Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), que determinam e estabelecem as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional.

Logo em sua abertura, a LDB delibera que "a educação abrange os processos formativos" que se desenvolvem em especial na "vida familiar, na convivência humana" e nas "instituições de ensino e pesquisa", e tem "por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). Sobre questões relacionadas à promoção da convivência na escola, o parágrafo 5º do Art. 2 do PNE (BRASIL, 2014) define como uma das diretrizes da educação a "formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade".

Especificamente, a última década no Brasil, foi caracterizada por avanços nos marcos legais que deliberam sobre a formação para uma convivência ética no âmbito da escola. Em novembro de 2015, o Congresso Nacional aprovou a Lei 13.185/15, conhecida como a Lei Antibullying, asseverando a importância da sociedade e da escola se preocuparem com um fenômeno de violência específico que inviabiliza uma convivência verdadeiramente ética em qualquer ambiente (BRASIL, 2015).

Em 2017, o Ministério da Educação homologou a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, um documento norteador que ressalta a necessidade de as escolas oportunizarem aos estudantes condições, ações e espaços em que possam "conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas". Também salienta a necessidade de incentivo ao exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e a cooperação para que os alunos e alunas consigam respeitar a si e promover o "respeito ao outro [...] com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades" (BRASIL, 2018, p. 10).

Posteriormente, a Lei Antibullying foi integrada à LDB com a emenda do artigo 12, por meio da Lei 13.663/18 que define que é obrigação dos estabelecimentos de ensino: "IX – Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas" (BRASIL, 2018).

Apesar disso, em sua investigação de mestrado Zafani (2021 apud Marques *et al.* 2022)

localizou iniciativas mais consistentes declaradas nos Projetos Políticos Pedagógicos em apenas 8 estados brasileiros: Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Roraima, Santa Catarina e Tocantins. Estes teriam implementado ações antibullying desde 2016 (quando a lei entrou em vigor) sendo que alguns tinham leis estaduais aprovadas anteriormente. É o caso do estado do Maranhão (Lei 9.297/2010[1]), da Paraíba (Lei 9.858/2012[2]) e de Santa Catarina (Lei 14.651[3].

Ademais, os dados de diferentes pesquisas atestam o quanto só o estabelecimento de uma legislação não é suficiente. Exemplo disso são os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (INEP, 2019) indicando que a convivência nas escolas tende a ser competitiva, portanto, oposta a um ambiente de cooperação, reciprocidade e democracia e significativamente atingida pelos problemas de convivência, dentre eles o bullying.

De acordo com Ministério da Educação (2017), os dados do PISA 2015 indicavam que um em cada dez estudantes brasileiros era alvo de bullying na escola. Já em 2018, cerca de três em cada dez afirmaram sofrer bullying "algumas vezes ao mês". Ademais, as escolas seguem tendo dificuldade com as manifestações de indisciplina, sendo que 41% dos estudantes relataram que na maioria das aulas os docentes têm de esperar um longo tempo para a turma se acalmar e fazer silêncio (a média dos demais países participantes foi de 26%). Os estudantes também afirmam se sentirem solitários e, além disso, nas duas semanas que antecederam à realização do PISA, 50% das alunas e alunos faltaram um dia ou chegaram mais tarde na escola (IDOETA, 2019; INEP, 2019), dado condizente com pesquisas indicativas de que estudantes que são alvos frequentes de bullying têm maior probabilidade de faltar às aulas (JANOSZ M. *et al.*, 2018).

Semelhantemente, os dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) (INEP, 2019) indicaram que gestoras e gestores de escolas brasileiras reportaram que "28% das instituições que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental identificam, semanalmente, situações de intimidação ou bullying entre os estudantes". Além disso, os problemas que estremecem a qualidade da convivência não atingem somente as relações paritárias, pois no conjunto de países participantes da pesquisa 3% das escolas enfrentam problemas de intimidação ou ofensa verbal dos estudantes aos docentes ou funcionários ao menos uma vez por semana. No Brasil, entretanto, o problema ocorre semanalmente em mais

[1] https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=130691
[2] https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=346139#:~:text=1%C2%BA%20A%20ementa%20da%20Lei,Para%C3%ADba%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias%22
[3] http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/14651_2009_Lei.html

de 10% das escolas.

Além dos problemas de indisciplina e violência, elencamos um outro desafio que limita as escolas brasileiras para que tenham de fato projetos antibullying ou planos de promoção e melhoria da convivência que sejam efetivamente planejados, sistemáticos e intencionais: a formação docente.

As professoras e professores[4] representam uma variável determinante na melhoria da educação e não há programas de intervenção ou políticas efetivas se não envolverem essas e esses profissionais, ao menos em algum momento (VAILLANT, 2013). Inclusive, a ênfase na importância e urgência de especialização e preparo docente para lidar com as questões da convivência não é uma proposta nova e já vem sendo defendida em vários países, como por exemplo, Espanha, Colômbia e Chile (JARES, 2008; CAMPOS, 2020; CARDOZO RUSINQUE; MORALES CUADRO; MARTÍNEZ SANDE, 2020; VIVALDI, 2020) em que, além de programas e políticas públicas que orientam a convivência na escola, há também propostas para a formação dos profissionais para que estes promovam relações éticas e previnam a violência.

Além das inúmeras pesquisas que ressaltam o quanto o trabalho docente é um pilar imprescindível para o êxito de quaisquer ações da escola, o longo período de distanciamento social em decorrência da pandemia COVID-19 e todo o seu impacto sobre a saúde física, além do desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e adolescentes (FIOCRUZ, 2020; UNICAMP, 2019), expandiu as percepções que a sociedade tem de que as vivências oportunizadas pela escola, devidamente orientadas e mediadas por docentes, são potencializadoras do desenvolvimento humano e de caráter insubstituível.

Ao analisar o papel docente a partir dos pressupostos da Psicologia Moral, compreende-se que, por sua posição e pelo prestígio conquistado junto aos estudantes, professoras e professores são eleitos como autoridade (TOGNETTA; VICENTIN, 2014, p. 17) exercendo um papel importante nos processos de construção do conhecimento e da moralidade de estudantes

[4] O texto desta pesquisa foi redigido com a intenção de atender a perspectiva da inclusão de gênero na escrita, respeitando todas as pessoas, sem privilégios, visando a utilização de uma linguagem inclusiva (CAMERON, 1997; SCHWINDT, 2020). Por isso, procuramos empregar uma linguagem contrária à tendência de uma visão androcêntrica do mundo, ou seja, que impõe o ponto de vista masculino como universal. Sendo assim, sempre que possível utilizamos termos considerados neutros, como por exemplo, "estudante" ou "docente". Em outros momentos, utilizamos um termo no feminino e, em seguida, masculino, por exemplo, "professoras e professores", "alunas e alunos" ou abreviaturas com o feminino na frente, como por exemplo, as(os). Com a mesma intenção incluímos nas referências ao final o nome completo das autoras e autores, pois entendemos que ao optar por este caminho evitamos que muitas pesquisadoras sejam de alguma forma silenciadas em frases do tipo "segundo o autor..." quando na verdade quem escreveu foi uma mulher. Entendemos que essa é uma forma de que as mulheres sejam mais facilmente reconhecidas em seu imenso potencial em contribuir em pesquisas acadêmicas.

que acontecem em todo o contexto escolar, quer seja aquele que está dentro dos muros ou o espaço que transcende e se desdobra em relações virtuais ou presencialidade remota, pois, afinal, vivemos em tempo em que a escola já não tem paredes (CASTRO; LEMES, 2014; FAZ, 2020; IPOG, 2020).

Esclarecemos que a *escola sem paredes* mencionada no título desta investigação tem sido nomeada por algumas pesquisadoras e pesquisadores em referência à escola pós-pandemia da COVID-19. Inclusive, em 2020 participamos da construção da coleção de três obras publicadas pela Editora Adonis intitulada "Retratos da Convivência na Escola", cujo primeiro volume se chama *"*Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes: a formação para a convivência"[5] (TOGNETTA, 2020a). Contudo, essa mesma expressão também aparece em outros contextos, sendo utilizada anteriormente por autoras(es) da sociologia que estudam a organização de escolas democráticas, como é o caso apresentado na "República de Crianças" de Helena Singer (2010). Ademais, tal referência à ausência de paredes também é adotada por escolas que defendem uma concepção de integração das(os) alunas(os) e docentes com a natureza sob a perspectiva de uma educação conectada à vida (ROBERTSON, 2017).

Sendo assim, estamos considerando que, diante dos desafios da educação ao atender as demandas inerentes à promoção da convivência ética e a prevenção da violência, a formação docente, especialmente depois de anos pandêmicos que transformaram as relações interpessoais, ainda tem muito a caminhar.

1.2 Algumas fragilidades na formação docente. Da graduação às políticas públicas

Ao analisar contextos e variáveis que influenciam a qualidade da formação inicial de professoras e professores na América Latina, Vaillant (2013) ressalta que em muitos países da América Latina existe uma grande preocupação com a qualidade da formação inicial de docentes. A autora menciona inclusive os estudos das brasileiras Gatti, Barreto e André (2011) para destacar que a possível urgência no preenchimento de vagas de docentes nos sistemas de ensino tenha relegado para segundo plano a preocupação com a qualidade dos currículos de formação. A autora também sintetiza outras críticas e resultados de pesquisas que apontam para a fragilidade dos cursos de graduação, dentre as quais se destacam: organização burocratizada da formação; o divórcio entre teoria e prática; a excessiva fragmentação do conhecimento; a

[5] Disponível em: https://loja.editoraadonis.com.br/retratosdaconvivencia.

falta de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e atitudes relevantes para a prática profissional; falta de preparo em áreas como trabalho de educação na cidadania; conhecimento de línguas estrangeiras; a formação para as competências do mundo global e a apropriação e uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Em 2019, concluímos um estudo sobre a qualidade da convivência em ambientes universitários[6] investigando a ocorrência de problemas nas relações entre os pares e com a autoridade envolvendo os estudantes de licenciaturas, em especial o bullying/cyberbullying e o assédio moral. Também averiguamos entre os estudantes se existem propostas de formação em seus cursos de licenciatura para o tema da convivência na escola (KNOENER, 2019).

Dentre os dados encontrados, verificamos que os problemas de convivência presentes nas instituições da Educação Básica também chegam ao ambiente de formação docente, pois 51,77% dos participantes afirmaram sentir ou terem sentido raiva em consequência de sofrerem violência na universidade, e 28,71% relatam sentir ou já terem sentido o desejo de vingança. Na maioria das questões sobre a ocorrência de práticas de bullying/cyberbullying na universidade obtivemos percentuais superiores a 20% de respostas *Sempre* e *Algumas vezes*. A respeito das práticas características de cyberbullying especificamente, 27,13% afirmaram que os colegas utilizam o meio virtual para insultar, zoar, ofender ou ameaçar os colegas (KNOENER, 2019). Ou seja, a investigação indicou que muitos dos que precisam colocar em prática a Lei Antibullying e o art. 12 da LDB, estiveram envolvidos ou como alvos, como autores ou espectadores nessa forma de violência no próprio ambiente de formação docente.

Sobre a formação adequada para lidar com os problemas de convivência na escola, 75,47% afirmaram que se fosse o último ano da graduação[7] estariam *Nada* ou apenas *Um pouco* preparados para resolver questões de indisciplina, de violência ou outros problemas de convivência. Além disso, cerca de 77% das(os) participantes do 3º ano afirmaram que não se sentiam suficientemente preparados para prevenir e combater o bullying na escola (KNOENER, 2019).

Esses dados condizem com pesquisas anteriores, como por exemplo, a investigação conduzida por Gonçalves (2011) em que a autora analisou as matrizes de dez Universidades Públicas de diferentes regiões do Brasil e constatou uma carência de disciplinas em cursos de licenciatura que amparem teoricamente a prática dos futuros docentes sobre reflexões e estudos

[6] Investigação do Programa de Mestrado em Educação Escolar, realizada com a participação de 318 estudantes de licenciaturas de diferentes câmpus da UNESP – Universidade Estadual Paulista.

[7] O grupo de participantes foi composto por estudantes de diferentes cursos de licenciatura, sendo que a maioria dos entrevistados cursavam o 3º ano da faculdade – período em que já estão inseridos na realidade da escola, pelo menos nos estágios obrigatórios.

relacionados à gestão dos conflitos e da violência na escola.

Em 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, 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 correlacionados às questões de convivência. No capítulo III, Art. 8º, o inciso ressalta que as instituições responsáveis pela formação docente têm o

> compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, p. 5).

O texto também indica que esses futuros profissionais precisam desenvolver habilidades essenciais, dentre 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).

Embora essas questões sejam indiscutivelmente relevantes, o documento suscita ressalvas no meio acadêmico e entre profissionais da educação que apontam, dentre outras críticas, "inconsistências" e "conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia" (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366).

Ademais, analisando sob a perspectiva dos estudos embasados na Psicologia Moral – que preconizam uma educação que leve em conta tanto os aspectos cognitivos como os afetivos do sujeito – verificamos que, embora alguns compromissos e habilidades apontem para questões essenciais a uma convivência ética, em essência a preocupação não está vinculada diretamente ao desenvolvimento afetivo e moral nem de docentes em formação e tão pouco de seus futuros estudantes. Um exemplo é a própria habilidade 3.2.4 que mencionamos no parágrafo anterior, a qual ainda que faça referência à uma "educação integral" e ao combate à violência, está vinculada à dimensão do "engajamento profissional" e à competência de número 3.2 "Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender" (BRASIL, 2019, p. 19).

Logo, percebe-se que primariamente a preocupação é com o processo ensino-aprendizagem e não com o que poderia ser chamada de uma educação integral. Outro ponto é que em nenhum momento o texto faz menção ao fenômeno bullying, o que entendemos como uma grande lacuna se considerarmos que a Lei Antibullying, ao prever o estabelecimento de um "Programa de Combate à Intimidação Sistemática em todo o território nacional", tem como um dos seus objetivos "capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema" (BRASIL, 2015).

Como último exemplo, ao fazer uma busca pela palavra "ética", verificamos que esta aparece no texto apenas uma vez na competência geral número 5 que fala da importância de

> compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13).

Ou seja, embora haja menção da utilização e criação de tecnologias de forma ética, não há a preocupação que docentes estejam preparados para lidar, por exemplo, com os problemas de convivência virtual entre estudantes.

Ao refletirmos sobre esse desencontro entre legislações e diretrizes ou resoluções, e do papel do poder executivo e legislativo em meio à essa complexidade, lembramo-nos da obra "A Análise das Políticas Públicas " em que Muller e Surel (2002) rememoram que, quando olhamos para trás na história, inquestionavelmente o fortalecimento do Estado foi o "fenômeno político dominante do século XX" (p. 7) e que o movimento gradual de ampliação das estruturas e das atribuições estatais – estabelecidas com o transcurso do feudalismo em direção à modernidade – se desdobrou no alargamento das funções sociais do Estado, as quais são fundamentadas num aparelho burocrático encarregado de incumbências complexas de regulação social. Portanto, para avançar nas questões de promoção da convivência e prevenção da violência é preciso que esse mesmo Estado dê sua contribuição.

Essa ideia é ressaltada inclusive pelo relatório da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1996/1998) que enfatiza que "a educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade", uma vez que "o sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional" (p. 49).

Contudo, a fragilidade da formação docente quanto às questões de convivência e a consequente dificuldade de uma gestão assertiva dos conflitos na escola e da proposição de ações efetivas de prevenção à violência, compõem um desafio de grande magnitude para a educação nas diferentes regiões do país, havendo menor possibilidade de vencê-lo na ausência de uma "estrutura de sentido" em que as diferentes propostas ou decisões dos "atores públicos e privados" sejam reunidas por um "quadro geral de ação" (MULLER; SUREL, 2002, p. 16).

Inclusive, no contexto em que esta pesquisa nasceu, o Brasil vivenciava um movimento de ampliação das escolas inscritas num modelo militarizado. O Ministério da Educação (MEC), com o pressuposto de "diminuir a violência escolar, formar bons cidadãos e melhorar o desempenho" das alunas e alunos, adotou como uma opção o "Modelo Militarizado de Gestão Escolar, que dispõe sobre a transferência da administração das escolas públicas para a Polícia Militar (PM)". Nesse período vários estados e municípios adotaram a proposta, que foi bastante divulgada pela mídia e que teve e ainda tem grande aceitação por uma parte da sociedade (VINHA *et al.*, 2021, p. 85)

O caso é que este modelo enaltece hierarquias rígidas e metodologias em que a forma de obediência e a disciplina esperadas dos estudantes operam em direção oposta à formação de um cidadão apto à convivência em sociedades democráticas (CASTRO, 2016; CRUZ, 2017). Isso porque há "uma dissociação entre o 'disciplinar' e o 'pedagógico', embora sejam complementares. A aprendizagem da convivência, da resolução dialógica dos conflitos, da participação, da legitimação e da compreensão das regras, da coordenação de perspectivas, da autorregulação, entre outras", não é considerada como uma "questão pedagógica e função precípua da escola, que deveria ser responsabilidade" de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar (VINHA *et al.*, 2021, p. 90).

Essa dicotomia "desconsidera que os valores sociomorais estão presentes em todos os espaços da escola". As professoras, professores, funcionárias e os funcionários, "queiram ou não, são 'agentes morais'", compartilhando "valores, por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões". Em tais escolas há maior tendência a "uma concepção de que os conflitos não fazem parte do 'currículo' e sua administração é algo desviante da função do docente, que deve 'terceirizá-los' para serem resolvidos pela equipe disciplinar militar. Com essa dissociação, os demais profissionais são 'destituídos' do compromisso de educar para a convivência" (VINHA *et al.* p. 90). Esta é, portanto, uma proposta incongruente com o desenvolvimento da moralidade autônoma tão necessária para a cultura da paz na escola. Enquanto tal modelo é enaltecido e há profissionais (especialmente docentes) que são incentivados a atuar sob esses pressupostos, a formação docente também sofre consequências, pois corre-se o risco de professoras e

professores, no país, serem formados para um tipo de escola em que as metodologias e conteúdos sejam rígidos e pré-determinados para gerar a obediência.

É por isso que ainda que este não seja diretamente nosso objeto de estudo, a presente investigação destaca a importância do fomento do Estado, estabelecendo políticas públicas norteadoras e reguladoras das práticas e ações coordenadas de formação docente que garantam as propostas destinadas à melhoria da convivência em todas as escolas como sendo algo inegociável. Dessa maneira, é muito mais viável que as redes de educação construam programas de promoção da convivência e prevenção da violência, desenvolvendo planos de ações que viabilizem o estabelecimento de um ambiente mais ético nas escolas.

Além disso, discorreremos sobre a necessidade da parceria e estreitamento de laços entre as instituições mantenedoras e responsáveis pela formação continuada de docentes e os órgãos de pesquisas acadêmicas em educação empreendidas pelas universidades. A própria Lei Antibullying determina no artigo 6º que as ações precisam incluir um diagnóstico sistemático dos problemas de convivência, indicando a necessidade de que fossem "produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (**bullying**) nos Estados e Municípios para planejamento das ações", e no artigo 7º orienta que o trabalho pode ser potencializado por meio de ações conjuntas entre o Estado e órgãos responsáveis por pesquisas sobre o tema, indicando que "os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei" (BRASIL, 2015).

1.3 A presente investigação

Ao analisar a fragilidade e o constante aumento das demandas da formação docente, nos aproximamos de inúmeros questionamentos e, por que não dizer, inquietações, que fomentaram esta investigação. Afinal, o que tem a ver a vida boa de Aristóteles ou a "verdadeira vida com e para o outro em instituições justas" apregoada por Ricoeur (2014, p. 197) com o planejamento de aulas, com a rotina da escola e com o contexto pandêmico que atingiu a educação no Brasil e no mundo? Como construir um programa de melhoria da convivência na escola que contemple essas constantes mudanças nas relações humanas? O que as professoras e professores pensam sobre as propostas de educar de tal maneira que contribuam com o desenvolvimento da moral autônoma de cada criança e adolescente? A formação continuada tem atendido suas necessidades técnicas e proporcionado espaços de reflexão sobre suas práticas? Como as

possíveis respostas a essas perguntas podem contemplar em especial a escola pública brasileira?

Diante de tantas perguntas, ao pensar o problema de nossa pesquisa consideramos alguns pontos que achamos necessário destacar. O primeiro é que sempre que fazemos menção à convivência nesta investigação estamos nos referindo àquela que possa ser caracterizada como positiva. Ou seja, um convívio entre todos os atores que compõem a comunidade escolar estabelecido num ambiente de cooperação, reciprocidade e participação democrática, em que os valores morais – como o respeito, a solidariedade e a justiça – são erigidos coletivamente. Desta maneira, é possível construir uma convivência que seja qualificada como sendo ética.

O segundo esclarecimento é que ao nos referimos a educadoras e educadores que têm o papel de promover a convivência e prevenir a violência na escola, não hierarquizamos membros da equipe gestora, professoras e professores, pois entendemos que todas e todos são em sua essência docentes, tendo cada qual o seu papel dentro de um conjunto de ações na construção de propostas para promover a convivência ética e prevenir a violência. São pessoas que optaram em algum momento, inclusive em sua formação inicial, por atuar profissionalmente na área da educação e, portanto, têm em seu rol de tarefas funções que excedem o ensino de português, matemática, física, geografia etc.

O terceiro ponto que consideramos ao estruturar nossa investigação é que, embora tenhamos dado foco à formação continuada desde nossas pesquisas anteriores, temos acompanhado a deficiência dos cursos de formação inicial (licenciaturas) quanto a qualificação de professoras e professores para lidar com as questões de convivência na escola. Há pouco preparo tanto no âmbito da prevenção e intervenção dos casos de violência (previstos como dever da escola se pensarmos, por exemplo, na Lei antibullying) e, menos ainda, numa dimensão que deveria ser anterior: a promoção da convivência ética. Portanto, poderíamos dizer que as(os) profissionais que têm tido oportunidades de refletir e estudar temáticas de convivência concomitante ao exercício da docência, na verdade estariam tendo sua primeira formação e não uma continuidade de um processo reflexivo e prático anterior.

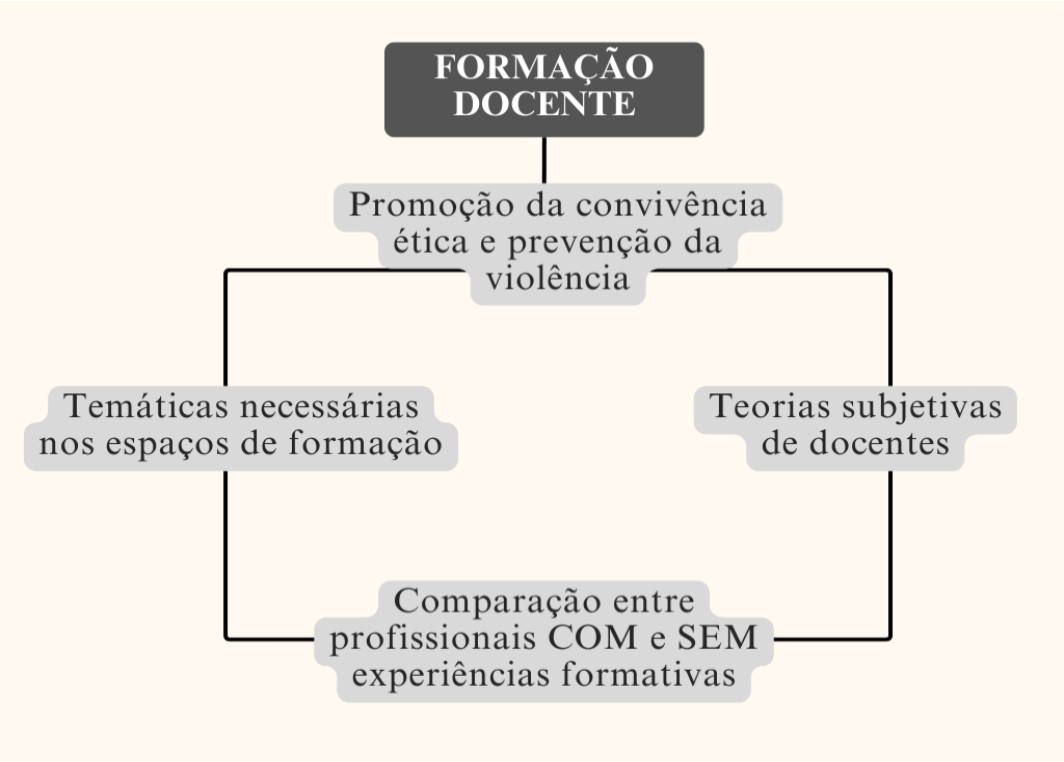
Feitos estes esclarecimentos elencamos a principal questão do nosso problema de pesquisa: ***Quais as concepções das e dos docentes (quer sejam atuantes em sala de aula ou na equipe gestora) sobre a promoção de uma convivência qualificada como ética e a respeito da prevenção da violência na escola?*** A partir desta, as outras questões que pretendemos responder são:

1- Quais as temáticas relacionadas à convivência são indicadas por docentes como essenciais na formação continuada para contemplar as necessidades da escola, especialmente a partir do contexto pandêmico?

2- Há diferença entre o que pensam as(os) docentes que participaram de um processo de formação continuada incluindo temáticas relacionadas à convivência e outras(os) que não tiveram essa oportunidade?
3- Quais as teorias subjetivas de docentes sobre as questões relacionadas à convivência no contexto escolar, especialmente a partir de suas experiências na escola pós-pandemia da COVID-19?
4- Quais teorias subjetivas podem ser inibidoras, mantenedoras e motivadoras da ação dentro do contexto da construção de propostas de promoção da convivência e prevenção da violência?
5- Há diferença entre as experiências e teorias subjetivas reportadas por docentes que tiveram oportunidade de participar de um percurso formativo específico sobre temáticas da convivência e profissionais que não tiveram formação?

Na figura 1 organizamos a síntese destas questões que compõem o percurso realizado a partir do nosso problema de pesquisa.

Figura 1 - Síntese do problema de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

Portanto, a justificativa para nossa pesquisa parte do pressuposto de que a construção de uma política pública em educação – que visa a construção de um programa de convivência – não pode abdicar de processos formativos que sejam planejados e sistemáticos.

Além disso, é necessária a escuta frequente daquelas e daqueles que estão em contato direto com estudantes, pois o conhecimento que as professoras e professores constroem de maneira não sistemática ao longo de sua atuação na escola nos ajudam a compreender as necessidades e prioridades que não podem ser preteridas nas políticas públicas, especialmente voltadas à convivência escolar. Isso porque, embora tenha um status teórico menos elaborado, o conhecimento e as concepções docentes são extremamente ricos, uma vez que resultam de interações constantes em situações complexas que permeiam o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo de crianças e adolescentes. Mesmo que, às vezes, os conhecimentos e convicções desses profissionais sejam infundados (do ponto de vista teórico) – fator que pode comprometer a transformação da escola – ainda assim, defendemos que saber o que pensam é uma forma de garantir uma política implementada a partir da realidade e não de interesses dos superiores.

Sendo assim, nossa hipótese é de que a fragilidade da formação inicial e continuada pode ser a justificativa para que profissionais de educação tenham Teorias Subjetivas que tendem a ser inibidoras ou mantenedoras da ação, especialmente em condições tão adversas como as vivenciadas a partir dos impactos da pandemia da COVID-19. Desta maneira, o enfrentamento e a possibilidade de planejamento da atuação diante dos novos desafios da convivência seriam limitados, prejudicando também a efetivação e sustentabilidade de programas de convivência nas escolas.

Para responder às questões do problema de pesquisa visamos seis objetivos, que para fins didáticos, serão contemplados em dois estudos conectados entre si.

- Estudo 1 – Docentes e a complexidade da escola em tempos de escolas sem paredes. Teorias subjetivas que podem orientar ações. Objetivos:
    1- Descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras a respeito dos processos de formativos oferecidos ao longo da sua carreira, especialmente em relação às questões de convivência na escola;

2- Descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras sobre a promoção da convivência e prevenção da violência na escola, especialmente a partir do impacto da pandemia da COVID-19;
3- Analisar eventuais diferenças das teorias subjetivas entre profissionais que participaram de um ciclo formativo sistematizado sobre temas da convivência na escola e de outros que não tiveram essa oportunidade.

- Estudo 2 – Temáticas de formação continuada correspondentes às necessidades elencadas por docentes para a efetiva promoção da convivência ética na escola. Objetivos:
  4- Analisar escores obtidos por docentes participantes de um ciclo formativo e outras(os) que não participaram, indicando o quanto se sentem preparadas(os) para elaborar propostas de promoção da convivência e prevenção à violência na escola;
  5- Elencar as temáticas que se constituem em maior desafio de acordo com profissionais que participaram de um ciclo formativo sobre a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência na escola;
  6- Elencar temáticas indicadas por docentes e equipes gestoras que não podem faltar nas propostas de formação continuada visando a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência a partir do novo contexto escolar em decorrência da pandemia da COVID-19.

Nas seções seguintes, apresentaremos a fundamentação teórica dos estudos. Na seção II faremos uma reflexão a respeito da necessidade de políticas públicas brasileiras para a educação no que se refere à promoção da convivência ética e democrática na escola e uma breve revisão de propostas já consolidadas em outros países. Na seção III discorreremos sobre a formação continuada de professoras e professores, em especial sobre as propostas que estão em andamento, e necessidades urgentes já apontadas pela literatura para que esse grupo de profissionais seja fato preparado para promover a melhoria da convivência na escola, prevenir a violência e colocar em ação as determinações da Lei Antibullying brasileira. Refletiremos também sobre como as(os) profissionais de educação constroem seus conhecimentos a partir do diálogo entre os estudos científicos e suas práticas. Na seção IV iniciaremos fazendo uma análise das similaridades e diferenças entre duas correntes teóricas que analisam dimensões subjetivas do sujeito e da coletividade: a teoria das representações sociais e os estudos das

teorias subjetivas. Na sequência nos aprofundamos nos pressupostos teóricos sobre os estudos das teorias subjetivas e, em especial, como configuram-se sob a perspectiva de profissionais da educação. Na seção V descreveremos sinteticamente um projeto de pesquisa maior no qual nossa pesquisa esteve inserida, detalharemos o processo de levantamento bibliográfico, o método, a abordagem metodológica, procedimentos para a coleta de dados e fundamentos teóricos que amparam a análise dos dados. Nas seções posteriores apresentaremos os resultados da investigação respondendo aos objetivos da pesquisa e a discussão dos dados.

Antes de prosseguirmos ainda há mais questões que queremos destacar: qual a implicação desta tese? O que esta pesquisa pretende provocar?

Esperamos que os estudos apresentados nesta investigação aclarem reflexões sobre as contribuições advindas da análise de teorias subjetivas de docentes para a construção de propostas de formação de professoras e professores (quer estejam atuando em uma equipe gestora ou na sala de aulas), além da possibilidade de estas subsidiarem a elaboração de políticas públicas em educação.

Em outras palavras, esta investigação pretende acima de tudo, reiterar o quanto a atuação docente e a formação continuada são essenciais para que um país, os governos, as instituições mantenedoras e as escolas possam repensar o tema da convivência e guiar as crianças, adolescentes e jovens na construção de uma sociedade mais justa e respeitosa. Portanto, acreditamos que o principal ponto de importância desta pesquisa é dar voz às professoras e professores, valorizando seus conhecimentos construídos na prática no interior da escola e analisando teorias subjetivas que orientam suas ações.

Desta maneira, pretendemos oferecer novos subsídios para a busca de caminhos cada vez mais assertivos para organizar as propostas e processos formativos de docentes, de maneira a atender às demandas da construção de um programa de melhoria da convivência contemplando as características e desafios mais presentes na escola pública, especialmente a partir do contexto pandêmico.

1.4 O(s) porquê(s) das borboletas nesta pesquisa

Antes de prosseguirmos à próxima seção, apresentaremos alguns dos porquês da abertura desta e das seções subsequentes incluírem imagens de borboletas[8]. Este tipo de inseto

[8] Todas as imagens incluindo borboletas foram extraídas do banco de imagens *royalty free* https://pixabay.com/pt/

está presente em praticamente todas as regiões do mundo, sendo que nosso país está entre os que possui o maior número de espécies dentre todos os demais do planeta, ultrapassando 3.000 tipos. Enquanto deslumbram nossos olhos com suas cores, desempenham inúmeras funções no ecossistema que comentaremos nas seções subsequentes. Ademais, à medida que a população de borboletas aumenta, isso significa a ampliação da diversidade de plantas, multiplicando cores e belezas naturais (PENA, 2023).

Eis aqui o primeiro porquê das borboletas. Sua imensa diversidade no país nos remete ao colorido cultural, territorial, climático e humano do Brasil. Essas muitas cores brasileiras são características que influenciam a convivência na escola e na sociedade e que, portanto, precisam ser consideradas em quaisquer pesquisas, propostas e políticas vinculadas à educação escolar no país.

O segundo porquê está relacionado ao texto de início desta seção (a epígrafe) cujo último trecho diz: "O atingimento desses objetivos por vezes demorou séculos (fim da escravidão) e, em outros casos, permanece imperfeito até hoje (igualdade de gênero). Às vezes, podem se passar décadas sem que vejamos alguma mudança diante do tempo, esforço e recursos gastos." (SAMJI *et al.* 2018).

Desde crianças aprendemos que toda borboleta já foi uma lagarta. Esse processo de transformação acontece em quatro fases: o ovo, a larva, a pupa e o estágio adulto. Do primeiro até o último estágio muitos meses podem se passar, até mais de um ano (a depender da espécie) (SUPER INTERESSANTE, 2009). Esse é um período muito longo se comparado aos dias ou poucas semanas que a maioria das borboletas vivem. Entretanto, essa metamorfose tão radical vale a pena se for para contribuir para que nossa casa, a Terra, siga tendo seu ecossistema enriquecido e mais colorido.

Portanto, ao abordar questões de convivência e combate à violência, ao mesmo tempo em que analisamos a formação docente no país, queremos, entre tantos sonhos, que esta pesquisa seja como uma borboleta polinizadora para professoras e professores que têm o desafio de educar crianças, adolescentes e jovens para que as relações em sociedade sejam cada vez mais éticas. Seguiremos sonhando e lutando mesmo que algumas metamorfoses demorem décadas.

2 TRANSFORMAÇÕES NA CONVIVÊNCIA, NA CULTURA E NO CLIMA ESCOLAR. A NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS



Escola é... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede. Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo".
Paulo Freire

Um dos pontos de partida para esta investigação emerge da necessidade de dar continuidade às discussões suscitadas por pesquisas anteriores, em especial algumas conduzidas por membros do GEPEM[9] – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – sobre a urgência de que a promoção da convivência e a prevenção da violência sejam mais do que uma iniciativa isolada de algumas escolas ou determinadas redes de educação do Brasil (CAMPOS, 2020; VIVALDI, 2020; SANTOS, 2021; PARENTE; MISSORI; MELO, 2021; TOGNETTA, 2022a). É preciso que haja neste país iniciativas maiores que se constituam numa política pública nacional relacionada à convivência escolar que seja, além de reguladora, norteadora de propostas que representem um fio condutor de um trabalho visando uma convivência qualificada como ética perpassando o currículo, as relações interpessoais, a cultura da instituição e a participação de diferentes atores, tendo como ênfase o protagonismo estudantil e comunitário.

Conforme destacamos na seção anterior, as leis e outros documentos norteadores são importantes para o estabelecimento de políticas relacionadas à educação. Inclusive, de acordo

[9] O GEPEM tem sede na Unesp e é composto por pesquisadoras e pesquisadores desta mesma universidade e da Unicamp.

com Brejo (2015) "sem a existência de uma legislação não é possível implementar uma política", por isso as grandes conquistas para essa área podem ser observadas a partir do "plano legal", visto que foi a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que os direitos educacionais ficaram bem demarcados, "tendo em vista que se iniciou uma nova fase no país, principalmente com relação aos direitos sociais, que ganharam maior destaque, estando a educação no campo desses direitos" (p. 360).

Contudo, sabe-se que embora leis, diretrizes e resoluções sejam importantes para dar o "tom" daquilo que se espera da educação que acontece na escola, isso não significa que no Brasil tenhamos, até o momento, políticas públicas consolidadas a respeito da formação de meninas e meninos para uma convivência ética na escola e na sociedade. Para ajudar a esclarecer esta afirmativa, vamos nos reportar brevemente a alguns verbetes disponíveis em dicionários de políticas.

2.1 Precisamos saber sobre políticas públicas voltadas à educação. Alguns verbetes[10]

De acordo com Muller e Surel (2002) o termo **política** refere-se conjuntamente à "esfera da política (polity), à atividade política (politics) e à ação pública (policies)". No caso da **polity** há a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, sendo que a fronteira entre ambos é "sempre fluida", variando "segundo os lugares e as épocas"; a **politics** refere-se à atividade política em geral, como por exemplo a competição por cargos políticos, debates partidários etc.; já a terceira, **policies,** designa "o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos" (p.10).

A partir dessas definições Muller e Surel (2002) ressaltam que, embora a maioria das pessoas tenha alguma noção intuitiva do que são políticas públicas, é bem menor o grupo que compreende que elas não se limitam a textos "legislativos e reguladores" (p. 11). Ao mencionar diferentes referências, os autores acrescentam que as definições de políticas públicas "vão desde a qualificação mínima", por exemplo aquilo que um governo decide ou não fazer, até definições mais completas, em que são definidos programas de "ação governamental num setor da sociedade ou num espaço geográfico" (p.11).

Portanto, antes de seguir argumentando sobre a necessidade de nosso país ter políticas

[10] Neste trecho optamos por utilizar negrito anunciando cada verbete.

públicas sobre a educação para a convivência que precisa acontecer em nossas escolas, para atender não somente seu interior, mas também emergindo dessas instituições de educação para a vida em sociedade, traremos referências de outros verbetes que precisam ser esclarecidos antes de argumentarmos sobre a necessidade de políticas públicas sobre convivência escolar. São eles: **políticas públicas**, **agente** e **política educacional**.

Primeiramente, reportamo-nos ao verbete apresentado no Dicionário de Políticas Públicas organizado por Castro, Gontijo e Amabile (2012) que define "**políticas públicas**" como as "decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade". Além disso, podem ser "compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade" (AMABILE, 2012, p. 390).

Uma das características mais importantes das políticas públicas é que são "de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las", porém esse encargo precisa ser "compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório". São, portanto, "a concretização da ação governamental" e podem influenciar e serem influenciadas "por valores e ideais que orientam a relação entre Estado e sociedade" (AMABILE, 2012, p. 230).

Essa definição traz destaque a um ponto importante: uma política pública inclui mecanismos de participação da sociedade civil em processos decisórios. Portanto, há mais um ponto que precisa ser evidenciado: não há de fato políticas de educação se não houver participação efetiva das e dos agentes públicos e sociais. Mas afinal, quem são essas pessoas?

De acordo com o mesmo dicionário "agente é aquele que age, que opera, que realiza a ação". No campo das políticas públicas, em específico, trabalha-se com três noções: **agente público, agente político** e **agente social** (CASTRO; GONTIJO; AMABILE, 2012, p. 21).

Reconhece-se como agente público "o indivíduo, pessoa física, que exerce uma função pública" ou "encargo" no âmbito do Estado" (...) "para o exercício de determinada atividade circunscrita ao denominado serviço público, como por exemplo, a função de professor" (GONTIJO, 2012, p. 21).

O agente político, por sua vez, exerce "alguma função pública considerada superior na hierarquia da estrutura constitucional do Estado" em diferentes âmbitos. Por exemplo, no âmbito do poder executivo estão um presidente, governador, prefeito e seus assessores diretos (ministros e secretários estaduais). No âmbito do poder legislativo temos os "senadores, os deputados federais, os deputados estaduais e distritais, os vereadores" etc. No âmbito do poder judiciário, podemos mencionar os "ministros de tribunais superiores, os desembargadores, os

juízes titulares e substitutos, os procuradores de justiça e de estado, os promotores e os defensores públicos" (GONTIJO, 2012, p. 21).

A última noção a ser destacada é a de agente social caracterizada como "o indivíduo que opera uma ação no âmbito do sistema social, desenvolvendo ações específicas para a sobrevivência do sistema". Esse agente pode atuar em diferentes âmbitos, dentre eles, a educação (agente educacional), a cultura (agente cultural), a saúde (agente de saúde), dentre outros. No caso da escola, "reconhecida como um sistema social" em que podem ser reconhecidos uma "série de agentes internos, que são aqueles que agem por dentro do sistema" (docentes, estudantes, equipe administrativa, pessoal dos serviços gerais, entre outros) e, "agentes externos", que são aqueles que agem externamente sobre o sistema (prefeitura, Ministério da Educação, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Tutelar etc.) (GONTIJO, 2012, p. 21).

A partir dessas definições Gontijo (2012) ressalta que docentes vinculados a uma rede pública de ensino são, concomitantemente, agentes públicos e agentes sociais que "em um dado sistema, em geral, e no ciclo das políticas públicas (delineamento/elaboração, implantação, monitoramento/avaliação)" em específico (...) "desempenham funções com vistas a objetivos comuns: manutenção/produção/reprodução do próprio sistema e da própria política" (p.21). Sendo assim, podemos inferir que políticas públicas de educação precisam prever o protagonismo docente, ou seja, professoras e professores precisam ser responsáveis pela efetivação dessas iniciativas. Reciprocamente, o Estado precisa reconhecer esses agentes validando suas ações e oferecendo escuta e acolhimento.

Para ampliar essas reflexões, passamos a analisar o verbete **política educacional** apresentado por Brejo (2015). De acordo com a autora, o termo "está intrinsecamente ligado às decisões do Estado em face da necessidade da educação em um determinado território", sendo que a expressão "política" "diz respeito ao poder, à função de tomar decisões e solucionar conflitos de uma comunidade" e "educacional", expressão originária da palavra educação "designa, dentro de um contexto nacional, escolaridade" (p. 336). A autora também afirma que a política educacional "engloba, em primeiro plano, as iniciativas e ações governamentais direcionadas para que a população tenha acesso ao ensino; e, em segundo plano, a função das instituições escolares e seus profissionais, cujo papel é executar o processo educativo", viabilizando ao público da escola a oportunidade de "construção de conhecimentos, competências e habilidades diversas" (BREJO, 2015, p. 360).

Além disso, no texto do mesmo verbete a autora afirma que a função da "Política Educacional Nacional" é organizar "ações capazes de cumprir os princípios apontados pela

Constituição (1988) e pela LDB (1996), no que se refere ao direito à educação como um direito humano fundamental", ainda que se saiba "que existe uma longa distância entre o que é determinado pela legislação e as práticas realizadas para o alcance de tais princípios, uma vez que a implementação de uma lei está condicionada a uma série de aspectos que envolvem desde financiamento até vontade política" (BREJO, 2015, p. 360).

A partir desses pressupostos, podemos inferir que mudanças significativas na estrutura educacional de um país precisam acontecer não somente a partir da iniciativa da sociedade civil e de pesquisadoras e pesquisadores, mas também com a coparticipação do Estado como potencializador de práticas e propostas bem-sucedidas. Ou seja, para que haja transformação de fato são necessárias políticas públicas para a educação, sendo essas compreendidas como "aquelas ações que regulam e orientam sistemas de ensino, instituindo, regulando e orientando, também, a educação escolar", pois é a escola que proporciona "um ambiente próprio para o fazer pedagógico e educacional (...) que dinamiza uma comunidade, articulando partes distintas de um processo altamente complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Governo (enquanto o Estado em Ação)" (LEMES, 2016, p. 1620 e 1621).

Após apresentar os principais verbetes, cuja compreensão julgamos essencial, há ainda outros pontos que precisam ser bem delineados antes de falarmos propriamente sobre políticas em educação relacionadas à convivência. Por isso, trataremos a seguir sobre alguns constructos que evidenciam prioridades e necessidades necessárias a qualquer instituição ou órgão público que se dispuser a organizar propostas nesse sentido. Para isso, apresentaremos alguns marcos teóricos descritos em estudos e documentos legais de diferentes países relacionados ao fomento de uma educação que visa a cultura da paz, a prevenção da discriminação e de outras formas de violência.

2.2 Convivência escolar: conceito e alguns marcos legislativos de países que têm políticas públicas sobre essa temática

De acordo com Ecco e Nogaro (2013) "o ser humano 'vem ao mundo' com a potencialidade do humano. Esta dimensão ontológica concretiza-se mediante processos interativos, isto é, relações com outros seres humanos" (p. 11338). Portanto, só é possível viver com dignidade quando todas as pessoas têm oportunidade de estabelecer relações "constituidoras do humano". Por isso, os autores indicam "a educação formal" e as "relações pedagógicas" como sendo uma fonte significativa da construção de relações caracterizadas por

virtudes e valores dos quais não se podem abrir mão na constituição humana. Nesse sentido, destaca-se o valor da convivência escolar.

Conforme discorremos na introdução desta investigação, a convivência relaciona-se com os aspectos morais e éticos que qualificam as relações humanas. Semelhantemente, para Del Rey, Ortega e Feria (2009) quando tratamos da convivência escolar há implicações de "ordem moral" que estão implícitas, ou deveriam estar, "em todos os eventos normativos e convencionais da vida escolar". Mais do que isso, mencionando Sánchez e Ortega-Rivera (apud DEL REY; ORTEGA; FERIA, 2009, p. 161) os autores ressaltam que, para além dos aspectos normativos e pedagógicos, "a convivência, do ponto de vista psicológico, implica em formação para compreender o ponto de vista do outro", tornando o sujeito capaz de "reconhecer que deve ser estimado e respeitado, solicitar o respeito a si mesmo e atingir um nível suficiente de autoestima", além de ser capaz de "agir com solidariedade, tolerância e compreensão em relação aos acontecimentos cotidianos da natureza humana íntima". Portanto, o "discurso normativo e disciplinar de cunho educativo da convivência" não pode ser dissociado da "dimensão psicológica da competência social, afetiva e emocional". Diante de tamanha complexidade e desafio, surge uma questão: quais os aspectos precisam ser considerados nas políticas públicas sobre convivência?

O documento expedido pelo governo chileno em 2019 sobre a Política Nacional de Convivência Escolar (CHILE, 2019), define a convivência na escola como o conjunto de relações que ocorrem entre todos os atores da comunidade (estudantes, docentes, funcionárias, funcionários, membros da equipe gestora, pais, mães e responsáveis e apoiadores), englobando não apenas as interações entre indivíduos, mas também as que ocorrem entre segmentos, equipes, cursos e organizações internas que compõem a instituição. Inclui também a relação da comunidade escolar com as organizações do meio em que está inserida. Em outras palavras, tem a ver com todos os "fatos sociais que fazem parte das relações humanas (...) no cotidiano dos estabelecimentos de ensino", quer sejam as interações pedagógicas entre docentes e estudantes, "nos conflitos e sua aproximação, nos laços de amizade, nas relações de trabalho etc.", o que torna a busca pela qualidade da convivência escolar uma responsabilidade de todas e todos (CHILE, 2019, p. 9).

Sendo assim, todas as relações, sejam elas "formais ou informais, intencionais ou espontâneas, oficiais ou não oficiais" importam e incidem na qualidade da convivência. Por isso, pensar essa temática na escola requer considerar tanto os "modos de convivência que devem ser promovidos no contexto educacional", dentre eles o "tratamento respeitoso, relações inclusivas, diálogo e resolução pacífica de conflitos, participação democrática e colaborativa",

além de formas de conflitos que devem ser evitados, como a “violência, assédio, agressão e discriminação” (CHILE, 2019, p. 9). Ademais, de acordo com o documento, quaisquer iniciativas que se propõem a considerar a melhoria da convivência na escola devem partir de pressupostos caracterizados por três tipos de processos: o permanente, o dinâmico e o complexo.

O primeiro pressuposto alerta sobre um processo permanente que incide na necessidade de que sejam considerados todos os atores e em todos os espaços – quer sejam físicos ou temporais – da vida escolar: salas de aula, pátio, banheiros, sala de professoras e professores, intervalos, rotinas institucionais, tradições, reuniões formais, aulas, entrada e saída do estabelecimento, entrevistas com as famílias, conversas informais, horas livres, atividades extracurriculares, oficinas, festas etc. (CHILE, 2019).

O segundo pressuposto, é o de um processo dinâmico, reforçando que “a convivência se constrói e se modifica a partir das formas concretas de relacionamento e participação que se modificam ao longo do tempo”. Esse movimento é “influenciado pelas emoções, sentimentos e humores das pessoas, por eventos que ocorrem na comunidade e pelas circunstâncias ambientais”. Por essa razão, “as características e a qualidade da convivência podem ser diferentes e mudar dentro de uma mesma instituição” ao longo do tempo (CHILE, 2019, p. 10).

O terceiro pressuposto considera que a convivência é complexa, “pois é um processo social e humano (...) em que cada membro da comunidade educativa traz e contribui com uma forma de convivência que aprendeu nas suas experiências anteriores” de nível familiar e em outros contextos sociais em que tenha participado, “sendo uma das áreas que articula transversalmente o espaço escolar com a família, a sociedade e a cultura”. Em suma, cada membro da comunidade escolar “participa da convivência” com base em experiências anteriores diversas e se encontram em diferentes níveis e fases de desenvolvimento pessoal e social (CHILE, 2019, p. 10).

As definições apresentadas no documento do Chile condizem com as descritas na literatura indicando a convivência escolar como um “fenômeno complexo marcado pelo encontro da diversidade de ideias, de pontos de vista e de quereres, sendo necessário pensar princípios que possam fundamentar as relações de boa convivência entre pessoas atravessadas por tantas diferenças”. Além disso, “esses princípios precisam estar baseados em valores que conduzam à boa convivência” e que essa tenha como característica ou qualidade principal a ética (PARENTE; MISSORI; MELO, 2021, p. 168).

Aqui nos reportamos novamente à ética como indicada por Ricoeur (2014), ou seja, a busca pela vida boa, não só para uma pessoa, mas sim de uma pessoa com e para o outro, em

instituições que são justas. Ademais, “a convivência ética ocorre com sujeitos autônomos, portadores de uma consciência crítica que, baseados nos princípios morais, avaliam permanentemente as normas, atitudes e tradições” (VINHA *et al.*, 2019, p. 18).

Em consonância com essas considerações, vários outros documentos, leis e políticas de educação internacionais já vêm destacando a importância da convivência escolar e como esta deve ser constituída. Por exemplo, no Peru, um dos documentos norteadores da educação (PERU, 2018) conceitua a convivência escolar como sendo “o conjunto de relações humanas que ocorrem em uma escola”, as quais são “construídas coletivamente, cotidianamente”, sendo uma “responsabilidade compartilhada por toda a comunidade educativa”. O documento indica ainda que essa convivência precisa ser qualificada como democrática, sendo caracterizada pelo “respeito aos direitos humanos, às diferenças de cada pessoa e por uma convivência pacífica que promova o desenvolvimento integral e o aproveitamento escolar” das alunas e alunos (PERU, 2018, p.8).

No entanto, é provável que as propostas do Chile e do Peru possam ser consideradas ainda muito recentes diante da magnitude de desafios compreendidos quando se trata de convivência escolar. Por isso, destacaremos também iniciativas anteriores, em especial da Espanha e da Colômbia.

Na Espanha, a lei de número 27 sancionada em novembro de 2005 sobre a educação e a cultura da paz determina que corresponde ao Governo a tarefa de promover em todos os níveis do sistema educacional uma educação baseada em valores de uma cultura de paz, que elimina todas as formas de segregação racial, discriminação contra as mulheres e com base na orientação sexual. Também indica que é responsabilidade do Estado promover, na perspectiva da paz, a incorporação dos valores da não violência, tolerância, democracia, solidariedade e justiça nos conteúdos dos manuais, materiais didáticos e educativos e programas audiovisuais para estudantes (BOE, 2005).

Para que seja possível colocar essas propostas em prática a lei fomenta também a necessidade da especialização das e dos profissionais das escolas em questões relacionadas com a educação para a paz e os valores democráticos, além de ser compromisso do Estado a promoção da inclusão como conteúdo curricular dos programas de educação, bem como iniciativas de educação para a paz nos níveis local e nacional formando os adultos das escolas para promover esses valores (BOE, 2005).

Outra questão prática é que a lei estabelece a necessidade de formação especializada de profissionais em técnicas de resolução de conflito, negociação e mediação, promovendo inclusive as ações necessárias para contribuir com a desmobilização e reintegração na sociedade

de menores envolvidos em conflitos com a lei (BOE, 2005).

Semelhantemente, em março de 2013 foi sancionada na Colômbia a Lei 1620, por meio da qual foi estabelecido o Sistema Nacional de Convivência Escolar e Formação para o exercício dos direitos humanos, a educação para a sexualidade e a prevenção e mitigação da violência escolar. Logo no artigo 1 o documento esclarece qual o objeto da lei, ou seja, questões a serem cuidadas na convivência escolar indicando, especialmente, a necessidade de promover e fortalecer uma formação cidadã, o exercício dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos das e dos estudantes, desde os níveis educativos pré-escolar, básico até o médio, prevenindo a violência e a gravidez na adolescência (COLÔMBIA, 2013).

Tamanha a amplitude de dimensões humanas abarcadas tanto nas propostas e leis da Espanha, da Colômbia, do Peru e do Chile, nos trazem de antemão um alerta de que a convivência na escola tem a ver com algo muito maior do que pensar, por exemplo, apenas em ordem e disciplina, como temos visto nas atuais propostas brasileiras que apontam para o aumento das escolas militarizadas sob o argumento de que é preciso melhorar o rendimento acadêmico, além de dar conta do "aumento da violência" e da "bagunça", e que "só uma gestão rígida", com o "resgate da autoridade", colocaria ordem nessas instituições, disciplinando as(os) estudantes. Logo, "as escolas seriam entregues à administração militar, sob um discurso da necessidade do controle da violência e da indisciplina e formação de bons cidadãos" (VINHA *et al.* 2021, p. 86).

Outra ressalva é que, ainda que leis bem escritas não sejam garantia de que a convivência escolar não será encarada de maneira reducionista num sistema educacional nacional, sem dúvida é um passo importante para que as(os) profissionais da educação sejam motivados a refletir sobre os pressupostos que as fundamentam.

É por isso que quaisquer propostas sobre a melhoria da convivência escolar precisam fomentar e legitimar a "convivência ética" como uma das "funções sociais" das escolas, "não delegando apenas à instituição familiar o pressuposto da educação em valores, uma vez que é na escola que a convivência em nível público se amplia". Para que isso aconteça efetivamente "é necessário sistematizar intencionalmente o trabalho com a convivência, de modo que as(os) profissionais tenham espaços destinados à formação continuada na área da convivência" e, da mesma maneira, que as alunas e os alunos tenham oportunidades de participar de espaços que favoreçam o desenvolvimento moral, construindo assim um ambiente ético e democrático, em que todas e todos "se sintam pertencentes na instituição na qual estejam inseridos" (PARENTE; MISSORI; MELO, 2021, p. 179).

Contudo, ao pensar e planejar políticas públicas sobre a convivência escolar que

garantam que esta seja ética, é preciso ainda considerar outros elementos que compõem o contexto de uma instituição de educação, dentre eles, a chamada cultura escolar.

2.3 Cultura escolar: perspectivas e abrangência

Embora este constructo tenha semelhança com a convivência escolar, é preciso compreender que a cultura escolar envolve elementos formais, como por exemplo, as declarações do Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, os rituais ou tradições, as definições estéticas, a forma de organização dos cursos e equipes e os espaços destinados a determinados objetivos e atividades (CHILE, 2019).

De acordo com Barroso (2013, p. 182) numa "perspectiva interacionista" a cultura escolar é "produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes", contudo, o autor destaca a "necessidade de utilizar no estudo desse constructo "o contributo" (p. 198) também de outras duas abordagens: a funcionalista e a estruturalista.

Sob a perspectiva funcionalista a cultura (no seu sentido mais geral) que é "veiculada através da escola", ou seja, a instituição educativa é vista como uma transmissora "de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens" BARROSO, 2013, p. 182).

Já a abordagem estruturalista define a cultura escolar sob a perspectiva de que é "produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc." (BARROSO, 2013, p. 182).

Diante disso, Barroso (2013) pondera que quaisquer estudos sobre a cultura escolar deverão levar em conta três dimensões essenciais do processo de referencialização da cultura organizacional: as normas, as estruturas e os atores.

Semelhantemente, ao propor um quadro conceitual sobre cultura escolar, Silva (2006) analisa esse constructo a partir das investigações de diferentes autores e concepções teóricas indicando, em síntese, que a cultura escolar pode ser compreendida como "o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais" (p. 208-209), sendo a escola "uma instituição da sociedade,

que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições", e que essas são refletidas em "sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não" (p. 206).

Em consonância com as afirmações desses autores, verificamos no documento do Chile – que descreve a Política Nacional de Convivência Escolar – que a cultura escolar é configurada a partir dos modos de relacionamento que predominam na comunidade como: a presença ou ausência de afeto no tratamento; a maneira de lidar com conflitos; a maior ou menor possibilidade de expressão que as alunas, os alunos, docentes, familiares e outros atores têm; a abertura dos espaços do estabelecimento para atividades que respondam a iniciativas da comunidade; a recepção ou rejeição das propostas ou preocupações apresentadas pelos diferentes atores; além de muitos outros fatores que constituem a vida quotidiana no estabelecimento educativo (CHILE, 2019).

As políticas públicas espanholas também trazem destaque às questões da cultura escolar, em especial relacionando-a à cultura de paz. Em 2005, a *Delegación Provincial de Almería* na Espanha publicou em comemoração ao "*Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación"* o resultado de uma atividade formativa por meio da obra "*La Ciudad: Manual de uso"* (RAYO, sem ano, sem página). De acordo com o manual, a cultura de paz é composta por diversos elementos, dentre eles a formação para uma "cidadania democrática e participativa", aliada aos ideais de "direitos humanos e liberdades fundamentais, democracia, cidadania e sociedade civil", além de "valores fundamentais" como a "justiça social, a igualdade, pluralismo, coesão social, integração, proteção de minorias, solidariedade, paz e segurança" que são comuns (ou deveriam ser) ao conjunto das democracias modernas (p. 8). O manual indica também que as instituições educativas não podem ficar à margem desta finalidade e precisam se questionar continuamente sobre como essas ideias e valores "se fazem efetivos e impregnam a cultura escolar, assim como saber qual o melhor método para que os sujeitos em formação (todos os membros da comunidade educativa)" construam coletivamente o conjunto de competências necessárias para que tudo isso seja de fato colocado em prática.

Para sintetizar este tópico, destacamos a definição de Julia (2001, p. 10-11) afirmando que a cultura escolar pode ser descrita como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas (...) coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Além disso, o autor enfatiza que "normas e práticas não podem

ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação", a saber, as(os) docentes.

Nota-se que Julia (2001) ressalta a importância da atuação das professoras e professores na constituição da cultura da escola, assim como ficou evidente a importância desses atores quando falamos sobre a convivência escolar. Diante disso, adiantamos que, para que haja Políticas Públicas em Educação com ênfase ao fomento de uma convivência ética e democrática nas escolas, caracterizadas por uma cultura de paz, é preciso pensar em quais articulações necessárias a serem feitas para e com as(os) docentes, além de levar em conta fatores que influenciam a transformação da cultura escolar.

Em suma, quando pensamos especialmente nas redes educativas como as que constituem o sistema educacional brasileiro (municipais, estaduais e privadas) só é possível conseguir transformações na cultura partindo da formação e envolvimento direto das e dos profissionais, quer sejam coordenadoras(es) pedagógicas(os), diretoras(es), orientadoras(es) educacionais, docentes, além de líderes dos vários níveis, desde uma Secretaria Municipal/Estadual até aquelas e aqueles que atuam diariamente no chão das escolas. Para tanto, são necessárias estratégias, recursos e ações planejadas com o objetivo de potencializar a força da coletividade no desenvolvimento de novos conhecimentos, recursos e uma nova identidade da instituição educativa (FULLAN; CUTTRESS; KILCHER, 2005).

Seguindo adiante nas reflexões propostas para esta seção da investigação, há ainda mais um ponto entremeado com os constructos de convivência escolar e cultura escolar, que precisa ser destacado ao se pensar as políticas públicas em educação: o clima escolar.

2.4 O clima escolar: como eu percebo, como as outras e os outros percebem

O clima escolar é descrito em diferentes investigações como o conjunto de percepções que os membros da comunidade têm sobre as relações interpessoais existentes no contexto escolar e sobre o ambiente em que essas interações ocorrem, sendo que muitas variáveis podem influenciar essas percepções. Dentre elas destacam-se: a organização e segurança do ambiente; fatores físicos e estruturais; a qualidade do tratamento diário entre os membros da comunidade; a existência ou não de atos de violência; as oportunidades de participação; a forma como são abordados os conflitos; a participação de diferentes atores na construção de regras (JANOSZ; GEORGES; PARENT; 1998; THIÉBAUD, 2005; BLAYA *et al.*, 2006; LOUKAS, 2007;

THAPA *et al.*, 2013; MCGIBONEY, 2016; VINHA *et al.*, 2016; MELO, 2017; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Um ponto muito importante é que, embora o clima tenda a incidir sobre todos os atores da escola, não necessariamente será percebido da mesma forma por diferentes grupos. "Existe uma variedade de percepções que dependem das experiências interpessoais" que foram vivenciadas na instituição. Isso indica que docentes, membros da equipe gestora, estudantes e familiares "nem sempre têm a mesma percepção sobre as questões que ocorrem no estabelecimento de ensino" (AUGER; GARCIA; CESAR, 2022, p. 2).

Os estudos brasileiros têm ampliado as investigações sobre o clima escolar de acordo com as especificidades de nosso país. A partir disso foi elaborado um instrumento para sua avaliação composto por oito dimensões (VINHA *et al.*, 2016; VINHA; MORAIS; MORO, 2017). No quadro 1 apresentamos uma breve síntese da matriz que sustenta teoricamente esse questionário.

Quadro 1 - Síntese da matriz norteadora do instrumento brasileiro de avaliação do clima escolar[11]

DIMENSÕES	PERCEPÇÕES QUE CARACTERIZAM O CLIMA COMO POSITIVO
As relações com o ensino e com a aprendizagem	Escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar das alunas e alunos. Atuação eficaz do corpo docente e a presença de estratégias diferenciadas que favorecem a aprendizagem e o acompanhamento contínuo de maneira a que nenhum estudante fique para trás.
As relações sociais e os conflitos na escola	Qualidade do tratamento entre os membros da escola. Maneira como os conflitos são abordados. Identificação por parte dos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência.
As regras, as sanções e a segurança na escola	Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.
As situações de intimidação entre estudantes	Identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying percebidos pelos estudantes e dos locais em que ocorrem.
Família, escola e comunidade	Qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Atuação da escola considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.
A infraestrutura e a rede física da escola	Qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o

[11] Esta matriz segue sendo revisada por membros do GEPEM. Inclusive, ao longo do período em que seguíamos com esta investigação, participamos de outras pesquisas do grupo, como a descrita na dissertação de MISSORI (2021) em que revimos as próprias dimensões defendendo que, por exemplo, as questões como o sofrimento emocional e outras temáticas precisam estar presentes e, portanto, mudam a configuração da matriz.

	bem-estar nesses espaços.
As relações com o trabalho	Sentimentos das equipes gestoras e docentes em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem.
A gestão e a participação	Qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar no sentido de promover espaços de participação e cooperação.

Fonte: Adaptado de Vinha, Morais e Moro, 2017, p. 10

Ao observar as diferentes dimensões desta matriz, percebemos que, em linhas gerais, a qualidade do clima escolar pode ser considerada positiva, por exemplo, quando existe por parte da comunidade um "senso de pertencimento e uma percepção coletiva dos objetivos comuns a serem atingidos, além de infraestrutura e recursos adequados para aprendizagem" (INSTITUTO UNIBANCO, 2017). Ademais, a qualidade do clima também é melhor à medida que existe um ambiente em que as manifestações de violência são combatidas e recebem a intervenção adequada e em que as relações são caracterizadas pelo respeito, cooperação e reciprocidade (MORO *et al.*, 2017).

Embora haja muitas considerações que podem ser feitas a partir dos estudos sobre o clima escolar, destacaremos apenas duas que julgamos essenciais no que se refere às políticas públicas em educação. A primeira é que um clima de convivência harmônico e estimulante é um fator crucial para o melhor desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, pois influenciam fortemente o envolvimento dos atores nos processos educativos (CHILE, 2019). Por exemplo, se as alunas e alunos não se sentem cuidados ou considerados no espaço escolar, isso pode influenciar na sua dedicação e concentração no processo de aprendizagem. Se as professoras e professores perceberem que suas opiniões são consideradas pela equipe gestora e grupos apoiadores da comunidade, isso pode influenciar no seu envolvimento nos esforços de melhoria do estabelecimento (MORO *et al.*, 2017). Portanto, podemos inferir que mesmo iniciativas ou ações públicas em prol da melhoria de rendimento acadêmico não poderiam deixar de lado investimentos na qualidade do clima escolar.

O segundo ponto que destacamos refere-se à importância que a própria matriz, na dimensão "as relações com o trabalho", explicita ao indicar que a "formação e qualificação profissional", as "práticas de estudos e reflexões sobre as ações", a "valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham" e o "apoio" que recebem das equipes gestoras e demais profissionais das instituições de educação compõem o conjunto de percepções que docentes, gestoras e gestores têm sobre o clima escolar. Mais uma vez percebe-se que para pensar a qualidade das relações na escola e o desenvolvimento acadêmico e afetivo de

estudantes é necessário considerar a formação das professoras e professores, quer sejam os que atuam em sala de aula ou em outros cargos na escola.

Após essa breve abordagem sobre as características relacionadas à convivência, cultura e clima escolar, e esclarecermos conceitos sob a perspectiva dos estudos sobre política, seguiremos refletindo sobre o que nos aproxima ou nos distancia de termos no Brasil ações públicas voltadas à convivência e, consequentemente, ao desenvolvimento da integralidade do sujeito tanto em seus aspectos cognitivos como afetivos.

2.5 Será que temos políticas públicas de promoção da convivência e a prevenção da violência na escola no país? Considerações sobre dois estados brasileiros

Em seus estudos, Espinoza (2009) afirma que as políticas públicas compõem um conjunto de opções coletivas interdependentes associadas às decisões adotadas pelos governos, sendo formuladas em áreas como: defesa, saúde, educação, assistência social, previdência, entre outras. Na mesma direção, as políticas públicas educacionais são inicialmente representadas por resoluções, decretos ou leis que definem normas e diretrizes explícitas para o setor educacional. Contudo, é preciso que sejam traduzidas em ações concretas caracterizadas por mudanças sistemáticas e programadas em resposta a problemas e desafios que surgem nos contextos das escolas.

Essas afirmações condizem que os argumentos de Muller e Surel (2002), apresentados no início desta seção, de que as políticas públicas são responsáveis pelo desenvolvimento de um quadro normativo de ação, ou seja, têm o papel de atribuir uma ação que inclua dispositivos essenciais à sua concretização: os recursos intelectuais, financeiros, reguladores e materiais.

Os recursos intelectuais são aqueles destinados ao desenvolvimento das pessoas envolvidas diretamente na elaboração de uma política que, no caso da educação, estão relacionados, por exemplo, à formação continuada de docentes. Os recursos financeiros dizem respeito aos créditos concedidos aos ministérios e instituições envolvidas na construção da política pública. Já os recursos reguladores têm a ver com o termo "regulação" que, de acordo com Barroso (2005) é "mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados", sendo o oposto da "regulamentação" que tende a ser "centrada na definição e controle, *a priori*, dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados" de uma política pública (p. 727). Finalmente, os recursos materiais destinam-se literalmente à análise a respeito de quais os materiais

necessários para que a política se desenvolva, como: instrumentos de pesquisa, análises estatísticas, produtos financeiros ou físicos (MULLER; SUREL, 2002).

Após discorrermos sobre componentes essenciais para que seja estabelecida uma política pública, ampliaremos as reflexões que nos ajudam na busca de respostas à pergunta do subtítulo (Será que temos políticas públicas de promoção da convivência e a prevenção da violência na escola no país?), a partir da análise do trabalho realizado por Secretarias Estaduais de Educação de dois estados brasileiros.

Destacamos que os dois exemplos que descreveremos neste tópico foram escolhidos por conveniência em função de serem realidades que tivemos oportunidade de acompanhar de maneira mais próxima durante a execução desta investigação. Portanto, é possível que outras realidades possam incluir propostas mais ou menos bem-sucedidas que não estão indicadas nesta pesquisa por não ser o nosso objetivo para o momento.

Primeiramente, falaremos sobre a rede estadual de educação do estado de São Paulo por ser o contexto mais próximo no qual esta investigação esteve imersa.

Em 2019, dois novos programas foram implementados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC SP): O INOVA Educação[12] e o CONVIVA SP[13]. O Inova Educação foi criado com o propósito de atender os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo. De acordo com informações disponíveis no site do programa a proposta é trazer "inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades" de cada estudante, além de oferecer "novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural" das alunas e alunos; "reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação" docente e "criar novos vínculos" com os estudantes (SÃO PAULO, 2019).

O CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – que sucede o anterior, intitulado Sistema de Proteção Escolar (SPEC), foi oficialmente instituído por meio da Resolução SEDUC 48, de 1/10/2019 e alterado pela Resolução SEDUC 49, de 3/10/2019 e tem como principais objetivos: 1. Estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes docentes e dirigentes no processo ensino-aprendizagem; 2. Contribuir para um clima escolar positivo por meio de um ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor; 3. Contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar; 4. Promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual; 5. Articular e fortalecer a rede de

[12] https://inova.educacao.sp.gov.br
[13] https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/

proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental.

Já nesta breve análise das duas propostas é possível perceber que ambos partilham objetivos comuns, dentre eles a melhoria do clima escolar e do desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes. Neste caso, não seria possível dizer que hoje o estado de São Paulo tem uma política pública sobre a melhoria da convivência na escola? Diante das evidências de como esses programas têm sido construídos, a resposta a priori é não, uma vez que, diferentes parceiros têm sido contratados pela SEDUC SP para orientar o trabalho e muitos deles, além de não terem a oportunidade de diálogo entre si, também defendem perspectivas teóricas e metodológicas distintas o que torna complexa, por exemplo, a formação docente atrelada a esses programas (TOGNETTA, 2022a).

Exemplo disso foi a parceria temporária que a SEDUC SP estabeleceu com pesquisadoras e pesquisadores da UNESP, membros do GEPEM, que foi amplamente divulgada em toda a rede de escolas[14]. O grupo de pesquisa atuou diretamente na criação do CONVIVA SP com a reorganização do antigo SPEC[15], inclusive com participação direta em eventos de lançamento do programa e aplicação do questionário de avaliação do clima escolar em 2019, o qual foi respondido por um total de 945.481 estudantes, 16.648 membros de equipes gestoras das escolas e 64.984 docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os resultados gerais desse diagnóstico estão descritos no capítulo V do relatório de pesquisa[16] publicado por membros do GEPEM sob o título: "A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais (TOGNETTA, 2022a).

Contudo, posteriormente essa consultoria foi descontinuada sem que as ações tivessem sido concluídas ou avaliadas. Além disso, durante o período em que as pesquisadoras e pesquisadores prestaram consultoria ao programa, a Secretaria não promoveu amplas oportunidades de diálogo com a equipe do INOVA Educação que, como já ressaltamos, têm objetivos, em síntese, em comum. Logo, evidencia-se neste caso a falta de "estrutura de sentido" que, conforme mencionamos anteriormente, deve ser baseada na comunhão de propostas - provenientes de "atores públicos e privados" - num "quadro geral de ação" (MULLER; SUREL, 2002, p. 16). No relatório de pesquisa que mencionamos ainda há pouco (TOGNETTA, 2022a)

[14] https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/escolas-estaduais-lancam-conviva-sp-para-combater-violencia/
[15] O Sistema de Proteção Escolar (SPEC) foi criado em 2010 e instituído pela Resolução SE 19, de 12-2-2010 (SÃO PAULO, 2010). A então gestora, a Profa. Leide Reisner da Silva e demais membros da equipe, em especial a Profa. Sandra Maria Fodra (grande apoiadora de nossas pesquisas) trabalhavam há bastante tempo defendendo a inserção de questões de convivência nessa área que era prioritariamente preparada para pensar a segurança.
[16] Disponível no site: https://www.somoscontraobullying.com.br/convivencia-na-escola-publica

aprofundamos nossas análises e discussões sobre a ineficiência na construção dessa política.

Partindo ainda do exemplo no estado de São Paulo, é preciso compreender que tais programas organizados por governos estaduais são instrumentos dentro de uma política pública - no sentido de *policies* ou ação pública - a qual tem justamente entre as suas funções efetivar projetos implementados. Há, portanto, uma decisão política baseada em um problema público: a convivência na escola. O próprio ato normativo, como por exemplo a Resolução SEDUC 48 e a 49 sobre o CONVIVA SP, tem a ver muito mais com uma regulamentação jurídica do que política dentro do instrumento (programa). Portanto, há um longo caminho a ser traçado antes que um destes programas possa se configurar uma política pública. Isso, porque a composição de uma ação pública é um problema complexo que envolve questões administrativas, estruturais, organizacionais e o próprio Estado. Todos esses componentes precisam estar concatenados de maneira a viabilizar uma solução aos problemas da sociedade.

É importante ressaltar ainda que esses programas estão vinculados a coordenadorias ou departamentos diferentes dentro da SEDUC SP, e que cada um tem à sua disposição condições estruturais e orçamentárias distintas. Além disso, o sucesso desses programas está intimamente atrelado às especificidades territoriais que facilmente podem ser observadas numa rede composta por mais de 5000 escolas num estado que tem 645 municípios divididos em 248.222 km². Essas diferenças vão desde as condições de saneamento básico das regiões, renda per capita dos municípios, oferta de empregos, espaços de recreação e interação social disponíveis às comunidades, oportunidades de apreciação das manifestações culturais e por que não dizer, até mesmo as condições climáticas (por exemplo, regiões muito quentes em que as escolas não têm estrutura de ventilação ou refrigeração adequadas para que docentes e estudantes se sintam confortáveis durante horas seguidas de aulas).

Uma proposta que nos parece mais estruturada é a do estado de Santa Catarina que, há anos, tem organizado a "política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola" (SANTA CATARINA, 2018). Atualmente a Gerência de Políticas e Programas da Educação Básica e Profissional em parceria com a Secretaria de Estado da Educação inclui o trabalho do NEPRE – Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências. Esse núcleo vem "implementando novos saberes e metodologias, produzindo expertise com o envolvimento de todos os segmentos sociais no compromisso de cuidar da escola como espaço social e educativo em que crianças, adolescentes, jovens e adultos podem potencializar seu desenvolvimento pleno" (SANTA CATARINA, 2018, p. 8).

Historicamente, o estado desenvolve um trabalho com temáticas que discutem o "uso e abuso de substâncias psicoativas e educação sexual, na ótica da educação e prevenção,

atendendo às demandas das escolas". Além disso, no final dos anos 1990, foi dada ênfase na "estruturação de um trabalho de educação sexual que, além da perspectiva preventiva e da saúde corporal, ensejava pensar a sexualidade de forma emancipatória, culminando com o documento da Proposta Curricular, denominado Educação Sexual, que fazia parte do caderno Temas Multidisciplinares, no ano de 1998". Na sequência, no início dos anos 2000, "o Centro de Infância, Juventude e Adolescência (CIJA), organizado pelo Ministério Público", compôs uma equipe "intersetorial para pensar uma política de atenção aos maus-tratos na infância e adolescência dentro do Programa Justiça na Educação". Esses programas foram implementados em todo o estado, incluindo ações de formação para "educadores, profissionais da saúde, Ministério Público e Conselho Tutelar".

Durante vários anos, os resultados a partir desses programas "foram bastante positivos no retorno de crianças infrequentes para a escola, além da visibilidade que os dados quantitativos e qualitativos relativos aos maus-tratos, à infância e adolescência no Estado apresentaram" (SANTA CATARINA, 2018, p. 15). Entretanto, aconteceu em Santa Catarina o que acontece na maioria dos estados brasileiros, o enfraquecimento desses programas em função das mudanças de governo e trocas da equipe gestora do Ministério Público.

Ainda assim, entre as décadas de 1980 e 1990 foi instituído, "sem uma política formal escrita", o NEPRE, com equipes da Secretaria de Educação, Gerências Regionais de Educação e escolas, "tendo atuado com temáticas referentes ao uso de substâncias psicoativas, educação sexual e violências". Em 2011, instituiu-se enquanto Política Estadual de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, atuando de forma integrada e intersetorial em parceria com setores das Secretarias de Estado de Saúde, Justiça, Segurança Pública e Assistência Social, além de Conselhos Tutelares, Ministério Público e demais parceiros.

Atualmente é reconhecido como o "núcleo de estudos e trabalhos de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências", além de atender outras demandas, envolvendo-se constantemente em discussões sobre educação sexual, infecções sexualmente transmissíveis, uso e abuso de substâncias psicoativas, cultura e paz, alimentação saudável, práticas corporais, estudo do ECA nas escolas, combate ao bullying etc. Além disso, o núcleo envolve programas como: Programa Saúde na Escola; Programa Educacional de Resistência às drogas e à violência (Proerd) (SANTA CATARINA, 2018).

Destacamos que no exemplo de Santa Catarina há alguns pontos que fazem com que o estado caminhe para de fato ter uma política pública relacionada à convivência. Dentre vários aspectos nota-se uma intenção de atuação intersetorial que é indispensável para a consolidação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da educação (LAHR; TOGNETTA, 2021).

Além disso, o NEPRE promove a formação de profissionais da rede estadual nas diferentes instâncias, desde as Gerências Regionais às escolas, por meio de cursos relacionados às temáticas das violências (SANTA CATARINA, 2018, p. 18).

Entretanto, de acordo com a investigação de Tessaro (2022), ainda não é possível afirmar que seja de fato uma política pública, uma vez que as propostas e a estrutura do NEPRE têm seu vínculo com a rede estadual que não necessariamente contempla as redes municipais e particulares do estado. Além disso, segundo a pesquisadora, a proposta "possui validade, mas carece de vitalidade", pois do ponto de vista legislativo, "a forma como a política que sustenta o NEPRE está organizada constitui-se uma política da rede estadual de educação, uma vez que possui uma estrutura mínima para tal", recebendo incentivos formativos da Secretaria Estadual e buscando "estabelecer parceria com a rede de proteção que faz parte da escola". Contudo, embora seja um "núcleo sustentado por uma política, essa ação encontra-se, até o presente momento, em um limbo", uma vez que há falta de incentivo público, um "calendário definido de ações e investimentos financeiros", "estrutura física e de pessoal", diálogo reduzido "com e entre as escolas, CREs" e a Secretaria e "demais instituições que fazem parte da rede de proteção social" (TESSARO, 2022, p. 99).

Ademais, ao analisar as propostas do estado verifica-se que há ainda um caminho a ser percorrido para que essa política tenha maior ênfase na promoção da convivência, um passo que inegavelmente é anterior à prevenção da violência ou sua intervenção. Isso, porque quando falamos em prevenção contamos que existe algo ruim ou perigoso que acontece em algum momento e em algum lugar. Já a promoção da convivência é a garantia de que o foco da educação é positivo, objetivando a construção de relações cooperativas baseadas no respeito mútuo em uma escola que valoriza a diversidade, os espaços de participação e promove oportunidade de seus atores reconhecerem os próprios sentimentos e também os dos outros, favorecendo o desenvolvimento da moralidade autônoma que, por si só, já se configura como a melhor fonte de prevenção de quaisquer formas de violência (PIAGET, 1994 [1932]; TOGNETTA, 2003; PUIG, 2004).

Portanto, se nos basearmos no caso de São Paulo e Santa Catarina inferimos que redes de educação de diferentes estados do nosso país ainda carecem de políticas públicas de promoção da convivência e da prevenção da violência, e que ainda temos um longo caminho a percorrer.

Entretanto, alertamos que por não se tratar de uma pesquisa teórica e nem documental, não foi a nossa intenção investigar exaustivamente quais estados brasileiros têm ou não políticas voltadas à convivência. Contudo, esses dois exemplos, dentro de uma atmosfera que por si só

já é fragmentada – uma federação em que o sistema educacional é organizado nos âmbitos estadual e municipal – exemplificam o tamanho do desafio para que haja de fato uma política de educação norteadora das ações voltadas à convivência ética em nível nacional.

É possível que propostas como a do estado de Santa Catarina tivessem garantias muito maiores de serem cada vez mais ampliadas se encontrassem ressonância também nas políticas propostas para a educação a nível de governo federal. Diante dessa complexidade, sempre paira a preocupação de que tais programas só sejam reconhecidos como políticas públicas quando os princípios propostos por cada um deles forem garantidos em quaisquer circunstâncias, governos ou partidos políticos que estiverem na liderança do estado. Mas será que isso é possível?

Para responder a essa pergunta, propomos uma reflexão tomando como exemplo o Bolsa Família[17], um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de extrema pobreza com o intuito de viabilizar a superação da situação de vulnerabilidade garantindo o direito à alimentação, o acesso à educação e à saúde (BRASIL, 2004). Até 2021, o programa pôde ser reconhecido como uma ação pública, uma vez que foi o resultado da integração de alguns dos programas criados no início dos anos 2000 durante o governo presidido por Fernando Henrique Cardoso, reorganizados e ampliados no período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), permanecendo por mais de 20 anos depois, sendo inclusive regulamentado juridicamente pela Lei 10.834/04 (BRASIL, 2004). Não é nosso objetivo aqui tratar das divergências, equívocos e até mesmo polêmicas que giram em torno do programa, apenas queremos enfatizar que este é um caso em que os princípios e direitos básicos foram garantidos dentro da estrutura social e democrática do país como um todo, independente de outras mudanças típicas das políticas de governo e não de Estado tão presentes em nosso contexto.

Paulo Freire (1997) inclusive dá destaque à importância da continuidade das ações públicas ao indicar que é "nossa responsabilidade social e política (...) fiscalizar o cumprimento ou o não-cumprimento, por parte do Estado, dos seus deveres constitucionais" e que é preciso caminhar "no sentido de um amplo diálogo, no seio da sociedade civil, juntando legítimas representações suas e os partidos, progressistas e conservadores, no sentido de estabelecer-se quais os limites mínimos (...) dos quais essas diferentes forças político-ideológicas se sentiriam em paz para a continuidade da administração pública". O autor ainda acrescenta que é lamentável "que obras materiais ou programas de natureza social" – neste caso acrescentamos

[17] https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx.

(por nossa conta) especialmente os da educação – "sejam abandonados exclusiva ou preponderantemente porque o novo administrador tem raivas pessoais de seu antecessor. Por isso, então, paralisa o andamento de algo que tinha significação social" (p.14 e 15).

Outro ponto importante é que, conforme temos acompanhado até aqui, se as políticas em educação demandam, dentre outros aspectos, o planejamento e organização de propostas de formação continuada de docentes, é preciso renunciar a posturas e iniciativas que incluem sobreposições de propostas distintas e interesses específicos de determinado governo.

Ao analisar os principais problemas apresentados pela formação inicial e continuada de docentes nos países da América Latina, Vezub (2007) trouxe um alerta de que diante da diversidade e "proliferação de instituições que oferecem formação contínua, os governos têm procurado estabelecer parâmetros de qualidade e critérios comuns para a sua avaliação e financiamento". E a autora continua: "redes e vários sistemas centralizados de informação e certificação também foram criados para coordenar esforços dispersos" (p. 17). Entretanto, a maioria dos países adere a iniciativas esporádicas, com tendência à descontinuidade tanto pela falta de recursos como pelas trocas de governos. A autora também faz uma advertência sobre "o aumento do credencialismo", expressão que pode descrever a frequência de professoras e professores em cursos de formação continuada sob a motivação principal da "necessidade de obter uma credencial para avançar na carreira docente e se posicionar melhor na ordem de méritos para a eleição de um cargo" (p.17).

Além dessa questão tão conhecida, inclusive nas redes públicas brasileiras, Vezub (2007) também faz um alerta sobre "a mercantilização das propostas de formação continuada" e de seu crescimento em função do grande número de docentes que frequentam as atividades de formação na tentativa de acompanhar as constantes reformas educacionais. Isso, porque muitas das instituições que se dizem "formadoras" organizam "propostas com base nos seus próprios interesses e disponibilidades, sem um diagnóstico prévio das necessidades de desenvolvimento profissional dos destinatários ou uma análise de quais são as áreas-chave em relação às novas exigências e complexidade" próprias da profissão (p.17).

Logo, o "credenciamento e o aumento sustentado das atividades de educação continuada trouxeram não só o desmonte dos diversos órgãos e instituições que oferecem treinamento, mas também a desigual qualidade, relevância e nível acadêmico das propostas" (p.17). Portanto, o desafio a partir desse contexto "é trabalhar na continuidade e articulação das políticas e programas de formação, juntamente com a geração de um marco normativo que regule e ordene as instâncias e alternativas formais de formação profissional docente". E completa a autora: "de forma a garantir critérios de qualidade, pertinência e relevância das ações", pois se o Estado

não assume esse compromisso, as professoras e professores ficam "à mercê da lógica do mercado de formação, prejudicando seu direito de ter atividades significativas e de qualidade para seu desenvolvimento e exercício profissional" (p.17).

Finalmente, destacamos que uma política pública de educação voltada à convivência e a "cultura da paz", como fazem referência à Lei Antibullying (BRASIL, 2015) e à LDB (BRASIL, 2018) não pode olvidar que a "educação é condição necessária, mas não suficiente" (JARES, 2018, p. 115), e isso por si só já é uma deficiência para qualquer proposta. Ao considerar os avanços e limitações que ainda precisam ser superadas pela legislação de fomento à educação e cultura da paz no contexto espanhol, Jares (2018) apresenta advertências que, sem dúvida, servem para qualquer país. O autor afirma que "falar de certos procedimentos como o diálogo para construir uma cultura da paz, sem outro tipo de considerações ou referências, não é apenas um erro científico como também conduz a um beco sem saída" (p. 115). Isso, porque um "problema tão complexo e com ramificações de tão diferentes naturezas, como a construção de sociedades pacíficas, justas e não-violentas, não pode ficar restrito a duas variáveis – a pesquisa e a educação" (JARES, 2018, p. 115). Por mais importantes que sejam, para que exista uma política pública é preciso envolver a "política" no sentido dos verbetes apresentados no início desta seção (esfera da política, atividade política e a ação pública), a economia, os meios de comunicação e os processos sociais de convivência que extrapolam a escola.

2.6 Duas palavras: Agentes e a gente... mais um porquê das borboletas

Caminhando para o final desta seção, evidenciamos mais um porquê de termos incluído as borboletas para colorir as páginas desta pesquisa. Elas são consideradas agentes imprescindíveis ao planeta. Esses seres, em geral, coloridos e encantadores, exercem papéis essenciais para a natureza, dentre eles servir como base de cadeia alimentar, alimentando pássaros, formigas, aranhas, louva-a-deus, sapos, macacos, lagartos, lagartixas e muitas outras espécies de animais. Além disso, indicam se a vegetação local está bem preservada (caso contrário não estariam por ali). Por fim, em sua fase adulta se alimentam do néctar das flores; desse modo, suas asas agarram pólen que acaba sendo espalhado posteriormente pelos lugares onde passa, garantindo a reprodução e manutenção de diversas espécies agrícolas. Há quem diga que "sem as borboletas a natureza inteira entraria em colapso, um verdadeiro 'efeito borboleta' ocorreria no planeta!" (BORBOLETÁRIO DE SÃO PAULO, 2023). Portanto, podemos considerar essas pequenas agentes tão importantes para todas(os) nós, gente. Mas o

que essa ilustração tem a ver com transformações da convivência, da cultura, no clima escolar e políticas para a educação?

De acordo com Molina e Rodrigues (2020) "as políticas públicas são compreendidas como a ação do Estado" e, portanto, "são o resultado da implementação e da manutenção do governo, sendo que a tomada de decisões envolve diferentes agentes da sociedade e de outros organismos, bem como órgãos públicos" (p. 43). Logo, se fosse necessário definir o que é política pública em educação em duas palavras escolheríamos: agente e gente.

As(os) agentes, quer sejam docentes, membros de equipes gestoras, funcionárias e funcionários, agentes públicos e sociais, precisam ter sua voz ouvida. Portanto, qualquer iniciativa de governo que não envolva efetivamente esses sujeitos como protagonistas de transformações, já está comprometida em sua consolidação enquanto ação pública.

Do outro lado, quando falamos em educação, só há sentido se esta for pensada e planejada pensando na gente da escola. Como mencionado no texto de Paulo Freire com o qual iniciamos esta seção, só se melhora o mundo se a escola levar em conta todas as "gentes" e se ali for lugar da criação de laços de amizade e convivência camarada.

Já diziam nossos vizinhos do Chile ao apresentarem sua Política Nacional de Convivência Escolar (CHILE, 2019) que “a convivência se ensina e se aprende, portanto, é imprescindível que as políticas públicas (...) considerem a necessidade de se pretender ensinar e aprender formas de convivência, não só no nível curricular, mas também os diferentes espaços e oportunidades" em que a comunidade, ou seja, a gente da escola participe (p. 6).

Esperamos que as investigações brasileiras sobre o tema da convivência sejam ampliadas de maneira que forneçam subsídios para que novas propostas sejam formuladas, não somente por unidades escolares, mas também pelas instituições que representam o poder executivo e legislativo e que têm a responsabilidade de integrar e potencializar o trabalho de educação para a convivência nas escolas públicas no Brasil, além de promover políticas públicas.

3 FORMAÇÃO DOCENTE. DEMANDAS PARA QUE A ESCOLA POSSA EDUCAR PARA A CONVIVÊNCIA



> ...sendo a experiência condição necessária a uma genuína assimilação de conhecimentos e valores, é necessário que a educação moral encarne os valores que se quer ensinar.
> *Yves de La Taille*

Conforme temos anunciado desde o início, nesta investigação pretendemos nos aprofundar nos aspectos mais relacionados à formação continuada, sendo que esta é considerada "um campo de pesquisa científica teórico-prática que estuda o processo pelo qual os professores são integrados em experiências de aprendizagem que lhes permitem aprimorar seus conhecimentos, habilidades e disposições" (CHAVEZ HERNARI; GONÇALVES, 2020, p. 3). Além disso, consolida-se como um "processo de aquisição, estruturação e reestruturação permanente de conhecimentos, habilidades e valores para o desempenho da função docente" (CHAVEZ HERNARI; GONÇALVES, 2020, p. 3).

Portanto, quando nos referirmos nesta pesquisa à formação de uma professora ou professor que participa da melhoria da convivência escolar e da transformação cultural da escola, e consequentemente contribuindo com a melhoria do clima, indicaremos especialmente os processos formativos vivenciados por estes profissionais a partir do dia em que iniciam sua carreira profissional. Não que a formação inicial não importe, pelo contrário, pois já dizia Libâneo (2009) que a formação de qualidade dos estudantes "depende de formação de qualidade dos professores", os quais precisam ser formados para serem, além de técnicos, profissionais reflexivos – capazes de articular teorias pedagógicas e as vivências com suas alunas e alunos – cuja formação inicial deveria ter articulação direta com as "demandas práticas da escola" (p. 83). Contudo, conforme mencionamos na seção 1, em investigação anterior (KNOENER, 2019), nosso foco foi a formação inicial de docentes, sendo a presente pesquisa uma continuidade de um longo período de estudos a respeito da formação de docentes que visa a promoção de uma convivência ética na escola. Mas afinal, o que a literatura tem elencado como necessário para que as professoras e professores estejam preparados para educar para a convivência?

De acordo com Martínez Martin, Puig Rovira e Trilla Bernet (2003) as propostas de formação de docentes que privilegiem o preparo para educar moralmente[18] devem considerar alguns pontos: 1- incorporar os "elementos formativos" necessários que permitam que as

[18] Sobre esta diferença de termos – "educar para a convivência" e "educar moralmente" – pontuamos que as(os) pesquisadoras(es) encontram certa dificuldade de se chegar a um consenso nessas terminologias. Nas mais diversas investigações relacionadas à transformação da cultura, do clima e da convivência na escola, encontramos expressões como: educação em valores, educar moralmente, e educar para a convivência ética democrática. Não necessariamente são sinônimos, mas termos que se referem às pesquisas citadas e que tratam de questões que se aproximam na prática.

professoras e professores estejam “em condições de enfrentar a sua tarefa nos diferentes espaços de educação moral que compõem a escola”; 2 - a valorização da “escola como espaço gerador de clima ou cultura moral como instituição em relação à comunidade”; 3- o preparo desses profissionais para que tenham as habilidades e conhecimentos necessários para envolverem-se em “projetos que vão além da escola e que afetam a comunidade” (p. 91).

Semelhantemente, ao fazerem referência à formação de docentes em temas relacionados à convivência e à violência, Esteban Moreno, Blanchard Giménez e Álvarez Ruiz (2021) indicam a necessidade de pelo menos dois componentes: o preparo necessário para conceber, desenvolver e avaliar processos educativos preventivos que promovam o crescimento de cidadãos capazes de gerar espaços de convivência pacífica e, portanto, prevenir a violência; estudos de conteúdos essenciais para a identificação de situações de violência e bullying em diferentes contextos, de maneira que quando essas situações aparecem, ao intervir, saibam como proceder com alvos, autores e espectadores a partir de abordagens não punitivas.

Poderíamos mencionar inúmeros outros estudos que levantam necessidades quanto ao preparo das professoras e professores, mas julgamos que só estas considerações já são o suficiente para que pensemos novamente em uma das perguntas que apontam para nosso problema de pesquisa: a formação continuada tem atendido aos profissionais e suas necessidades técnicas proporcionando-lhes espaços de reflexão sobre suas práticas? Antes que seja possível começar a respondê-la, ainda que de maneira preliminar, julgamos necessário analisar alguns pontos que caracterizam a formação docente, além de, em muitos casos, prejudicá-la.

3.1 A formação docente e a educação para uma convivência ética: alerta de problemas complexos

Para ampliar nossas reflexões sobre a formação docente, discorreremos brevemente sobre o conceito ao qual estamos nos referindo ao mencionar um alerta de complexidade.

Dentre suas principais características, um sistema chamado de complexo destaca-se por sua não linearidade e até mesmo incerteza. Inclui desafios ou problemas que têm muitas partes interdependentes que interagem com previsibilidade limitada, pois pequenas mudanças de condições podem levar a diferentes dinâmicas ou, até mesmo produzir consequências desproporcionalmente maiores ao longo do tempo. Além disso, trata-se de um sistema dinâmico em que as soluções para os problemas não podem ser impostas (SNOWDEN; BOONE, 2007;

WALSH, 2017; VAN DER MERWE, 2019). Sem dúvida, essa breve definição nos remete, dentre tantos contextos, à convivência no contexto escolar e à tão necessária formação adequada de docentes para tratar dessa temática.

Para esclarecer um pouco mais o conceito de complexidade, nos reportaremos às considerações apresentadas por Glouberman (2001), Glouberman e Zimmerman (2002) e sintetizadas por Rogers (2008) em seus estudos sobre a teoria do programa para avaliar aspectos complicados e complexos de intervenções. No caso, os autores dividem os problemas em três categorias distintas: simples, complicada e complexa. No intuito de sintetizar e exemplificar cada uma delas, apresentamos a seguir uma tradução e adaptação do quadro apresentado por Rogers (2008, p. 31) a partir dos estudos de Glouberman e Zimmerman (2002) sobre a diferença entre essas categorias.

Quadro 2 - Diferença entre problemas simples, complicados e complexos

Simples: **Seguir uma receita**	**Complicado:** **Enviar um foguete para a lua**	**Complexo:** **Criar uma filha ou filho**
A receita é essencial	As fórmulas são críticas e necessárias	As fórmulas têm uma aplicação limitada
As receitas são testadas para garantir uma fácil replicação	Enviar um foguete para a lua aumenta a garantia de que o próximo também dará certo	Criar uma filha ou filho fornece experiência, mas nenhuma garantia de sucesso com o próximo
Nenhum conhecimento específico é necessário, mas experiência em culinária aumenta a taxa de sucesso	São necessários altos níveis de experiência em uma variedade de campos para o sucesso	A experiência pode contribuir, mas não é necessária nem suficiente para garantir o sucesso
Receitas produzem produtos padronizados	Foguetes são semelhantes em aspectos críticos	Cada criança é única e deve ser entendida como um indivíduo
As melhores receitas sempre dão bons resultados	Existe alto grau de certeza de resultado	A incerteza do resultado permanece
Abordagem otimista para resolução de problemas	Abordagem otimista para resolução de problemas	Abordagem otimista para resolução de problemas

Fonte: ROGERS, 2008, p. 31 – tradução nossa.

É possível que algumas pessoas se surpreendam ao analisar o quadro e concluírem que o desafio de educar uma criança é classificado como mais difícil (problema complexo) que enviar um foguete à lua (problema complicado). Seria esse um exagero?

Em julho de 2021, muitas pessoas pararam para acompanhar a aventura de onze minutos do bilionário Jeff Bezos e outros quatro tripulantes num voo supersônico até o espaço a bordo da New Shepard, cápsula suborbital com sistema de foguete. O voo ocorreu onze dias depois de o também bilionário Richard Branson voar até o espaço na VSS Unity, espaçonave da Virgin

Galatic (FLACH, 2021). A possibilidade de pessoas consideradas leigas visitarem o espaço num foguete mexe com o imaginário da sociedade, ao mesmo tempo em que choca se considerarmos que ambos os voos aconteceram num momento em que a pandemia da COVID-19 seguia dizimando a população mundial e causando tremendo impacto na qualidade da vida humana com o aumento da desigualdade social, desemprego e fome (BARROS, 2021).

Bem, para além das reflexões que podem ser feitas a respeito desses paradoxos que nos afligem diante da escancarada ampliação da desigualdade social no planeta, o que queremos destacar é que antes da façanha de Bezos a New Shepard havia realizado 15 voos de teste automatizados sem ninguém a bordo. Ou seja, com recursos, estudos e tecnologia é possível reproduzir o voo de um foguete, embora isso possa ser encarado como um enorme desafio que demanda pesquisas durante décadas. O mesmo não acontece na educação, pois diferente do foguete, cada criança, adolescente, escola e comunidade do entorno compõem um objeto único de estudo.

Essa é uma das razões de que, quando nos reportamos à formação docente e a educação para uma convivência ética, estamos escolhendo o que é, de fato, prioridade – a dignidade do ser humano. A escolha pelo humano diz respeito a complexidade das ações a ele favorecidas e, neste caso, não há produtos de prateleiras e nem cartilhas que atendam as professoras e professores.

Pensemos no desenvolvimento das(os) alunas(os). Os estudos de Piaget (1994 [1932]) apresentam etapas para a gênese do desenvolvimento moral comuns em diferentes idades e culturas, apontando para um processo em que a moral vai sendo construída a partir do desenvolvimento cognitivo (inteligência) e afetivo (sentimentos), incluindo a aquisição da consciência do dever moral e sua obrigatoriedade. Ainda que essa seja uma possibilidade para todas as crianças, isso não significa que uma professora ou um professor poderá garantir o êxito de suas ações repetindo quinze vezes a mesma rotina de aula, por melhor que seja o seu planejamento e conhecimento técnico baseado na Epistemologia Genética Piagetiana.

Ao discorrer sobre uma "Pedagogia da Convivência", Jares (2008) afirma que as relações humanas implicam modelos de convivência que pressupõem "determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, formas linguísticas, modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado etc. E isto é assim porque não há possibilidade de viver sem conviver" (p. 15). Nota-se que o autor faz referências a questões de grande magnitude, e para cada uma delas poderíamos empenhar extensos estudos, isso porque tratam de dimensões complexas entremeadas não somente no âmbito da convivência, mas também da cultura escolar, sendo

impossível determinar caminhos ou soluções exclusivas.

Contudo, a literatura e as pesquisas que analisam os currículos, diretrizes, documentos legais e a própria rotina dos espaços de formação inicial e continuada de docentes no Brasil apontam para uma organização e propostas que, além de não incluírem estudos aprofundados sobre a temática da convivência, tampouco levam em conta sua complexidade.

Ao analisar diferentes estudos, Gatti (2014b) se propôs a organizar uma síntese do estado do conhecimento sobre a formação inicial docente nos cursos de licenciaturas. Os resultados apontaram para problemas como: a "improvisação" de profissionais em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados (ou licenciandos) para atuar em determinadas disciplinas; a ausência de articulação das políticas nacionais que visam a melhor qualificação da formação inicial de professoras e professores; diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura com referências vagas à formação docente, ou seja, muito semelhantes ao currículo proposto nos respectivos bacharelados; estruturas curriculares fragmentadas que não oferecem disciplinas articuladoras, sendo notável nas ementas a generalização dos saberes pedagógicos e uma abreviação da formação, além da falta de projetos norteadores dos estágios obrigatórios, cujo acompanhamento e avaliação costumam ser precários.

A mesma autora (GATTI, 2014a) já ressaltara anteriormente que "[...] há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado", e que superar esse desafio inclui deixar de lado "conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente". Gatti acrescenta ainda que "o desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações" (p. 36).

Para além de todos esses impasses de ordem prática nas instituições e cursos de licenciatura que formam as futuras professoras e professores, é preciso que aquelas e aqueles que organizam a formação continuada – quer sejam agentes políticos ou públicos, desde uma Secretaria Municipal de Educação até a equipe gestora na unidade escolar – também tenham a garantia de espaços de formação que lhes possibilite refletir constantemente sobre as novas necessidades da práxis docente, como por exemplo a partir de reviravoltas em consequência de um longo período pandêmico.

Este, sem dúvida, é um grande desafio para um país de dimensões continentais e tão repleto de diversidade cultural e humana. Portanto, não poderíamos deixar de ressaltar que novas propostas de formação inicial e continuada precisam ter como um dos seus pontos de partida justamente as características tão plurais de Brasil, sejam elas a desigualdade social, os problemas econômicos, manifestações de violência e diversidades (religiosas, artísticas, de

crença, costumes etc.).

Estas ressalvas não se aplicam somente ao contexto brasileiro, pois estudos internacionais como, por exemplo, os de Roe e Castro (2017) também alertam que "os estabelecimentos de ensino de hoje estão imersos em um contexto social e cultural complexo" de uma sociedade dinâmica e em grande parte imprevisível, em que "opera a lógica do mercado em que tudo se transforma num bem de 'consumo', com vínculos humanos precários, instáveis e muitas vezes supérfluos e centrados nos interesses pessoais (p. 322). Sobre isso, Barroso (2005) alerta que esse "encorajamento de mercado" tem sido traduzido "sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica ('globalização'); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes à 'modernização' do serviço público de educação" (p. 741).

Diante de tais considerações, entendemos ser necessário fazer um breve alerta sobre esta pesquisa, pois as considerações, reflexões e análises que faremos daqui por diante, levam em conta que a educação representa - especialmente quando olhamos para convivência na escola - um sistema complexo. Isso vale também para a formação de docente, quer seja a inicial ou continuada.

Inclusive, professores da Universidade de Aveiro em Portugal, Pardal e Martins (2005) fazem um alerta relacionado a isso ao afirmarem que a formação contínua de docentes é "tão complexa, no mínimo, como a diversidade de interesses, de objetivos e de agentes que se movem em torno dela" (p. 104). Os autores prosseguem dizendo que não falta quem "perante uma profusão de Ações de Formação Contínua" a considere quase que inexistente. Isso, porque "não são coincidentes os interesses de professores, de encarregados de educação, de alunos, de instituições formadoras e de entidades político-administrativas", pois a "oferta que interessa a uma instituição pode não satisfazer os interesses do Ministério da Educação" e agradar docentes, "independentemente do impacto que possa ter ou não na sua profissionalidade, e ser inócua face ao processo de ensino-aprendizagem" (PARDAL; MARTINS, 2005, p. 104).

De acordo com Retuart Roe e Castro (2017) a convivência escolar constitui uma complexa teia de relações diversas entre atores que participam do processo educativo de um estabelecimento, constituindo-se em relações e dinâmicas de poder que influenciam os climas emocionais e estilos de comunicação próprios do local onde se reproduzem. Portanto, é preciso considerar vários fatores que não se reduzem apenas aos meramente observáveis e explícitos, mas também a múltiplas variáveis, relacionadas com o maior ou menor afeto no tratamento interpessoal. Daí a necessidade de "um pensamento que una e não separe, que considere a incerteza, as contradições, a provisoriedade, enfim, a mudança, para que se possa ver a

verdadeira realidade, que não é estática e linear, mas considera a subjetividade, os diferentes saberes, a clareza do outro, em uma visão pensada como um todo (OLIVEIRA; BEHRENS; PRIGOL, 2020, p. 1891).

Justamente porque educar é um problema complexo é que nos propomos a analisar a formação docente, para além do seu início na graduação, pois mesmo que nosso planeta permanecesse exatamente igual durante décadas, ainda assim, educar para a convivência demandaria constante reflexão e ampliação das pesquisas.

Essa também é a justificativa para pensarmos a formação docente sob a perspectiva da Psicologia Moral e, portanto, construtivista, cujos constructos pressupõem que as(os) envolvidas(os) na formação moral de crianças e adolescentes sejam capazes de mediar a construção e adesão de valores morais vivenciados ininterruptamente em cada uma das rotinas da escola. Para tanto, não é possível reduzir os espaços de formação à reprodução de vídeos ou audiência passiva de palestras. Sobre isso, Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011) afirmam que "a formação do professor em relação ao desenvolvimento moral não deve ficar restrita à transmissão pura e simples de conceitos e conhecimentos sobre questões referentes à moralidade", e que nesses espaços é essencial "criar condições para a mútua colaboração, o respeito, o acolhimento das divergências e a participação social ativa de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem" (p. 92).

É por isso que os caminhos apontados por esta pesquisa visam a ampliação dos dados disponíveis para aportar teoricamente novas propostas e políticas de formação docente que contemplem de maneira cada vez mais profunda e assertiva a complexidade da convivência na escola e em seu entorno, além dos interesses e necessidades das professoras e professores.

3.2 Formação continuada. Mais prática ou mais teoria?

Ao iniciar este trecho, logo nos lembramos das palavras de advertência de John Dewey quanto ao preparo de professoras e professores afirmando que "...acreditar que toda formação genuína acontece por meio da experiência não significa que todas as experiências são genuinamente ou igualmente formativas. A experiência e a formação não necessariamente se equivalem. Algumas experiências são deformativas" (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 89). Para o autor, "uma experiência é deformativa quando esta tem o efeito de limitar ou distorcer o desenvolvimento de uma experiência futura" (DEWEY, 1997, p. 25 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 89). É partindo dessa reflexão que teceremos nossas considerações sobre a

díade prática e teoria dentro da formação de docentes.

Em janeiro de 2019 estávamos nos preparando para dar continuidade a um ciclo de formação de docentes e equipe gestora de uma escola participante de um projeto de pesquisa do GEPEM, para a qual prestávamos também consultoria na implementação do projeto antibullying. Após algumas trocas de e-mails com membros da gestão para organização de dois dias de encontros de estudos com 130 profissionais, recebemos uma mensagem incluindo a frase: *"Sobre a formação pedimos a todas/os fornecedores que seja um momento mais mão na massa, que foquemos em atividades mais práticas e em estudos de caso".*

Essa mensagem nos provocou inúmeras reflexões. Primeiramente, o estranhamento com o termo "fornecedores" porque nos remeteu à definição mais conhecida do dicionário da língua portuguesa sobre a pessoa física ou jurídica que fornece produtos ou bens de consumo com regularidade (MICHAELIS, 2021). Em seguida, a preocupação com a "pressa" em que levássemos propostas práticas antes mesmo daquelas professoras e professores terem, por exemplo, participado de momentos de reflexão sobre a diferença entre manifestações de indisciplina e violência.

Seria uma falha de nossa parte nos encontros anteriores? Será que, embora nossos estudos teóricos fossem baseados especialmente na Psicologia Moral advinda da Epistemologia Genética Piagetiana, a estrutura dos encontros anteriores não havia favorecido que as(os) participantes pensassem as teorias em diálogo com a própria prática construindo seus conhecimentos? Na época nossa inquietação inicial foi sucedida por um intenso exercício de autoavaliação e da revisão cuidadosa das ações que havíamos planejado para os encontros posteriores. Contudo, seguimos com a convicção de que nossas propostas de formação estavam corretas, por isso mantivemos nossa postura de não renunciar às construções do conhecimento coletivo a partir de pressupostos teóricos amplamente discutidos em diálogo com a prática.

Não estamos afirmando que a reivindicação daquela escola era equivocada, inclusive é uma solicitação frequente entre equipes gestoras e docentes de redes particulares e públicas, e talvez isso aconteça justamente porque a formação inicial advinda da universidade tenda a privilegiar os estudos teóricos. Contudo, ainda que o colocar "a mão na massa" seja indispensável, pois a formação de professoras e professores é mais significativa quando envolvem discussões sobre situações da rotina da sala de aula, esses exemplos práticos, do dia a dia na escola – sejam eles de âmbito pedagógico, metodológico, administrativo etc. – requerem uma análise, um estudo, o qual mobilize a busca por conhecimentos teóricos (NÓVOA, 2009).

Em consonância a esses argumentos nos reportamos à Pardal e Martins (2005), os quais

afirmam que “a formação contínua não pode deixar de se preocupar” dentre tantos aspectos importantes com os seguintes: “uma maior valorização da componente experimental do ensino-aprendizagem, um crescente recurso às mais diversas tecnologias, o estímulo à investigação científica e à construção de conhecimento” (p. 104).

Sobre isso, Díaz-Aguado (2006) ressalta que formação de professoras e professores deve ser aprimorada a partir de uma abordagem teórica e prática, tendo em vista que a responsabilidade pela construção de uma convivência democrática é construída a partir de cada atividade que ocorre na escola, as quais também precisam ser adaptadas a cada nova situação e contexto para reduzir as contradições frequentes dos modelos tradicionais entre o que se pretende ensinar na teoria e o que acontece na sala de aula na prática.

Semelhantemente, em suas reflexões sobre a formação continuada em serviço, as professoras Flóride e Steinle (2008) ressaltam que “a prática pedagógica só é reflexiva quando pressupõe uma relação teórico-prático, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração é que podemos separá-las (p. 6). Sob essa perspectiva, as autoras afirmam que “deixa de ter sentido a expressão ‘quero mais prática e menos teoria’, já que toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referenciada em alguma prática”, acrescentando que “talvez o que esteja por trás dessa queixa” seja a dificuldade que algumas e alguns docentes têm para estabelecer “relações entre as reflexões de certos autores” e a sua própria experiência profissional.

É por isso que ao se pensar a formação docente é necessário que se adote um caminho e “método adequado” (FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p.7) para que essas dificuldades sejam superadas sem negação da necessidade dos estudos teóricos. Logo, ainda que já tenhamos afirmado isso mais de uma vez até aqui, fazemos questão de ressaltar que as oportunidades de formação não podem ser concebidas “como um meio de acumulação” e ficarem restritas aos cursos, palestras, seminários etc. em que são partilhados conhecimentos ou técnicas. Para além disso, é preciso um “trabalho de refletividade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente” (FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p. 10 e 11).

Ainda sobre a importância de os espaços de formação continuada incluírem estudos teóricos, Bastos e Santos (2018) afirmam que “a reflexão e a busca de estratégias e conhecimentos sobre as situações que dinamizam a escola dia a dia, embasadas em estudos teóricos”, são essenciais para que o trabalho docente “seja repensado de forma permanente”, o que é relevante “para a aprendizagem integral dos sujeitos que fazem a escola, os estudantes” (p. 90).

Semelhantemente, Becker, Keller e Sawitzki (2017) enfatizam que a escola tem uma

relação diretamente com o processo de formação continuada em serviço de professoras e professores, “pois é nela que ocorrem as mais diversas interlocuções no âmbito escolar, sejam elas entre os próprios docentes, entre a equipe diretiva e os docentes, entre os alunos e os docentes e entre a comunidade local e os docentes” (p. 38).

Entretanto, ao considerar a escola como um importante lócus da formação continuada, Candau (1997) pondera que construir novas perspectivas nessa área não é uma meta que se alcança naturalmente ou intuitivamente, pois o simples fato de um grupo de professoras e professores estarem na escola num espaço dedicado à formação não garante que esta seja mobilizadora e reflexiva e, portanto, viabilizando que o grupo seja capaz de identificar e resolver problemas. Para que isso aconteça, entre outras necessidades, é preciso que as propostas de formação estimulem e oportunizem práticas coletivas entre o corpo docente, e é neste ponto que destacamos de maneira especial o papel fundamental da equipe gestora da escola (que aprofundaremos no tópico adiante), pois repousa sobre ela a responsabilidade de organizar, planejar e dinamizar as atividades de formação (SANTOS; BASTOS, 2018).

É por isso que Pardal e Martins (2005) afirmam que “uma formação contínua com potencialidades de real interferência no sistema educativo numa perspectiva inovadora” só pode ocorrer se integrar “uma cultura que articule o projeto da escola (...) e o projeto de vida profissional dos seus professores. Tal articulação não é simples nem linear”, pois passa “por uma exigência e por uma concepção: a da formação contínua como um ato permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre ela, da construção da escola como projeto integrador de saberes e de pessoas e da qualidade de vida” de cada professora e professor enquanto seres humanos e como profissionais da educação (PARDAL; MARTINS, 2005, p.107).

Em suma, uma questão relevante é que ao analisarmos diferentes investigações sobre a questão da formação docente, ainda que fundamentadas sob diferentes perspectivas teóricas, nota-se um ponto em comum em todas elas: as(os) docentes precisam ser protagonistas. Um exemplo é a investigação de Lima (apud FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p. 5), a qual traz uma contribuição ao “elaborar um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente”, e segundo a autora “a formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor” (apud FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p. 6). Logo, no binômio teoria e prática, ambas importam, mas só fazem sentido se tiverem como ponto focal a professora e o professor.

É exatamente sobre isso que falamos nesta investigação. Esta tese defende a

impreterível necessidade de que as instituições de educação sejam lócus de construção de conhecimento e que as pesquisas na área sejam, ao mesmo tempo, fonte de inovação para a escola e, concomitantemente, resultado de práticas e propostas baseadas no fazer docente e nas conquistas da ciência.

3.3 O papel da equipe gestora na formação continuada docente

Sobre a importância do papel da equipe gestora, Libâneo (2013) salienta que a organização do espaço para a formação "(...) implica a criação de lugares e tempos que incentivem as trocas de experiências entre os professores e entre os professores e alunos", e que a direção e a coordenação pedagógica de cada escola exerça papel de destaque como apoio e sustentação desses espaços coletivos de estudos, reflexão, pesquisa e tomada de decisões (p.192-193).

Para Bastos e Santos (2018) as necessidades e as dificuldades das professoras e professores não precisam "ser resguardadas para os eventos, cursos e palestras que acontecem além do espaço da escola" (p. 89), pois muito antes disso "podem e precisam ser discutidas e estudadas no ambiente de trabalho, juntamente com os colegas docentes e com a gestão da escola" (p. 89). As autoras afirmam ainda que "o ambiente escolar pode ser potencializado e se constituir em um lugar de formação", na medida em que docentes e equipe gestora "se unem, organizam-se e promovem ações nesse sentido" (p.100).

Neste ponto ressaltamos o papel decisivo da equipe gestora, não somente da unidade escolar, como das instituições mantenedoras, pois repousa sobre estas a tênue responsabilidade entre organizar propostas de formação sem que os programas de uma rede impeçam que o corpo docente de uma escola se mobilize para pensar em questões que são mais particulares em sua rotina. Para Flóride e Steinle (2008) "existe uma relação indissociável entre a gestão democrática e a formação continuada", pois embora seja indiscutível a corresponsabilidade das professoras e professores com sua própria formação, é preciso que haja uma relação de parceria entre docentes, equipes gestoras e as instituições públicas, pois ao mesmo tempo em que podem as lideranças ser fonte de incentivo – quando estimulam e valorizam esta ação por parte das e dos educadores – podem vir a ser um empecilho ao negar ou não apoiar esse "espaço de estudo e reflexão, tanto dentro como fora da instituição educacional" (p.11).

A garantia de um ambiente caracterizado pelo apoio, diálogo e construção coletiva do conhecimento é condição *sine qua non* para que o trabalho de cada docente seja caracterizado

não por um rótulo de “tarefeiro burocrático”, como diz Alonso (1994, p. 6), mas sim como sendo de “um profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores”. Portanto, para tornar um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro burocrático é preciso que cada professora e professor seja visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação. Como diria Paulo Freire (1991) “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (p. 58).

Portanto, é inegável que a coerência do sistema educativo dependa também da formação docente (PARDAL; MARTINS, 2005) demandando, necessariamente, propostas de formação contínua que consigam atender às expectativas em relação a questões concretas que, além das necessidades de uma rede, também valorizem a autonomia da escola e suas respectivas peculiaridades. Para isso, não se pode renunciar à participação da equipe gestora da unidade escolar na organização, no planejamento e na promoção de estudos e reflexões relacionados à temática da convivência ética.

A partir dessas considerações seguiremos refletindo mais especificamente sobre a formação docente que pretende preparar as(os) profissionais para contribuírem para que a convivência na escola (e fora dela) seja de fato ética.

3.4 Características e temas essenciais na formação continuada que visa uma convivência ética na escola

Em 2020, o Ministério da Educação do Brasil publicou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No artigo 4º o documento indica a Formação Continuada de Docentes da Educação Básica “como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020).

O artigo 5º indica que as Políticas da Formação Continuada são de "competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC- Formação", e têm como um dos seus princípios norteadores:

> O respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2020).

Percebe-se, especialmente na segunda parte do trecho, uma ênfase de que a formação docente colabore para que valores como a justiça e a solidariedade, além da valorização da diversidade humana e da luta pela liberdade garantia de direitos essenciais à dignidade humana estejam sempre presentes em sua prática.

Na sequência, os incisos IV e V indicam também como princípios a necessidade do "reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social" dos estudantes, sendo essencial uma "formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional". Além disso, há ênfase no "reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação" das alunas e dos alunos "como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes", equipes gestoras e demais profissionais da escola.

Na sequência, a resolução indica que as professoras e professores precisam ser formados para atuar de acordo com "o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz"; bem como com o que está previsto no "Estatuto da Criança e do Adolescente (...) respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva" das alunas e alunos, "respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral" dos estudantes "com atenção para seus direitos, deveres e formação ética" (BRASIL, 2020).

Assim como já temos explicitado em outros momentos nesta investigação, observa-se no Brasil uma boa vontade do ponto de vista normativo e das leis em estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade das escolas em terem propostas sólidas de promoção da convivência e prevenção da violência. Nota-se, inclusive, que pelo menos em intenção, a formação continuada das professoras e professores também deveria incluir temáticas desta natureza. Entretanto, o que não se tem clareza ainda é: o que não pode faltar nesses estudos? Em especial, nos que acontecem em cursos de "atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas", nos "cursos e programas de Extensão, com carga horária variável" e ainda em "cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas" previstos na BNC-formação continuada (BRASIL, 2020).

É provável que em "cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas" e nos "cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado" (BRASIL, 2020) as propostas já sejam mais claras, mas será que, em geral, as professoras e professores têm tido oportunidades de se preparar de fato para cuidar da convivência e da formação moral de suas alunas e alunos? Nas seções subsequentes desta pesquisa pretendemos responder a esta pergunta. Por enquanto, vamos discorrer sobre o que a literatura e as investigações têm mostrado como sendo conteúdos essenciais para a formação continuada de docentes.

Em pesquisa conduzida na Galícia no período de 1998 a 2001, Jares (2008) analisou, dentre outras questões, a avaliação que as(os) docentes faziam de sua formação inicial nas faculdades e escolas de magistério em relação ao estudo de temáticas como os conflitos na escola, estratégias de resolução, melhoria da convivência etc. Embora os dados encontrados fossem esperados, não deixaram de ser impactantes, pois o autor verificou que 67,6% das e dos participantes indicaram que nunca receberam "nenhum tipo de formação" sobre esses temas e 20,8% afirmaram ter recebido algum tipo de formação, mas que "foi pouco satisfatória". Ou seja, 88,4% das professoras e professores indicaram não ter tido formação sobre questões relacionadas à convivência durante a graduação, ou se tiveram foi de pouca ajuda. Já na formação continuada os números foram melhores, mas ainda assim "71,30% responderam que não receberam nenhum tipo de formação ou foi pouco satisfatória" (p. 142).

Ao abordar âmbitos de intervenção para que as escolas pratiquem de fato uma "pedagogia da convivência", como intitulou uma de suas obras, o autor adverte que é "insustentável que os centros competentes para a formação de profissionais não realizem nenhum tipo de capacitação neste sentido, ou que seja minoritário o número dos que a promovem" (JARES, 2008, p. 143). Com base nisso, indica pelo menos seis conteúdos-chave

que não podem faltar para que as professoras e professores sejam formados para ter o mínimo preparo para lidar com as questões de convivência, inclusive problemas, na escola. São eles: a compreensão positiva e processual do conflito; a especificidade de cada situação conflituosa; distinção entre agressividade e violência; aceitação da diversidade; capacitação em estratégias de criação de grupos; defesa da educação como um direito.

De acordo com Jares (2008) "não é possível separar a convivência do conflito", pois ele "é natural e inevitável à existência humana", por isso os programas de formação docente precisam incluir estudos que ressaltem a ideia de que os conflitos não são negativos, pelo contrário, ao mencionar uma "abordagem gandhiana" ressalta que devem ser considerados como uma "dádiva" por serem uma grande oportunidade de crescimento para todas as pessoas envolvidas (p. 147). Sendo assim, há também a necessidade das e dos profissionais aprenderem a como conduzir assertivamente a resolução dos conflitos.

Neste ponto o autor adverte que a resolução de conflitos não é apenas "técnica que se pode aprender e aplicar em qualquer contexto ou situação" e não existe uma "receita mágica". Contudo, "maior conhecimento e treinamento nas técnicas alternativas de resolução de conflitos nos dá maiores probabilidades de compreendê-los e, a cada caso, resolvê-los" (JARES, 2008, p. 148). O autor afirma também que distinguir "agressividade" de "violência" é fundamental, pois as professoras e professores precisam ter a formação necessária para que, em meio ao calor das emoções dentro da sala de aula ou da escola, consigam separar o que é um "instinto ou pulsão humana" (agressividade), muito mais associado a uma necessidade de "autoafirmação física e psíquica do indivíduo" (combatividade), da deliberada intenção de ferir e violar direitos fundamentais à dignidade humana (p.149).

Para além dessa diferença entre agressividade e violência elencada por Jares (2008), enfatizamos que cada problema de convivência tem sua complexidade e, portanto, demanda conhecimentos específicos para que as professoras e professores atuem assertivamente diante das mais variadas manifestações de indisciplina ou de violência que afetam a rotina da escola. Afinal, não é esperado que o menino de boné, a menina que chega atrasada, o outro que gritou no meio da aula e aquela que bateu na colega sejam abordados da mesma maneira. Tampouco é recomendado que todos os conflitos, como por exemplo, aqueles típicos da rotina da sala de aula, sejam indistintamente encaminhados diretamente à uma Comissão de Mediação de Conflitos que, idealmente, é constituída formalmente por representantes de diferentes grupos da escola (estudantes, docentes, funcionárias e funcionários etc.).

Jares (2008) também destaca que um programa de formação docente "desde e para a convivência democrática não pode relegar a análise dos valores dominantes na sociedade e sua

incidência", evitando se perder em meio à ideologias baseadas na "excelência de mercado, culto ao dinheiro e ao lucro monetário como valor supremo, na competitividade, na 'eficácia', na produtividade, no triunfo a qualquer preço, no consumismo, no individualismo etc." por serem esses valores contraditórios ao de uma convivência que valoriza a diversidade, a igualdade/equidade, a solidariedade e a convivência pacífica (JARES, 2008, 149).

Por fim, o autor insiste na necessidade de a formação docente incluir o preparo para que as professoras e professores dominem técnicas de um trabalho cooperativo por meio da formação de grupos em sala de aula, pois promovem um "clima de segurança, de confiança, de apoio mútuo etc." (JARES, 2008, p. 150). Tudo isso sem perder de vista que a educação é um direito fundamental que deve ser garantido "a todas as pessoas, independente de seu extrato social" (JARES, 2008, p. 151).

Sem dúvida, todas essas temáticas são inegociáveis na formação das professoras e professores. Entretanto, há ainda alguns temas que precisam ser destacados, dentre eles o bullying, pois como veremos a seguir trata-se de um dos fenômenos mais complexos que estremecem a convivência e demanda formas de atuação distintas por parte de quem educa.

3.4.1 Bullying: sobre feridas e cicatrizes

Em 2020, o então presidente do Brasil afirmou em uma de suas entrevistas que "...meu tempo de bullying na escola era porrada. Agora, chamar o cara de gordo é bullying..."[19]. A frase dita por Jair Bolsonaro dividiu opiniões. De um lado mulheres e homens que seguem, ou por ignorância ou pela fragilidade de sua constituição moral, acreditando que bullying é coisa da moda e que ninguém falava sobre isso antigamente. Do outro, pesquisadoras, pesquisadores e profissionais da educação, da psicologia e do direito, se inquietaram e se indignaram, pois é esperado que toda pessoa que represente a autoridade máxima num país colabore para a prevenção e combate à violência.

---

[19] https://www.oantagonista.com/brasil/bolsonaro-diz-que-odio-e-coisa-de-marica-meu-tempo-de-bullying-na-escola-era-porrada/
https://veja.abril.com.br/blog/noblat/para-o-livro-dos-pensamentos-de-um-presidente-atormentado/
https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/11/10/tem-que-deixar-de-ser-um-pais-de-maricas-diz-bolsonaro-sobre-covid-19.htm
https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/tem-que-deixar-de-ser-um-pa%C3%ADs-de-maricas-diz-bolsonaro-sobre-covid-19-1.518154

Prova de que o bullying não se trata de moda e tão pouco é novidade é que já na década de 1970, ao analisar altos índices de suicídio entre crianças e adolescentes, Dan Olweus (1993; 1997; 1998; 1999), professor norueguês da Universidade de Bergen, começou a estudar a intimidação sistemática praticada entre pares e, a partir disso, seus estudos têm contribuído inclusive com as questões de intervenção a essa forma de violência.

Em linhas gerais, o bullying tem sido descrito pela literatura como uma manifestação de violência caracterizada por toda e qualquer forma intencional de intimidação, exclusão ou maus tratos praticados por uma ou mais pessoas na direção de um indivíduo sem motivos evidentes que justifiquem os atos físicos ou verbais de agressão e exclusão social. Esses atos costumam causar dor física e psicológica nos alvos, os quais tendem a ser mais ansiosos, inseguros, tendo um círculo de amizade reduzido e uma baixa autoestima (PEARCE; THOMPSON, 1998; POZZOLI; GINI; VIENO, 2012; SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011; SILVA *et al.*, 2010; TOGNETTA, 2011).

Essa forma de violência tem ainda como agravante o fato de ser caracterizada pela prática de atos agressivos num esquema de domínio-submissão entre pares e diante de um público que, em muitos casos, valida simbolicamente os atos de intimidação por meio de risos, aplausos e outros gestos similares (SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011; SILVA *et al.*, 2010, TOGNETTA, 2011).

Ademais, uma das características mais perigosas do bullying está relacionada ao fato de as agressões serem cometidas longe dos olhos da autoridade (TOGNETTA; VINHA, 2008, 2010). Portanto, as professoras, professores e familiares são, comumente, os últimos a saberem e, em muitos casos, só tomam ciência quando os alvos revidam com agressões, apresentam alterações na saúde física ou mental ou, em casos extremos, cometem o suicídio.

Ao analisar essas características do fenômeno sob os pressupostos teóricos da Psicologia Moral, os estudos têm apontado para essa forma de violência também como um problema moral, pois é possível interpretá-lo como "uma falta exatamente do valor em jogo quando o problema se apresenta: o respeito" (TOGNETTA *et al.*, 2017, p. 1881). Sem a intenção de simplificar a dimensão das pesquisas sobre esta temática que têm sido conduzidas sob diferentes perspectivas teóricas e, tampouco sem considerar que se trata de um fenômeno complexo e multicausal, é possível considerar a falta de adesão aos valores morais em jogo quando uma aluna ou aluno pratica o bullying ou assiste de maneira passiva, como a "moral" que falta.

Em outras palavras, as práticas de bullying podem ser consideradas ações imorais em que alguém inflige (ou tem a intenção de infligir) de maneira deliberada sofrimento ou

desconforto sobre outro (OLWEUS, 1997), especialmente por meio de práticas que humilham e oprimem alvos frágeis. Além disso, as(os) autores de bullying apresentam, além de um comportamento social impróprio para alcançar seus objetivos – como domínio, o monitoramento de recursos e de popularidade dentro de um grupo de pares (PEPLER *et al*., 2008) – pouco valor de si. Ou seja, não se vê com valor diante dos outros e, por isso, precisa mostrar que é melhor e o faz por meio de força e tentativa de demonstração de poder (neste caso, pouco adiantarão as punições ou reações de menosprezo). Soma-se a isso uma tendência moral predominantemente heterônoma de quem tem que provar algo a alguém.

A explicação para isso se dá pelo fato dessa forma de violência impactar diretamente aquilo que estudiosos da Psicologia Moral apontam como sendo as "representações de si" do sujeito (PERRON, 1991 apud LA TAILLE, 2002, p. 60). Essas representações estão relacionadas às imagens ideais e reais que cada pessoa projeta sobre si, considerando também o que os outros pensam a seu respeito. Essa "consciência de si" não é inata no ser humano, pois segundo Piaget, somente por volta dos 18 meses de vida é que "a criança acaba por situar-se como objeto entre outros objetos" (LA TAILLE, 2002, p. 53). É esse processo de descentração que permite que, paulatinamente, o sujeito tome consciência de que se vê e de que o veem (de que é visto por), de maneira que é impossível que o sujeito despreze "os juízos de outrem" (LA TAILLE, 2002, p. 68). Portanto, embora os olhares e juízos dos outros não sejam a "causa exclusiva da construção das representações de si" – nenhuma pessoa se envolve com outra numa condição de "página em branco" – há sempre "um embate entre as imagens que o indivíduo tem de si e olhares judicativos alheios" (LA TAILLE, 2002, p. 71).

Quando essas representações de si são de pouco valor, o sujeito é fragilizado em um ponto essencial para a superação de intimidações como as que ocorrem no bullying: o "autorrespeito". Afinal, só se respeita aquele que se dá o devido valor. Enfatizamos que não estamos falando apenas de autoestima, pois esta corresponde às sensações subjetivas relacionadas a valores de qualquer ordem. O autorrespeito, por sua vez, implica na valorização que o sujeito tem de si regida pela moral (DIAS, 2013). Se as representações de si são permeadas de valores, e os valores podem ser de ordem moral ou não moral, no autorrespeito há um valor singular: ser valor como pessoa, ou seja, "sou valor porque sou, sou porque sou valor" (PERRON, 1991, p. 24 *apud* LA TAILLE, 2002, p. 61).

Diante do exposto, a literatura aponta que tanto os alvos como os autores de bullying são sofredores. No caso do autor, o "comportamento de intimidação e provocação constante esconde alguém amargo, que aprendeu a resolver seus problemas de falta de valor a si mesmo buscando rebaixar os outros". Ademais, carregam ainda outra dificuldade: acreditam que todas

e todos “devem atender a seus desejos de imediato”, pois não conseguem, “do ponto de vista psicológico, sair de si e colocar-se no lugar do outro”. São pessoas que, para se defender, atacam (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 7 e 8).

Semelhantemente, o alvo também possui “uma imagem de si empobrecida diante dos outros” que permite que se sinta inferior “às qualidades dos grupos” aos quais pertence (TOGNETTA; OLIVEIRA; BOMFIM, 2021, p. 101), o que justificaria aceitar (ainda que de forma inconsciente) as intimidações e agressões.

Sobre isso, as pesquisas nacionais e internacionais advertem que, apesar de em muitas escolas o bullying não ser a violência mais frequente, “é o fenômeno que mais afeta as representações de si de crianças e adolescentes, incidindo negativamente na construção de sua identidade”, culminando em problemas de constituição de sua personalidade (TOGNETTA; OLIVEIRA; BOMFIM, 2021, p. 100).

Ademais, os efeitos não atingem somente as alunas e alunos envolvidos diretamente no bullying. Inúmeras investigações têm apontado para os danos ao desenvolvimento daquelas e daqueles que presenciam essa forma de violência na posição de espectadores. Isso porque alguns tomam uma atitude passiva mesmo acreditando que deveriam e poderiam intervir, mas não o fazem, em geral por medo, ou por acharem que o problema não é deles. Enquanto isso, alguns acabam por participar da violência como coautores (SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011). De qualquer maneira, a qualidade da convivência fica comprometida.

Mas o problema pode ser ainda mais complexo. Numa pesquisa conduzida por Janosz *et al.* (2018) com a participação de 3.936 adolescentes do Quebec (Canadá), que foram acompanhados dos 12 aos 15 anos, foram verificadas associações entre testemunhar violência escolar aos 13 anos e comportamento antissocial subsequente (uso de drogas, delinquência), sofrimento emocional (ansiedade social, sintomas depressivos) e ajuste acadêmico (rendimento escolar, engajamento) aos 15 anos. Além disso, a investigação aponta associações entre a vivência indireta da violência como espectador comparáveis às da vitimização direta sugerindo que, no quesito de sintomas de transtorno de conduta, testemunhar a violência pode ter o mesmo impacto psicológico e acadêmico quanto experimentá-la diretamente[20].

Contudo, ao mesmo tempo em que os pares têm tanta influência para a constituição de representações de si do sujeito (no sentido de serem mais ou menos positivas), além de serem

[20] Retomamos que este é um problema complexo. Portanto, não se trata de uma imitação pura e simples em que espectadores e alvos sofrem da mesma maneira. Como não é nosso objetivo aprofundar esta questão aqui, apenas pontuamos que as investigações sobre o fenômeno bullying, especialmente as provenientes da Psicologia, explicam alguns dos porquês desses impactos nas testemunhas.

os principais atores numa situação de bullying, as pesquisas apontam justamente as(os) próprias(os) alunas(os) como parte da solução para essa forma de violência (TOGNETTA, 2020a; 2020b; 2020c).

Em nossa investigação sobre a convivência entre estudantes de licenciatura na universidade e o preparo docente para lidar com os problemas em sua futura prática docente verificamos que 65,78% dos participantes afirmaram já ter presenciado a ajuda aos colegas envolvidos em situações de agressão, e 71,25% reportou haver apoio e proteção dos pares para quem sofreu violência (KNOENER, 2019).

Estes dados nos remetem a pesquisas que afirmam que os pares exercem grande impacto para coibir práticas de intimidação, uma vez que o protagonismo discente e a vivência de situações de cooperação em ambientes escolares contribui não somente para a diminuição das agressões e melhoria da qualidade do apoio dispensado aos estudantes, mas também em seu desenvolvimento ético (NAYLOR; COWIE, 1999; COWIE; SMITH, 2002; AVILÉS MARTINÉZ; TORRES VICENTE; VIAN BARÓN, 2008; VILLANUEVA BADENES; USÓ GUIRAL; ADRIÁN SERRANO, 2013; AVILÉS MARTÍNEZ, 2018; BOMFIM; TOGNETTA, 2016; LAPA; TOGNETTA, 2016; SOUZA; TOGNETTA, 2016). Mas se os pares são os que mais podem ajudar, por que trouxemos este tema para dentro de uma seção em que tratamos da formação docente?

Justamente em função de tamanha complexidade do fenômeno bullying que tomamos espaço de destaque para ressaltar o quanto as professoras e professores precisam estar preparados para construir coletivamente formas de prevenir e combater essa forma de violência assim como previsto na Lei Antibullying brasileira (BRASIL, 2015), evitando marcas profundas que podem afetar a formação moral e a saúde das crianças e jovens por toda a vida. Caso contrário, o próprio protagonismo das alunas e alunos se torna inviável sem a orientação e validação do adulto. Mas será que os profissionais da educação têm tido oportunidade de estudar e refletir sobre essa temática?

3.4.2 O preparo docente para atender as propostas brasileiras sobre convivência. Será que ainda precisamos falar sobre bullying?

Essa discussão torna-se sobremodo necessária e urgente quando retomamos diferentes estudos alertando sobre a lacuna existente na formação inicial e continuada de docentes quanto a essa temática, destacando o quanto é imperativo que programas formais preparem as

professoras e professores para lidar, trabalhar com o bullying, tanto de maneira preventiva como em sua intervenção (O'MOORE, 2000; FERNÁNDEZ CABEZAS; GARCÍA BERBÉN; BENÍTEZ MUÑOZ, 2006; SERRANO SOBRINO; PÉREZ CARBONELL, 2011; FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2013; ROCHA; DELL'AGLIO; DURGANTE, 2022).

Ao mencionar um estudo sobre bullying nas escolas realizado na Irlanda e publicado em 1997, O'Moore (2000) já advertia que as professoras e professores não reconhecem o bullying como um problema. Os resultados indicaram que 25% de docentes das escolas primárias e 51% das escolas secundárias não reconheciam o bullying como um problema grave.

Numa investigação realizada entre 2013 e 2014, consultando programas e analisando planos curriculares de 15 licenciaturas e 58 mestrados portugueses, e 5 licenciaturas de 5 universidades públicas espanholas, Vico e Ventura (2016) verificaram que, na amostra portuguesa, o vocábulo *bullying* nem sequer aparecia na maior parte dos planos curriculares dos cursos oferecidos. Nas propostas das 1.119 disciplinas dos cursos de formação de docentes portugueses constataram que a palavra aparecia apenas 41 vezes e, na maioria dos casos, apenas nas referências bibliográficas e não nos conteúdos programáticos ou objetivos. No caso espanhol encontraram a expressão bullying na bibliografia de apenas 17 dos 155 planos curriculares analisados.

Mesmo em países em que a convivência na escola é tema do currículo e de políticas públicas, ainda há um longo caminho pela frente. Em 2019, o jornal ElDiario.es divulgou uma matéria alertando que na Espanha as futuras professoras e professores não recebem a formação necessária para lidar com o bullying na escola. A secretária da *Asociación No al Acoso Escolar* (NACE), Carmen Cabestany afirmou que havia poucos docentes preparados para enfrentar o bullying e fez referência a uma pesquisa apontando um percentual inferior a 20% de profissionais que tinham essa formação. Semelhantemente, Rafael Guerrero, psicólogo e professor da *Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*, mencionou que a universidade não forma o suficiente para lidar com o bullying e que nas graduações em Pedagogia, Psicologia e Educação Infantil e Primária o tema não era estudado. Por sua vez, Isabel Galvín, secretária geral da Federação de Ensino CCOO de Madrid, afirmou que o Ministério da Educação passou oito anos sem considerar esse um tema prioritário. Já em relação a formação continuada, a matéria apresentou o relato de José Antonio Luengo, integrante da *Equipa de Prevenção do Assédio Escolar da Direcção de Educação da Comunidade de Madrid*, assinalando que o "nível de formação aumentou de forma muito significativa nos últimos anos, tanto pelas atividades formativas como pelo número de situações em que é preciso atender as escolas com intervenções em casos específicos que envolvem uma boa dose de formação.

Entretanto, embora haja mais preparo, ainda não é suficiente, especialmente pela falta de continuidade e acompanhamento da formação (COUCEIRO, 2019).

Em consonância, Blanchard Giménez, Esteban Moreno e Álvarez Ruiz (2021) ressaltam que, embora em algumas Comunidades Autónomas tenha sido criado um Observatório de Convivência Escolar, estudos sobre bullying e as questões de violência não têm sido tema abundantes nos planos de formação inicial de docentes, além de ser uma questão priorizada na formação continuada, a menos que os centros educacionais o solicitem explicitamente.

No Brasil, também há pesquisas que evidenciam a necessidade de que as professoras e professores estudem mais sobre temas relacionados à intimidação sistemática. Em uma pesquisa com vinte e seis membros de equipes gestoras de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo, Tognetta e Vinha (2013) constataram que as gestoras e os gestores pouco conheciam sobre o fenômeno bullying para saber diagnosticá-lo, além de terem poucos conhecimentos sobre outros problemas relacionados às relações interpessoais que ocorrem no universo escolar, justificando a limitação de suas ações em consequência do exercício de suas funções burocráticas.

Outra investigação foi conduzida por Ardoni e Cestari (2020) junto de docentes do Ensino Fundamental com o objetivo de identificar a concepção desses profissionais sobre o bullying. Para compreender como consideram o fenômeno e destacar a necessidade da formação continuada, as autoras entrevistaram educadoras e educadores de uma instituição da rede particular de ensino de um município do sudoeste do Estado da Bahia, verificando que a maioria dos participantes define o bullying como uma atitude agressiva, deixando de destacar seu caráter intencional, o desequilíbrio de poder entre envolvidos, a falta de motivação para as agressões e o fato de causarem dor e angústia. Além disso, apresentaram equívocos quanto aos conceitos mais essenciais sobre esse tipo de violência, embora todos tenham afirmado terem lido algum material sobre o tema. Quanto à atuação (de prevenção ou intervenção) no âmbito escolar frente a situações de bullying, destacaram algumas ações, mas não indicaram a necessidade de protocolos para levantar mais informações sobre os envolvidos, nem a possibilidade de buscar parcerias ou formar um grupo de trabalho ou estudo para que pudessem intervir, agir de maneira sistêmica.

Outro exemplo pode ser acompanhado na investigação de Correa *et. al*. (2020) em que as autoras e o autor, a partir de seus estudos sobre bullying junto a docentes de Educação Física apontam que esses profissionais “sabem pouco sobre o fenômeno bullying, e no contexto escolar isso tem repercutido na forma de elaborarem seu planejamento e na realização das

intervenções". Além disso, ressaltam que "o tema tem sido pouco enfatizado, levando-se em consideração a formação continuada do corpo docente e gestão escolar", e que "há necessidade de uma busca urgente" por suprir essa lacuna da formação "a fim de promover uma atuação mais eficaz diante das relações no ambiente escolar", em especial nos casos de bullying (p. 69).

Destacamos que as investigações alertando sobre a falta do preparo docente para lidar com os problemas de convivência, em especial o bullying, são congruentes com os achados da nossa investigação concluída em 2019 (mencionada na seção 1) com a participação de 318 estudantes de licenciatura, dos quais 75,47% afirmaram que se fosse o último ano da graduação estariam *Nada* ou apenas *Um pouco* preparados para resolver questões de indisciplina, de violência ou outros problemas de convivência (KNOENER, 2019). Como agravante, verificamos que o bullying e o cyberbullying também estão presentes no ambiente da formação inicial docente, uma vez que foram encontrados percentuais superiores a 20% de respostas *Sempre* e *Algumas vezes* para itens relacionados a essas formas de violência.

Diante de tais dados, fica evidente que ainda há muito a se estudar, refletir e debater sobre essa manifestação de violência, quer seja nos espaços de formação inicial como continuada, pois só assim as professoras e professores terão condições de compreender de fato seu papel diante do bullying. Ademais, como veremos no tópico a seguir, tão importante quanto conhecer esse fenômeno é saber atuar diante dele.

3.4.3 A atuação das professoras e professores frente às situações de bullying. Por que é preciso um método e protocolos específicos?

De acordo com Pearce e Thompson (1998), o fato de os adultos levarem o bullying a sério tem um efeito poderoso nas crianças e adolescentes, especialmente quando veem a mãe, o pai, as professoras ou professores se unindo e agindo em consonância. A discussão séria e respeitosa incluindo todos os envolvidos num episódio de bullying é um passo importante a ser dado, seja em casa ou na escola. O autor e a autora enfatizam ainda que nunca se deve permitir que os autores experimentem uma sensação de impunidade, mas isso não significa que a solução para o bullying envolva punições, especialmente aquelas que incluem raiva, agressão ou humilhação – exatamente o que não é desejado. Inclusive, punições agressivas e raivosas tendem a ser ineficazes e podem até encorajar mais bullying. Logo, a atuação mais eficaz é aquela em que os autores têm a oportunidade e incentivo para reparar o erro e, se possível, apresentar de maneira genuína seus pedidos de desculpas, quer seja em público, em particular,

por escrito ou ofertando proteção futura ao alvo.

Sobre a intervenção no âmbito escolar, a literatura indica que o bullying, por sua complexidade e impacto na constituição afetiva dos envolvidos, demanda formas específicas de atuação. Dentre elas deve-se ter cuidado para que qualquer contato entre o autor e o alvo aconteça com o consentimento prévio de quem sofreu intimidações, e esses encontros precisam ser supervisionados de perto para garantir que sejam bem-sucedidos. É preciso ressaltar ainda que esse tipo de reparação por parte do autor não é uma opção fácil, pois como já enfatizamos anteriormente trata-se de alguém que também se vê com pouco valor e pode ter dificuldade de expressar assertivamente seus sentimentos. Ainda assim, conversas entre envolvidos podem ser altamente eficazes, pois vão no cerne da questão, fazendo com que os autores enfrentem as consequências do seu comportamento e deixando claro que o bullying é inaceitável, que tem um custo e que as intimidações e agressões não podem ser repetidas (PEARCE; THOMPSON, 1998).

No Brasil, várias escolas têm estudado com suas equipes gestoras e docentes sobre a utilização dos protocolos e técnicas de atuação frente ao bullying a partir do Método de Preocupação Compartilhada (PIKAS, 1989; 2002). O detalhamento dos pressupostos teóricos e das técnicas desse método estão descritos nos estudos do seu autor, o pesquisador estoniano Anatol Pikas da Universidade de Uppsala, na Suécia e, no Brasil, na obra da pesquisadora Luciene Tognetta da UNESP (TOGNETTA, 2020c).

Ao adotar o Método de Preocupação Compartilhada (deste ponto em diante chamaremos MPC) para a intervenção ao bullying, o primeiro passo a ser dado por uma escola é organizar coletivamente, preferencialmente com a participação da equipe gestora e docentes, um protocolo de detecção e atuação específico para casos de bullying com o objetivo de abordar o problema de forma a buscar máximas garantias de solução.

Primeiramente, é necessário que haja protocolos e veículos de denúncias ou pedidos de ajuda que garantam a possibilidade de anonimato por parte de quem reporta um caso de bullying, como por exemplo, um endereço de e-mail exclusivo para acolhimento de denúncias, formulários on-line cujo acesso possa acontecer facilmente (por exemplo, via QrCode disponível em diferentes pontos do prédio escolar). Essas possibilidades precisam ser amplamente divulgadas entre a comunidade escolar, especialmente para estudantes.

Ao receber as denúncias e coletar informações sobre o caso, por meio de observação dos envolvidos e recolhimento de informações com os colegas de turma, por exemplo, é essencial atuar rapidamente com absoluta discrição e confidencialidade adotando medidas de proteção ao alvo. Na sequência, quando chega o momento de atuação direta junto ao(s) autor(es)

do bullying e do alvo é recomendada a utilização de técnicas baseadas no MPC que é especialmente indicado para casos em que o bullying tenha sido reportado, ou seja, quando não foi presenciado por uma professora, professor ou responsável por determinado setor da instituição. Sua utilização também é eficiente para casos em que as intimidações e agressões tenham sido cometidas por mais de um autor.

Resumidamente, o MPC consiste num conjunto de entrevistas individuais que devem ser realizadas por um profissional treinado que utilizará os encontros com alvos e autores para ajudá-los a conscientizar-se do seu papel na superação do problema sob o princípio da individualização, ou seja, todos são responsáveis e podem contribuir de alguma forma para a superação dessa forma de violência, inclusive a própria aluna ou aluno que é alvo das práticas de bullying. A partir disso a intervenção inclui pelo menos quatro fases: conversa individual com cada suspeito de praticar as intimidações e agressões; conversa individual com o alvo; conversa em grupo com os autores (para casos em que há espectadores que participam de maneira ativa nas intimidações – os chamados coautores); reunião com os autores e o alvo juntos para um acordo (TOGNETTA, 2020c).

É importante ressaltar a necessidade de que esse encontro final com todos juntos só aconteça quando o profissional tem certeza de que há uma postura de cooperação entre os que praticavam o bullying, além de uma perspectiva de segurança e receptividade por parte do alvo. Ademais, todas as entrevistas individuais, bem como o acordo final entre as partes devem ser registradas pelo profissional e o cumprimento dos acordos feitos entre envolvidos podem ser acompanhados por meio de reuniões periódicas (TOGNETTA, 2020c).

As propostas de acompanhamento do MPC condizem com as indicações de outras autoras e autores. Pearce e Thompson (1998) enfatizam que, após um episódio de bullying, os autores precisarão de altos níveis de supervisão para evitar mais bullying ou possíveis represálias aos alvos, ainda que esse processo se estenda por muitos meses.

Outro ponto importante é que por ser um fenômeno que ocorre entre pares, especialmente quando acontece na escola, é fundamental que a solução do problema aconteça primordialmente no próprio âmbito escolar, contudo isso não significa que em alguns casos não seja necessário o encaminhamento para outros serviços, dentre eles os de saúde mental para crianças e adolescentes. Ainda assim, é preciso compreender que esses serviços não podem lidar com o comportamento de intimidação isoladamente e o envolvimento de várias agências, especialmente da própria escola, é necessário para atender às necessidades de autores, alvos e espectadores (PEARCE; THOMPSON, 1998).

Ainda que de maneira pouco detalhada no texto, esses quesitos essenciais para uma

atuação assertiva diante dos casos de bullying são contemplados na legislação brasileira, uma vez que dentre os objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistemática apresentados no artigo 4º da lei 13.185/2015 está previsto que é necessário "dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores", "evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil", além de "promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua (BRASIL, 2015).

Para além dessa forma de violência destacada pela legislação brasileira, mais do que combater o bullying, retomamos ao que é esperado, que as políticas educacionais visem a promoção da convivência e, para isso, novamente a formação docente ganha destaque.

3.4.4 Outros temas que não podem faltar na formação continuada de quem educa para a convivência

Pensando na delimitação de temas essenciais à formação de profissionais visando a convivência ética, em 2020, já vivenciando os primeiros impactos da pandemia da COVID-19, conforme mencionamos na seção 1, pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM produziram três obras que compõem a coleção "Retratos da Convivência" (TOGNETTA, 2020a, 2020b, 2020c) que, inclusive, foi adquirida pela SEDUC SP e enviada para todas as escolas da rede estadual de São Paulo. Na imagem a seguir apresentamos a capa dos volumes que compõem a coleção.

Imagem 1 - Capas das obras da Coleção "Retratos da Convivência na Escola"

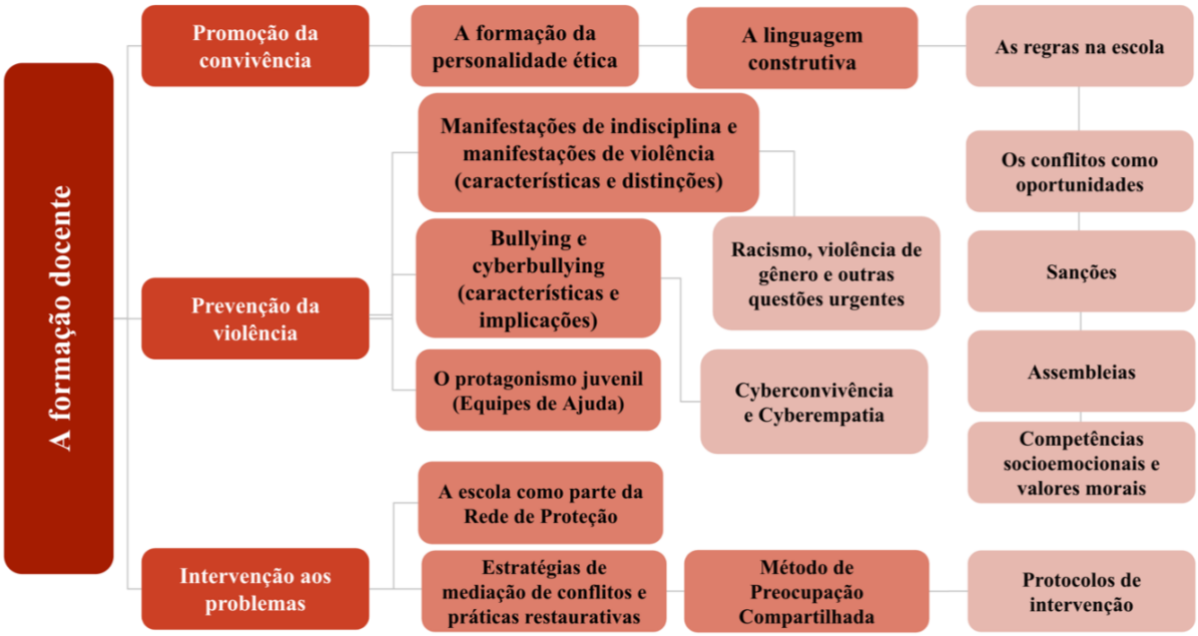


Fonte: Captura de tela feita pela autora na página da Editora Adonis

No livro 1, a partir da revisão das pesquisas internacionais e das conduzidas pelo grupo, além de experiências em projetos de pesquisa e de extensão em parceria com redes públicas e particulares do Brasil para a construção de Projetos Antibullying (SANTOS, 2021) e programas de convivência, sistematizamos uma síntese dos conteúdos e indicação de leituras para a formação de docentes que buscam a melhoria da qualidade da convivência na escola (KNOENER; SANTOS; SOUZA, 2020). Além disso, no livro 3 são apresentados em detalhes estudos sobre o Método de Preocupação Compartilhada e protocolos que são indicados para a intervenção ao bullying e outras formas de violência.

Na figura 2, apresentamos os principais temas de estudos considerados essenciais para qualquer proposta de formação continuada que apoie a construção de propostas visando a convivência ética na escola.

Figura 2 - Conteúdos para formação continuada de docentes relacionados à promoção da convivência e à prevenção/intervenção da violência



Fonte: Elaborada pela autora

A partir da seção 6, conforme apresentarmos os resultados desta pesquisa aprofundaremos alguns destes temas e outros que emergem das demandas elencadas por professoras e professores sobre o que não pode faltar na formação continuada, especialmente diante do contexto em que as escolas já não têm paredes.

Para encerrar esta seção nos valemos das palavras de O'Moore (2000) afirmando que

independente de qual seja a teoria de aprendizagem na qual fundamenta suas práticas, uma professora ou um professor, por meio de seus próprios comportamentos e interações com estudantes, é uma figura central na formação dos valores e atitudes das crianças. Essa afirmação fortalece os argumentos que temos apresentado até aqui de que a formação docente pode e deve ser um dos componentes básicos para promover transformações na convivência e cultura escolar, além de prevenir as mais diversas formas de violência que atingem as instituições educativas.

Com base nisso, ressaltamos que outro aspecto importante destacado pela literatura e por algumas políticas públicas é que essa formação que promove práticas de cultura da paz e a melhoria da convivência escolar não pode ficar restrita às professoras e professores. Um programa de formação precisaria ser pensado de tal maneira que os estudos empreendidos pelos docentes pudessem alcançar também as equipes gestoras, as funcionárias e funcionários e comunidade do entorno. Além disso, as mães, pais e responsáveis também têm direito a essa formação (DE NADAI, 2019; CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCIA, sem ano), pois como diria Piaget (1952), “se todas as pessoas têm direito à educação é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos” (p. 50).

Após essa busca por esclarecer os pressupostos teóricos e elencar a partir da literatura o que defendemos como sendo uma formação continuada ideal de professoras e professores, passaremos a discorrer sobre outros fundamentos teóricos essenciais à nossa investigação: as teorias subjetivas de docentes

4 PANDEMIA... AS ESCOLAS SEM PAREDES: POR QUE ANALISAR TEORIAS SUBJETIVAS DE DOCENTES?



> Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no 'trato' deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.
> *Paulo Freire*

Até aqui discorremos sobre pontos essenciais que sustentam teoricamente esta investigação, além de serem disparadores das discussões que faremos mais adiante. Dentre os aspectos enfatizados destacamos: o ideal de educação que visa uma convivência ética; o papel da escola na promoção do desenvolvimento afetivo das alunas e alunos e na prevenção da violência; a necessidade de políticas públicas em educação que sejam norteadoras de um trabalho que preconiza a cultura de paz; e especialmente a necessidade da formação e do protagonismo das professoras e professores na promoção da convivência na escola. Contudo, à medida que o problema desta pesquisa era maturado, outros desafios e demandas surgiram em velocidade frenética. Entre tantas adversidades, a maior de todas: uma pandemia que, até março de 2022, já havia matado mais de seis milhões de pessoas no mundo (G1, 2022).

O impacto global da pandemia da COVID-19 inaugurou novas necessidades em todas as áreas da vida social, forçando as pessoas a mudanças em sua rotina de maneira que pudessem lidar com tantos revezes da melhor maneira possível. Sem dúvida, uma das áreas em que isso ficou mais evidente foi a 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, o aumento das desigualdades e exclusões educacionais, em geral relacionadas a dificuldade ou impossibilidade de acesso às plataformas digitais, além de condições pouco adequadas para o estudo (limitação de espaço dentro de casa, saúde mental fragilizada, famílias com dificuldades financeiras etc.), impactando ainda mais na aprendizagem das alunas e alunos, especialmente em grupos historicamente marginalizados.

Além das complicações vivenciadas por boa parte da população mundial, mais próximo ao nosso contexto sabe-se que muitos dos problemas decorrentes da pandemia geraram maior complexidade 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 (p. 96).

Ainda assim, foi notório que diversas redes de educação, quer sejam públicas ou privadas, organizaram rapidamente um conjunto de ações visando à continuidade da rotina

escolar, sendo a educação à distância mediada por tecnologias uma das principais soluções adotadas. Diante desse contexto, as(os) docentes passaram a enfrentar grandes desafios que foram sendo incorporados paulatinamente a partir do cenário daquele momento e, embora tudo que aconteceu possa ser visto como um exercício de grande superação e conquistas, houve também um tremendo desgaste no trabalho docente.

A necessidade de que as instituições de educação e, portanto, as professoras e os professores exercessem um papel de mediação numa educação promotora da autonomia intelectual e afetiva em que o sujeito constrói ativamente os conhecimentos, foi mais evidenciado do que nunca. Afinal, na ausência daquela escola que, em geral, não oferecia oportunidades de protagonismo, cooperação e participação ativa, muitas alunas e alunos se viram desnorteados sem a presença próxima das e dos docentes. Como seria possível às crianças e adolescentes governarem a si mesmos, seus estudos, suas tarefas, seus conflitos internos e interpessoais, assim de uma hora para outra? Será que depois dessa experiência que descortinou várias dificuldades das escolas que, ao longo das décadas, persistem num modelo tradicional em que estudantes permanecem em sua condição passiva, com suas carteiras enfileiradas, a educação caminhará para novos rumos? Eis novas questões que precisarão ser amplamente debatidas, especialmente nos espaços de formação continuada de docentes e equipes gestoras com a participação de toda a comunidade escolar.

Conforme vimos nas seções anteriores, não se pode pretender quaisquer mudanças no âmbito escolar sem que as(os) profissionais tenham o devido respaldo. Em especial, salientamos que se as propostas de formação organizadas por Secretarias de Educação (municipais e estaduais), centros de formação, instituições mantenedoras (no caso na rede privada) etc. não levarem em conta o que as professoras e professores pensam, corre-se o risco de os percursos formativos – muitas vezes distantes da prática e, em alguns casos baseados em interesses duvidosos de um determinado governo – gerarem, ao invés de engajamento, uma incongruência entre o trabalho docente e as reais necessidades dos estudantes.

Além disso, estudos relacionados a políticas públicas em educação apontam para a importância de se levar em consideração as percepções, crenças, representações sociais e subjetividades desses profissionais, pois elas e eles são um elo essencial no processo de implementação e avaliação das ações planejadas. São esses os agentes que melhor podem oferecer *feedback* sobre a prática das leis no âmbito dos programas que se estabelecem, contribuindo para que os governos tenham como insumo estudos científicos que deem "conta das características culturais e contextuais das escolas onde a lei é implementada" (MIRANDA MEDINA; RODRÍGUEZ BURGOS; MORCOTE GONZÁLEZ, 2022).

A partir desse alerta, um dos pontos que defendemos em nossa tese é de que para se pensar ações promotoras de uma convivência ética e que seja transformadora da cultura escolar é preciso levar em conta além de pesquisas, leis, programas e políticas públicas, também as chamadas teorias subjetivas (TS) daquelas e daqueles que estão em contato direto e frequente com estudantes, ou seja, professoras e professores, quer sejam os que estão atuando em sala de aula ou na equipe gestora.

4.1 De volta às borboletas... Teorias sobre aquilo que é subjetivo

Nesta seção falaremos sobre mais um porquê das borboletas. Para isso, nos remetemos à pesquisa conduzida por Emery, Brown Jr. e Pinheiro (2006) apresentando uma listagem atualizada com 504 espécies e 506 subespécies de borboletas observadas no Distrito Federal, Brasil, ao longo de quatro décadas. De acordo com os autores, o ponto de partida da pesquisa veio da necessidade de organizar uma lista atualizada de espécies, uma vez que isso seria "fundamental para a avaliação e o monitoramento da perda em biodiversidade de borboletas, bem como para o desenvolvimento de diferentes tipos de pesquisas envolvendo estes insetos" (p. 85). No período analisado pela investigação o Distrito Federal vinha "passando por um intenso processo de urbanização, pela implantação de atividades agrícolas e outras atividades econômicas" que resultavam na inevitável "destruição do habitat natural" (p. 85). A partir dos resultados o estudo alertou sobre os riscos às populações locais de borboletas, que poderia "ser fatal para a grande maioria das espécies", agravado por "incêndios, caçadores clandestinos, animais domésticos, plantas invasoras, depósitos de lixo e diferentes agentes poluidores" (EMERY; BROWN JR.; PINHEIRO, 2006, p. 91 e 92). Mas, de novo, o que tudo isso tem a vem com a nossa pesquisa?

Nas seções anteriores temos apresentado argumentos sobre a grande importância desses pequenos insetos para o planeta, e quando nos deparamos com investigações científicas que investem seus recursos para analisar minúcias sobre as borboletas, lembramo-nos de tantos argumentos que as pesquisas em educação têm nos trazido sobre a importância daquilo que pode, num primeiro momento, parecer menor ou pequeno demais diante da grandiosidade do sistema educacional de um país: as necessidades, as percepções, as crenças, as representações, as teorias ou em uma palavra, a subjetividade das professoras e dos professores.

De acordo com Retuart Roe e Castro (2017), a partir de suas experiências individuais e coletivas o ser humano empreende constantemente construções explicativas que lhe permitem

ordenar e dar sentido às suas experiências, compreender os acontecimentos e, posteriormente, orientar seu comportamento. Desta maneira, cada pessoa possui um sistema de construções com uma organização cognitiva própria que atribui sentido aos acontecimentos ao seu redor, sendo possível, a partir disso, elaborar respostas específicas que amparam as ações. Essas construções são baseadas em crenças, valores e saberes, que possuem um componente social que influencia a construção de significados de cada indivíduo. Além disso, esses significados também são constituídos reciprocamente a partir das interações em espaços compartilhados com outras pessoas.

A esse conjunto de organizações cognitivas e crenças vários estudos têm chamado de teorias subjetivas (TS)[21], as quais podem orientar o posicionamento e as ações do sujeito, e no caso das e dos docentes inibir, manter ou iniciar ações diante das demandas da escola e de suas alunas e alunos (BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014; CATALÁN AHUMADA, 2016; (CATALÁN AHUMADA, 2018) CUADRA *et al*. 2017; CUADRA; CASTRO, 2018; ROE; CASTRO, 2017; HERRERA DURÁN; CASTRO-CARRASCO, 2021; ZAJEC *et al.* 2012).

É partindo deste constructo que a seguir discorreremos sobre aspectos teóricos que fundamentam esta e outras pesquisas sobre aquilo que, ainda que seja pessoal, impalpável e específico de cada docente, pode interferir de maneira relevante no trabalho coletivo de uma escola que visa a melhoria da convivência. Afinal, se até as pequenas borboletas importam, quanto mais mulheres e homens que lidam com a formação de crianças, adolescentes e jovens.

4.1.1 Uma perspectiva teórica. A teoria das representações sociais

Antes de apresentarmos nosso marco teórico a partir de estudos sobre as teorias subjetivas (TS), achamos necessário fazer um parêntese para que não haja incertezas que prejudiquem a compreensão das nossas escolhas teóricas e metodológicas na construção desta pesquisa. Afinal, em investigações de qualquer natureza fazer ciência demanda por parte de quem pesquisa a consideração de que mais alguém pode ter se deparado com o mesmo problema e analisado soluções sob outra perspectiva teórica. Dentre outras razões, isso é possível porque as visões teóricas podem ter desenvolvimento paralelo, por exemplo, em países diferentes sem o conhecimento de outras pesquisas semelhantes em andamento.

[21] Deste ponto em diante nomearemos somente TS.

Em consideração à relevância de outras linhas teóricas que corroboram para ampliação de estudos que analisam os aspectos mais subjetivos da formação e da prática docente, achamos por bem fazer uma pausa para tecer ponderações sobre este outro ponto de vista teórico.

Como ponto de partida resgatamos os estudos sociológicos de Émile Durkheim (1968) considerando as chamadas "representações coletivas"[22] (RC) que, como um grande "guarda-chuva", analisavam "crenças, mitos, imagens" (...) "o idioma, o direito, a religião, as tradições" (ARRUDA, 2022, p. 134). O conceito de RC é central no trabalho do autor e, "em termos teóricos, mantém semelhanças com o conceito de fato social", mas é "forjado no cotidiano das interações sociais" (OLIVEIRA, 2012, p.71). De maneira empírica, "as representações podem representar qualquer coisa, ou seja, qualquer objeto pode ser mentalmente representado". São, portanto, "funções mentais", por meio da qual humanos fazem "viver o mundo" e sintetizam o que "pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca" (OLIVEIRA, 2012, p.71).

A partir desses estudos clássicos da sociologia originou-se a TRS por meio das investigações de Serge Moscovici (1961), nascido na cidade romena de Braila em 1925, vivendo posteriormente na França. O autor tornou-se um grande estudioso da Psicologia Social e viveu até 2014, quando faleceu aos 89 anos.

Reformulando as questões das "representações coletivas" até então trabalhadas por Durkheim (1968), Moscovici centrou suas análises das representações sociais[23] (RS) no funcionamento do pensamento cotidiano a partir dos pressupostos da sociologia, da antropologia (Durkheim e Lévy-Bruhl) e da psicologia sob as abordagens construtivista, sócio-histórica e cultural (Piaget e Vygotsky), resultando num plexo entre o social e o individual (ALMEIDA; SANTOS, 2011 apud BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 101).

De acordo com Madeira (1999), "para Moscovici as representações são fenômenos complexos que extrapolam categorias puramente lógicas e invariantes. Organizam-se como um saber acerca do real que se estrutura nas relações do homem com este mesmo real" (p. 129). Sendo assim, este "saber" está relacionado ao processo de disseminação "de ideias e de hábitos, bem como o de estruturação do pensamento e da linguagem" que não nascem "no vazio". Ou seja, são elaborados de maneira articulada num percurso em que uma pessoa é, ao mesmo tempo, "agente e sujeito" (MADEIRA, 1999, p. 129-130).

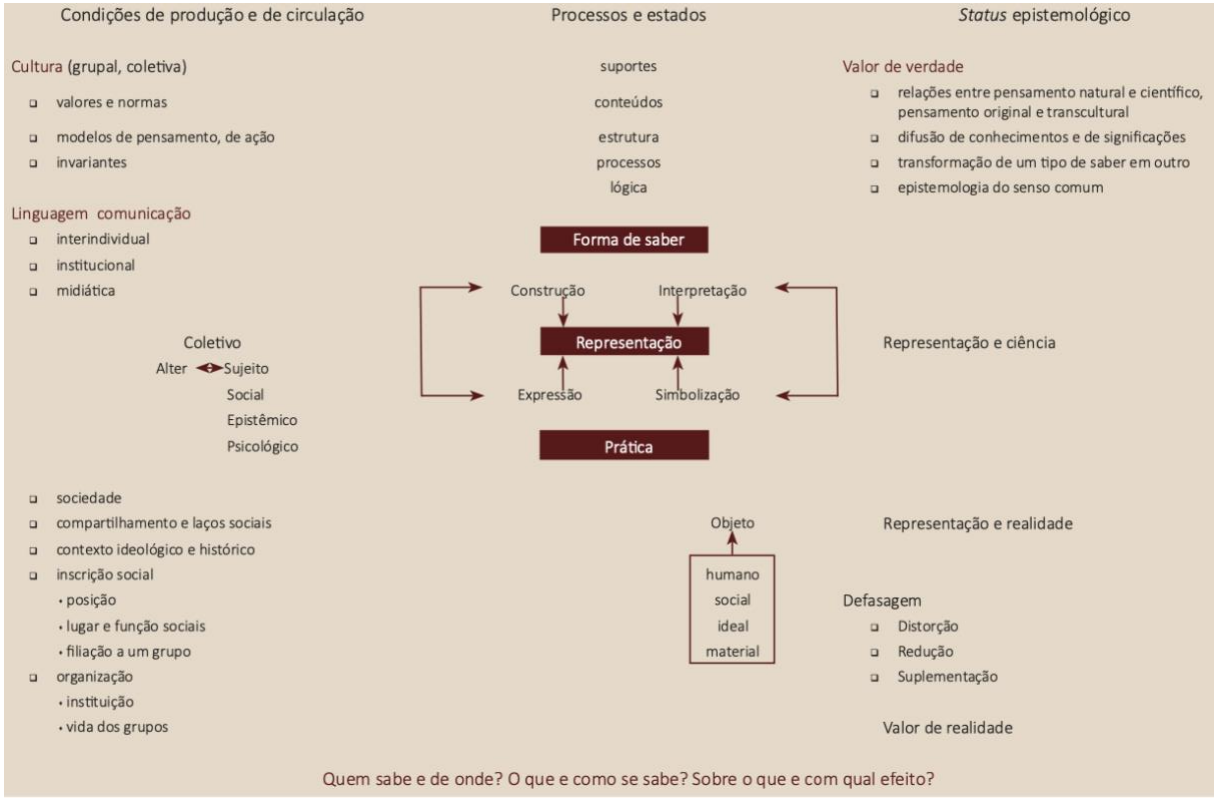
Inclusive, Denise Jodelet (1986), uma das pesquisadoras que deu sequência aos estudos de Moscovici, indica que as "representações são sempre de alguém e sobre algo" e, "como construções simbólicas, carregam as características de quem as faz" (MENIN; SHIMIZU;

[22] Deste ponto em diante nomearemos apenas como RC.
[23] Deste ponto em diante nomearemos apenas como RS.

LIMA, 2009, p. 557). É por isso que ao analisar o "campo de estudo" das RS e seus "grandes eixos de problematização" a autora concorda com Moscovici, "que as representações enquanto forma de saber prático implicam uma relação indissociável entre um sujeito e um objeto" (JODELET, 2018, p. 431). Ademais, "o sujeito é sempre social por sua inscrição no espaço das relações sociais e das comunicações, bem como por seus laços com o outro". Portanto, investigações a respeito das RS analisam "um indivíduo ou um coletivo a partir de um ponto de vista epistêmico, psicológico ou pragmático" (JODELET, 2018, p. 431).

No quadro que reproduzimos a seguir Jodelet (2018) elenca ainda outros pontos essenciais do espaço de estudo das RS.

Figura 3 - O espaço de estudo das representações sociais



Fonte: JODELET, 2018, p. 432.

Na representação gráfica podemos acompanhar três eixos destacados pela autora. Primeiramente, as "condições de produção e de circulação das representações" que estão intimamente relacionadas à cultura e à linguagem. Poderíamos chamá-las de as fontes de onde provém e como se propagam as RS pelo coletivo (JODELET, 2018, p. 431). Sobre os "processos e estados das representações", Jodelet elenca diferentes variáveis de complexidade

que compõem as RS, indicando o que poderíamos nomear como um movimento indissociável entre a forma de saber e interpretar a representação (JODELET, 2018, p. 431).

Por fim, à direita, o eixo que remete ao "status epistemológico das representações", incluindo o que se refere como "valor de verdade" à luz da ciência, mas destacando que, ao mesmo tempo, em uma RS há que ser considerado o "valor de realidade", ou seja, como esta verdade e seus objetos são representados pelo coletivo (JODELET, 2018, p. 433).

Quanto ao objeto de estudo, a análise das RS se refere ao "humano (um ou mais atores sociais), ou social (um grupo ou um coletivo, ou um fenômeno concernente à vida pública ou privada), ele pode também pertencer ao universo material ou ideal". Neste caso, "a representação está em uma relação de simbolização (ela ocupa o lugar do objeto) ou de interpretação (ela dá significação ao objeto)". Sendo assim, quanto ao "sujeito, a representação tem uma função expressiva e é o produto de uma construção" (JODELET, 2018, p. 431).

Em consonância, Madeira (2005) afirma ainda que "as representações enquanto sentidos atribuídos a um dado objeto mobilizam o sujeito todo, sua história, seus afetos, sua cultura, sua inserção na totalidade social" (p. 460). Por isso, quando alguém se apropria de um objeto, "o configura, em articulação a todos os outros que a este se associam, implícita ou explicitamente, e o contextualiza pelos valores, modelos, símbolos e normas pelos quais se define em seus aspectos sociais e simbólicos" (MADEIRA, p. 460).

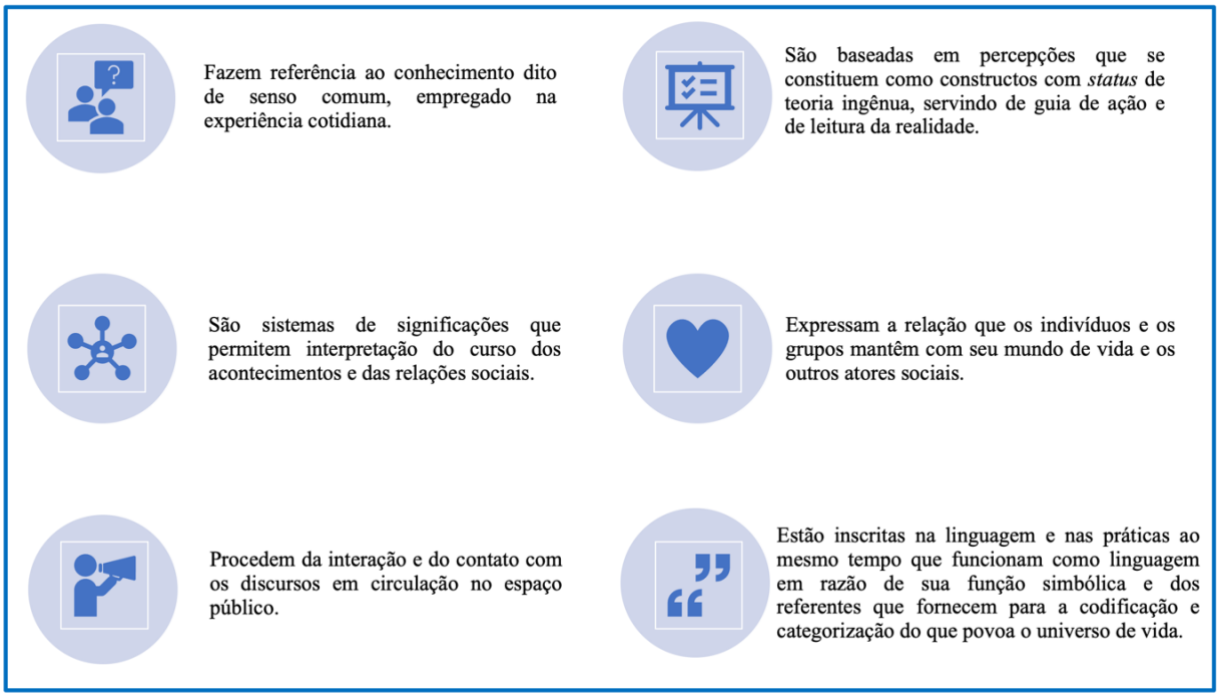
Nesse sentido, é possível dizer que as RS "circulam em nosso cotidiano" (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 102) e podem ser reconhecidas como "uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos" (MOSCOVICI, 2012, p. 27 apud BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 101), uma vez que, por meio da interação com outras pessoas, "temos a necessidade de nomear e tornar concreto o que ainda não se tornou familiar" (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 102). É por isso que para Moscovici as "representações (...) podem ser analisadas como ciência, pois tudo o que percebemos do mundo são respostas a estímulos do ambiente no qual vivemos" (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 102).

Entretanto, ressaltamos que o autor não descarta a importância do conhecimento produzido empiricamente pela ciência, pelo contrário, a TRS operacionaliza "um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade", partindo "da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar", as quais são "guiadas por objetivos diferentes" e "formas que são móveis" (ARRUDA, 2022, p. 129-130). Portanto, o autor da TRS define dois caminhos ou "universos" essenciais no processo de conhecimento da realidade: o "consensual" e o científico. A distinção, neste caso, "não significa

hierarquia nem isolamento" entre estes, "apenas propósitos diversos". No caso, "o universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana", enquanto o universo científico é estabelecido por meio dos "seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna". Portanto, apesar de terem diferentes finalidades, "são eficazes e indispensáveis para a vida humana" (ARRUDA, 2022, p. 130).

Ainda sobre aspectos teóricos essenciais relacionados às RS, Jodelet (2018) discorre que estas têm propriedades distintas, conforme apresentamos na figura a seguir.

Figura 4 - Propriedades das Representações Sociais



Fonte: Elaborada pela autora com base em Jodelet (2018, p. 429-430).

Outra questão essencial dentro da TRS é que as representações são construídas "a partir de dois processos: a ancoragem, que permite a assimilação da novidade no sistema de pensamento existente; e a objetivação, acolhendo a novidade para integrá-la nas estruturas da ação cotidiana" (JODELET, 2018, p. 437). Moscovici definiu que ambos redundam numa "polifasia cognitiva", que seria a concomitância "de formas diferentes de saber no mesmo campo representacional" (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 11), o que "explica as possibilidades de coexistência entre formas de pensar pertencentes a universos diferentes e aparentemente incompatíveis" (JODELET, 2018, p. 437).

Sendo assim, o primeiro processo, a ancoragem, corresponde à "inserção orgânica

daquilo que é estranho" num pensamento construído anteriormente, como se fosse a "domesticação da novidade na realidade social vivida". Ou seja, um processo de classificação e nomeação de "alguma coisa" estranha ou diferente, para torná-la familiar "em alguma categoria pré-existente do nosso repertório cognitivo" (BERNARDINI; MAIA, 2009, p. 176).

O segundo processo, a objetivação, "é a operação formadora de imagens e diz respeito à cristalização de uma representação, isto é, à constituição formal do conhecimento". Neste caso, as "noções abstratas são transformadas em algo concreto, tornando-se tão vividos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa" (BERNARDINI; MAIA, 2009, p. 176).

Para exemplificar estes processos vejamos a pesquisa conduzida por Bernardini e Maia (2009) abordando as RS de docentes sobre o bullying. As autoras verificaram que as professoras e professores participantes consideravam este um problema inerente "a crise de valores, a situação social e a falta da presença das famílias tanto na vida de seus filhos quanto na escola", sendo estes fatores que colaboram para que o contexto escolar "se torne palco de grande ocorrência de todo tipo de violência" (BERNARDINI; MAIA, 2009, p. 179). Além disso, indicaram que o bullying pode ser uma brincadeira que nem sempre é violenta, uma vez que seria um "fenômeno circunscrito à adolescência, 'alguma coisa que dá e passa, basta esperar'. Neste caso, as pesquisadoras consideram que as(os) docentes ancoraram o sentido que davam ao bullying à própria fase adolescência (BERNARDINI; MAIA, 2009, p. 179) e se ela passa, o problema também. As autoras também indicam que as e os participantes objetivavam o fenômeno de maneira "simplista" como uma "moléstia" e que ao sustentar estas RS esses profissionais assumiam que não era seu o papel de combater o bullying, já que quaisquer ações deflagradas para isso ficariam "cerceadas pelo Conselho Tutelar e pelo ECA" (BERNARDINI; MAIA, 2009, p. 179).

Diante do que discorremos até aqui é possível sintetizar que, entre suas funções, as RS convencionalizam os "objetos, pessoas ou acontecimento", atribuindo-lhes "forma" e assentando-as em "uma determinada categoria" que gradualmente é tomada como "modelo" (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 102) para um determinado grupo de indivíduos constituindo seu "mundo de vida" (JODELET, 2018, p. 426). O resultado disso é que as pessoas acabam envoltas em "imagens, linguagem ou cultura que são impostos por representações do grupo" ao qual pertencem (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 102). É por isso que, sob a perspectiva da TRS, "a realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade" (LEWIN apud MOSCOVICI, 2005, p. 36).

Após essa síntese da TRS passaremos a apresentar os principais aspectos teóricos dos

estudos sobre os estudos das TS e na sequência faremos uma breve análise de semelhanças e diferenças entre essas duas abordagens teóricas.

4.1.2 A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa. As teorias subjetivas

Os estudos sobre as TS originalmente têm procedência alemã, e semelhantemente a vários conceitos e teorias próximas, procedem das investigações oriundas da Teoria dos Constructos Pessoais[24] (TCP) presentes nos estudos de Kelly (1955; 1963)[25] apregoando que as interpretações que as pessoas fazem do universo estão sujeitas à revisões ou substituições, pois cada indivíduo percebe o mundo sob diferentes contextos e a partir de suas próprias experiências (CATALÁN AHUMADA, 2018).

O físico e matemático George Alexander Kelly nasceu nos Estados Unidos em 1905 e faleceu em 1967. Era mestre em sociologia educacional e doutor em psicologia, tendo atuado como professor de psicologia na *Ohio State University* boa parte de sua carreira (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Neste ponto, observamos que a TCP (KELLY, 1955, 1963) e a TRC (MOSCOVICI, 1961) foram cunhadas por seus respectivos autores na mesma época, embora Moscovici fosse mais jovem que Kelly. Este é um exemplo de que correntes teóricas e metodológicas podem desenvolver-se paralelamente sem anular uma a outra, especialmente considerando que naquele período tais pesquisadores não usufruíam de recursos tecnológicos que viabilizassem trocas de ideias e estabelecimento de parcerias como o fazemos hoje no meio científico.

A TCP apregoa que "cada indivíduo percebe o mundo em diferentes contextos a partir de suas experiências pessoais. Neste sentido, duas ou mais pessoas podem ter conhecimentos diferentes sobre o assunto ou conceito, pois as bases para o estabelecimento desses conceitos são diferentes" (SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021, p. 116). Além disso, Kelly indica que há diferentes "elementos de percepção" (SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021, p. 116), a partir dos quais "o homem cria a sua própria maneira de ver o mundo no qual ele vive", elaborando "constructos", provando-os e experimentando-os. Estes "constructos são algumas vezes organizados em sistemas que são grupos [...] personificados que subordinam e superordenam

[24] Deste ponto em diante nomearemos apenas como TCP.
[25] A obra original foi publicada em 1955. O livro, dividido em dois volumes, foi condensado posteriormente num volume único chamado "Uma teoria de Personalidade: A teoria dos Construtos Pessoais" (KELLY, 1963).

relacionamentos. Os mesmos eventos podem ser vistos sob a luz de dois ou mais sistemas de constructos" (KELLY, 1963, p. 12 apud SANTOS; OLIVEIRA; SAAD; 2021, p. 116).

Neste sentido, o "ser humano é um investigador atuando sempre como um cientista, desenvolvendo teorias, fatos, hipóteses vivenciadas em sua trajetória de vida em todas as dimensões visando compreender a realidade, as situações do cotidiano, situações futuras e fazendo antecipações" (SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021, p. 116). Sob esta perspectiva, cada sujeito "aprende e constrói conhecimentos sobre diferentes aspectos da vida que envolve contextos sociais, culturais, educativos, emocionais a partir de suas experiências, o que é algo bem pessoal". Portanto, cada indivíduo pode construir "seus modelos de vida e de experiências" para compreender "a si, os fenômenos no seu entorno", e por isso, "a todo o momento as pessoas tomam decisões escolhendo o melhor caminho a ser seguido baseado em sua experiência de vida (SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021, p. 116).

Nas pesquisas de língua espanhola – as primeiras com as quais tivemos contato – os estudos das TS têm como ponto de partida os conceitos das Teorias Implícitas da Personalidade, especialmente em investigações no âmbito educacional (RODRIGO; RODRÍGUEZ; MARRERO, 1993; POZO; GÓMEZ CRESPO, 1998; POZO; SCHEUER, 2000; POZO, 2001; GROEBEN; SCHEELE, 2000; POZO *et al.*, 2006).

As Teorias Implícitas[26] (TI) "são um conjunto de supostos implícitos, de ordem epistemológica, ontológica e conceitual, que restringem (norteiam) as predições, os juízos, as interpretações, as decisões, as ações e as verbalizações dos sujeitos". Ademais, são compreendidas como "representações mentais que fazem parte do sistema de conhecimentos de um indivíduo e que intervêm em seus processos de compreensão, memória, raciocínio e planificação de sua ação" (RODRIGO *et al.*, 1993, p. 13 apud NUNEZ; RAMALHO; UEHARA, 2009, p. 43). Como se originam no sujeito, "porque são suas experiências sobre o mundo", possibilitam o desenvolvimento do pensamento individual (NUNEZ; RAMALHO; UEHARA, 2009, p. 43).

Enfatizamos que são consideradas "teorias", porque implicam num "conjunto mais ou menos organizado de ideias", e são chamadas "implícitas porque são inconscientes (NUNEZ; RAMALHO; UEHARA, 2009, p. 43). Contudo, ainda que possam permanecer "inacessíveis à consciência", as TI "apresentam um nível de organização interna, de estruturação e de sistematicidade e uma natureza fortemente dependente do contexto sob o qual são produzidas. São, portanto, produtos da construção de representações e versões incompletas da realidade"

[26] Deste ponto em diante nomearemos apenas como TI.

(NUNEZ; RAMALHO; UEHARA, 2009, p. 44).

No caso de profissionais da educação, especialmente docentes, o estudo sobre as TI pretende, basicamente, "explicar a estrutura latente que dá sentido ao ensino como a mediação das professoras e professores no currículo (NUNEZ; RAMALHO; UEHARA, 2009, p. 43). Neste caso as TI de professoras e professores correspondem às suas "teorias pedagógicas pessoais reconstruídas sobre a base de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos" por meio da "formação e da prática pedagógica" (MARRERO, 1993, p. 245 apud NUNEZ; RAMALHO; UEHARA, 2009, p. 44) que se configuram como um "pensamento prático" (GIMENO; PÉREZ GÓMEZ, 1985 apud NUNEZ; RAMALHO; UEHARA, 2009, p. 44).

No entanto, os estudos sobre as TS a partir dos quais nos baseamos nesta investigação, optam por atribuir o nome "subjetivo" e não "implícito", devido "ao caráter inclusivo da teoria, uma vez que essa nova denominação permite considerar a possibilidade de estudar tanto as teorias pessoais explícitas, ou declaradas pelos sujeitos, como as implícitas" (BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014, p. 152).

Para ampliar a compreensão sobre o que são TS, retomaremos alguns conceitos anteriores. De acordo com Bunge (1980, p. 161 apud FARIAS; FARIAS, 2014) teoria "é um conjunto de proposições", ou objeto conceituais, "referentes a dado assunto (p. ex., o subdesenvolvimento), e tal que cada uma delas é uma premissa (p. ex. uma hipótese) ou uma consequência lógica de outras proposições da teoria" (p. 124). Logo, essa definição pressupõe a adoção de um "sistema hipotético-dedutivo, no sentido de que as proposições guardam relações entre si, formando um sistema, e enquanto não forem comprovadas empiricamente são consideradas como hipóteses" (FARIAS; FARIAS, 2014, p. 124).

Sendo assim, quando essas hipóteses podem ser comprovadas empiricamente, com base em fenômenos, dados observáveis ou "experimentais", essas teorias passam a ser reconhecidas como sendo "científicas" (BUNGE, 1980, 161 apud FARIAS; FARIAS, 2014, p. 124). Inclusive, Catalán Ahumada (2018) afirma que as TS, assim como as teorias científicas, contêm elementos estruturais que incluem conceitos e relações utilizados pelo sujeito para elaborar conceitos a partir da linguagem. Ademais, as TS cumprem funções semelhantes às das teorias científicas, na medida em que permitem explicar e prever fenômenos, orientar o comportamento e promover a autoavaliação (PRZIBILLA; LINDERKAMP; KRÄMER, 2018 apud RUBIO GONZÁLEZ *et al.*, 2022).

Essa perspectiva é aceita na maioria dos estudos sobre as TS, ainda que Popper (1972 apud FARIAS; FARIAS, 2014, p. 14) advirta que possam ser chamadas teorias científicas "até

segunda ordem, porque a ciência é, por princípio, um jogo interminável, e aquele que decida um dia que os enunciados científicos não exigem mais a prova retira-se do jogo". Além disso, o autor afirma que "uma hipótese mesmo comprovada não se constitui em uma teoria. Isso porque a teoria não é uma hipótese apenas, mas um conjunto de hipóteses" (FARIAS; FARIAS, 2014, p. 124).

É por isso que concordamos com a posição do professor chileno Catalán Ahumada (2018) que as TS têm "potencialidade generativa teórica e de ação", pois a partir das TS construídas pelos sujeitos é possível gerar "novas hipóteses", "teorias de maior complexidade", bem como novas TS que substituam ou incrementem o "repertório já existente" (p. 23).

Outro ponto é que, diferentemente das teorias baseadas em dados empíricos, as TS contam sobre a 1ª pessoa, ou seja, são de caráter individual (GROTJAHN, 1991 apud CUADRA MARTÍNEZ; CATALÁN AHUMADA, 2016). São hipóteses elaboradas pelos sujeitos sobre si mesmos e sobre o mundo no cotidiano que se relacionam. Portanto, os estudos sobre TS buscam acesso ao significado particular das experiências e ambiente em que o sujeito está inserido (BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014). Neste caso, por que poderiam ser chamadas também de teorias?

De acordo com Rodrigo (1985 apud BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014, p. 152), tanto as teorias científicas como as subjetivas "contêm elementos formais que justificam a denominação comum de 'teorias'", pois são constituídas por conceitos e por relações entremeadas, além de ambas apresentarem "funções interpretativas", pois a partir dos dados que obtêm elaboram explicações baseadas em "postulados teóricos". Entretanto, há um ponto que as diferenciam sobremaneira: as TS não reivindicam "universalidade" (CATALÁN, 2010 apud BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014, p. 152).

Sendo assim, as principais funções das TS correspondem à uma interpretação da realidade, que acaba por orientar os comportamentos e as relações sociais, bem como a integração de novidades. Inclusive, na psicologia e na ciência educacional, são uma "ferramenta importante para a explicação e previsão da ação e do pensamento humano" (HERRERA DURÁN; CASTRO-CARRASCO, 2021, p. 55). Além disso, Flick (2007 apud ALVARADO ARDILES *et al*. 2019) aponta que as TS podem também: definir uma situação rapidamente apontando certezas na orientação para a realidade; fornecer uma explicação para uma situação ocorrida; prever eventos futuros; e estabilizar ou otimizar a autoavaliação do sujeito.

Bem, a esta altura entendemos já ter apresentado os elementos teóricos suficientes para indicar semelhanças e diferenças entre a TRS e os estudos sobre TS e o porquê de termos

escolhido discorrer e analisar TS de profissionais de educação nesta pesquisa ao invés de suas RS.

4.2 Representações sociais e teorias subjetivas. Similaridades e especificidades das borboletas

A partir do que discorremos sobre a TRS e das considerações iniciais sobre os estudos das TS, é possível verificar que há pontos de contato entre esses constructos, pois embora seus estudos seminais tenham pontos de partida diferentes – os de Moscovici (1961) e os de George Kelly (1955,1963) – tanto as investigações sob a égide das TRS como as pautadas nas TS incluem a análise de como os sujeitos interpretam o mundo. Atrevemo-nos a dizer que são como borboletas da mesma espécie.

Outro ponto de contato entre as duas correntes teóricas é que, assim como a TRS, as TS "são cognições mediadas pela linguagem, tanto em sua gênese como em sua manifestação" (CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 21). Além disso, assim como nos estudos das TS, as investigações sobre RS de docentes também discorrem sobre como estas podem influenciar suas ações diante dos desafios do contexto escolar.

Por exemplo, em uma investigação sobre as RS de docentes sobre a pré-adolescência (DELABIBERA, 2004 apud MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009) e sobre como estas podem repercutir nas relações entre professora/professor e aluna(o) os resultados indicaram que as(os) pré-adolescentes são vistas(os) por docentes "como um grupo heterogêneo, caracterizado pela diversidade tanto cognitiva como afetiva e psicossocial", sendo definidas(os) como "nem crianças, nem adolescentes" (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p. 567). Essas representações seriam, neste caso, geradoras de "incertezas e contradições" interferindo na relação entre autoridade-estudante e na prática pedagógica. O contrário, ou seja, a melhor compreensão das características da pré-adolescência poderiam ser facilitadoras das relações na escola (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p. 567).

Contudo, mesmo com tantas similaridades estamos tratando de marcos teóricos e metodológicos originários de autores e teorias distintas que se juntam em alguns pontos e se distanciam em outros. Por exemplo, ainda que as RS incorporem aspectos individuais elas são de natureza mais explicitamente social (MOSCOVICI, 1984; JODELET, 2005; FARR, 1988 apud CATALÁN AHUMADA, 2010) enquanto as TS, ainda que incorporem aspectos sociais, são mais claramente de natureza individual (CATALÁN AHUMADA, 2010).

No quadro a seguir, reproduzimos o exercício feito por Catalán Ahumada (2010) no sentido de estabelecer distinções entre as RS e as TS.

Quadro 3 - Distinções entre as TRS e os estudos das TS

Teoria das Representações Sociais	Teoria das Teorias Subjetivas
Tem como lócus as representações coletivas	Tem como lócus as representações individuais e coletivas
Inclui uma variedade de tipos de representações	Inclui apenas representações argumentativas (explicativas)
Prioriza o pensamento social	Prioriza o pensamento individual
Centrada em aspectos comuns e comunicáveis	Centrada em aspectos peculiares comunicáveis e não comunicáveis
Tem como foco representações mais estáveis	Tem como foco representações mais flexíveis

Fonte: traduzido pela autora de Catalán Ahumada, 2010, p. 44.

Reiteramos que embora não discordemos dessas distinções apresentadas por Catalán Ahumada, ao estudar outros autores e autoras analisamos que as linhas que separam as duas correntes teóricas são muito tênues, pois até mesmo em nossa investigação sobre TS de docentes entendemos que essas estão conectadas às experiências que as professoras e professores vivenciam dentro de um grupo.

Inclusive, Catalán Ahumada em uma obra posterior (CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 46) descreve TS individuais e TS coletivas. O autor chama de "individuais" aquelas "cujo *lócus* é o próprio sujeito", ou seja, TS "acerca de si mesmo, ou do próprio sujeito "acerca de qualquer fenômeno", incluindo variantes de TS induzidas pelo pertencimento "a um determinado núcleo social". Por outro lado, nomeia como TS coletivas "aquelas que podem ter um *lócus* coletivo", ou seja, "elaborações próprias de um coletivo, acerca do próprio coletivo ou acerca de algum outro fenômeno". Em um sentido mais específico, "algum tipo particular de coletivo" que "compartilha crenças, costumes e certas formas de comportamentos". Também seria uma TS coletiva "qualquer construção argumentativa compartilhada por pessoas em virtude de alguma condição comum, como seria o caso de pessoas de um mesmo extrato social, estado civil, de uma mesma etapa geracional, que padecem de uma mesma enfermidade etc." (p.46). Por fim, o autor afirma que também seriam TS coletivas as sustentadas por membros de "alguma comunidade ou organização, por exemplo, gremial, profissional, desportiva, política etc." (CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 46).

O caso é que "assumir a postura subjetivista não significa que ela seja em si individualista. Catalán Ahumada (2018, p. 83) ressalta que apesar dos esforços explícitos de

incorporar o social, Kelly (1966 apud CATALÁN AHUMADA, 2018) elaborou uma teoria que enfatizava o "individual"; por outro lado, Moscovici (1961) teria considerado menos a contribuição individual nas representações com quais as pessoas "se conduzem em sua própria vida". Sendo assim, na perspectiva dos estudos sobre TS, é viável realizar "uma abordagem genuinamente dinâmica em relação ao indivíduo-sociedade, para além da perspectiva dominante, no que diz respeito à atribuição de significados à experiência" (CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 83).

Portanto, as expressões utilizadas por Catalán Ahumada (2010), que reproduzimos no quadro 3, como por exemplo, "prioriza" o pensamento social (TRS) ou o pensamento individual (TS) (p. 44) são muito bem-vindas, para que não incorramos no erro de dizer que estamos tratando de constructos absolutamente distintos ou opostos (RS e TS), pois não é o que analisamos ao imergir em tais estudos teóricos.

Sendo assim, anuímos que seria possível construir esta tese sob a perspectiva teórica de estudos das RS de docentes como outras pesquisadoras e pesquisadores têm realizado (BERNARDINI; MAIRA, 2009; MENIN; SHMIZU, 2005; MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009; SILVA; DIAS; PIMENTA, 2014; SOARES; MACHADO, 2014). Contudo, escolhemos construir nosso caminho a partir dos estudos das TS por duas razões: a primeira por afinidade com o tema, uma vez que, no período em que estávamos desenhando esta pesquisa, estivemos imersas nas investigações de amigos professores do Chile, em especial o Prof. Dr. Pablo Castro Carrasco e Prof. David Cuadra, que trouxeram grande contribuição às pesquisas e projetos em que parte do GEPEM tem se empenhado nos últimos anos.

A segunda razão se deve ao fato de analisarmos que os fundamentos teóricos sobre as TS também têm consonância com o construtivismo piagetiano, que é a principal gênese de todas as investigações do nosso grupo de estudos. Isso, porque a TCP de George Kelly (1955, 1963) – de onde parte as discussões teóricas sobre as TS – é considerada uma "teoria psicológica com base epistemológica construtivista. A pessoa é a construtora do seu saber dentro de uma visão ativa do conhecimento" (BASTOS, 1992 apud ROCHA, 2005, p. 25).

Em conformidade, Catalán Ahumada (2018) indica que no plano ontológico, as análises das TS são baseadas no pressuposto da proatividade humana; da capacidade construtiva do sujeito e de sua reflexividade para dar sentido às experiências não só para se adaptar ao meio, mas também para modificá-lo. Além disso, as TS envolvem de maneira inseparável processos cognitivos e emocionais que integram também aspectos individuais e sociais (GONZÁLEZ-REY, 2008 apud CATALÁN AHUMADA, 2018). Portanto, podemos considerar que as TS são elaborações das pessoas a partir do meio, e este é um pressuposto teórico condizente com a

posição interacionista do desenvolvimento cognitivo e afetivo apregoado dos estudos Piagetianos.

Finalmente, avaliamos que ao expandir nossas pesquisas, incluindo marcos teóricos distintos das demais conduzidas anteriormente por membros do GEPEM, seria um passo importante para a ampliação das discussões sobre a formação docente no Brasil estabelecer diálogo com outras investigações em andamento em países vizinhos na América do Sul.

Feitos esses esclarecimentos, prosseguiremos nos aprofundando sobre outros aspectos essenciais no campo das pesquisas baseadas na análise de TS.

4.3 A relação entre os elementos estruturais das teorias subjetivas e a ação (ou inação) docente

De acordo com estudos de Flick (1992 apud CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 90), as TS podem exercer três tipos de funções: "*orientação*, para enfrentar situações específicas; *justificação*, para dar explicações após determinados acontecimentos; *estabilização do sentimento do valor de si*, que por sua vez está ligada ao fortalecimento do pertencimento e da coesão grupal"[27]. Adicionalmente, as TS, por sua aplicabilidade, semelhantemente às teorias implícitas: "...têm valor prescritivo, estabelecendo normas ou diretrizes para nossa própria conduta social." (RODRIGO, 1985, p.145 apud CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 90). Sob esta perspectiva, o que é prescritivo passa a ser compreendido "como uma tendência ou guia para agir, que dá origem a cursos de ação que podem ser realizados" (CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 90).

As TS "cumprem uma função energética", agindo "como substrato motivacional que mobiliza o ser humano em suas tarefas, mesmo que não levem a uma reprodução estrita na ação", mas que podem atuar "como um elemento regulador do comportamento" (CATALÁN AHUMADA, 2010 apud CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 90). Sendo assim, as TS podem se manifestar tanto no que o sujeito pensa quanto no que faz. Não exprimem exclusivamente o que uma pessoa pensa e nem se manifestam exclusivamente no que faz. "Nem na simultaneidade, nem correspondência completa entre o pensar e fazer" CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 90).

Em consonância, no campo da educação, grande parte das investigações sobre TS discorrem sobre aquilo que a professora ou professor pensa, ou acredita, pode influenciar direta

[27] Embora a tradução desta citação direta seja nossa, os destaques em itálicos são do próprio autor.

e indiretamente suas ações e posturas, uma vez que suas TS representam um conjunto integrado de visões, atitudes, valores e ideais e emergem como práticas explícitas e implícitas (ZAJEC, *et al*. 2012). Isso, porque a formação de docente não é fruto apenas das aprendizagens acadêmicas, mas também daquelas que ocorrem ao longo da vida, dentro e fora da escola (TORRES, 1998 apud CUADRA MARTÍNEZ; CATALÁN AHUMADA, 2016).

Se retomarmos os pontos frágeis da formação docente (inicial e continuada) que elencamos nas seções anteriores, a qual tende a ser desprovida de oportunidades de reflexão e discussão sobre temáticas da convivência, podemos inferir que há maior possibilidade de na hora do impasse e da dúvida sobre o que fazer diante de desafios relacionados à convivência docentes abordarem os dilemas, conflitos, manifestações de indisciplina ou de violência, sob os mesmos critérios de "educação", ou seja, a partir de TS sustentadas, por exemplo, por experiências em sua família, círculos de amizade, ideologias, exemplos de professoras ou professores que tiveram etc. Para além disso, é preciso considerar as vivências que cada profissional teve no contexto da educação no passado, por exemplo, em escolas tradicionais, autoritárias, ensino com base em transmissão, uso de castigos para indisciplina etc.

Portanto, nossa intenção ao descrever e analisar TS de docentes nesta pesquisa se deve ao fato de acreditarmos que este é um ponto de extrema relevância para pensarmos em propostas de promoção da convivência e prevenção da violência em consonância com uma formação baseada em valores morais. Afinal, as interpretações, valores e crenças das professoras e professores inevitavelmente influenciam direta ou indiretamente sua atuação junto aos estudantes.

Diversos estudos indicam a existência de diferentes áreas ou níveis de TS que podem ser divididos em: "teorias subjetivas declaradas ou explícitas" que são facilmente identificadas no discurso das pessoas, havendo relação direta entre o que dizem e o que pensam; e "teorias subjetivas implícitas", cujo conteúdo está encoberto, "podendo ser explicitadas pelo próprio sujeito ou pelo pesquisador"; "teorias subjetivas profundas, apenas dedutíveis das 'teorias subjetivas implícitas'", inscritas na dimensão das suposições (RIVIERA NUNEZ; VOLANTE BEACH, 2015, p. 240).

Os níveis das TS também podem variar quanto à sua profundidade. Sobre isso, em uma revisão de pesquisas sobre TS de professoras e professores, Cuadra *et. al*. (2017) verificaram que, desde os primeiros estudos sobre esse tema, é possível estabelecer uma correlação entre a complexidade das TS de docentes e a da tomada de decisão desses profissionais. Ou seja, quanto mais complexas e organizadas suas TS mais eficientes são as decisões que tomam na rotina da escola. Essa constatação condiz com o indicado por Catalán Ahumada (2016, p. 112) sobre

como as teorias elaboradas pelas pessoas estão relacionadas ao seu comportamento, conforme representado na figura a seguir:

Figura 5 - Relação entre teorias subjetivas das pessoas e seu comportamento



Fonte: CATALÁN AHUMADA, 2016, p. 112 – tradução nossa.

Portanto, embora não sejam determinantes, as TS podem funcionar como preditoras do comportamento das pessoas e sua propensão para tomar decisões e agir (GROEBEN; SCHEELE, 2000; CUADRA *et al.*, 2017). Além disso, Catalán (2016, p. 59) acrescenta que elas possuem alguns elementos estruturais, os quais apresentamos sinteticamente no quadro 4:

Quadro 4 - Elementos estruturais das teorias subjetivas

Elemento estrutural	A que se refere?	Variações
Estatuto teórico	Níveis progressivos de complexidade ou elaboração teórica da teoria subjetiva	● **Nível pré-teórico**: Elaboração menor ● **Nível teórico restrito**: Elaboração básica (hipótese) ● **Nível teórico**: Aprofundamento
Estrutura	Manifestação concreta e abstrata da teoria	● **Estrutura superficial**: Conteúdo concreto do enunciado ● **Estrutura profunda**: Conteúdo abstrato do enunciado
Significado funcional	Relação que mantêm com o sistema de crenças do indivíduo	● **Significados éticos**: quando não possuem significado no sistema de crenças do indivíduo (TS mais coletivas) ● **Êmicos**: possuem significados no sistema de crenças do indivíduo
Significado emocional	Tipo de resposta emocional	● **Positiva ou negativa** ● **Subordinada** ou **superordenada** em relação a outras teorias ● **Alto** ou **baixo** comprometimento emocional
Orientação da ação	Direção da ação tomada pelo sujeito a partir das teorias	● **Inibitórias** de manutenção ● **Iniciadoras da ação**

Fonte: Traduzido e adaptado pela autora a partir de CATALÁN, 2016, p. 59

Ao analisar diferentes estudos sobre as TS de docentes verificamos certo destaque para três desses elementos presentes neste quadro: o estatuto teórico, o significado emocional e a orientação para ação.

Sobre o estatuto teórico, de acordo Cuadra *et. al*. (2017) a literatura indica que entre profissionais da educação há um predomínio de teorias subjetivas de baixa complexidade ou de nível pré-teórico. Na prática, isso significa que as professoras e professores tendem a explicar fenômenos educacionais complexos de forma simplista, o que representa um risco para a qualidade das suas práticas pedagógicas e seu desempenho profissional. Outro ponto indicado pelas pesquisas é que há uma tendência entre docentes de explicarem os acontecimentos e resultados acadêmicos alcançados pelos estudantes a partir de fatores extrínsecos e não intrínsecos. Em outras palavras, sentem que têm pouco controle sobre o que acontece na escola e, por isso, podem acabar tendo um senso de autoeficácia profissional reduzido (CUADRA *et al.*, 2017).

Sobre a orientação para a ação e significado emocional, em uma investigação contando com a participação de docentes de uma instituição de Ensino Técnico profissionalizante, Brighenti Bortoluzzi e Catalán Ahumada (2014) acompanharam um projeto de desenvolvimento da reflexão coletiva sistemática de docentes. A proposta era averiguar quais os problemas que enfrentavam na rotina de sala de aula e as soluções ou explicações que encontram para eles, relacionando seus argumentos com o contexto em que surgiam e características de suas TS. Além disso, a investigação objetivou a identificação dos elementos facilitadores e dificultadores da reflexão coletiva das professoras e professores.

Nesse processo a autora e o autor ressaltam o quanto algumas TS são inibitórias da ação, pois isentam a pessoa da responsabilidade de realizar algo, em virtude dos desafios que enfrentam serem indesejáveis, difíceis de lidar ou ameaçarem sua segurança, ou seja, constituem-se como argumentos para não realizar certas ações. Dentre os exemplos apresentados no estudo, destaca-se o fato de as professoras e professores explicarem ou justificarem o baixo rendimento dos estudantes em função de suas deficiências e seus problemas emocionais. Inclusive, nas reuniões observadas, era frequente que membros da gestão e corpo docente apresentassem como possíveis motivos para atitudes indesejadas que interferiam no bom funcionamento da escola a falta de motivação e desinteresse das alunas e alunos. Portanto, questões que estariam fora de seu controle. Além disso, havia menções dos problemas econômicos e a cultura familiar como os principais fatores contribuintes para os problemas de comportamento e desempenho acadêmico, atribuindo a responsabilidade às falhas da educação familiar e outros fatores externos. Como essas seriam variáveis que não podem ser manipuladas

e, portanto, imutáveis, não há nada que poderiam fazer para melhorar. Dessa maneira, "quando se trata de insucesso, os professores costumam dizer que um ou outro aluno 'tem problemas de aprendizagem'. Isso significa que o professor considera que seu aluno tem um déficit e deve passar por um programa especial de aprendizagem e a partir deste momento não é mais sua responsabilidade" (BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014, p. 154).

Sob a perspectiva teórica proveniente dos estudos sobre TS de docentes, pode-se dizer que o ato de atribuir os problemas a fatores externos é uma manifestação da presença de "teorias subjetivas de alto comprometimento emocional" (CATALÁN, 2010 apud BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014, p. 157), pois os argumentos são baseados na "legítima defesa diante de uma situação desconfortável ou talvez uma demanda, por resultados ou respostas, e que essa ação de defesa se deve ao fato de que a demanda pela qualidade da educação vem de dentro da escola como também vem de fora, da sociedade" BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014, p. 157). Sendo assim, o aparecimento desses tipos de teorias subjetivas obedeceria a uma procura intencional de uma desculpa ou justificativa que ocorre quase que despercebida pelos docentes, como se perante determinadas exigências surgissem como uma resposta "quase instintiva (pouco consciente) ou automática (mecânica), originando-se em uma estrutura mais profunda, implícita ou invisível" (BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014, p. 157).

Sobre isso, fazemos um parêntese para retomar investigações do campo da Psicologia Moral que analisaram a atuação docente (GONÇALVES *et al*. 2017) sob a ótica dos estudos dos mecanismos de desengajamento moral[28] (BANDURA, 1996; 2015). Por exemplo, no caso das manifestações de bullying na escola, Gonçalves *et al.* (2017) constataram que, por vezes, professoras e professores se utilizam de um mecanismo de desengajamento moral nomeado como "deslocamento de responsabilidade" (BANDURA, 2015, p. 29) para atribuir "a terceiros a responsabilidade tanto pelos problemas como pelas soluções" para essa forma de violência, resultando na "omissão docente" (GONÇALVES *et al*. 2017, p. 3948). Embora com fundamentação teórica diferente, estes estudos são de certa forma congruentes com os das TS.

Mas voltando aos estudos sob a égide das TS (BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014), embora as(os) docentes atribuam os problemas a fatores

[28] Bandura (1996; 2015) explica os desengajamentos morais como formas pelas quais o sujeito age de maneira desapegada ao problema do outro sem que haja, por isso, culpa ou vergonha. Para o autor há oito formas de se desengajar moralmente, sendo elas: deslocamento de responsabilidade, difusão de responsabilidade, comparação vantajosa, minimização das consequências, atribuição de culpa, desumanização, linguagem eufemística e justificativa moral.

externos, quando foram questionados sobre como contribuir ou resolver os problemas dos estudantes, percebeu-se entre as soluções propostas, TS que revelam certa disposição para agir na direção da criação de um ambiente favorável ao aprendizado. Dentre os itens destacados pelas(os) participantes foi elencada a importância de as(os) docentes evitarem distrações na sala de aula como, por exemplo, atender o celular, pois isso seria um exemplo inadequado para os estudantes (BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014).

Outro ponto é que o processo ensino-aprendizagem pode ser mais produtivo à medida que professoras e professores melhoram as relações interpessoais que estabelecem com as alunas e alunos, por meio de uma comunicação geradora de vínculos afetivos. As(os) participantes da investigação também indicam o diálogo entre docentes como uma possibilidade de resolução coletiva de problemas de disciplina e convivência da escola, considerando inclusive a situação pessoal e dificuldades enfrentadas por cada profissional não somente na escola, mas também no âmbito pessoal (BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014).

Em síntese, o estatuto teórico, o significado emocional e a orientação para ação compõem estruturas importantes das TS que podem ser úteis para amparar reflexões e diálogos a respeito do trabalho docente. Mas ora, se as teorias subjetivas orientam as ações então seria importante que houvesse uma maioria de docentes que tivessem TS de nível teórico aprofundado e que fossem iniciadoras de ações e não inibidoras. Mas qual o caminho apontado pelas pesquisas para que isso aconteça? Novamente, a principal resposta é formação.

4.4 A possibilidade de mudanças estruturais nas teorias subjetivas

De acordo com Neubauer (1983 apud CUADRA *et al.* 2017), as limitações presentes na atuação profissional das professoras e professores reforçam a necessidade de promover um pensamento mais sofisticado e complexo. Para tanto, a formação docente é um caminho para promover o desenvolvimento de TS mais complexas e sofisticadas ou alternativas e mais profundas e, portanto, desenvolvimento do conhecimento profissional.

Entretanto, novamente não estamos falando de qualquer formação, mas sim daquela em que cada professora e professor tem a oportunidade de acessar conhecimentos baseados em dados científicos ao mesmo tempo em que reflete sobre sua prática. Isso, porque não se pode afirmar que com o fato de algumas propostas de mudança passarem a estar presentes no discurso desses profissionais temos a garantia de que determinadas reações proativas passem do campo

das TS para sua prática docente (BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014).

Logo, pressupõe-se que para uma mudança de TS rumo a níveis mais complexos seja preciso pensar uma formação que acompanhe o sujeito ao longo de sua prática. Caso contrário, seguiremos na mesma condição já apontada em investigações anteriores em que foram encontradas evidências de que os docentes tendem a explicar seus próprios processos de formação como "mais do mesmo", "irrelevantes" ou "de baixa qualidade". Daí a importância de a formação docente partir da identificação e reconstrução desses tipos de TS no sentido de ampliar nesses profissionais a vontade de experimentar novas práticas (CUADRA *et al*. 2017, p. 8).

Novamente destacamos que os processos formativos precisam ser pensados dentro de uma estrutura de sentido, em especial, a partir de políticas públicas voltadas à educação, pois existem variáveis organizacionais que dificultam a atuação desses profissionais, como regras institucionais e falta de autonomia que limitam a criatividade. Em muitos casos há ausência de interesse por parte da instituição pelos aspectos mais individuais de cada docente que compõe a organização, a qual deveria ser caracterizada como um sistema de vínculos fortes e enriquecedores, pois "raramente a qualidade da educação em uma escola pode ir além da qualidade desses vínculos" (GORE, 1996, p. 303 apud BRIGHENTI BORTOLUZZI; CATALÁN AHUMADA, 2014, p. 157). Além disso, conforme discorremos nas seções anteriores, muitas das propostas, especialmente de formação continuada, acabam com confundir e sobrecarregar as professoras e professores em decorrência de ações justapostas, reuniões pedagógicas ou aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) padronizadas e com espaços escassos de diálogo e reflexão sobre a prática à luz dos conhecimentos científicos.

A essa altura imaginamos já ter respondido, ainda que parcialmente, à pergunta do título desta seção: por que analisar teorias subjetivas de docentes? Entretanto, importa-nos ainda tecer mais algumas considerações.

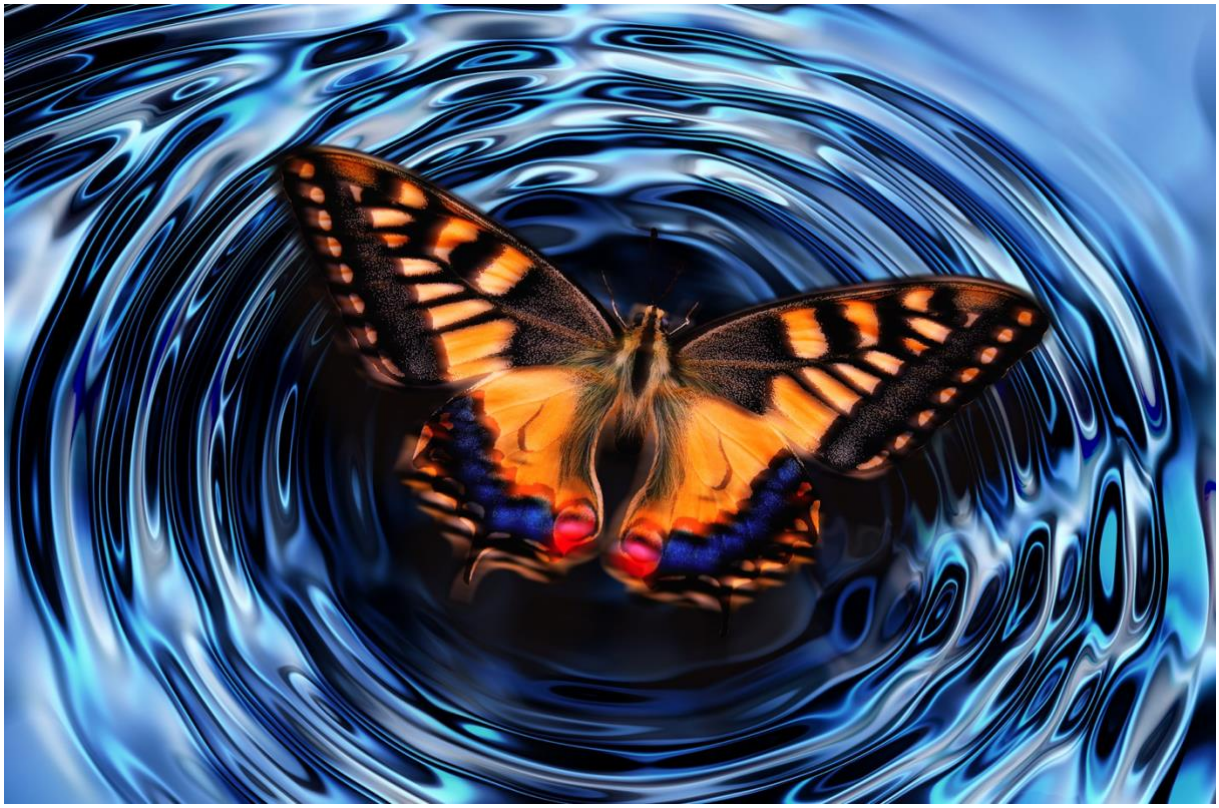
Em sua pesquisa sobre as TS de docentes sobre a gestão do tempo, Ramos (2021) argumenta que este tipo de investigação é de grande contribuição, uma vez que o tempo, por sua natureza subjetiva, não pode ser apreendido em profundidade por meio de aproximações quantitativas. Da mesma maneira, defendemos que estudos sobre as TS de docentes sobre a convivência na escola podem oferecer subsídios para ajustes e formulação de novas propostas para a construção de programas de promoção da convivência e prevenção da violência, além favorecerem mudanças na cultura escolar, sendo que todas elas perpassam pela necessidade da formação docente.

Além disso, em seus estudos, Piaget (1994 [1932]) adverte que não existem métodos capazes de mensurar precisamente os juízos relacionados às práticas do sujeito, pois além da hierarquização de valores há ainda aspectos da natureza, centros de interesse e motivação que influenciam as decisões de cada pessoa. Por isso, quando propomos uma análise das TS que professoras e professores têm a respeito da promoção de uma convivência ética na escola, o fazemos por considerar que esses pressupostos teóricos, aliados a uma metodologia de análise criteriosa, podem mensurar aspectos que orientam a ação docente.

Finalmente, assumimos como sendo também nosso o argumento de Jardilino e Diniz (2019) em sua investigação baseada em experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de docentes, em que o autor e a autora afirmam que é imprescindível que antes de olhar para "uma deficiência e/ou necessidade específica que o sujeito apresente ou alguma das especificidades de gênero, sexualidade, raça e etnia (...) consigamos perceber quem é o sujeito que apresenta tal característica". É necessário, portanto, reconhecer "sua singularidade, sua história, a fim de evitar perpetuar o caráter dicotômico entre teoria e prática, objetividade, subjetividade", pois só assim iremos colaborar "na defesa incansável do caráter universal do direito a uma educação de qualidade" para todas e todos, e do "reconhecimento à diferença" e a "aposta nos sujeitos em sua singularidade" (p.11).

Em uma palavra, nos dispusemos a estudar as TS de professoras e professores, porque não acreditamos na construção de propostas relacionadas à convivência que reneguem uma escuta atenta à voz de quem está no chão da escola.

5 MÉTODO



> "A capacidade de minúsculas mudanças produzirem efeitos que se avolumam em taxa exponencial é hoje conhecida como "efeito borboleta". A regra do efeito borboleta diz simplesmente que o comportamento dos sistemas complexos com uma quantidade de variáveis mutuamente independentes, é e continuará a ser, para resumir, imprevisível. Não só imprevisível para nós, pela nossa ignorância, negligência ou estupidez, mas pela própria natureza dos sistemas".
> *Zygmunt Bauman*

Abrir a seção em que apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa mencionando o "efeito borboleta" (BAUMAN, 2011, p.132) não é um acaso. O fato é que, assim como tantas outras pesquisas em nível de pós-graduação que foram conduzidas no período entre 2020 e 2022, esta também sofreu revezes em consequência da pandemia da COVID-19 que resultaram em mudanças desde o desenho até a quantidade de participantes.

Inicialmente, o projeto intitulado "Retratos da Construção do Programa de Melhoria da Convivência em escolas públicas: formação docente e avaliação formativa" tinha como problema de pesquisa as implicações da construção, implementação e avaliação processual de uma política pública sobre a convivência nas escolas da Rede Estadual de Educação de São Paulo, que até então estava sendo construída no âmbito de um projeto de pesquisa do GEPEM que detalharemos mais adiante.

Entretanto, a partir do impacto causado pelo longo período de fechamento das escolas participantes da investigação e da falta de continuidade das ações da SEDUC SP, em parceria com nosso grupo de pesquisa, foi necessário estabelecer um novo desenho que atendesse as possibilidades de sequência desta investigação, além de considerarmos as novas necessidades dos profissionais da educação para o momento caracterizado por uma escola que transcende a parede da sala de aula e os muros do prédio. Portanto, todas essas mudanças resultaram num longo período de "efeito borboleta" para esta pesquisa.

Não queremos com isso apresentar um lamento, até porque, numa investigação em educação, jamais poderíamos desconsiderar que estamos trabalhando no âmbito de um sistema complexo. Nossa intenção é apenas registrar uma nota sobre uma série de implicações que serão mencionadas no restante deste trabalho.

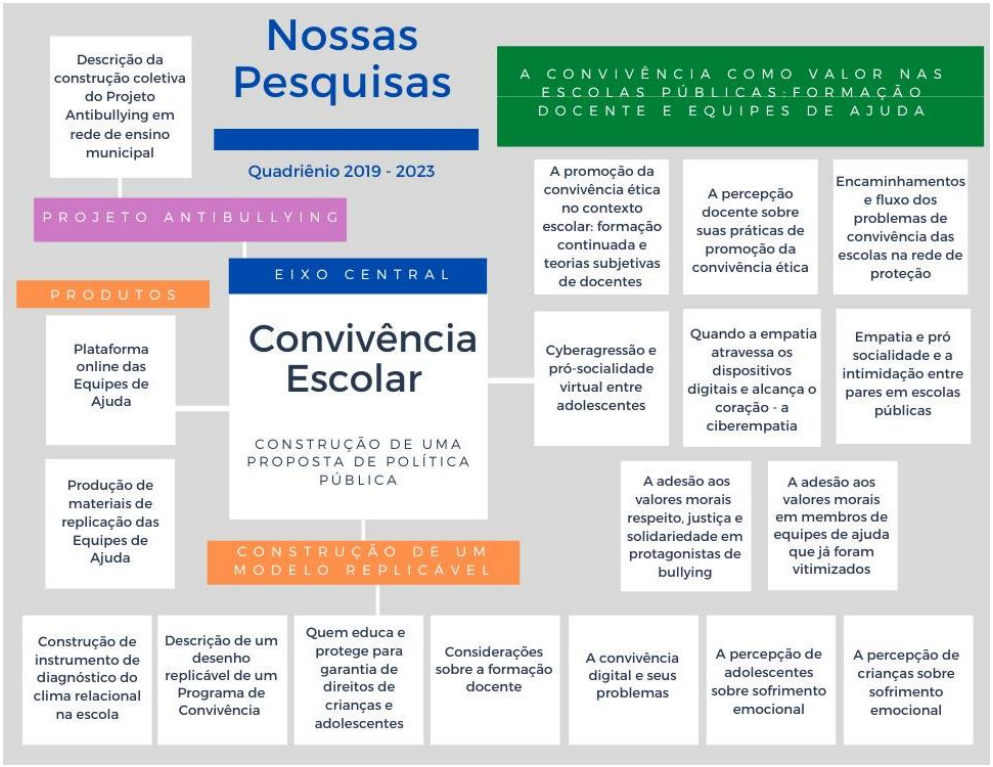
Sendo assim, passaremos a contar um pouco desta nossa história que, ao mesmo tempo que representa o percurso desta pesquisa, é também a história de muitas professoras e professores que precisaram recalcular a rota a partir dos tempos pandêmicos.

5.1 A presente investigação no contexto de um projeto de pesquisa maior

Esta pesquisa integra um conjunto de várias outras conduzidas no GEPEM, sob a coordenação e orientação da Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, que abordam questões relacionadas à convivência escolar (quer seja ela presencial ou virtual), dentre elas: o diagnóstico do clima relacional (TOGNETTA, 2022a); a prevenção e atuação diante da violência; os indícios de sofrimento emocional em crianças e adolescentes a partir da pandemia, os problemas de cyberagressão (TOGNETTA, 2022a); a empatia, a cyberempatia (ISSA; BOZZA, 2020; BONI, 2022; BONI; FARHAT; MORENO, 2022); a pró-socialidade em ambientes presenciais e virtuais (SOUZA; 2023); e o papel da escola enquanto instituição integrante da rede de proteção (LAHR; TOGNETTA, 2021; LAHR, 2022). Portanto, todas as informações, dados e resultados apresentados a partir da seção 6 adquirem um sentido maior quando analisados dentro deste grande agrupamento de investigações.

Na figura a seguir, estão indicadas as pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (período entre 2019 e 2023).

Figura 6 – Investigações conduzidas por pesquisadoras(es) do GEPEM sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Tognetta (2019 – 2023)



Fonte: Acervo do GEPEM

Os estudos apresentados nesta tese se constituíram especialmente a partir das ações empreendidas em um projeto de pesquisa maior desenvolvido pelo GEPEM e financiado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas[29], por meio do Edital de Pesquisa: "Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, qualidade e equidade na escola pública"[30] – lançado em outubro de 2018 para execução entre 2019 e 2021 – tendo como título "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais".

Entendemos que uma breve descrição do projeto de pesquisa maior é essencial para elucidar o contexto em que nossa investigação aconteceu e quais os desdobramentos desta a partir do trabalho realizado junto a algumas DREs e unidades escolares da Rede Estadual de Educação de São Paulo envolvidas nas ações.

Em primeiro lugar, esclarecemos que os chamados "Sistemas de Apoio entre Iguais" (SAI's) – mencionados no título do projeto de pesquisa contemplado pelo edital da FIS e da FCC – são estruturas de participação de estudantes na promoção da convivência ética na escola e estão descritas mais profundamente em estudos como os de Naylor, Cowie (1999) e Avilés Martínez (2018). Em síntese, os SAI's são constituídos por grupos de estudantes "de diferentes perfis, com projetos planejados para pensar no trabalho direto, autônomo e supervisionado, buscando melhorar a convivência e o ambiente escolar", além de ajudar alunas e alunos com seus desafios e "problemas mais significativos, entre outros, o bullying e o cyberbullying" (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018, p. 36).

No Brasil, há um tipo de SAI implementado e avaliado denominado Equipes de Ajuda[31] (BOMFIM; TOGNETTA, 2016; BOMFIM, 2019; DE NADAI, 2019; LAPA; TOGNETTA, 2016; LAPA, 2019; SOUZA; TOGNETTA, 2016; SOUZA, 2019; TOGNETTA *et. al.* 2020; TOGNETTA, 2020b) e sua atuação tem como foco especialmente apoiar colegas que estejam com dificuldade de se enturmar, vivenciando um momento ruim ou com uma rede de amizades limitada. Em especial, as Equipes de Ajuda atuam na prevenção e intervenção em situações de bullying e outros problemas de convivência. Este modelo foi adaptado pelo GEPEM (TOGNETTA, 2020b) a partir da versão espanhola construída por Avilés Martínez (2017, 2018).

O projeto de pesquisa visando a implementação das Equipes de Ajuda em escolas da

[29] Deste ponto em diante nomearemos de FIS e FCC.
[30] Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2018/10/EDITAL_ANOS_FINAIS_VERSAO_FINAL.pdf. Acesso em 20 jul. 2020.
[31] Para conhecer um pouco da rede de Equipes de Ajuda no Brasil: www.somoscontraobullying.com.br.

rede estadual foi aprovado em 2019 pela FIS e pela FCC, sob número 452, para ser aplicado em três escolas selecionadas pela SEDUC SP a partir do critério de regiões de maior vulnerabilidade, mediante relatórios de 2018 e 2019 do antigo SPEC. Essas escolas representavam três polos de formação de equipes gestoras e docentes – São Paulo capital, região metropolitana de São Paulo e interior – e a partir das ações realizadas em cada uma delas multiplicou-se o trabalho nas demais unidades escolares pertencentes às respectivas Diretorias Regionais de Ensino (DREs).

Coincidentemente, o anúncio dos vencedores deste edital deu-se no momento subsequente à tragédia de Suzano[32] e, em decorrência disso, as propostas de formação continuada e outras ações previstas no projeto contemplaram inicialmente todas as escolas da rede estadual uma vez que, alguns membros do GEPEM prestaram também assessoria a SEDUC SP na implementação do CONVIVA SP[33].

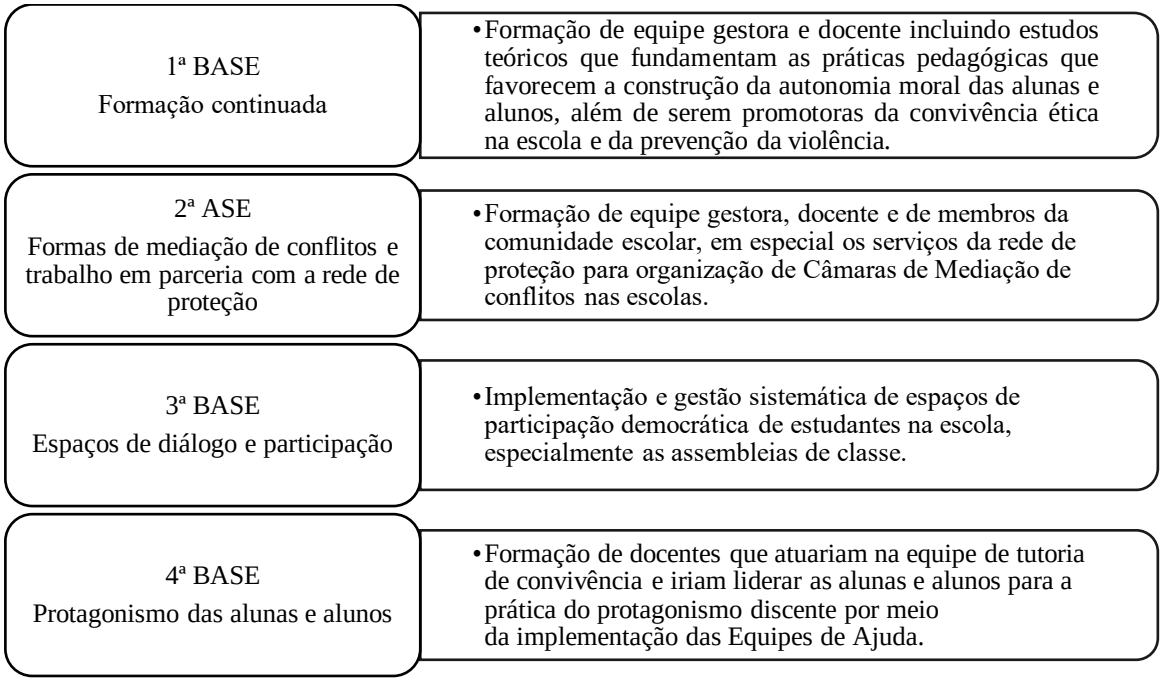
Na sequência, as ações do projeto de pesquisa (em parceria com a FIS e FCC) incluíram reuniões de planejamento, acompanhamento das pesquisadoras e pesquisadores nas escolas de cada polo realizadas em dezembro de 2019 e início de 2020.

Essas ações iniciais compunham também o desenho construído pelo GEPEM, em parceria com a SEDUC SP, com o objetivo de viabilizar, num período de quatro anos, a replicação em escala de procedimentos de formação continuada de equipes gestoras e de docentes, e a organização de um plano de convivência em cada escola estadual, uma vez que numa rede de mais de 5.000 escolas não é possível que o trabalho aconteça com o acompanhamento direto de pesquisadoras e pesquisadores.

Nesse modelo[34] todos os estudos e procedimentos foram organizados sob quatro bases, conforme apresentamos na figura 7.

[32] Massacre ocorrido em 13 de março de 2019, na Escola Professor Raul Brasil localizada em Suzano-SP.
[33] Conforme mencionado na seção 2 desta investigação.
[34] Aqui num sentido de projeto piloto, ou protótipo e não de um modelo rígido a ser imitado sem a possibilidade de co-participação dos atores das escolas.

Figura 7 - Quatro bases do projeto de pesquisa "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais" que também seria estendido ao restante da Rede Estadual num período de quatro anos



Fonte: Elaborada pela autora com base em TOGNETTA, 2022a.

Posteriormente, em decorrência da pandemia da COVID-19, o cronograma de trabalho foi alterado e as ações, especialmente de formação continuada, foram adequadas às novas condições que impunham distanciamento social. Ainda assim, seguindo o planejamento inicial para a primeira base do projeto (formação continuada), em agosto de 2020 aconteceu o I Seminário Formativo "A formação da personalidade ética", perfazendo um total de 48 horas (16h para cada um dos polos: Interior; São Paulo-capital; São Paulo-região metropolitana), sendo ministrado por membros do GEPEM e tendo como público alvo as gestoras e gestores regionais[35] das 45 DREs e membros das equipes gestoras das escolas que participavam do projeto naquele momento. No tópico a seguir, detalharemos um pouco mais as propostas e processo de avaliação desse seminário, pois os procedimentos e resultados obtidos têm relação com a nossa pesquisa e julgamos que serão relevantes especialmente para a discussão dos nossos dados.

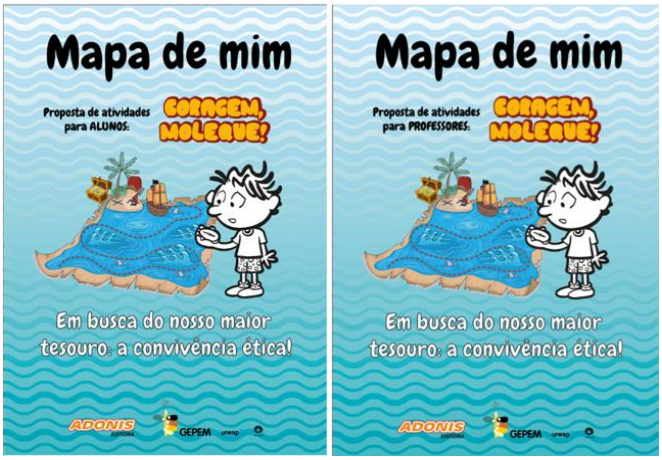
[35] Principais responsáveis por gerir as ações do projeto nas diretorias e escolas envolvidas.

5.1.1 Formação continuada em escalas para escolas públicas da rede estadual. O que aprendemos em condições de distanciamento social?

O seminário “A formação da personalidade ética” foi dividido em 4 dias de trabalho com 4h cada um e os temas dos encontros foram organizados da seguinte forma: a formação da personalidade ética; linguagem construtiva (ou não-violenta); regras no ambiente escolar; e os problemas de convivência. Para que esse trabalho fosse possível, todas as ações vinculadas ao Seminário foram adaptadas para o formato de Atividades Presenciais Remotas (APR) com encontros realizados por meio da utilização de ferramentas de videoconferência e, em algumas ocasiões, acrescidas de transmissão ao vivo via *streaming* pela Rede do Saber[36].

Além disso, foram produzidos por membros do GEPEM materiais para o trabalho com estudantes adequados para o período em que as atividades das escolas seguiam de maneira remota, dentre esses, o “Mapa de Mim[37]”, preparado a partir do grande tema “A formação de personalidades éticas”. Essas sequências didáticas incluíram ações que posteriormente, graças ao empenho de centenas de docentes, chegaram até as alunas e alunos de inúmeras escolas que tiveram a oportunidade de participar das propostas que incluíam práticas de autoconhecimento e expressão dos sentimentos bem como de trabalho com as escolhas morais. Na imagem a seguir, apresentamos as capas deste material que foi produzido na versão para estudantes e para docentes.

Imagem 2 - Capas das sequências didáticas para estudantes e docentes "Mapa de Mim"



Fonte: Captura de tela do arquivo pessoal da autora

[36] http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/

[37] https://www.editoraadonis.com.br/livros/292/ebook-gratuito-coragem-moleque

Ainda, buscando manter as prerrogativas do projeto inicial de maneira que essas ações de formação pudessem ganhar escala, organizamos propostas para que as gestoras e gestores regionais seguissem na função de multiplicadores dos estudos do seminário em suas respectivas DREs. Sendo assim, a fim de que tivessem maior preparo para esse desafio, os profissionais foram convidados a participar de um ATPC "extra" com o tema "Importância do autoconhecimento no processo de construção da personalidade ética", dirigido por membros do GEPEM para a equipe gestora e docentes em cada uma das escolas de aplicação do projeto (escolas polo). Inclusive, foi a partir desse encontro que foram apresentadas as primeiras propostas de atividades que seriam desenvolvidas com os docentes e estudantes a partir do "Mapa de mim".

Após toda essa preparação, chegou o momento de vice-diretores(as) e Professores Mediadores da Convivência Escolar (PMECs[38]) receberem uma formação de 4 horas, dirigida pelas respectivas gestoras e gestores regionais de cada DRE (nomeada como Percurso Formativo). Para isso, foram preparados materiais de apoio e slides que serviram de orientação para que, posteriormente, esses membros da equipe gestora das escolas dirigissem em cada unidade escolar as ATPCs relacionadas à temática da formação da personalidade ética.

No percurso formativo foi proposta uma reflexão sobre a importância da educação em valores para a formação da personalidade ética e construção de uma sociedade mais justa e solidária e, a partir disso, uma formação na escola em dois blocos: A vivência de valores na escola e a importância do autoconhecimento e a Comunicação não-violenta (construtiva).

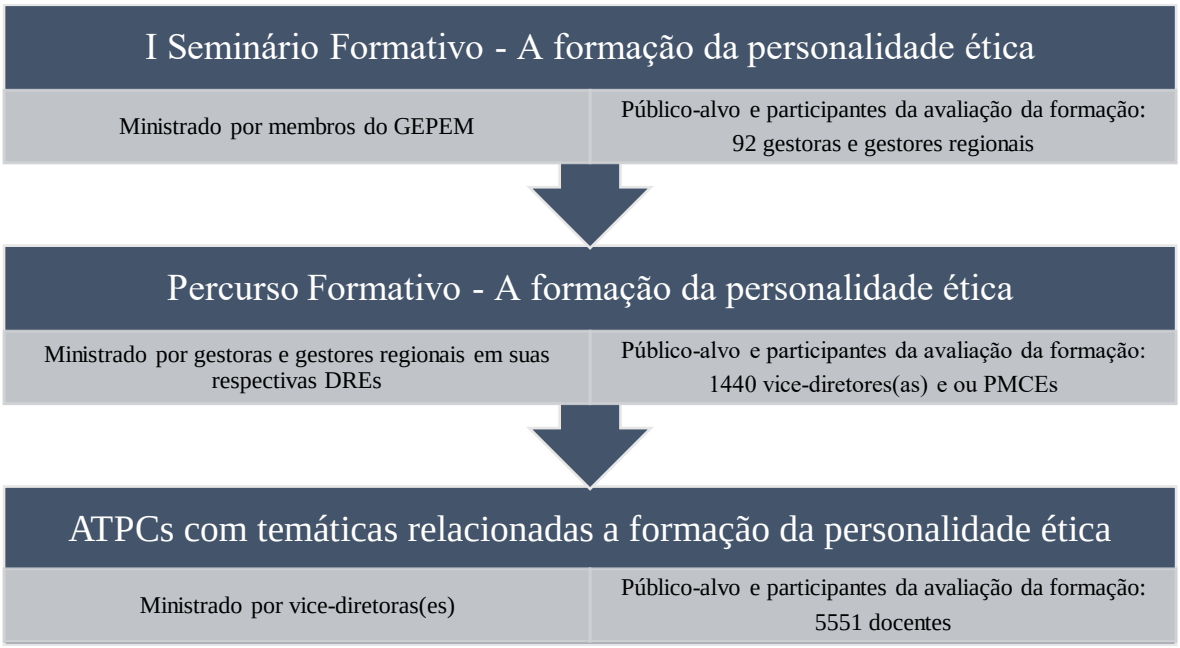
Sendo assim, na sequência, vice-diretores(as) e PMECs multiplicaram as propostas de formação com docentes das suas respetivas escolas de forma que todos os temas trabalhados no Seminário Formativo foram retomados em duas ATPCs, ainda que de maneira bem sintetizada, uma vez que o calendário da SEDUC SP só permitia que as escolas tivessem aproximadamente dois encontros para os estudos relacionados à temática da formação da personalidade ética. Todo esse processo formativo e de multiplicação, até chegar nas escolas foi avaliado e resultou numa pesquisa em que pretendíamos responder à questão: 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 tal problema de pesquisa, tínhamos como objetivo descrever e analisar as percepções das equipes gestoras e docentes a respeito da multiplicação em escala da primeira das bases do programa de convivência que estava em

[38] Função existente até então nas escolas da rede estadual paulista.

construção. A pesquisa completa está descrita no relatório final do projeto "A convivência como valor nas escolas públicas: Implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais" (TOGNETTA, 2022a), que foi apresentado às fundações organizadoras e financiadoras (FIS e FCC) e que também está disponível no site que integra a rede de Equipes de Ajuda do Brasil[39]. Além disso, foi publicada num dos artigos (KNOENER; SANTOS; DUARTE, 2022) de um dossiê intitulado: "A temática da convivência ética em contextos escolares"[40] (TOGNETTA, 2022c).

Essa avaliação foi composta por três grupos: o primeiro integrado por 92 gestoras e gestores regionais que participaram do Seminário Formativo; o segundo composto por 1440 profissionais atuantes nas escolas como vice-diretores ou Professores Mediadores da Convivência (PMECs) que participaram do percurso formativo (primeiro momento de multiplicação); o terceiro composto por 5551 docentes que vivenciaram as ações organizadas nas duas ATPCs (segundo momento de multiplicação). Na figura 7 ilustramos uma síntese do processo de replicação dos estudos do Seminário Formativo e a avaliação de cada um.

Figura 8 - Processos de formação e avaliação referentes às ações relacionadas ao I Seminário Formativo "A formação da personalidade ética"



Fonte: Elaborada pela autora

Para a avaliação de cada uma dessas ações de formação foi utilizado um instrumento

[39] https://www.somoscontraobullying.com.br/convivencia-na-escola-publica
[40] https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/issue/view/877

composto por frases afirmativas que reúnem conceitos estudados para cada temática do Seminário Formativo. A cada item as(os) participantes poderiam optar entre quatro pontos de respostas: 1- Ainda não consegui compreender bem o que isso significa; 2- Pude compreender um pouco, mas não acredito que seja possível desenvolver esses trabalhos em nossas escolas; 3- Consegui compreender sobre isso e vejo a importância de estudar mais para poder promover ações de melhoria da convivência na escola; 4- 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. Os instrumentos incluíam também itens sobre a percepção das e dos participantes sobre as propostas de formação.

Dentre os tantos dados obtidos gostaríamos de destacar alguns. O primeiro deles é que investigamos os níveis de satisfação das gestoras e gestores regionais sobre o Seminário Formativo (que aconteceu via plataforma *Zoom.us* e transmissão simultânea), afinal esta foi a primeira experiência de formação síncrona que tivemos, sendo caracterizada pelo imenso esforço dos membros do GEPEM para que fosse respeitado o pressuposto piagetiano da participação ativa do sujeito na construção do conhecimento que tanto defendemos em nossas pesquisas e propostas formativas. Neste caso, 84,8% dos 92 participantes da avaliação disseram que as expectativas foram atendidas ou superadas em relação ao formato do seminário. No caso dos 1440 vice-diretores e PMECs, que responderam a avaliação do Percurso Formativo, 88,2% indicaram que suas expectativas foram atendidas ou superadas.

Também perguntamos aos dois grupos sobre sua percepção a respeito das propostas e orientações para a multiplicação dos estudos nas DREs e, posteriormente nas escolas. Neste caso, 80,5% dos gestores regionais disseram que as orientações sobre as propostas de multiplicação das formações superaram suas expectativas. No caso de Vice-Diretores e PMECs, 89,3% afirmaram que suas expectativas foram atendidas ou superadas.

Estes dados foram de extrema relevância para nossa investigação, uma vez que apontaram para novas possibilidades de formação continuada privilegiando espaços de reflexão e diálogo que incluíam a possibilidade de reunir profissionais de diferentes regiões geográficas.

Sobre os 5551 docentes que participaram da avaliação da formação em ATPCs, 32,7% responderam que a ação superou suas expectativas e que acreditam que o trabalho tem grande potencial de motivar transformações nas escolas, 45,6% afirmaram que os estudos e materiais atenderam suas expectativas, 15,3% indicaram ter gostado da proposta e dos materiais, mas que algumas questões poderiam ser diferentes, 2,7% indicaram que o estudo não atendeu as expectativas que tinham e 3,7% responderam que não participaram de nenhuma ATPC sobre

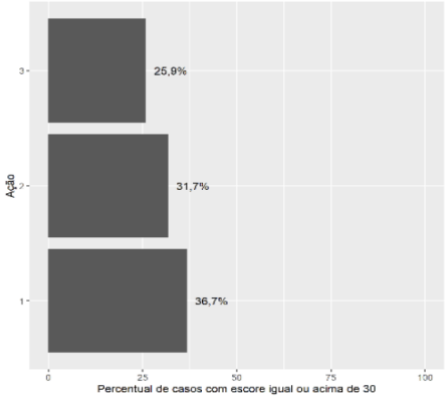
os temas relacionados à formação da personalidade ética. Além disso, 93% dos docentes afirmaram ter recebido os materiais, vídeos e textos de apoio que poderiam amparar seu trabalho posteriormente com estudantes.

Avaliamos estes resultados como sendo bastante promissores, uma vez que mais de 78% dos docentes indicaram respostas de satisfação com a formação e materiais. Além disso, embora esses encontros de ATPCs tenham sido realizados por cada escola, em função de seguirmos naquele momento em condições de distanciamento social, também aconteceram por meio de encontros síncronos via plataformas como *Zoom.us* ou *Google Meet* que, naquele período, ainda eram uma novidade para maioria das professoras e professores.

Entretanto, verificamos ao longo das respostas aos demais itens dos instrumentos aquilo que já imaginávamos: nas questões incluindo os quatro pontos de resposta que variam entre *ainda não consegui compreender bem o que isso significa* e *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,* as respostas de pontuação mais alta foram as das gestoras e gestores regionais que tiveram um número muito superior de horas de formação, além da oportunidade de aplicar seus conhecimentos no processo de multiplicação.

No gráfico 1 é possível visualizar os resultados que obtivemos por meio de uma análise de comparação entre os três momentos de formação utilizando o teste de Kruskal-Wallis, técnica não paramétrica que permite a comparação de mais de dois grupos sem haver suposições quanto à distribuição de dados (CONOVER, 1980). A ação 1 refere-se ao Seminário Formativo, a ação 2 ao Percurso Formativo e a ação 3 às ATPCs.

Gráfico 1 - Escore comparativo entre as três ações de formação



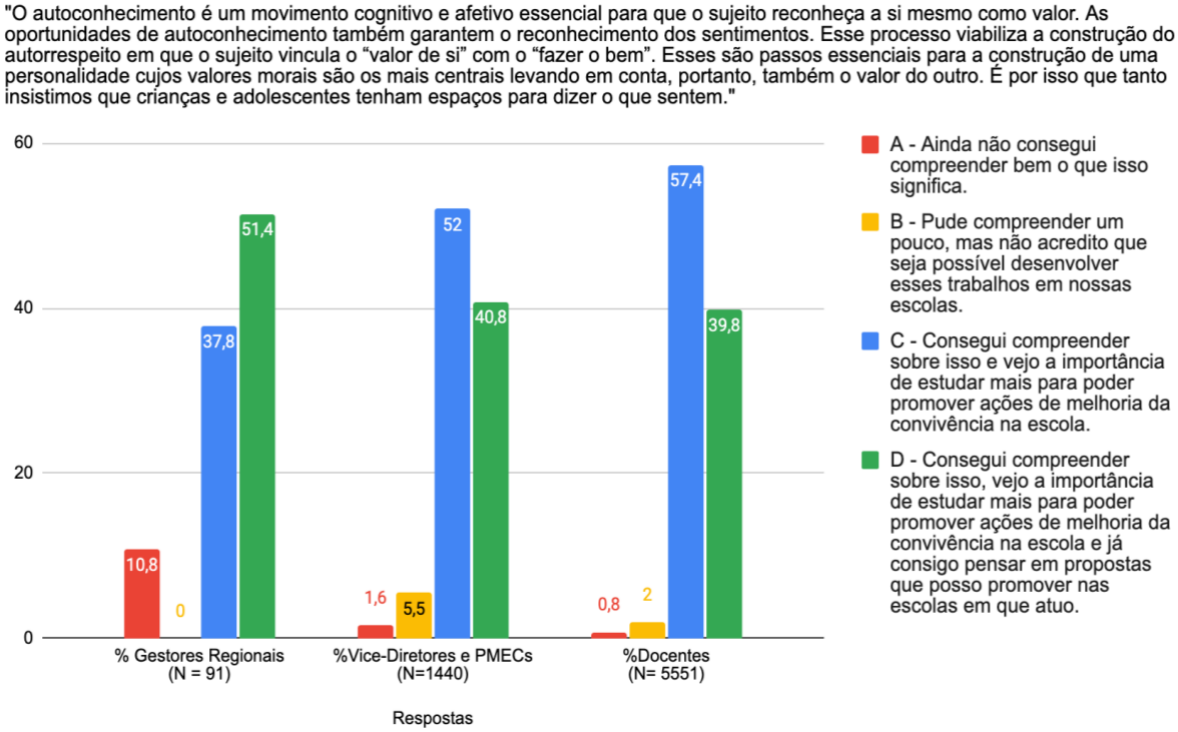
Fonte: KNOENER; SANTOS; DUARTE, 2022, p. 9.

Ao analisarmos os resultados de cada grupo num escore de zero a 100 pontos, podemos verificar no grupo correspondente à ação 1 (gestoras e gestores regionais), 36,7% obtiveram pontuação maior do que 30. Já nos grupos subsequentes a frequência do escore foi diminuindo progressivamente, chegando a 31,7% na ação 2 (vice-diretores e PMECs) e 25,9% na ação 3 (docentes).

Esses dados convergem que as considerações que temos feito ao longo desta tese de que as propostas de formação continuada demandam uma estrutura de planejamento que considere inclusive uma carga horária adequada, conforme as necessidades e a complexidade do desafio, como é o caso da construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência.

Além disso, gostaríamos de destacar mais um dado revelado pela pesquisa. Os instrumentos dos três grupos participantes da avaliação incluíam itens relacionados a importância da vivência dos valores morais na escola, das oportunidades de autoconhecimento e expressão dos sentimentos, bem como itens que convidavam as e os participantes a refletirem a respeito de algumas afirmações (itens) relacionadas diretamente ao desenvolvimento da moralidade autônoma e da personalidade ética de estudantes. Nestes casos, chamou-nos atenção o fato de que em algumas questões a grande maioria das(os) participantes indicaram ter compreendido a importância de trabalhar com o reconhecimento dos sentimentos na escola, promovendo o autoconhecimento dos próprios estudantes. No gráfico 2 é possível analisar as respostas dos três grupos para um dos itens em que, quando somamos os resultados das respostas C e D de docentes, percebemos que 97% conseguiram compreender a importância de trabalhar esta temática na escola em comparação com os gestores, que se somarmos as respostas C e D atingiram 89%. Além disso, 10% dos gestores regionais indicaram ainda não compreenderam bem o que essa temática significa.

Gráfico 2 - Necessidade de que as crianças e adolescentes tenham oportunidade de falar sobre sentimentos



Fonte: TOGNETTA, 2022a, p. 180.

Como justificativa para esses percentuais maiores entre docentes temos, por hipótese, que neste caso, no momento pandêmico em que estávamos, as propostas do "Mapa de Mim" disponibilizadas para as professoras e professores incluíam exatamente atividades de expressão de sentimentos como formas de acolhida e de superação das dificuldades vivenciadas pelas alunas e alunos durante o isolamento. Inclusive, conforme já mencionamos, inúmeras escolas colocaram as propostas em prática junto aos estudantes, mesmo que com uma série de adaptações e num contexto de limitação de recursos tecnológicos. Essa pode ser uma explicação para respostas que indicaram melhor compreensão entre docentes. Esse movimento vivenciado pelos profissionais da escola a partir das ATPCs condiz inclusive com os pressupostos da Psicologia Moral e dos estudos piagetianos que apontam justamente para a necessidade da construção do conhecimento por meio de vivências coletivas e cooperativas, mesmo que naquele momento tenham acontecido meio de interações virtuais.

Toda essa descrição que fizemos do trabalho realizado dentro da primeira base do projeto de pesquisa "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais" nos dão indícios do quanto as propostas de formação continuada e das demais bases poderiam seguir sendo relevantes para as 45 DREs envolvidas inicialmente.

Contudo, os meses foram passando e em função do caos que a pandemia trouxe ao cenário educacional, especialmente pela ausência de previsão do retorno das atividades presenciais nas escolas das redes públicas, em 2021 foi necessário que o projeto sofresse grandes alterações. Dentre as razões, a descontinuidade da parceria por parte da SEDUC SP e da consultoria das pesquisadoras e pesquisadores membros do GEPEM para o CONVIVA SP. Logo, deixamos de ter a participação de 42 DREs que não faziam parte do âmbito específico do projeto do edital FIS/FCC. Além disso, lidamos com a desistência da DRE de Suzano que incluía a escola polo da região metropolitana de São Paulo. No tópico a seguir discorreremos sobre essas mudanças, as quais foram decisivas também para o transcorrer da presente investigação.

5.1.2 As mudanças no projeto de pesquisa maior. Origens da nossa pesquisa

Ao final de 2020, e especialmente no início de 2021, quando realizamos escutas em encontros com gestoras e gestores regionais das DREs que permaneceram no projeto, nos deparamos com a sobrecarga de trabalho desses profissionais e das equipes gestoras das escolas, com a falta de estrutura para atender estudantes num modelo remoto, além de orientações e propostas da SEDUC que se sobrepunham e que impediam a dedicação desses profissionais às ações originais previstas no edital da FCC e FIS.

Portanto, novos objetivos foram estabelecidos para o projeto de pesquisa, sendo eles:

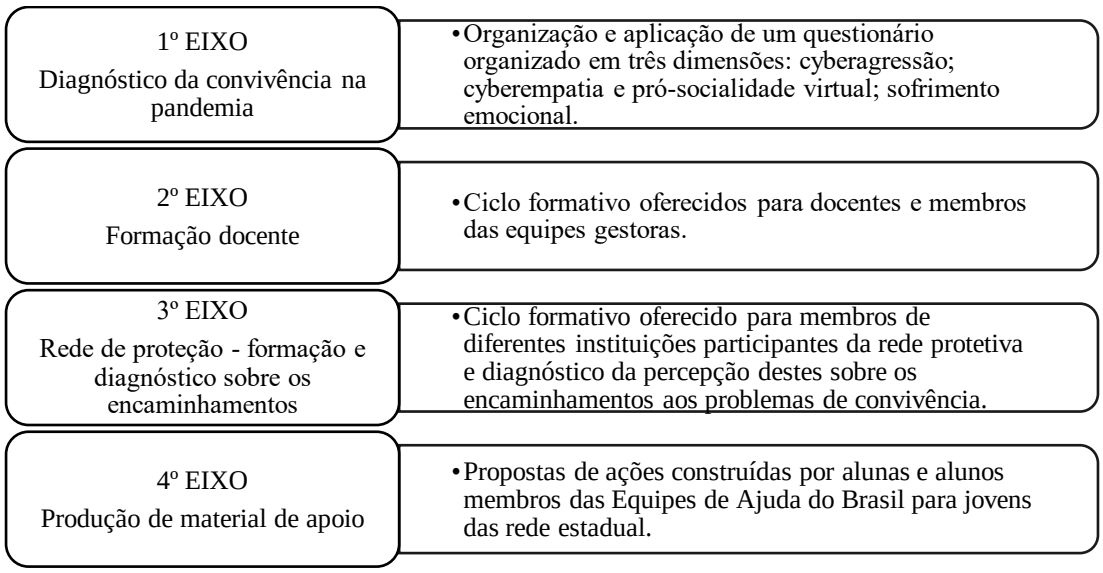
> 1- Organizar espaços de formação de gestores e docentes para que tenham condições de conhecer os passos para a construção de um Programa de convivência à luz dos pressupostos teóricos da epistemologia genética piagetiana e estudos da Psicologia Moral que dela advém; 2- Organizar ações e materiais de apoio para que estes promovam oportunidades do desenvolvimento da empatia e pró-sociabilidade entre os estudantes; 3- Levantar dados descritivos dos atuais problemas de convivência e sofrimento emocional que têm sido frequentes entre os estudantes das escolas envolvidas no projeto; 4- Promover a integração da escola com demais órgãos integrantes da rede protetiva visando potencializar as ações de prevenção e intervenção aos problemas que afetam a convivência e a saúde emocional de crianças e adolescentes; 5- Orientar a implementação de câmaras de mediação de conflitos com os diferentes procedimentos de intervenção e prevenção aos

problemas de convivência (TOGNETTA, 2022a, p. 45 e 46)

Para atingir estes objetivos o projeto passou a ser pautado em quatro eixos de ações. Na verdade, as novas propostas estavam diretamente relacionadas às bases do programa de convivência original que pretendíamos implementar, mas com as implicações e necessidades atualizadas ao momento pandêmico em que vivíamos.

Além disso, embora o projeto de pesquisa original tivesse como público-alvo os anos finais do Ensino Fundamental, o grupo de pesquisadoras e pesquisadores optou por incluir e apoiar também as escolas estaduais que atendem também os anos iniciais. Embora, no Brasil, em geral, a educação para essa faixa etária seja de responsabilidade dos municípios, não poderíamos ignorar as necessidades apresentadas pelas DREs participantes para as unidades escolares que têm essa especificidade. Portanto, dentro dos eixos de ações mencionados, na medida do possível, as crianças, professoras e professores do 1º ao 5º ano também foram contemplados. A figura 9 resume tais ações.

Figura 9 - Novos eixos de ações do projeto de pesquisa "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais" a partir de 2021



Fonte: Elaborada pela autora com base em TOGNETTA, 2022a, p. 46 – 64.

Todos os detalhes sobre a condução do trabalho e dados obtidos nos diagnósticos previstos no eixo 1 e 3 estão detalhados no relatório de pesquisa (TOGNETTA, 2022a), no

dossiê temático (TOGNETTA, 2022c), além de investigações em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), dentre elas a nossa e outras que mencionaremos mais adiante.

5.1.3 Novos tempos, novos desafios. Pontos a serem considerados por nossa investigação e desdobramentos nas propostas de formação continuada

Neste tópico nos limitaremos a apresentar um breve detalhamento de alguns dos desdobramentos e resultados obtidos nas investigações conduzidas a partir dos novos objetivos do projeto de pesquisa maior, por terem relação com as análises dos dados e resultados da nossa pesquisa que apresentaremos mais adiante, em especial os eixos 1 e 2 (diagnóstico da convivência na pandemia e formação docente). Esclarecemos ainda que abordaremos aqui somente questões relacionadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental por serem estes o objeto principal do projeto de pesquisa que estamos apresentando e por terem relação com a nossa investigação. Outros detalhes, pesquisas e resultados relacionados às ações voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental podem ser acompanhados nas investigações de mestrado conduzidas por Boni (2022) e Lahr (2022) e em artigos do dossiê temático que mencionamos anteriormente (BONI; FARHAT; MORENO, 2022; TOGNETTA *et al.* 2022a).

O eixo 1 das ações, diagnóstico da convivência na pandemia, foi definido a partir de discussões acerca da nova realidade das escolas imposta pela pandemia e dos dados crescentes sobre sofrimento emocional e problemas de convivência diferentes dos que eram mais recorrentes em tempos de escola presencial. Uma das maiores necessidades levantadas pelo grupo de pesquisa foi de obter um diagnóstico sobre os novos desafios, em especial: os problemas de sofrimento emocional; as cyberagressões; e as violências sofridas por crianças e adolescentes que, durante um longo tempo, foram privadas do espaço protetivo da escola. Nossa expectativa era que tais dados nos ajudassem a definir a direção a seguir na construção de propostas de convivência e prevenção da violência diante do novo cenário educacional.

O questionário para avaliar o clima relacional e a convivência em tempos de pandemia foi elaborado a partir de investigações anteriores (RICHAUD; LEMOS; OROS, 2013; LEMOS, 2015; VINHA; MORAIS; MORO, 2017; MISSORI, 2021; BOZZA, 2021), incluindo itens relacionados a três dimensões: 1- Cyberagressão (autopercepções das alunas e alunos quanto a seus relacionamentos e comportamento em ambientes virtuais); 2- Cyberempatia e pró-socialidade virtual (sentimentos e comportamentos autopercebidos pelas alunas e alunos em situações de cyberagressão); 3- Sofrimento emocional (problemas de sofrimento emocional e os comportamentos de risco autopercebidos pelas alunas e alunos, como por exemplo, automutilações, pensamentos suicidas, sinais de depressão, medos e ansiedades).

Esse instrumento foi aplicado com o apoio das DREs envolvidas nas pesquisas de maneira que pudemos contar com a participação de 1.923 adolescentes, sendo 1.056 da DRE Leste 3 na região metropolitana de São Paulo e 867 da DRE de Taquaritinga, no interior paulista.

Dentre os resultados relacionados à dimensão 1 – Cyberagressão – foi verificado que cerca de 40% das alunas e dos alunos já foram insultados nas interações virtuais, experimentando dor e sofrimento nessa forma de convivência. Além de vários outros dados, um deles chamou bastante a atenção, pois ao serem analisadas eventuais correspondências entre ter ou não computador em casa e a autoria de cyberagressões, as análises estatísticas não demostraram diferenças significativas entre percentuais de agressão de estudantes que têm computador e celular e os que não têm. Ou seja, o fato de não terem computadores ou celulares próprios não garante que as alunas e alunos não se envolvam em problemas de convivência virtual. Portanto, os dados nos dão indicações de que não possuir, ou ainda, as famílias e escolas proibirem o uso de tais recursos, não é o suficiente ou fator decisivo para evitar situações de humilhações e maus tratos (FARHAT; GONÇALVES, 2022). Sem dúvida, este é um dado de extrema relevância para que a formação continuada seja um espaço que as professoras e professores reflitam sobre sua atuação diante do desafio de participar da educação de quem convive e *cyberconvive* nessa escola que já não tem paredes.

Sobre a dimensão 2 – Cyberempatia e pró-socialidade virtual – os dados obtidos com a participação de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental foram analisados e fazem parte da dissertação de mestrado da Profa. Fernanda Issa de Barros (2023) e na tese doutoral do Prof. Dr. Raul Alves de Souza (2023), ambos membros do GEPEM.

No caso da dimensão 3 – Sofrimento emocional – quando analisados os dados que retratam a frequência de situações em que há indícios de sofrimento emocional, os estudos apontaram para situações bastante desafiadoras para nossa sociedade no mundo atual e para a escola: as alunas e alunos foram impactados pela situação vivida e precisam, mais do que nunca, de uma escola que considere suas emoções e sentimentos. Em especial, destacaram-se os dados indicando que o sofrimento emocional é explicitado, tanto por meio dos sentimentos relatados pelos estudantes, como em comportamentos que colocam em risco sua integridade física (TOGNETTA, 2022a).

Dentre os dados, verificou-se que a ansiedade como sentimento presente e frequente na vida das(os) adolescentes, sendo que 38,5% (números absolutos 765 alunos e alunas) relatam se sentir ansiosas(os) *sempre* ou *muitas vezes*. Os dados indicam também a automutilação como estratégia para alívio de sentimentos e pensamentos perturbadores por 14,5% das(os)

respondentes (*sempre, muitas vezes* e *poucas vezes*). Além disso, 21,1% das(os) adolescentes sinalizam ter tido, pelo menos *algumas vezes*, pensamentos suicidas durante o período pandêmico. Do total de participantes, 73,3%, ou seja, 1.460 adolescentes, relataram ter *pouca* ou *nenhuma* oportunidade de conversar com a família e/ou responsáveis sobre como se sentem. Além disso, os resultados indicam maior escore de sofrimento emocional entre meninas adolescentes e estudantes pretos (TOGNETTA, 2022a; TOGNETTA *et al.* 2022b).

É claro que o ideal é que tivéssemos todos estes resultados das três dimensões dos questionários antes de organizarmos as ações dos demais eixos. A expectativa de realizar um diagnóstico do clima relacional era justamente que este trouxesse dados que elucidassem as novas demandas relacionadas à convivência a partir do período de isolamento social. Contudo, sabemos o quanto é complexo e desafiador organizar uma pesquisa de campo, especialmente durante uma pandemia. Por mais esforços que os gestores regionais das DREs tenham empreendido e tenhamos tido intenso envolvimento das unidades escolares, o percurso de enviar as autorizações, acompanhar a aplicação do questionário, tabular, analisar e descrever dados demandou um tempo superior ao previsto.

Consequentemente, foi preciso propor uma estrutura da formação docente cujo propósito era fundamentar e instrumentalizar professoras, professores e membros da equipe gestora para sua atuação frente às questões emergenciais enfrentadas. Além disso, pensamos num ciclo formativo que colaborasse para a preparação desses profissionais para que posteriormente seguissem construindo progressivamente os planos de convivência em sua escola, inclusive com o apoio dos resultados que seriam obtidos a partir do diagnóstico do clima relacional. Sendo assim, o eixo 2 de ações – formação de docentes – foi desenhado com base nos dados da literatura e investigações anteriores do grupo de pesquisa conforme propostas que indicamos na seção 3. Além disso, por ser o eixo em que nossa pesquisa foi ancorada, nossos levantamentos bibliográficos para esta pesquisa também contribuíram na construção de propostas de formação.

Com o novo desenho do projeto de pesquisa maior não seria possível dar sequência aos seminários formativos como o primeiro que havíamos realizado com o tema “Personalidade Ética”. Tampouco, com as mudanças de rotas da SEDUC não tínhamos mais estruturas disponíveis para a replicação dos trabalhos em escalas. Entretanto, a experiência do Seminário Formativo e ATPCs que havíamos conduzido nas escolas polo por meio de encontros síncronos nos inspiraram a organizar um Ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes.

A ideia foi oferecer a proposta às DREs para que divulgassem nas escolas de maneira que as professoras e professores interessados fizessem sua inscrição por livre adesão, uma vez que não seria possível oferecer a formação no horário de ATPCs.

No anexo A apresentamos a ementa do Ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes pertencentes à rede estadual de educação de São Paulo, que foi organizado para docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. As principais características que prezamos nessa proposta é que as horas de formação e os temas principais de estudos fossem os mesmos que vínhamos praticando em outros projetos de pesquisas anteriores, incluindo a formação continuada. Além disso, para que mais pessoas pudessem participar, oferecemos cinco grupos diferentes para que as pessoas interessadas pudessem aderir ao horário que melhor se encaixasse na sua rotina. Após um período de divulgação, 146 profissionais (tanto de equipes gestoras como docentes) se inscreveram para participar, e desses, cerca de 80 permaneceram assíduos até o final do ciclo.

A nossa experiência conduzindo um dos grupos neste ciclo formativo foi decisiva para a definição do atual desenho desta pesquisa, pois embora tivéssemos uma longa experiência com a formação continuada de docentes voltada à temática da convivência, tanto em redes públicas como em escolas particulares, era como se estivéssemos vivendo tudo aquilo pela primeira vez. A boa vontade das professoras e professores em participar da formação, mesmo com a escassez de tempo e limitações, inclusive de acesso às ferramentas tecnológicas ou sinal de internet, e seu esforço para colocar em prática com suas alunas e alunos as sugestões de propostas que compartilhávamos, traziam cada vez mais sentido ao nosso trabalho.

Porém, sem dúvida, o ponto mais importante está relacionado aos momentos em que as e os participantes partilhavam dificuldades e sentimentos. A profunda necessidade demonstrada por esses profissionais de um ambiente colaborativo e de apoio, além das múltiplas dúvidas a respeito do que fazer diante dessa escola que não tinha mais paredes, nos deu indícios do quanto aquelas e aqueles docentes, gestoras e gestores sentem falta de um espaço planejado e sistemático em que sejam priorizados o diálogo, a troca de ideias e experiências e o estudo aprofundado sobre formas assertivas de atuação diante dos novos problemas de convivência.

Em meio a relatos sobre suas práticas em sala de aula ou na escola antes da pandemia, e das propostas que estava construindo a partir disso, alguns discursos endossavam o que tantas outras pesquisas que mencionamos nas seções anteriores indicam: uma grande parte das professoras e professores não estão preparados para lidar com os desafios da convivência, quem dirá planejar um trabalho de promoção desta.

Nesse ínterim, tivemos contato mais aprofundado com os estudos sobre TS de docentes e refletimos sobre o quanto ouvir as professoras e professores é essencial para compreender suas teorias, ao mesmo tempo em que a partir disso podemos pensar em propostas, inclusive de formação, que colaborem para a mudança dessas TS de maneira que avancem quanto à orientação – de inibidoras para iniciadoras de ação – e em nível de elaboração e complexidade. Conforme mencionamos na seção 1, uma das hipóteses que levantamos a partir disso é que os profissionais de educação têm TS que tendem a ser inibidoras ou mantenedoras da ação, especialmente em condições tão adversas como as que todos passamos a enfrentar a partir do longo período de distanciamento social. Neste caso, o enfrentamento e a possibilidade de planejamento da atuação diante dos novos desafios seriam limitados.

Por isso, dar voz a quem está de fato no chão da escola passou a ser a prioridade da nossa pesquisa. Afinal, como poderíamos seguir construindo projetos de pesquisa incluindo processos de formação continuada sem conhecer melhor os aspectos subjetivos, as crenças ou expectativas de quem viveu um fato histórico que impactou a educação no Brasil e no mundo por tempo indeterminado?

Esperamos que depois dessa explanação do projeto de pesquisa maior, tenhamos esclarecido um dos principais porquês de nossa investigação – a qual está inscrita na linha de pesquisa "Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas" do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp – ter assumido o atual desenho.

5.2 Sobre esta pesquisa: problema, objetivos e abordagem metodológica

Após a contextualização do projeto de pesquisa maior ao qual a investigação foi vinculada, retomamos que nosso desenho passou a ter o propósito de responder ao problema de pesquisa. Feitos esses esclarecimentos, elencamos a principal questão do nosso problema de pesquisa: Quais as concepções das e dos docentes (quer sejam atuantes em sala de aula ou na equipe gestora) sobre a promoção de uma convivência qualificada como ética e a respeito da prevenção da violência na escola?

Sendo que este suscita ainda outros questionamentos:

1- Quais as temáticas relacionadas à convivência são indicadas por docentes como essenciais na formação continuada para contemplar as necessidades da escola, especialmente a partir do contexto pandêmico?
2- Há diferença entre o que pensam as(os) docentes que participaram de um

processo de formação continuada incluindo temáticas relacionadas à convivência e outras(os) que não tiveram essa oportunidade?

3- Quais as teorias subjetivas de docentes sobre as questões relacionadas à convivência no contexto escolar, especialmente a partir de suas experiências na escola pós-pandemia da COVID-19?
4- Quais teorias subjetivas podem ser inibidoras, mantenedoras e motivadoras da ação dentro do contexto da construção de propostas de promoção da convivência e prevenção da violência?
5- Há diferença entre as experiências e teorias subjetivas reportadas por docentes que tiveram oportunidade de participar de um percurso formativo específico sobre temáticas da convivência e profissionais que não tiveram formação?

Conforme indicamos na seção 1, para fins didáticos, as questões do problema de pesquisa são contempladas em dois estudos por meio dos quais pretendemos contemplar os seis objetivos desta investigação.

- Estudo 1 – Docentes e a complexidade da escola em tempos de escolas sem paredes. Teorias subjetivas que podem orientar ações.
  Objetivos:
  1- Descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras a respeito dos processos de formativos oferecidos ao longo da sua carreira, especialmente em relação às questões de convivência na escola;
  2- Descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras sobre a promoção da convivência e prevenção da violência na escola, especialmente a partir do impacto da pandemia da COVID-19;
  3- Analisar eventuais diferenças das teorias subjetivas entre profissionais que participaram de um ciclo formativo sistematizado sobre temas da convivência na escola e de outros que não tiveram essa oportunidade.

- Estudo 2 – Temáticas de formação continuada correspondentes às necessidades elencadas por docentes para a efetiva promoção da convivência ética na escola.
  Objetivos:
  4- Analisar escores obtidos por docentes participantes de um ciclo formativo e outras(os) que não participaram, indicando o quanto se sentem preparadas(os)

para elaborar propostas de promoção da convivência e prevenção à violência na escola;

5- Elencar as temáticas que se constituem em maior desafio de acordo com profissionais que participaram de um ciclo formativo sobre a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência na escola;
6- Elencar temáticas indicadas por docentes e equipes gestoras que não podem faltar nas propostas de formação continuada visando a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência a partir do novo contexto escolar em decorrência da pandemia da COVID-19.

Para alcançar estes objetivos, a investigação foi desenhada com base num modelo descritivo-interpretativo (GIL, 1999, 2007; HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2003), partindo de uma abordagem de métodos mistos que incluiu a coleta de dados quantitativos e qualitativos. Segundo a literatura, essa abordagem contribui para que a pesquisa considere os sujeitos do estudo e seu contexto de forma holística, bem como os efeitos que a própria pesquisadora pode produzir sobre as e os participantes (CRESWELL, 2010).

Ademais, nosso trabalho possui características de utilização de método misto numa "abordagem concorrente", pois os dados foram coletados quase que de forma simultânea. De acordo com Small (2011 apud PARANHOS *et al.* 2016) "isso pode acontecer quando o sequenciamento for logisticamente impraticável ou substantivamente irrelevante. Algumas vezes, no entanto, a própria questão de pesquisa exige que os diferentes tipos de dados sejam coletados simultaneamente" (p. 395). Morse (1991; 2003 apud PARANHOS *et al.* 2016) e Smith (2008 apud PARANHOS *et al.* 2016) chamam esta opção de "*Sequential transformative strategy",* classificando-a um "procedimento" em que a pesquisadora ou pesquisador "utiliza o enfoque teórico como uma perspectiva ampla, cujo projeto apresenta dados quantitativos e qualitativos", sendo possível "desenvolver um método de coleta de dados que envolva uma abordagem sequencial ou concomitante" (PARANHOS *et al.* 2016, p. 396).

Os dados quantitativos foram coletados por meio da participação de docentes e membros de equipes gestoras num instrumento online de múltipla escolha. No caso dos dados qualitativos, que atendem em especial ao estudo das TS, realizamos entrevistas em grupo, analisando os resultados com base em procedimentos interpretativos a partir do discurso das e dos participantes e da compreensão de suas experiências subjetivas (CATALÁN, 2016). Neste caso, a abordagem qualitativa viabiliza uma interação de forma mais natural compreendendo os fenômenos analisados a partir do quadro de interpretação dos próprios atores envolvidos na

pesquisa (TAYLOR; BOGDAN, 1987), sendo este um ponto fundamental no levantamento de TS de profissionais da educação.

Mais adiante apresentaremos detalhes sobre o instrumento, entrevistas e demais procedimentos utilizados na organização geral da pesquisa, na coleta e na análise dos dados. Porém, antes descrevemos um passo anterior fundamental na construção deste trabalho: o levantamento bibliográfico.

5.3 Destaques do processo de levantamento bibliográfico

A revisão da literatura é um passo primordial e cumpre vários propósitos nas investigações científicas, dentre eles: compartilhar com as leitoras e leitores os resultados de outros estudos intimamente relacionados ao que está sendo apresentado; relacionar uma pesquisa ao diálogo maior e contínuo na literatura, preenchendo lacunas e ampliando investigações anteriores; proporcionar uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e também uma referência para comparar os resultados com outros anteriores (CRESWELL, 2010).

Portanto, nossos estudos a partir da literatura foram essenciais para estruturar o problema, além de oferecer o arcabouço teórico apresentado nas seções anteriores. Além disso, as diversas investigações que analisamos no processo de levantamento bibliográfico serão retomadas ao final de cada estudo visando a discussão dos dados levantados para comparação com os encontrados em pesquisas anteriores (CRESWELL, 2010).

Embora o processo de revisão bibliográfica tenha continuado ao longo de toda a escrita deste trabalho, destacaremos dois momentos em específico. O primeiro deles aconteceu no período de estruturação do projeto de pesquisa inicial (em 2020). Para aquele momento nos interessava levantar pesquisas relacionadas a políticas públicas em educação e a formação docentes atuantes no Ensino Fundamental (por ser este o segmento envolvido do projeto de pesquisa subsidiado pela FIS e pela FCC).

Para essa busca optamos por utilizar o Portal de periódicos da CAPES[41], que é um dos mais robustos acervos científicos do Brasil, reunindo e disponibilizando conteúdos produzidos nacionalmente e de editoras internacionais, além de instituições de ensino e pesquisa no país.

O primeiro critério que adotamos foi o de analisar periódicos em qualquer idioma, desde

[41] https://www.periodicos.capes.gov.br

que revisados pelos pares e ordenando-os por relevância. Na primeira busca, utilizando os descritores "política pública *and* educação", foram encontradas 11.423 referências. Para restringir, filtramos para os resultados a partir de 1996, por ser um marco importante do estabelecimento da LDB que inaugurou uma nova era nas propostas em educação no país. Ainda assim, obtivemos 10.510 resultados.

Como nossa intenção naquele momento era ter um panorama mais amplo sobre o que as pesquisas em geral vinham apresentando sobre as políticas públicas em educação no Brasil[42], nos atrevemos a iniciar a análise dos títulos, resumos e palavras-chave. Claro que não tínhamos a pretensão de ler os mais de dez mil trabalhos, mas como os resultados estavam organizados por ordem de relevância, seguimos analisando-os até o ponto em que percebemos que os títulos foram se afastando totalmente do nosso objeto de estudo. Ou seja, quando verificamos que passávamos por mais de 10 títulos em que não houvesse nenhuma referência a questões de formação docente, educação escolar, convivência ou semelhantes, encerramos a análise desses documentos. Nesse processo, separamos para estudo mais aprofundado um total de 26 artigos e 2 resenhas, sendo o primeiro publicado em 2001 e o mais recente em 2020.

Destacamos que nesta busca encontramos o primeiro artigo que fazia referência a uma política pública relacionada à convivência na escola, mais especificamente com foco na prevenção e redução de conflitos (CHRISPINO; DUSI, 2008) somente após a análise de 69 primeiros títulos. Sobre os artigos e resenhas que separamos para estudo mais aprofundado, 01 falava sobre o trabalho com a ética na escola, 01 sobre a cultura de paz, 02 sobre o trabalho com a temática dos direitos humanos, 01 sobre o bullying, 03 sobre formação docente, 01 sobre as habilidades socioemocionais, 01 sobre mediação de conflitos e 01 sobre justiça restaurativa. Todos esses de alguma maneira relacionados às políticas públicas em educação, porém nenhum que apresentasse uma política que já estivesse consolidada ou atendendo um estado todo, por exemplo. Os demais eram relacionados à avaliação da implementação de políticas em educação, ou sobre o currículo escolar, educação para sustentabilidade, educação em período integral, dentre outras temáticas não relacionadas diretamente com nossa investigação.

Seguindo o mesmo movimento, alteramos a busca incluindo os descritores "formação docente" e "Ensino Fundamental" dentro do intervalo dos últimos 20 anos. Novamente a plataforma trouxe muitos títulos. Foram 10.356 artigos. Como estávamos fazendo uma exploração bem inicial decidimos seguir com a leitura de título, resumos e palavras-chave, quando necessário, para ter uma visão geral dos temas mais frequentes nas pesquisas sobre essa

[42] Por isso as buscas foram realizadas com o emprego de descritores apenas em português.

temática até que deixassem de ter qualquer relação com o escopo de nossa investigação. Neste caso, foram analisados mais detalhadamente os primeiros 1.500 artigos por ordem de relevância e na ocasião verificamos que temáticas como a alfabetização, o sucesso escolar (acadêmico), educação ambiental, educação profissional, inclusão digital e educação à distância, são temáticas frequentemente relacionadas à formação docente. Porém, poucas foram as pesquisas que mencionavam algum tipo de formação continuada relacionada às temáticas da convivência.

Por fim, fizemos uma nova busca com os descritores "convivência ética" *and* "escola", filtrando um período de 20 anos, em qualquer idioma e solicitando os artigos de maior relevância e submetidos a avaliação por pares. Neste ponto chamou-nos bastante atenção para o quanto o número de títulos foi reduzido em relação às buscas anteriores, pois encontramos 848 resultados, sendo que artigos da Profa. Luciene Tognetta e da Profa. Telma Vinha (ambas líderes do GEPEM) apareciam na primeira página de publicações mais relevantes. Novamente, verificamos que a maioria dos artigos apresentavam questões muito mais relacionadas à atuação da escola diante dos conflitos e da violência do que da promoção da convivência ética.

Esclarecemos que, ao mencionar esse primeiro processo de levantamento bibliográfico, não estamos afirmando que as pesquisas relacionadas às temáticas elencadas em nossa investigação são necessariamente escassas ou inexistentes. É possível que se tivéssemos empreendido tempo em outras bases de dados poderíamos obter resultados distintos. Além disso, consideramos a possibilidade de que muitas pesquisas acabam sendo apresentadas em livros e para isso não há buscas centralizadas como é possível na plataforma da CAPES. Contudo, entendemos que os achados foram suficientes para oferecer suporte à nossa pesquisa, até porque a dificuldade em encontrar investigações relacionadas ao mesmo tempo com políticas públicas, formação continuada de docentes e convivência na escola, condiz com outras anteriores que temos realizado no GEPEM atestando sobre o longo caminho que o Brasil e muitos outros países ainda têm que trilhar para ter em suas escolas ações planejadas, sistemáticas e intencionais sobre a promoção da convivência ética, a prevenção e atuação perante à violência.

O segundo momento de levantamento bibliográfico que gostaríamos de destacar foi quando buscamos referências que incluíssem estudos sobre as TS de docentes. Em função de nossos estudos sobre a temática terem partido das pesquisas dos professores do Chile, Pablo Castro Carrasco, da *Universidad de La Serena* e David Jorge Cuadra Martínez, da *Universidad Santo Tomás*[43], tínhamos, a essa altura, estudado vários outros autores referenciados em suas

[43] O GEPEM tem trabalhado em parceria em compartilhado estudos com ambos os autores nos últimos anos.

pesquisas. Portanto, as buscas que fizemos foi no sentido de averiguar se havia investigações que trouxessem alguma abordagem diferente.

Dessa vez optamos por utilizar a plataforma Athena da UNESP, pois avaliamos que suas funcionalidades são mais intuitivas, além de oferecer acesso rápido a livros, artigos, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso. Além disso, a plataforma integra todas as bibliotecas da UNESP, quer seja digital ou o acervo físico, além de bases de dados assinadas pela Universidade e o conteúdo do Portal de Periódicos da Capes que utilizamos anteriormente.

Nosso ponto de partida foi definir como critério de busca os descritores "teorias", "subjetivas" e "professores". Nesse primeiro momento indicamos "qualquer idioma" e "qualquer data". A plataforma localizou então 10.147 resultados. Para refinar a busca incluímos aos anteriores o descritor "formação" e definimos que queríamos os dados a partir do ano 2000. A partir disso, foram encontrados 2.637 resultados ordenados pelo sistema por relevância. Ao analisarmos a divisão por assunto oferecida pela plataforma, verificamos que dentre estes resultados 293 estavam alocados em "Educação", 171 em "Ensino", 141 em "Pedagogia", 139 em "Professores" e 127 em "Formação de professores", sendo este último conjunto o que analisamos mais detalhadamente. Assim, os estudos que ofereceram suporte teórico, em especial para a seção 4 do nosso trabalho datam do período entre 2000 e 2021, e os mais relacionados à formação docente estão concentrados a partir de 2004.

Um detalhe importante deste levantamento é que apenas um dos textos foi produzido por brasileiros, sendo este um estudo publicado recente e relacionado à Teoria dos Construtos Pessoais de George Kelly (OLIVEIRA *et al.*, 2021) que, como mencionamos na seção 4, precede os estudos sobre TS. Também encontramos um artigo de autores da Eslovênia (ZAJEC *et al.*, 2012), mas os demais, em sua grande maioria, são de autores de universidades do Chile. Considerando que essas investigações partem de clássicos como Kelly (1963), Groeben e Scheele (2000) podemos inferir que há indícios de que os estudos sobre TS no Brasil são iniciais. Novamente, ressaltamos que não desconsideramos que outras bases de dados, livros ou investigações de outros países poderiam levantar novas referências, sendo importante seguir com as pesquisas a partir deste trabalho.

Após esta breve explanação sobre nosso percurso de levantamento bibliográfico, seguiremos discriminando outros detalhes desta investigação.

5.4 Participantes, instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados

Os procedimentos adotados obedeceram aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos, conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e do Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS que dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. O projeto foi encaminhado para a apreciação do comitê da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – campus Araraquara e aceito sob o código CAAE 42079420.9.0000.5400.

O grupo de participantes desta investigação foi composto por conveniência, incluindo membros das equipes gestoras e docentes das DREs que estiveram envolvidos em algum momento no projeto de pesquisa maior em parceria com a FIS e a FCC ou nas ações desenvolvidas por pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM junto ao CONVIVA SP.

Em função do período disponível para nossa investigação incluir praticamente dois anos de distanciamento social, tivemos grande dificuldade em conseguir profissionais para participar da pesquisa. Um exemplo das dificuldades que enfrentamos foi que em uma das datas planejadas para entrevista em grupo, apesar de confirmação prévia por e-mail e WhatsApp, toda(os) as(os) participantes faltaram ao encontro, sendo necessário reiniciar o processo de agendamento.

Notamos também certa resistência das(os) profissionais em participarem até mesmo respondendo o instrumento online, sob alegação de que tiveram que preencher muitas pesquisas e formulários por conta da pandemia, além do aumento da quantidade de "burocracia" e sobrecarga de trabalho nas escolas e DREs. Outro ponto se deve ao fato de muitas pessoas não conseguirem liberação do trabalho para participar da pesquisa, e quando chegavam em casa (fora do horário de trabalho) não estavam disponíveis em função das demandas pessoais. Algumas professoras e professores também expressaram sua insatisfação e, portanto, não aceitação, sob o argumento de que as pesquisas acadêmicas normalmente não dão retorno para a escola.

Sobre isso, achamos importante deixar duas considerações: a primeira é que reconhecemos (até porque acompanhamos de perto) quão hercúlea foi a rotina dessas(es) profissionais a partir do contexto pandêmico e imaginamos que, em outras circunstâncias, teriam correspondido mais facilmente aos nossos convites. O segundo ponto é que diante de tamanha complexidade envolvendo a coleta de dados, indicamos de antemão que esta pode ser uma das limitações dos nossos estudos, uma vez que perante o gigantismo da rede estadual o ideal é que tivéssemos entrevistado um número maior de profissionais. Ainda assim, contamos

com a participação de 107 pessoas respondendo ao instrumento de itens objetivos e o total de 14 participando das entrevistas em grupo. Entretanto, do grupo 2 (sem formação com o GEPEM) somente 03 profissionais responderam às perguntas e interagiram com os participantes e pesquisadoras, pois uma professora e um professor não conseguiram participar da conversa devido a problemas de conexão ou por precisarem atender demandas da escola concomitantemente com a entrevista, portanto foram apenas ouvintes.

Um aspecto positivo é que as(o) participantes das entrevistas em grupos são docentes que atuam em escolas distintas, as quais são vinculadas a três diferentes DREs da rede estadual de educação de São Paulo, sendo uma da capital e duas do interior. Portanto, tivemos representação de, no mínimo, 12 realidades diferentes, isso sem considerar que algumas pessoas já trabalharam (ou trabalham) em diferentes unidades escolares. Na tabela a seguir, apresentamos a identificação das(os) profissionais. Conforme pode ser observado na primeira coluna, para fins de anonimização, identificamos as(os) participantes por códigos que serão referenciados em todo o restante da pesquisa.

Tabela 1 - Participantes das entrevistas em grupo

Docentes	Gênero	Área/segmento de atuação	Cidade/região
Prof001	Masculino	Docente do Ensino Médio	São Paulo
Prof002	Masculino	Membro da Equipe Gestora	Taquaritinga - SP
Prof003	Feminino	Docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio	Ibitinga - SP
Prof004	Feminino	Membro da Equipe Gestora	São Paulo
Prof005	Feminino	Membro da Equipe Gestora	Itápolis-SP
Prof006	Feminino	Membro da Equipe Gestora	Taquaritinga-SP
Prof007	Feminino	Membro da Equipe Gestora	São Paulo
Prof008	Feminino	Docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio	São Paulo
Prof009	Feminino	Membro da Equipe Gestora	São Paulo
Prof010	Masculino	Docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio	Penápolis - SP
Prof011	Masculino	Docente do Ensino Médio	Avanhandava - SP
Prof012	Masculino	Docente do Ensino Médio	Luiziânia - SP

Fonte: Elaborada pela autora

Sobre a caracterização das(o) respondentes dos questionários (107 pessoas), em função de um erro de configuração em um dos formulários do *Google Forms*, não conseguimos precisar quais participantes atuam na equipe gestora e quantas(os) na sala de aula. Dada a dificuldade que tivemos de conseguir que respondessem, optamos por manter os dados como

estavam entendendo que eventualmente esta pode ser uma das limitações do estudo 1 (apresentado na próxima seção).

Esclarecemos ainda que, por termos com uma abordagem mista para a análise dos dados, foi preciso utilizar tanto procedimentos estatísticos para o caso dos dados quantitativos, como processos de codificação e categorização para a análise dos dados qualitativos. Nesta seção nos limitaremos a apresentar os procedimentos mais técnicos, detalhando-os a partir da seção 6 juntamente com a apresentação dos resultados.

5.4.1 Sobre o instrumento, procedimentos da coleta e análise dos dados quantitativos

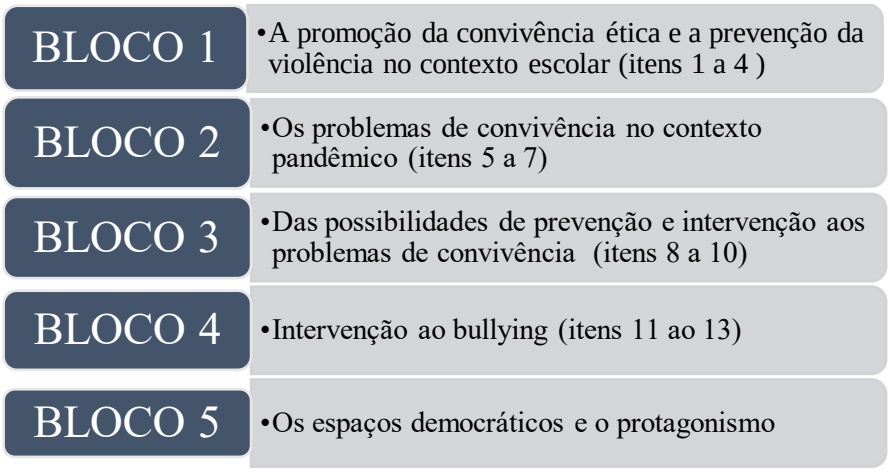
Para obtenção de dados quantitativos realizamos uma coleta por meio de um instrumento inspirado em rubricas de avaliação.

As rubricas são caracterizadas como instrumentos de avaliação de natureza formativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; CAMARGO; MENDES, 2013; NUNES, 2016), pois podem ser utilizadas continuamente. Também são reconhecidas pela transparência, pois permitem aos envolvidos uma visão dos objetivos esperados e alcançados em cada etapa de construção de um projeto ou programa. Ademais, é um procedimento relevante para tornar visíveis as ações desenvolvidas na escola, oportunizando um movimento gradual de autoavaliação que incentive cada profissional a olhar para dentro de si e para sua contribuição na construção de um programa de convivência.

Além de partir dos instrumentos que utilizamos na avaliação dos processos formativos vinculados ao I Seminário Formativo “A formação da personalidade ética” (TOGNETTA, 2022a; KNOENER; SANTOS; DUARTE, 2022), a proposta de rubrica construída para esta investigação foi especialmente inspirada nos instrumentos utilizados anteriormente em escolas públicas e particulares em que o GEPEM tem apoiado e coordenado a implantação de projetos antibullying e programas de convivência (NUNES, 2016; SANTOS, 2021). Essas ferramentas de avaliação consistem num conjunto de temas e reflexões sobre a promoção da convivência, prevenção e atuação diante da violência na escola numa sequência em que educadoras e educadores podem analisar o nível de compreensão dos temas estudados na formação, a aplicabilidade das propostas e as eventuais mudanças percebidas em sua prática juntos aos estudantes.

O instrumento que utilizamos é composto por 15 itens divididos em cinco blocos, os quais estão descritos na figura 10:

Figura 10 - Blocos de itens que compõem o instrumento de coleta de dados quantitativos da presente investigação



Fonte: Elaborada pela autora

Cada bloco do instrumento foi baseado nos temas gerais estudados no ciclo de formação continuada conduzida no projeto de pesquisa maior (A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais - GEPEM/FIS/FCC) e a quantidade de itens por bloco está relacionada aos subtemas tratados em cada um deles na formação (vide anexo A). As respostas indicam o quanto essas temáticas fazem sentido para os profissionais, se compreendem os conceitos envolvidos em cada uma delas e se conseguem colocá-los em prática de maneira a colaborar para a formação da personalidade ética de suas alunas e alunos e consequentemente na melhoria da convivência na escola.

Toda a coleta foi realizada com o apoio da ferramenta *Google Forms* e nos Apêndices A, B e C apresentamos respectivamente: a imagem da página inicial do instrumento como aparecia para participantes no formulário online; a primeira versão completa do instrumento utilizada para professoras e professores que participaram do Ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes; a segunda versão completa do instrumento utilizado com profissionais de diferentes DREs que tiveram podem ter tido contato com algumas ações dirigidas por membros do GEPEM em parceria com o CONVIVA SP[44], mas não participaram do ciclo de formação.

No caso da primeira coleta – participantes com formação – tivemos a participação de 55 profissionais atuantes na equipe gestora ou docente de escolas vinculadas às duas DREs[45] que

[44] Como no início do projeto de pesquisa do GEPEM em parceria com a FIS e FCC tivemos ações formativas estendidas ao CONVIVA SP, é possível que, de alguma maneira, esses(as) participantes tenham participado de um ou dois ATPCs que foram organizados sob a coordenação do nosso grupo de pesquisa.

[45] Do polo de formação da capital, DRE Leste 3 e do polo interior a DRE Taquaritinga.

participaram de todo o projeto de pesquisa vinculado a FIS e FCC. Deste ponto em diante nomearemos este grupo como sendo o de número 1 ou grupo COMFEC, neste caso, participantes da pesquisa com formação específica sobre temáticas relacionadas à convivência.

Sobre o segundo grupo, contamos com a participação 52 profissionais atuantes na gestão e equipe docente de escolas da rede estadual que tiveram algum contato com as propostas do GEPEM a partir das ações do CONVIVA SP, mas não participaram do ciclo formativo de 30h do projeto de pesquisa. Deste ponto em diante nomearemos este grupo como sendo o de número 2 ou SEMFEC, participantes da pesquisa sem formação específica sobre temáticas relacionadas à convivência.

O primeiro passo para a análise dos dados obtidos a partir das respostas das e dos participantes ao instrumento inspirado em rubrica foi considerar as respostas como uma escala *Likert*[46] de 1 a 4 pontos para, a partir disso, realizar um cálculo de escore (de 0 a 100 pontos) tanto do instrumento completo como de cada um dos cinco blocos.

Esse processo se inicia com o cálculo dos escores brutos (EB) de cada um dos 5 blocos que compõem o instrumento. O EB é obtido pela soma das pontuações dos itens (q), de acordo com o quadro a seguir, e dividido pelo número de itens que compõem cada um dos blocos.

Quadro 5 - Pontuação dos itens de cada bloco do instrumento para coleta de dados quantitativos

Item	Resposta	Pontuação
Bloco 1 – A promoção da convivência ética e a prevenção da violência no contexto escolar		
1- Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida e sim construída a partir da interação de estudantes com o meio em que vivem.	Nunca parei para refletir sobre isso.	1
	Concordo com a afirmação, mas não compreendo como isso está correlacionado com o meu trabalho.	2
	Concordo com a afirmação e tenho tentado proporcionar atividades promotoras da cooperação entre as(os) estudantes.	3
	Promovo sistematicamente oportunidades para que estudantes discutam temas em que os valores morais estão em jogo.	4
2- Sobre as oportunidades oferecidas pela escola para que estudantes expressem seus sentimentos:	Não acredito que a expressão de sentimentos tenha consequências diretas ou indiretas na formação moral.	1
	Entendo que a expressão de sentimentos é importante, mas não a ponto de se separar um tempo na escola para isso.	2
	Acredito que momentos e atividades planejadas e sistemáticas de reflexão e expressão de sentimentos são essenciais à melhoria do clima relacional na escola.	3
	Tenho organizado encontros com estudantes, momentos de escuta e de ajuda a pensarem sobre o que estão sentindo.	4
3- Sobre as manifestações de violência na escola,	Não sei diferenciar as práticas de bullying/cyberbullying de outros problemas de indisciplina ou violência.	1
	Consigo perceber os sinais do bullying/cyberbullying, mas não sei como prevenir ou ajudar as pessoas envolvidas.	2

[46] Modelo desenvolvido por Rensis Likert para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais. Basicamente, consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitem seu grau de concordância (SILVA; COSTA, 2014).

dentre elas o bullying e o cyberbullying:	Consigo perceber os sinais do bullying/cyberbullying, promovo a prevenção e ajudo as pessoas envolvidas.	3
	Consigo perceber os sinais do bullying/cyberbullying, promovo a prevenção e ajudo as pessoas envolvidas utilizando formas de intervenção próprias ao problema.	4
4- Sobre a linguagem que utilizo com estudantes, colegas de trabalho e demais pessoas da comunidade:	Não acredito que a linguagem que uso tenha consequências diretas ou indiretas na formação de estudantes e nas relações com colegas de trabalho	1
	Entendo que a linguagem que utilizo com estudantes repercute em sua formação, mas não creio que seja tão importante a ponto de ser decisiva na construção das representações que têm de si.	2
	Acredito que a linguagem utilizada por mim traz consequências positivas ou negativas na formação de estudantes. Inclusive, procuro descrever as ações e os sentimentos que vejo em estudantes em momentos de conflitos.	3
	Reconheço a importância da comunicação construtiva para a boa convivência entre todos os membros da escola, já que ela promove a autonomia moral, por isso utilizo uma linguagem que trata de fatos, procurando me conectar e ter empatia pelas pessoas.	4
Bloco 2 – Os problemas de convivência no contexto pandêmico		
5 – Sobre os problemas de cyberconvivência no contexto escolar:	Não percebi nenhuma mudança na convivência entre estudantes durante o período pandêmico.	1
	Percebi mudanças na convivência entre estudantes durante o período pandêmico, mas não sei como abordar essas questões em minhas aulas.	2
	Percebi mudanças na convivência entre estudantes durante o período pandêmico e tenho abordado essas questões em minhas aulas.	3
	Percebi mudanças na convivência entre estudantes durante o período pandêmico e, por isso, estou promovendo ações sistemáticas junto à escola para prevenir e intervir nos problemas de cyberconvivência que se agravaram.	4
6 - Sobre os indícios de sofrimento emocional de estudantes no contexto pandêmico	Tenho dificuldade em detectar indícios de sofrimento emocional em estudantes.	1
	Percebo quando estudantes estão passando por problemas como ansiedade, tristeza frequente, automutilação etc., mas não sei bem como ajudar.	2
	Quando percebo que estudantes estão passando por problemas relacionados ao sofrimento emocional, procuro ajudar as(os) envolvidas(os) particularmente.	3
	Consigo perceber quando estudantes apresentam indícios de sofrimento emocional e ofereço suporte a partir de protocolos e estudos sobre esta temática.	4
7 - Sobre o papel da escola na identificação e encaminhamento dos casos de violência doméstica envolvendo crianças e adolescentes:	Penso que não é papel da escola intervir nessas situações no contexto pandêmico.	1
	Penso que é papel da escola intervir nessas situações, mas não sei bem como a instituição pode encaminhar essas questões.	2
	É papel da escola intervir nessas situações e sei quais são os protocolos e encaminhamentos.	3
	É papel da escola intervir nessas situações, conheço os protocolos e inclusive nossa escola tem participado ativamente das ações da rede de proteção.	4
Bloco 3 – Das possibilidades de prevenção e intervenção aos problemas de convivência		
8 - Sobre os conflitos que acontecem entre estudantes (os de antes da pandemia e também de agora):	Acredito que os conflitos atrapalham o andamento das aulas e, por isso, os evito.	1
	Acredito que é muito importante que estudantes resolvam seus conflitos, mas na correria no dia a dia da escola, acabo dizendo a elas(es) como resolverem seus problemas.	2
	Acho importante que tenham a oportunidade de expressar seus sentimentos e opiniões, assim analiso de quem é a culpa e digo como vamos resolver o problema.	3
	Compreendo que meu papel diante dos conflitos não é de juiz, por isso evito tomar partido e procuro garantir que as(os) envolvidas(os) expressem seus sentimentos e opiniões.	4
9 - Sobre práticas de mediação de conflitos:	Não sei detalhes sobre as práticas de mediação de conflitos mais adequadas para o contexto escolar.	1
	Já estudei sobre a utilização de círculos restaurativos, círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos, mas não sei como colocar em prática na escola.	2
	Já estudei sobre a utilização de círculos restaurativos, círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos e me sinto preparada(o) para colocar em prática na escola.	3
	Colaboro sistematicamente com minha escola na organização e prática dos círculos restaurativos, círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos.	4
10 - Sobre os espaços de mediação e/ou diálogo e resolução de problemas de convivência:	Penso que a resolução de problemas de convivência é papel da gestão escolar, psicólogas(os) ou orientação.	1
	Sei que a escola é um lugar de aprender a resolver conflitos, mas não sei como fazer para que haja espaços para a resolução dos problemas de convivência.	2
	Já estudei sobre isso e me sinto em condições para contribuir na criação de espaços de diálogo na escola.	3

	Estou participando em minha escola da elaboração de protocolos de atuação pensando em cada problema de convivência e já organizando um espaço de acolhida.	4
Bloco 4 – Intervenção ao bullying		
11 - Sobre técnicas e protocolos de intervenção ao bullying:	Quando detecto problemas de bullying entre estudantes, faço a intervenção de acordo com o que acho mais adequado para cada caso.	1
	Sei que existem técnicas específicas de intervenção ao bullying, mas não sei colocá-las em prática.	2
	Já tive oportunidade de estudar técnicas específicas de intervenção ao bullying e me sinto preparado(a) para colocá-las em prática.	3
	Já participo de estudos com a equipe gestora e docente e temos protocolos específicos para fazer as intervenções.	4
12 - Sobre o Método de Preocupação Compartilhada:	Nunca ouvir falar sobre esse método.	1
	Já ouvi falar, mas não sei detalhes.	2
	Conheci este método, mas ainda não vejo como é possível colocá-lo em prática na escola.	3
	Conheci o método, suas técnicas e protocolos e já tenho discutido na escola sobre possibilidades de colocá-lo em prática.	4
13 - Sobre a postura da escola diante das práticas de bullying:	O bullying é um problema complexo. Acredito que a família das pessoas envolvidas é que deva resolver.	1
	Acredito que a escola pode proteger o alvo de bullying e que autores da agressão precisam ser encaminhados para acompanhamento externo à escola.	2
	Acredito que todas(os) as(os) envolvidas(os) precisam da ajuda da escola, mas não sei bem como fazer isso.	3
	Acredito que todas(os) as(os) envolvidas(os) precisam da ajuda da escola, tanto para intervenção como na prevenção de novos casos.	4
Bloco 5 – Os espaços democráticos e o protagonismo		
14 - Sobre os espaços de diálogo, tomada de decisões e discussão coletiva de regras (ex. assembleias de classe etc.):	Não conheço essas propostas.	1
	Sei o que são as assembleias de classe, mas não sei bem como funcionam na prática.	2
	As assembleias de classe fazem parte do plano de ações de convivência e acontecem sempre que há um problema na turma.	3
	As assembleias de classe fazem parte do plano de ações da escola acontecendo periodicamente e de forma sistematizada (com pautas, atas, encaminhamentos etc.).	4
15 - Sobre os Sistemas de Apoio entre Iguais (As Equipes de Ajuda):	Não sei o que são Sistemas de Apoio Entre Iguais e nunca ouvi falar sobre as Equipes de Ajuda.	1
	Não sei o que são Sistemas de Apoio Entre Iguais, mas já ouvi falar sobre as Equipes de Ajuda.	2
	Já estudei sobre os Sistemas de Apoio entre Iguais, sobre as Equipes de Ajuda, mas não acho que seja possível colocar em prática esse trabalho em minha escola.	3
	Conheci o que são os Sistemas de Apoio entre Iguais, principalmente as Equipes de Ajuda e quero colaborar e promover esse trabalho em minha escola.	4

Fonte: Elaborado pela autora

Portanto, o cálculo do EB foi feito por meio da seguinte fórmula:

A partir do cálculo do EB, procedemos a transformação linear (escores de 0 a 100) que seguiu os passos:

$$Escore_{de\ cada\ domínio} = [(EB - 1)/3] \times 100$$

Esses cálculos são de suma importância, pois conferem uma proporção entre os EB dos blocos, uma vez que o primeiro é composto por quatro itens, os outros contêm três e último dois itens. Assim, foi possível analisar os EB do instrumento completo e por blocos estabelecendo inclusive comparações entre o grupo COMFEC e o grupo SEMFEC.

Para as comparações quanto aos 15 itens, foi proposto um modelo de regressão logística multinominal ordinal. Este modelo permite associar variáveis independentes com uma variável resposta, sendo esta do tipo categórica ordinal com mais de dois níveis (AGRESTI, 1996). Para a comparação dos grupos quanto aos escores calculados, foi proposto o teste *t-Student* que é justamente utilizado na estatística para determinar se há uma diferença significativa entre as médias de dois grupos em alguma determinada característica. Para todas as análises adotou-se um nível de significância de 5% (<0,05).

Logo adiante, na seção 6, os resultados quantitativos serão inicialmente descritos por meio de frequências absolutas e percentuais (variáveis qualitativas) e por meio de medidas como média, desvio-padrão, mínimo, mediana e máximo (variáveis quantitativas). Todos os gráficos que apresentaremos foram produzidos com o auxílio do software R (R CORE TEAM, 2021), versão 4.0.4 e as análises, com o apoio do SAS 9.4 (2013).

5.4.2 Sobre os procedimentos da coleta e análise de dados qualitativos

Conforme mencionado anteriormente, para obtenção dos dados qualitativos realizamos entrevistas em grupo, sendo um encontro com o grupo 1, composto por 09 profissionais (12 confirmaram presença previamente) que participaram do ciclo formativo e da pesquisa quantitativa, sendo, portanto, também integrantes do grupo COMFEC. O grupo 2 foi composto por 03 profissionais (10 haviam confirmado presença previamente) que não participaram de nenhuma formação direta com membros do GEPEM e não tiveram nenhuma outra participação em nossa pesquisa. Para efeitos didáticos, na descrição dos resultados qualitativos também nos referirmos a esse segundo grupo como SEMFEC.

De acordo com Duarte (2004, p. 215), as entrevistas, quer as individuais ou em grupo, são muito importantes para as pesquisas que pretendem “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Se forem organizadas adequadamente permitem às pesquisadoras e pesquisadores realizarem “uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade, e levantando informações consistentes” que permitem a descrição e compreensão da “lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (DUARTE, 2004, p. 215). No caso de nossa investigação optamos por realizar entrevistas

semiestruturadas.

Esta perspectiva condiz com as indicações de Scheele e Groeben (1988 apud CASTRO CARRASCO, 2008, p. 58) de que esse tipo de entrevistas é o ideal quando se pretende reconstruir TS, pois essa técnica permite que, além da coleta das teorias que sustentam assuntos que lhe são “explícitos”, também se introduza questões específicas que ajudam a explicitar pressupostos “implícitos”.

Um requisito central para o êxito nessas entrevistas – em que buscamos compreender a perspectiva do "informante" expressa em suas próprias palavras – é a utilização de questões amplas e abertas contidas em um roteiro, que levem a(o) entrevistada(o) a elaborar o tema a ser abordado e, ao mesmo tempo, permitam à(ao) entrevistadora ou entrevistador orientar a busca de dados de maneira flexível, de acordo com o que interessa à investigação (TAYLOR; BOGDAN, 1992 apud CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 144).

Logo, não tínhamos a pretensão de seguir exatamente um roteiro sem renunciar a alguma questão caso as(os) participantes demonstrassem necessidade de ampliar seu discurso em uma direção um pouco diferente, justamente porque de acordo com a literatura as entrevistas com perguntas amplas e abertas favorecem justamente o aparecimento de afirmações e histórias que não estavam previstas anteriormente. Desta maneira, cada entrevista é única e seu resultado é sempre uma construção ou uma reconstrução da realidade vivenciada por quem participa (CHARMAZ, 2009).

No caso, preparamos duas pautas de entrevistas-semiestruturadas incluindo questões divididas em dois blocos: 1- Sobre a formação das e dos profissionais sobre temáticas relacionadas à convivência; 2- Sobre a promoção da convivência ética na escola e a prevenção da violência. Ambas as pautas estão disponíveis no Apêndice D, sendo a primeira (versão A) direcionada ao grupo de representantes de equipe gestora e docentes que participaram do ciclo formativo vinculado ao projeto de ensino do GEPEM em parceria com a FIS e com a FCC, ou seja, o grupo COMFEC. A segunda (versão B) preparada para a entrevista com profissionais que não tiveram nenhuma formação direta com o GEPEM, neste caso, o grupo SEMFEC.

As entrevistas foram realizadas via plataforma *Google Meet* em uma sala virtual criada a partir da conta institucional da Unesp da nossa orientadora, Profa. Dra. Luciene Tognetta. Os encontros tiveram duração de 90 minutos e foram gravados mediante a autorização, leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no apêndice E.

Para nortear a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas, utilizamos procedimentos baseados na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Essa metodologia é conhecida originalmente como *Grounded Theory* e foi desenvolvida por Glaser e Strauss

(1967), sendo caracterizada como uma estratégia de investigação em que pesquisadoras e pesquisadores fundamentam sua "teoria geral, abstrata de um processo, ação ou interação" com base nos pontos de vista das e dos participantes. Esse processo pode envolver vários "estágios de coleta de dados e o refinamento e inter-relação das categorias de informação" (CRESWELL, 2010, p. 37).

De acordo com Prigol e Behrens (2019), a utilização desta metodologia permite a captação "da diversidade de fatos, dados, informações, experiências da realidade, além da multidimensionalidade e a multicausalidade dos fenômenos" (p. 3). Ademais, colabora para o preenchimento de "possíveis lacunas" que possam surgir entre "a teoria e a pesquisa empírica, pois propõe um conjunto de princípios e práticas/diretrizes básicas, como a codificação, a redação de memorandos e a amostragem", orientando as "etapas do processo de pesquisa" (p. 3 e 4).

Portanto, os procedimentos baseados na TFD trazem à pesquisa a possibilidade de acrescentar "novos dados que podem ser coletados de acordo com a necessidade da investigação, marcada por identificar fenômenos pela observação de situações reais do mundo, para que possam ser compreendidos no contexto em que ocorrem". Desta maneira, os dados são coletados a partir "do ângulo dos envolvidos, resgatando a voz do pesquisado". Além disso, "possui diretrizes flexíveis, segundo as quais o pesquisador pode circular entre o foco mais amplo e o mais aproximado dos dados coletados e vice-versa, viabilizando seu refinamento" (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p. 4).

Especificamente, em nossa investigação, optamos por nos basear nos processos da TFD propostos por Charmaz (2009) em função de analisarmos que a autora adota uma posição mais contemporânea, assumindo que sempre que iniciamos a análise de dados já temos algumas teorias previstas, especialmente em função da extensa revisão bibliográfica que pesquisadoras e pesquisadores empreendem desde o início de sua jornada na pós-graduação, e também a partir das interações com o ambiente e com a própria intuição em que os dados são coletados, gerando, portanto, potenciais análises para o tema pesquisado.

Nessa perspectiva, diferentemente da abordagem clássica de Glaser e Strauss (1967) – em que "a revisão bibliográfica é adiada para evitar que ideias pré-concebidas influenciem o pensamento dos pesquisadores ou previnam a tendência de ajustar conceitos já existentes às narrativas dos participantes" (METELSKI *et. al.*, 2021, p. 5) – na TFD segundo Charmaz acontece uma vasta revisão da literatura previamente, pois para a autora "as teorias existentes sensibilizam os pesquisadores, ou fornecem sensibilidade teórica, que se refere à capacidade que o pesquisador tem de reconhecer variações nos dados, de ter *insights* e interpretá-los,

identificando dados relevantes para o estudo e equilibrando ciência e criatividade" (METELSKI *et. al.*, 2021, p. 5).

Além disso, os dados das entrevistas são influenciados tanto pela pesquisadora ou pesquisador quanto por participantes, uma vez que a pessoa responsável pela investigação escolhe quais perguntas fazer e interage com as(os) participantes à medida que respondem às perguntas. "Posteriormente, a análise dos dados é novamente influenciada pelo pesquisador a partir de sua perspectiva como ser humano que está envolvido com os dados" (METELSKI *et. al.*, 2021, p. 2).

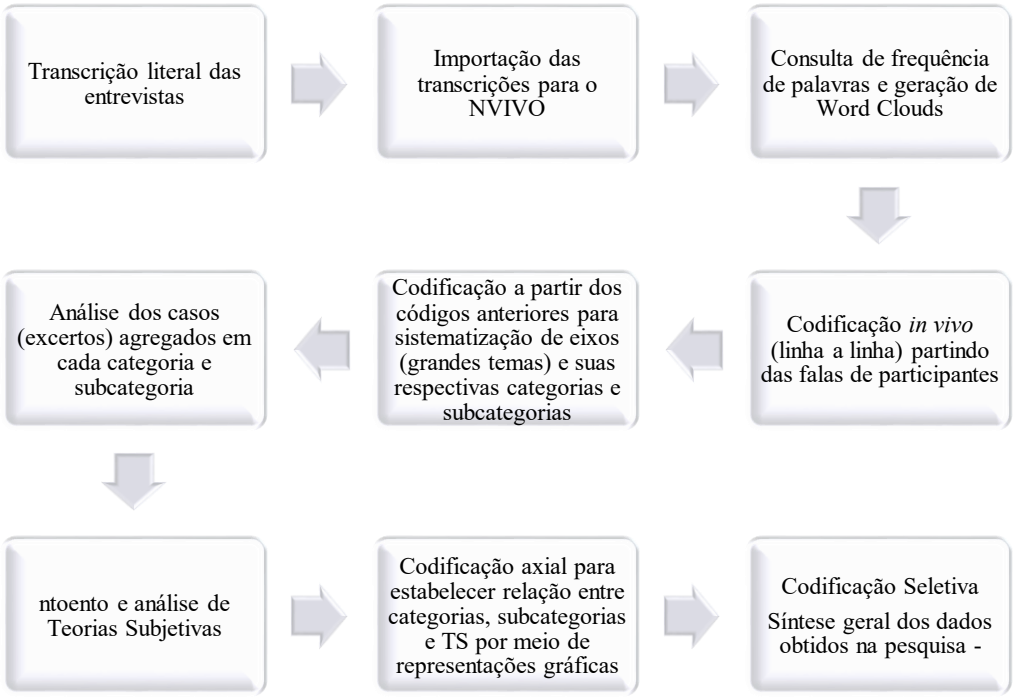
Como os objetivos da pesquisa também incluem a análise das TS, este foi mais um motivo para optamos por procedimentos da TFD, especialmente para analisar e apresentar os dados tendo como base os estudos do Prof. Jorge Catalán Ahumada (2018). O autor também utiliza e recomenda procedimentos da TFD quando trabalha na interpretação e análises de mudanças de TS, quer em estudos de caráter mais "descritivo" como em investigações que incluem o estabelecimento de relações entre os dados (CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 154).

Para o processamento de dados a partir dos diálogos obtidos nas entrevistas em grupo optamos pela utilização do *software* NVIVO (LAGE, 2011; NVIVO, 2016), que é "um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos" (SILVA; FIGUEIREDO FILHO; SILVA, 2015, p. 125). Nossa escolha se deu justamente por se tratar de um programa que "facilita a organização de entrevistas, imagens, áudios, discussões em grupo, leis, categorização dos dados e análises", além de oferecer a possibilidade de codificar textos, analisar conteúdos de redes sociais e/ou páginas da web etc. (SILVA; FIGUEIREDO FILHO; SILVA, 2015, p. 125).

De acordo com Charmaz (2009), o processo de codificação qualitativa acontece por meio da separação, classificação e sistematização dos dados. Esses procedimentos possibilitam um refinamento dos resultados e fornecem segmentos para a comparação destes com outros que podem ser de outros grupos ou pessoas entrevistadas ou com a própria literatura.

Para sintetizar o processo e procedimentos que utilizamos em nossa investigação, apresentamos uma síntese na figura 10 contendo os principais passos utilizados para a análise das entrevistas em grupo.

Figura 11 - Passos para a análise qualitativa e levantamento de TS com o apoio do NVivo



Fonte: Elaborada pela autora

Sendo assim, nosso primeiro passo foi transcrever as gravações das entrevistas, as quais foram transcritas e organizadas em formato de texto de maneira que pudéssemos inseri-las no NVIVO e iniciar o processo de codificação.

Com base nos pressupostos teóricos de Glaser (1978 *apud* Tarozzi, 2011), o trabalho de transcrição não é algo simples ou automático, pois, "contrariamente, trata-se sempre de um trabalho interpretativo (...) e é parte integrante da codificação" (TAROZZI, 2011, p. 70). Portanto, transcrever as entrevistas foi o primeiro passo da análise, oportunizando uma primeira visualização dos temas e discursos mais frequentes entre as(os) participantes.

Por ser também um passo necessário para utilização do NVIVO, o trabalho de transcrição envolve alguns cuidados técnicos para inserção, dentre eles a anonimização, pois é comum na entrevista em grupo que as pessoas mencionem colegas em frases do tipo: "concordo com o que a professora (…) disse". Ademais, é necessário atribuir siglas em substituição ao nome de entrevistadoras e participantes (Prof001, Prof002, Entrevistadora001, Entrevistadora002 etc.), pois isso viabiliza que o *software* seja configurado de maneira a analisar somente as falas de participantes.

Na organização dos textos também utilizamos legendas para uniformizar a transcrição, conforme apresentamos no quadro 6. Para defini-las nos baseamos na metodologia apresentada

por Marcuschi (1991) com algumas adaptações.

Quadro 6 - Legendas utilizadas nas transcrições das entrevistas

LEGENDA
... □ micropausa ou interrupção ou alongamento vocálico
(...) □ demonstração de corte em trechos não relevantes
[...] anonimização de nomes de pessoas, DREs ou escolas
(inint) [00:00:00] □ palavra ou trecho que não conseguimos entender
(palavra 1 / palavra 2) [00:00:00] □ hipótese de palavra e/ou hipótese fonográfica
((palavra)) □ comentários da transcrição ou onomatopeias
Fala da pesquisadora que dirigiu a entrevista
Destaque para a pergunta realizada

Fonte: Elaborado pela autora

Após a inserção das transcrições no NVivo (2020), selecionamos somente as falas das(os) participantes e configuramos o programa para desprezar quaisquer discursos atribuídos às entrevistadoras[47]. Em seguida, iniciamos as análises preliminares para localizar os primeiros códigos que emergiram automaticamente a partir da contagem de palavras dos textos, conforme passaremos a apresentar na próxima seção.

Esclarecemos que esta nossa escolha por descrever o restante do processo de codificação juntamente com a seção em que apresentamos os resultados e discussões não é aleatória. Optamos por esse caminho justamente porque, numa análise qualitativa, avaliamos que o percurso diz muito sobre os resultados, ou seja, estão imbricados.

[47] As entrevistas foram conduzidas pela autora desta investigação com o apoio da pesquisadora Profa. Mnda Vitória Hellen Holanda Oliveira.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES



> É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma o ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.
>
> *Paulo Freire*

Nesta seção apresentaremos os dados obtidos com a participação de docentes e membros das equipes gestoras do questionário do tipo rubrica e das entrevistas em grupo, sendo o grupo 1 composto por profissionais que participaram do ciclo formativo realizado dentro do projeto de ensino realizado pelo GEPEM com a subvenção da FIS e FCC, e o grupo 2 de participantes que não tiveram formação específica, mas que também atuam na rede estadual de educação de São Paulo.

Se fôssemos seguir uma sequência cronológica da coleta de dados iniciaríamos apresentando os dados quantitativos – obtidos por meio da participação de docentes respondendo ao instrumento do tipo rubrica – e, em seguida, os dados qualitativos. Contudo, ao longo da construção da pesquisa, à medida que analisamos como os resultados (quantitativos e qualitativos) se complementaram, e atendendo a sequências dos nossos objetivos alocados dentro dos estudos 1 e 2, concluímos que seria um caminho viável iniciarmos primeiramente com toda a apresentação do percurso da análise qualitativa e respectivos resultados (dentro do estudo 1) e na sequência os resultados quantitativos (dentro do estudo 2).

Sendo assim, iniciaremos a apresentação dos dados qualitativos dentro do estudo 1 ressaltando que essa divisão tem fins didáticos, pois os objetivos da investigação são complementares entre si. Avaliamos que desta forma é possível discutir os resultados de maneira mais profunda sem que haja um afastamento entre processos de análise que, na prática, estão profundamente entremeados.

6.1 Estudo 1 – Docentes e a complexidade da escola em tempos de escolas sem paredes. Teorias subjetivas que podem orientar ações

Iniciamos com um esclarecimento ou alerta. Vários dados e análises apresentados neste momento também atendem ao estudo 2 – no qual analisaremos tanto os dados quantitativos como os qualitativos da pesquisa. Lembramos ainda que neste estudo pretendemos contemplar

os três primeiros objetivos desta investigação: descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras a respeito dos processos de formativos oferecidos ao longo da sua carreira, especialmente em relação às questões de convivência na escola; descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras sobre a promoção da convivência e prevenção da violência na escola, especialmente a partir do impacto da pandemia da COVID-19; analisar eventuais diferenças das teorias subjetivas entre profissionais que participaram de um ciclo formativo sistematizado sobre temas da convivência na escola e de outros que não tiveram essa oportunidade.

Ressaltamos também que, embora investigações recentes sobre o tema apontem para a necessidade de que as pesquisas sobre TS de docentes não se limitem ao levantamento do seu conteúdo, ampliando as análises também para as mudanças dessas TS num processo de desenvolvimento e transformação da prática docente (CUADRA MARTÍNEZ; CASTRO CARRASCO, 2018), o grande "efeito borboleta" que descrevemos na seção 5 justifica o porquê de nosso trabalho concentrar-se numa ênfase descritiva dessas teorias.

6.1.2 Dados qualitativos. Primeiros passos. Pré-codificação

Neste tópico descreveremos os passos da codificação dos dados qualitativos baseados nos procedimentos da análise da TFD (CHARMAZ, 2009). Além disso, apresentaremos dados que serão discutidos mais profundamente nos Estudos 1 e 2 em sequência nesta mesma seção.

De antemão esclarecemos que todos os dados, figuras e tabelas foram obtidos com o apoio das ferramentas do NVivo (2022).

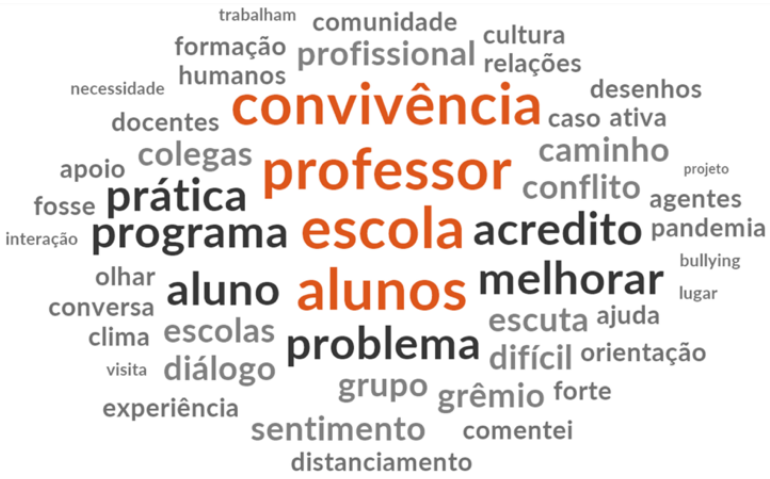
A primeira análise que realizamos, foi uma pré-codificação para o levantamento da frequência de palavras que resultaram numa organização imagética chamada de nuvem de palavras ou *Word Clouds*. São imagens usualmente apresentadas como ilustração à leitura das narrativas. Trata-se de uma solução de categorização visual para sua operacionalização tanto em termos de técnicas quantitativas quanto qualitativas (categorização e análise) (LEMOS, 2016). Nessas nuvens o tamanho de cada palavra indica sua frequência, admitida como proxy da relevância de determinada temática (SURVEYGIZMO, 2012).

Para isso, procedemos à consulta utilizando os seguintes critérios: busca das 50 palavras mais frequentes; comprimento mínimo de quatro letras (para que tivéssemos códigos que tivessem mais sentido dentro dos discursos); agrupamento de palavras derivadas, como por exemplo, professor, professora e professores.

A partir dos resultados, analisamos cada palavra destacada pela busca e, quando necessário, analisamos os excertos em que foram mencionadas para estabelecer o critério de palavras impedidas, pois assim evitamos que expressões do tipo “lado”, “veio”, “sabia” constassem da lista de palavras mais relevantes. Além disso, algumas palavras também foram excluídas em função do software tender a reunir no mesmo termo palavras que entende ter o mesmo sentido, como por exemplo, “medo, medidas, mediar”.

Na figura 11 apresentamos a nuvem de palavras obtida a partir da transcrição da entrevista do grupo 1 (COMFEC) composto por representantes de equipes gestoras e docentes que participaram do ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes pertencentes à rede estadual de educação de São Paulo – Projeto de Pesquisa (FIS/FCC) "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais".

Figura 12 - Nuvem de palavras a partir da entrevista com o grupo 1 (COMFEC)



Fonte: Elaborada pela autora

No caso do grupo 1 podemos notar que as quatro primeiras palavras que se destacam são *escola*, *professor*, *alunos* e *convivência*, o que de certa forma já era esperado em função da própria temática da entrevista.

Chamou-nos a atenção que dentre as palavras mais frequentes uma que se destaca é *acredito*, o que pode indicar maior presença de mais reflexão por parte das e dos participantes que participaram da formação. Ou seja, independente do que acreditam, usam essa expressão para justificar suas falas.

Esse processo pela busca da frequência de palavras tem como um de seus produtos uma tabela com as palavras mais frequentes e suas respectivas contagens.

Na tabela a seguir, apresentamos o levantamento feito a partir da entrevista com o grupo COMFEC.

Tabela 2 - Palavras mais frequentes na entrevista com o grupo 1 (COMFEC)

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
escola	6	69	2,28	escola
professor	9	55	1,82	professor, professora, professores
alunos	6	26	0,86	alunos
convivência	11	26	0,86	convivência
problema	8	19	0,63	problema, problemas
acredito	8	18	0,59	acredito
programa	8	18	0,59	programa, programas
melhorar	8	17	0,56	melhor, melhora, melhorar, melhoria, melhorou
aluno	5	15	0,50	aluno
prática	7	13	0,43	prática
conflito	8	12	0,40	conflito, conflitos
escuta	6	12	0,40	escuta
escolas	7	11	0,36	escolas
grupo	5	10	0,33	grupo, grupos
profissional	12	10	0,33	profissional
caminho	7	9	0,30	caminha, caminham, caminhando, caminho, caminhou
colegas	7	9	0,30	colega, colegas
difícil	7	9	0,30	difícil
diálogo	7	9	0,30	diálogo
grêmio	6	9	0,30	grêmio
sentimento	10	9	0,30	sentimento, sentimentos
caso	4	8	0,26	caso, casos
docentes	8	8	0,26	docente, docentes
humanos	7	8	0,26	humanidade, humano, humanos
olhar	5	8	0,26	olhar
relações	8	8	0,26	relações
bullying	8	7	0,23	bullying
interação	9	7	0,23	interação, interativos
lugar	5	7	0,23	lugar
necessidade	11	7	0,23	necessidade, necessidades
trabalham	9	7	0,23	trabalham, trabalharem, trabalhou
visita	6	7	0,23	visita, visitas, visitavam
projeto	7	6	0,20	projeto, projetos
ajuda	5	6	0,20	ajuda
comunidade	10	6	0,20	comunidade
conversa	8	6	0,20	conversa, conversação, conversado

formação	8	6	0,20	formação
orientação	10	6	0,20	orientação, orientações
pandemia	8	6	0,20	pandemia
agentes	7	5	0,17	agentes
apoio	5	5	0,17	apoio
ativa	5	5	0,17	ativa
clima	5	5	0,17	clima
comentei	8	5	0,17	comentava, comentei, comentou
cultura	7	5	0,17	cultura
desenhos	8	5	0,17	desenho, desenhos
distanciamento	14	5	0,17	distância, distanciamento
experiência	11	5	0,17	experiência, experiências
forte	5	5	0,17	forte
fosse	5	5	0,17	fosse, fossem

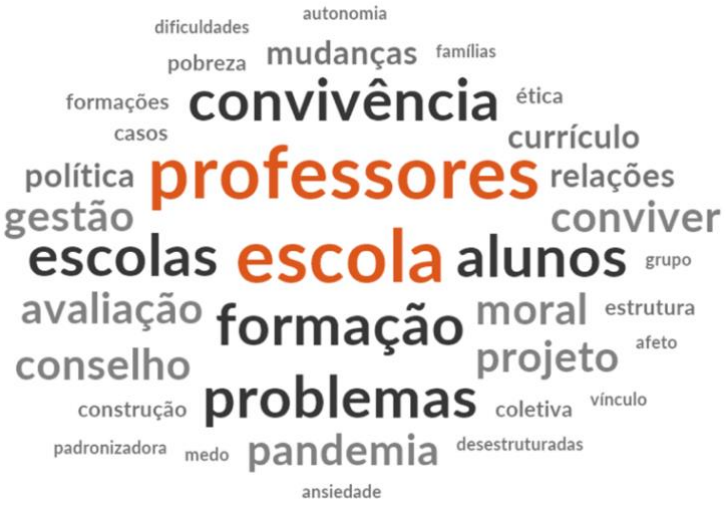
Fonte: Elaborada pela autora

Advertimos que, em alguns casos, o NVivo tem uma limitação de diferenciar algumas expressões que têm o mesmo significado, juntando-as quer estejam no plural ou no singular. Esse processo só é possível de ser corrigido se for manualmente em um documento à parte, mas isso afetaria de alguma maneira o restante das análises feitas via *software*.

No grupo 2 (SEMFEC) – composto por profissionais que não participaram do ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes do Projeto de Pesquisa (FIS/FCC), mas que atuam em escolas estaduais do estado de São Paulo – foi necessário diminuirmos o critério de 50 para 40, e depois para 35 palavras mais relevantes por conta do excesso de sobreposição de termos semelhantes que se referiam ao mesmo tema ou conteúdo. Inferimos que isso tenha ocorrido em função do grupo de entrevistados ser menor (03 participantes). Lembramos que nossa pretensão era ter entrevistado um número maior de pessoas, mas tivemos inúmeras faltas e desistências em sequência, sendo necessário dar continuidade na pesquisa para que pudéssemos conclui-la dentro do prazo pré-determinado pelo programa de pós-graduação.

Na figura 12 apresentamos a nuvem de palavras obtidas a partir da transcrição da entrevista do grupo 2, composto por representantes de equipes gestoras e docentes da rede estadual que não participaram diretamente das ações do GEPEM no Projeto de Pesquisa (FIS/FCC) "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais".

Figura 13 - Nuvem de palavras a partir da entrevista com o grupo 2 (SEMFEC)



Fonte: Elaborada pela autora

Semelhantemente ao caso anterior, na tabela 3 apresentamos o levantamento feito a partir da entrevista com grupo 2 (SEMFEC).

Tabela 3 - Palavras mais frequentes na entrevista com o grupo 2 (SEMFEC)

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
escola	6	73	2,74	escola
professores	11	48	1,80	professor, professora, professores
formação	8	39	1,46	formação
alunos	6	27	1,01	alunos
problemas	9	25	0,94	problema, problemas
convivência	11	22	0,82	convivência
escolas	7	20	0,75	escolas
moral	5	13	0,49	moral
avaliação	9	12	0,45	avaliação, avaliações
projeto	7	11	0,41	projeto
conselho	8	10	0,37	conselho, conselhos
gestão	6	10	0,37	gestão
pandemia	8	10	0,37	pandemia
conviver	8	9	0,34	conviva, convive, convivendo, conviver, convivo
política	8	8	0,30	política, políticas, político
relações	8	8	0,30	relações
casos	5	7	0,26	caso, casos
coletiva	8	7	0,26	coletiva, coletivamente, coletivas
construção	10	6	0,22	construção
estrutura	9	6	0,22	estrutura
formações	9	6	0,22	formações

pobreza	7	6	0,22	pobreza
ética	5	6	0,22	ética
desestruturadas	15	6	0,22	desestruturação, desestruturadas, desestruturado, desestruturados
famílias	8	6	0,22	família, famílias
grupo	5	6	0,22	grupo, grupos
medo	4	6	0,22	mede, medir, medo
afeto	5	5	0,19	afeto
ansiedade	9	5	0,19	ansiedade
autonomia	9	5	0,19	autonomia
dificuldades	12	5	0,19	dificuldade, dificuldades
padronizadora	13	5	0,19	padroniza, padronização, padronizadas, padronizadora
vínculo	7	5	0,19	vínculo, vínculos
currículo	9	4	0,15	currículo, currículos
mudanças	8	4	0,15	mudança, mudanças

Fonte: Elaborada pela autora

A partir dessa codificação automática, procedemos então para a próxima fase da análise caracterizada pela leitura minuciosa das transcrições dentro do processo de codificação linha a linha, conforme descreveremos a seguir.

6.1.3 Codificação inicial “linha a linha” (*in vivo*)

Codificar significa nomear partes ou segmentos de dados de forma a classificá-los ao mesmo tempo em que estabelecemos categorias. A partir disso é possível elaborar uma estrutura analítica para que as questões teóricas já estudadas sobre o tema agreguem consistência e credibilidade às interpretações. É por meio da codificação que relacionamos os dados e os aspectos teóricos, debatendo o que eles podem vir a significar. Segundo Charmaz (2009): “A codificação é o elo fundamental entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados” (CHARMAZ, 2009, p. 72).

Sob os pressupostos da TFD clássica advinda da *Grounded Theory* (GLASER, 1978) “a codificação, palavra por palavra, linha por linha (*incidente*), acontecimento por acontecimento” abre o texto “fazendo emergir todas as direções interpretativas possíveis, identificando as unidades mínimas de significado. Isto é, os mínimos segmentos de texto que se consideram significativos, para depois designar a cada um uma etiqueta nominal” (TAROZZI, 1978).

Em consonância, Charmaz (2009) indica que a codificação na TFD é composta de no

mínimo duas fases: “a codificação inicial e a codificação focalizada”. A autora complementa indicando que durante a codificação inicial são estudados “rigorosamente os fragmentos dos dados (palavras, linhas, segmentos incidentes) devido a sua importância analítica” e que, às vezes, é possível “reconhecer os termos narrativos” dos “participantes como códigos *in vivo*” (p. 67).

A proposta nesta etapa do trabalho é pontuar as “passagens relevantes” dos discursos, tomando o cuidado de não “forçar o texto, permanecendo em um nível bastante descritivo” (TAROZZI, 2011, p. 70-71). Portanto, cabe às pesquisadoras e pesquisadores nesta etapa buscarem o máximo de imparcialidade separando suas crenças pessoais das que vão sendo evidenciadas ao longo da análise. Para garantir que esse processo fosse bem apurado, contamos com o acompanhamento do pesquisador Prof. Dr. Ricardo Henrique Pucinelli[48], o qual discute em suas investigações a formação inicial e continuada de docentes mediante o uso de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e análise de redes sociais (ARS). Além disso, em suas pesquisas, emprega abordagens qualitativas e quantitativas e o uso de diferentes *softwares* para auxílio de análises de dados em métodos mistos de pesquisa.

A partir da análise linha a linha de cada uma das transcrições de cada entrevista foram gerados códigos *in vivo*, ou seja, códigos nomeados a partir de expressões presentes na fala das e dos participantes, como por exemplo, o código “corpo docente desprevenido”. A cada um desses códigos agregamos todas as falas analisadas como relacionadas. Por exemplo, no código mencionado acima agregamos todos os excertos que faziam menção a desafios que as professoras e professores indicaram enfrentar para lidar com problemas de convivência em função da falta de conhecimento e ou defasagem da formação inicial e/ou continuada.

Na tabela 4 apresentamos a lista de códigos *in vivo*. Na primeira coluna estão listados os nomes desses códigos que, conforme explicamos anteriormente, são constituídos por segmentos do próprio discurso das e dos participantes. Nas colunas subsequentes indicamos a quantidade de casos em que o código foi identificado em cada grupo, sendo possível verificar os pontos de contato entre estes. Para fins didáticos, utilizamos uma gradação de tons nas células coloridas, sendo que quanto maior a quantidade de códigos mais intensa a cor. Destacamos que alguns códigos *in vivo* estão presentes tanto no grupo COMFEC como no grupo SEMFEC.

[48] O pesquisador tem participado de estudos e pesquisas do GEPEM que incluem análises a partir da TFD.

Tabela 4 - Consulta de codificação em matriz (*in vivo*)

Códigos *in vivo*	**A: Grupo 1 (COMFEC)**	**B: Grupo 2 (SEMFEC)**
1: avaliações externas	0	4
2: conselho de escola	0	4
3: Conviva SP	0	1
4: corpo docente desprevenido	4	4
5: cultura da paz	3	0
6: cyberconvivência	3	0
7: educação moral e cívica na escola	0	3
8: empatia	4	0
9: equipe gestora	0	9
10: escola precisa de ajuda profissional	6	2
11: espaços abertos para um diálogo sincero	6	3
12: estudar mais em relação a convivência	3	0
13: estudo da moral	0	2
14: expressão de sentimentos	3	0
15: feedback do ciclo formativo	16	0
16: formação centralizada	0	13
17: formação inicial	0	5
18: formação para mais professores	6	0
19: formas de mediação de conflitos	4	0
20: grêmio dentro da escola	1	1
21: o saber e o poder	0	7
22: pós a pandemia	5	12
23: programa de convivência	10	5
24: projeto de vida	0	1
25: questão dos migrantes	0	3
26: questões dos pais	4	0
27: redução de operadores	1	0
28: relação docentes e estudantes	1	2
29: relações entre os agentes da escola	7	1
30: saúde mental de estudantes e adultos	6	8
31: tratar o bullying	2	0

Fonte: Elaborada pela autora.

No apêndice H apresentamos o resumo da codificação inicial que inclui a íntegra de todos os excertos relacionados aos códigos *in vivo*.

6.1.4 Codificação focalizada a partir dos códigos anteriores. Categorias e subcategorias

Após a leitura e análise minuciosa das categorias iniciais *(in vivo*), foi realizado um novo processo de codificação, denominado “segundo ciclo” (SALDAÑA, 2009, p. 149) ou “segunda fase principal de codificação” (CHARMAZ, 2009, p. 87).

Nesse ciclo os códigos “são mais direcionados, seletivos e conceituais que os gerados pela codificação palavra por palavra, linha a linha e incidente por incidente”. Isso significa que passamos a “utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 87). Esse é um passo

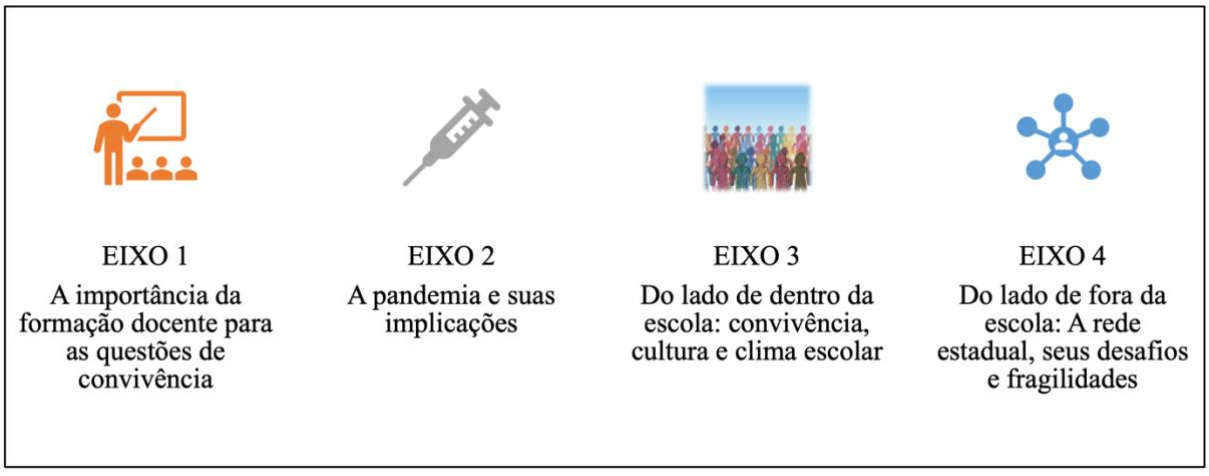
decisivo do processo, pois implica na reorganização dos códigos primários em categorias conceituais, temáticas por meio do processo de recodificação e reorganização dos códigos originais. Para isso, a composição de códigos se deu por meio de aproximação por semelhança conceitual ou temática e a renomeação das categorias buscou uma aproximação da revisão de literatura que embasa esta pesquisa (SALDAÑA, 2009).

É nesse momento da análise qualitativa que definimos "eixos de análise" (CHARMAZ, 2009, p. 87), a partir dos quais organizamos as categorias e subcategorias que mais se destacam e que envolvem uma grande quantidade de dados. A integração teórica se inicia na codificação focalizada e continua posteriormente no restante da pesquisa.

Por ser este um passo muito decisivo das análises, o processo foi revisitado em três momentos diferentes com intervalos de alguns dias para que pudéssemos, após um certo afastamento dos dados, confirmar a distribuição das categorias e subcategorias. Essas pausas são fundamentais para garantir a clareza e coerência dos dados, pois um dos pressupostos teóricos essenciais numa investigação qualitativa é que, ao longo da análise, as pesquisadoras e os pesquisadores revejam "suas ideias iniciais", repensando-as, reavaliando-as, uma vez que "novas ideias podem surgir nesse processo" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.49).

Como fruto dessa etapa das análises organizamos os códigos no NVivo (2022) em quatro eixos de análise (ou grandes temas), os quais apresentamos na figura a seguir:

Figura 14 - Eixos de análise (ou grandes temas)



Fonte: Elaborada pela autora

A partir desses quatro grandes temas, passamos a organizar os dados em categorias e subcategorias buscando "linhas de coerência entre os dados" (TAROZZI, 2011, p. 135). Sendo

assim, construímos com o apoio do NVivo (2022) o chamado *Codebook*. Trata-se de um quadro em que são apresentados os códigos distribuídos nos grandes temas, e a partir desses em categorias e subcategorias. Em cada um incluímos também uma breve descrição sobre o conteúdo das referências (excertos) que compõem esses códigos. Estas informações compõem o quadro 7. Esclarecemos que o deslocamento do conteúdo na coluna 1 e a tonalidade da coloração das linhas indicam uma hierarquia. Em primeiro lugar, sempre o grande tema (coloração mais escura), na sequência as categorias (coloração média) e, em alguns casos, as subcategorias (coloração mais clara).

Quadro 7 - *Codebook* gerado pelo NVivo: eixos de análises, categorias e subcategorias

Grande tema / Categorias / Subcategorias	Descrição
A importância da formação docente para as questões de convivência	Trata das experiências vivenciadas por docentes em diferentes contextos de formação, suas demandas, limitações, temas urgentes que precisam estudar mais e experiências consideradas bem-sucedidas.
contribuições do ciclo formativo	Feedback sobre o ciclo formativo e relatos sobre mudanças que as e os participantes experimentaram em sua rotina na escola
necessidade da formação para mais docentes	Menções sobre a necessidade de formações como a oferecida no ciclo formativo fossem oferecidas a todos os docentes e membros de equipe gestora da escola.
corpo docente despreparado	Fragilidades na formação docente que impactam a qualidade da convivência e a resolução de conflitos no dia a dia da escola.
fragilidade da formação inicial	Relatos indicativos da escassez de estudos sobre temáticas da convivência na formação inicial ou de valorização da teoria sem aplicação prática.
prejuízos da formação imposta	Apontamentos sobre fragilidades e prejuízos da formação continuada organizada pela SEDUC de maneira padronizada para a rede toda com escassez de espaços de diálogo e reflexão coletiva.
temas urgentes	Temáticas que as e os participantes indicam como sendo necessárias e urgentes para compor os estudos, discussões e reflexões coletivas dentro da formação continuada.
A pandemia e suas implicações	Trata sobre impactos, efeitos e novas demandas a partir do contexto pandêmico
efeitos sociais do distanciamento	Relatos sobre o impacto da pandemia relacionado ao aumento da vulnerabilidade social, da indisciplina na escola, dos conflitos e fragilidades nas relações interpessoais.
saúde mental de estudantes e adultos	Problemas referentes à saúde mental que foram exacerbados a partir do contexto pandêmico.
Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar	Trata sobre: a organização e fatores estruturais da escola: qualidade das relações interpessoais; existência ou não de manifestações de violência; demandas e necessidades para que a escola tenha propostas intencionais relacionadas à convivência ética.
aspectos estruturais que afetam a convivência	Questões de organização da escola que podem favorecer ou prejudicar a qualidade da convivência e do clima escolar.
dificuldades da equipe gestora	Indefinições, fragilidades e indícios de práticas autoritárias na gestão da escola.

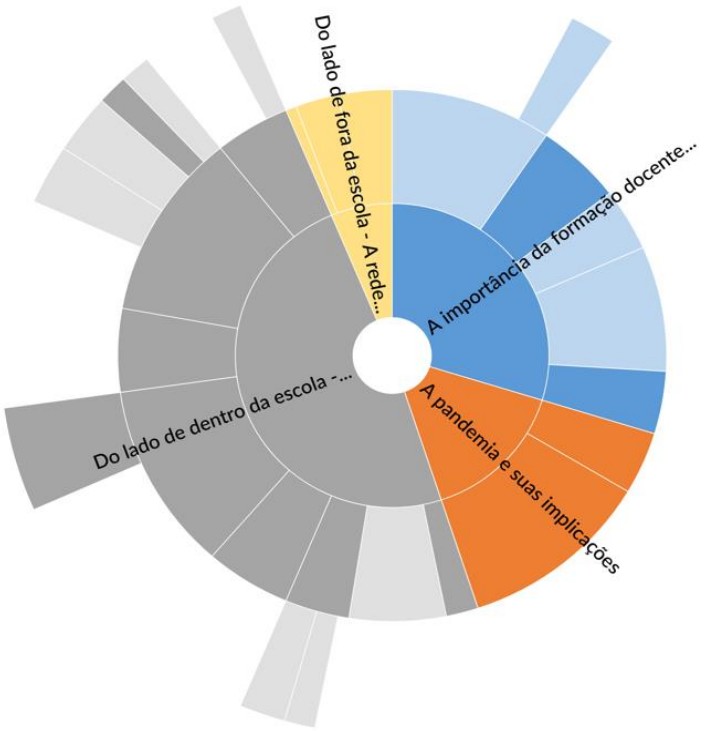
Grande tema / Categorias / Subcategorias	Descrição
disciplina de convivência no currículo	Indicação da importância do trabalho com a convivência perpassar também a via curricular.
revisão da disciplina de projeto de vida	Indicação de necessidade de revisão e efetivação das propostas da disciplina de projeto de vida que poderiam contribuir na promoção da convivência ética.
superação da educação moral e cívica na escola	Menção sobre o modelo superado de uma educação moral baseada no autoritarismo.
fragilidades das relações entre os adultos	Problemas nas relações interpessoais entre os adultos da escola que afetam a qualidade da convivência e atrapalham a formação das aulas e alunos.
garantia dos espaços de diálogo	Diálogo como sendo essencial tanto nos espaços de formação como para a promoção da convivência na escola.
necessidade da empatia e cuidado	Destaques para a importância de uma dimensão cuidadosa da convivência caracterizada pela empatia
necessidade da ajuda de agentes externos	Relatos indicando a necessidade de a escola receber ajuda profissional externa, especialmente da área da psicologia.
necessidade da participação de todas(os)	A participação de toda a comunidade como sendo essencial para que a escola construa um programa de convivência.
efetivação do conselho de escola	Destaques para a importância da atuação efetiva do conselho de escola na perspectiva de promoção da convivência ética.
importância do programa de pais e mães que atuam na escola	Menções ao programa "Bolsa do Povo" e dos benefícios de ter a família atuando dentro da escola.
manutenção do grêmio estudantil	Importância de a escola validar o trabalho do grêmio estudantil numa perspectiva de construção de um programa de convivência.
planejamento de ações sistemáticas	Necessidade de as propostas de convivência serem planejadas, sistemáticas e constantemente avaliadas.
o cuidado docente com os estudantes	Importância das relações de confiança e acolhimento estabelecidas entre docentes e estudantes, tanto para a boa convivência como para o desenvolvimento das alunas e alunos.
necessidade de acolhimento aos migrantes	Destaque para a importância de a escola ser acolhedora no caso de migrantes (alunas e alunos de diferentes regiões do país).
Do lado de fora da escola - A rede estadual, seus desafios e fragilidades	Aborda questões estruturais e de funcionamento da rede, especialmente a partir das ações da Secretaria de Educação que podem impactar a qualidade da convivência, da cultura e do clima escolar.
avaliações externas que inibem a autonomia da escola	A ênfase nos resultados das avaliações externas como responsável por uma escola conteudista que não cuida da convivência.
Conviva SP	Menção única sobre o Programa de Melhoria da Convivência da Secretaria de Educação do Estado de SP.

Grande tema / Categorias / Subcategorias	Descrição
sobreposição de poder	Ênfase da rede e da Secretaria de Educação na verticalização das decisões e propostas para as escolas.

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresentamos um gráfico em que é possível visualizar uma comparação entre os eixos de análise de acordo número de referências codificadas. Ou seja, a quantidade de excertos levantados a partir da totalidade de falas das(os) participantes dos grupos COMFEC e SEMFEC.

Gráfico 3 - Comparação pelo número de referências codificadas em cada eixo de análise



Fonte: Elaborado pela autora com o apoio do NVivo

Observando o gráfico é possível verificar rapidamente que a maior quantidade de referências obtidas por meio das entrevistas fala sobre questões que afetam especialmente questões de convivência, cultura e clima escolar do lado de dentro da escola (eixo 2), sendo que foram encontradas 77 referências dentro deste grande tema. No quadro a seguir, apresentamos o número total de referências em cada categoria e subcategoria, lembrando mais uma vez que aqui ainda nos referimos aos dados de ambos os grupos de participantes. Assim como no

Codebook, no quadro a seguir o deslocamento do conteúdo na coluna 1 e a tonalidade da coloração das linhas indicam uma hierarquia. Em primeiro lugar, sempre o grande tema (coloração mais escura), na sequência as categorias (coloração média) e, em alguns casos, as subcategorias (coloração mais clara).

Quadro 8 - Número de referências por categoria e subcategorias

Grande tema / Categoria / Subcategoria	Referências
A importância da formação docente para as questões de convivência	0
contribuições do ciclo formativo	12
necessidade da formação para mais docentes	3
corpo docente despreparado	8
fragilidade da formação inicial	6
prejuízos da formação imposta	12
temas urgentes	6
A pandemia e suas implicações	0
efeitos sociais do distanciamento	6
saúde mental de estudantes e adultos	18
Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar	0
aspectos estruturais que afetam a convivência	3
dificuldades da equipe gestora	9
disciplina de convivência no currículo	1
revisão da disciplina de projeto de vida	2
superação da educação moral e cívica na escola	3
fragilidades das relações entre os adultos	8
garantia dos espaços de diálogo	11
necessidade da empatia e cuidado	7
necessidade da ajuda de agentes externos	8
necessidade da participação de todas(os)	6
efetivação do conselho de escola	4
importância do programa de pais e mães que atuam na escola	4
manutenção do grêmio estudantil	2
planejamento de ações sistemáticas	2
o cuidado docente com os estudantes	5
necessidade de acolhimento aos migrantes	2
Do lado de fora da escola - A rede estadual, seus desafios e fragilidades	0

Grande tema / Categoria / Subcategoria	Referências
avaliações externas que inibem a autonomia da escola	4
Conviva SP	1
sobreposição de poder	5

Fonte: Elaborado pela autora

No apêndice I apresentamos um relatório completo incluindo o resumo da codificação em cada categoria e subcategoria com respectivos excertos do grupo 1 (COMFEC) e na sequência o grupo 2 (SEMFEC).

Após este breve panorama dos grandes temas (eixos), categorias e subcategorias, passaremos a apresentar mais detalhadamente as referências (também podemos chamá-las de casos ou excertos) de cada grupo acompanhada de uma interpretação descritiva das TS encontradas. Este momento da análise qualitativa é chamado por Charmaz e outros autores de codificação focalizada (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011).

Ao final da apresentação de cada eixo de categorias prosseguiremos à categorização axial (CHARMAZ, 2009; CATALÁN AHUMADA, 2018), cujos critérios metodológicos e procedimentos explicitaremos mais adiante.

6.1.5 Eixo 1 - A importância da formação docente para as questões de convivência

Conforme apresentamos no *Codebook*, este grande tema se refere aos relatos das(os) participantes dos grupos COMFEC e SEMFEC a respeito de experiências vivenciadas em diferentes contextos de formação, suas demandas, limitações, temas urgentes que precisam estudar mais e experiências consideradas bem-sucedidas.

Categoria: Contribuições do ciclo formativo

Conforme apresentamos na versão A da pauta semiestruturada[49] da entrevista com o grupo COMFEC, iniciamos perguntando-lhes sobre quais os temas discutidos ao longo dos encontros formativos foram mais significativos. Também convidamos o grupo a falar sobre quais os temas relacionados às questões de convivência sentiam necessidade de estudar mais.

[49] Disponível no apêndice D.

Portanto, esta era uma categoria que esperávamos levantar durante a análise dos dados qualitativos, sobretudo porque nos traria subsídios para nossas discussões no estudo 2 apresentado mais adiante.

Foram agregados a este código 12 referências, dentre as quais transcrevemos algumas a seguir. Primeiramente, destacamos a satisfação das(os) participantes com a proposta desenvolvida pelas pesquisadoras e pesquisadores ao longo do ciclo formativo[50]:

> *...todo o curso foi importantíssimo para mim como profissional e até como pessoa. Eu consegui procurar dentro de mim apontamentos, vamos dizer assim, para eu mudar, para eu melhorar. Então eu consigo ver uma melhora no meu profissional depois desse curso, porque eu consegui enxergar muitas orientações que foram passadas para nós.* (Prof004)

> *...o curso foi espetacular. A Talita e o Mário fizeram uma diferença gigantesca na minha visão de mundo, de aula, de sala – e olha que eu já tenho cabelinho branco, já faz bastante tempo que eu estou indo (inint) [00:15:58]. Mas foi gratificante porque mudou significativamente o meu olhar, e meu olhar em cima de uma garota, e toda quinta-feira no período da tarde eu fazia o curso, e depois na sexta eu entrava em aula, e eu trabalhava com duas turmas complicadas: dois nonos, nono A e nono B, e eu comentava com eles, "ai, gente, ontem eu aprendi cada coisa linda que eu quero fazer com vocês*". (Prof003)

A Prof004 é membro da equipe gestora de sua escola e a Prof003 é docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nestes e nos demais relatos alocados nesta categoria nota-se a satisfação de pessoas que alegaram ter encontrado sentido nas discussões e temas. Relembramos que as(os) docentes do grupo COMFEC são profissionais que participaram do ciclo formativo em diferentes turmas[51]. Por exemplo, pelo excerto é possível saber que a Prof003 participou da formação ministrada pela Psicóloga e doutoranda em Educação Escolar Talita Salati Lahr e pelo Prof. Mário Fiorelli. Mas havia dentre as(os) entrevistadas(os) pessoas que participaram da formação sob a condução de outras(os) pesquisadoras(es). Ainda assim, é possível notar relatos similares. Em nossa avaliação estes pareceres semelhantes são fruto do planejamento conjunto que as formadoras e formadores do GEPEM realizaram coletivamente e periodicamente ao longo de toda a execução do projeto de pesquisa em parceria com a FIS e a FCC.

Mas será que, além de relatos com detalhes das experiências pessoais das(os) participantes, neste ponto das análises seria possível encontrar TS?

---

[50] Ementa do ciclo formativo disponível no anexo A.
[51] Idem.

Conforme discorremos na seção 4 as TS são modelos explicativos, ou um tipo de crença específica que o sujeito dá sobre si mesmo e seu entorno, estabelecendo uma relação de causa e efeito (CUADRA MARTÍNEZ; CATALÁN AHUMADA, 2016) que tende a orientar e influenciar o seu comportamento (CUADRA MARTÍNEZ; CASTRO CARRASCO, 2018). Elas podem ser analisadas a partir de seus elementos estruturais (CATALÁN, 2016), sendo eles: o seu significado funcional; a orientação para a ação; a orientação temporal ou preditiva; nível de elaboração e complexidade.

Lembramos que nossa intenção nesta pesquisa é analisar as TS a partir da orientação da ação. Ou seja, se as TS localizadas nas entrevistas em grupo tendem a ser inibidoras, mantenedoras ou iniciadoras da ação das(os) professoras(es) diante dos desafios de promover a convivência ética e prevenir a violência na escola.

Dentre as referências (excertos) que compõem esta primeira categoria, *contribuições do ciclo formativo*, destacamos a seguinte fala da Profa008 (grupo COMFEC) em resposta a nossa pergunta sobre qual o tema mais significativo trabalhado no ciclo formativo:

> *Então veja bem, eu achei muito interessante encarar que o tema principal era bullying, era esse o tema. Encarar o bullying como um problema muito sério, porque de fato é sério, né, mas nós tratávamos como qualquer problema do dia a dia na escola. Não tratávamos como um problema tão sério a ponto de ter um método especial para sua intervenção. Então tem que ter um método especial para tratar o bullying e ele não ser tratado como os problemas do cotidiano na escola. E isso foi muito, muito enfatizado no curso.* (Prof008)

Nesse caso a professora afirma que o bullying é um *problema muito sério*, mas que era tratado *como um problema qualquer do dia a dia da escola*. A explicação para isso é a falta de conhecimento para diferenciá-lo dos *problemas do cotidiano na escola*. É possível perceber que a TS da professora a respeito da atuação diante dos casos de intimidação tende a ser iniciadora da ação, pois reconhece a necessidade de um *método especial para tratar o bullying*.

Semelhantemente, no relato da Prof004 que apresentamos anteriormente, também encontramos uma TS que tende a ser iniciadora da ação, pois a docente afirma: *Então eu consigo ver uma melhora no meu profissional depois desse curso.* Nas palavras da professora, analisamos este como sendo um efeito de ela ter conseguido, por meio da formação, ter olhado para si e enxergado sentido em *muitas orientações que foram passadas*.

Essa mesma professora continuou seu relato no qual encontramos mais uma TS:

> *E eu consegui enxergar no aluno que, diante do caso era o agressor, ele era uma vítima da vulnerabilidade que estamos vivendo da pandemia. Então ele*

> *viu no coleguinha dele um momento de ele extravasar, de ele gritar, de ele ter uma atitude agressiva por conta de um problema que ele está passando. E se não fosse todo o trabalho que foi feito com o curso, com o ciclo formativo, não teria conseguido enxergar dessa maneira. Então foi benefício para mim como profissional e até como pessoa para eu sentir, ter essa sensibilidade de saber lidar com casos tão sensíveis e conseguir resolver de uma forma tão plena como eu consegui hoje, e eu fiquei muito feliz.* (Prof004)

Neste trecho verificamos que a docente destaca uma causa para o comportamento agressivo de um aluno. Ela afirma que a *vulnerabilidade que estamos vivendo da pandemia* tem como efeito a *atitude agressiva* por parte do estudante. Se encerrássemos aqui avaliaríamos como uma TS com tendência a ser mantenedora ou inibidora da ação, já que a culpa da violência entre estudantes é da pandemia. Contudo, o processo de formação docente parece mudar essa direção, pois ela afirma que *se não fosse todo o trabalho que foi feito com o curso, com o ciclo formativo, não teria conseguido enxergar dessa maneira,* pois conseguiu resolver de forma *plena* e com *sensibilidade.* Notamos, portanto, que neste caso a formação foi um caminho para que a TS fosse iniciadora de ação.

Estes dados condizem com o que estudiosos das TS chamam de "reflexão coletiva sistemática" (CATALÁN AHUMADA, 2011 apud Cuadra *et al.*, 2017, p. 9). Trata-se de um dos procedimentos que permitem às professoras e professores analisarem "as suas explicações sobre questões educativas" e a maneira como estas podem orientar "as suas práticas pedagógicas". Quando este processo ocorre num "contexto de trabalho de grupo guiado" é mais fácil para as(os) participantes "contrastarem suas visões da realidade" (Cuadra *et al.*, 2017, p. 9).

Ademais, os relatos de satisfação com o ciclo formativo e as TS identificadas nesta categoria são convergentes com as afirmações de Neubauer (1983 apud CUADRA *et al.*, 2017) Brighenti Bortoluzzi e Catalán Ahumada (2014) que mencionamos no final da seção 4, indicando que os processos formativos reflexivos promovem o desenvolvimento de TS mais complexas e sofisticadas que tendem a ser iniciadoras de novas práticas.

Subcategoria: Necessidade da formação para mais docentes

Ao longo desse primeiro bloco da entrevista com o grupo COMFEC recebemos 3 relatos que em função de sua relevância deram origem a esta subcategoria. São eles:

> *Eu lamento muito que na minha escola só eu e a [...] tenhamos feito o curso.*

> *Eu gostaria muito, mas muito mesmo que todos os meus colegas fossem tocados o tanto quanto eu fui. Porque, de repente, você trabalha sobre o novo impacto, sobre uma nova visão, você vê que isso prospera, isso é bom tanto para você quanto para a garotada. Mas é aquela necessidade que para bater palmas eu preciso de duas mãos, eu preciso de mais gente. (...) Então, estender essa formação para mais professores, porque tem professor extremamente doente dentro de sala de aula. Covid, faz um estrago? Faz. Mas, professor doente em sala de aula mata tanto quanto Covid...* (Prof003)

> *E foi muito bom, fico muito feliz de ter participado, e quando tiver outros quero também. Deveria ser estendido a todos...* (Prof006*)*

> *...eu penso em questão também de estratégias para trazer conhecimento, e eu acho que também contribui bastante todos dentro da unidade escolar, a comunidade escolar como um todo também, ter acesso a questão de formação de palestra, online, de conteúdo, para ser disseminado dentro da escola, com esse tema de convivência ética e respeito...* (Prof007)

Temos aqui um primeiro excerto extraído da fala de um docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Prof003), e os outros dois são de membros de equipes gestoras (Prof006 e Prof007). Além de também expressarem sua satisfação por terem participado da formação, apresentam seu lamento porque outras pessoas da comunidade escolar não tiveram acesso à essa oportunidade. Lembramos que, conforme explicado na seção anterior, no desenho original do projeto de pesquisa maior financiado pela FIS e FCC pretendíamos que todas as formações organizadas por membros do GEPEM chegassem à totalidade das escolas das DREs envolvidas, com a possibilidade de serem estendidas para toda a rede estadual por meio das ações do nosso grupo junto ao CONVIVA SP.

Como isso não foi possível, procuramos minimizar tal perda nos colocando à disposição das DREs envolvidas no projeto compartilhando materiais, informações e mantendo contato até o atual momento por meio de nossos canais de comunicação, por exemplo, o nosso site: www.somoscontraobullying.com.br.

Sobre as TS, pensando num modelo explicativo estruturado de relação de causa e efeito encontramos a presença de uma TS que pode ser mantenedora da ação quando analisamos o excerto da Prof003, pois ela diz que *para bater palmas eu preciso de duas mãos, eu preciso de mais gente*, e mais adiante complementa justificando que além da falta de formação para todas(os) as(os) docentes, há professoras(es) *extremamente doentes e que isso na sala de aula mata tanto quanto Covid.*

Mais uma vez, enfatizamos que não se trata de julgar se essa professora está certa ou errada, mas sim de averiguar explicações ou crenças que as(os) docentes podem ter que limitem

sua disposição em implicar-se no processo de construção, planejamento e sistematização de propostas que favoreçam a melhoria do clima, da cultura e da convivência escolar.

Categoria: Corpo docente despreparado

Nesta categoria foram agregados, ao total, 8 excertos, sendo 4 do grupo COMFEC e 4 do grupo SEMFEC. Nos relatos que apresentaremos a seguir encontramos maior presença de TS que tendem a ser inibidoras ou mantenedoras da ação. Nota-se ainda que, mesmo as(os) profissionais que tiveram oportunidade de participar da formação têm ciência do quanto precisariam de mais espaços de estudo, reflexão e discussão coletiva para dar conta de atuar diante dos desafios de promover a convivência na escola e prevenir a violência. Vejamos os exemplos a seguir:

> *...na questão aí do atendimento, de ter um apoio de profissionais em relação à escola. A minha escola está recebendo nos dias de ATPCs – na terça, na quarta e na quinta-feira –, grupos de estudantes de psicologia, irão se formar aí nos próximos meses, e aí surgiu lá aquela perguntinha, "ah, vocês têm alguma sugestão para as nossas discussões?", então eu falei assim, "eu tenho", "sim professor, qual é a sua sugestão?", eu falei assim, "olha, para 2022, nossa escola vai se transformar em PEI, período integral, e até agora nós não tivemos nenhum momento de discussão para falar da questão dos sentimentos, não da questão burocrática que nós vamos ter que ler lá o DO para saber quantas aulas cada disciplina vai ter, aquela coisa toda da estruturação, eu estou falando dos sentimentos...* (Prof001)

O Prof001 é docente do Ensino Médio e faz parte do grupo COMFEC. Podemos observar que seu relato sobre a fragilidade da formação docente excede as questões específicas de convivência, elencando necessidades que, teoricamente, precisariam ter sido sanadas diante de uma proposta tão audaciosa como a mudança de várias escolas na rede estadual de SP para o regime de funcionamento em período integral. Na continuação do relato o professor elenca o aumento das escolas pertencentes ao Programa de Educação Integral[52] (PEI) sem a estruturação necessária, apresentando uma TS de que este também é um problema de convivência, cuja causa é a desconsideração dos sentimentos das(os) profissionais envolvidas(os).

> *Por quê? Porque há colegas que vão ficar, há colegas que vão embora, por pressão... não por opção, porque a questão da jornada eles serão obrigados a escolher outra escola, trabalhar em outro lugar. Então eu falei assim, "olha, é*

[52] Deste ponto em diante nomearemos apenas PEI.

> *preciso que haja uma discussão, uma conversa sobre isso, porque...", até usei a expressão, eu falei assim, "é como se eu estivesse grávido, esperando o bebê aí da PEI, e não ter um pré-natal", então o que eu quero dizer? O que eu quero dizer é que é preciso, sim, desse diálogo com os professores, com... porque nós somos os agentes em primeiro lugar ali, o carro-chefe da coisa com os nossos alunos. Então se não se atende à necessidade dos professores, como é que o professor vai estar sintonizado com os seus alunos? Então só para colocar aí e expressar um sentimento que é real, porque mais de 790 escolas vão se tornar PEIs em 2022, e muito pouco – pelo menos é a visão parcial que eu tenho –, está sendo discutido no plano da convivência, então é isso...* (Prof001)

Esta crença do Prof001 pode ser inibidora da ação tanto para seu envolvimento com as propostas do PEI como para que se sinta capaz de realizar mudanças na convivência de sua escola. Semelhantemente, o Prof012 que é docente do Ensino Médio do grupo SEMFEC também expõe uma inquietação e uma TS da mesma natureza.

> *A gente está passando por muitas mudanças na escola nos últimos anos. Não sei se sempre foi assim, mas nos últimos anos, desde que eu entrei, a cada ano tem uma série de coisas, muitas novidades. Como a questão do Inova, Projeto Vida, Tecnologia Eletivas, agora veio a questão da mudança do currículo do ensino médio. O primeiro ano, os itinerários formativos ou os aprofundamentos curriculares. Muitas escolas também entrando no sistema da integral, do ensino integral. Isso tudo tem gerado inúmeras modificações que podem estar contribuindo também para as dificuldades de convivência na escola. E eu sinto que a gente não foi preparado suficientemente para implantar todas essas mudanças...* (Prof012)

Em sua página sobre a educação, o Governo do Estado de São Paulo[53] apresenta o PEI como tendo início em 2012, com o propósito de atuar na "melhoria da aprendizagem por meio de um modelo pedagógico inovador" visando "a formação de estudantes autônomos, solidários e preparados para objetivos futuros". Em 2023, 2.311 unidades escolares funcionam dentro do PEI, totalizando 1,2 milhão de vagas com a promessa de "oferta de práticas variadas, como Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil com Clubes Juvenis e Líderes de Turma, e componentes curriculares específicos como Orientação de Estudos e Práticas Experimentais", com o objetivo de potencializar uma "formação integral" das(os) estudantes "a partir do Projeto de Vida individual" (SÃO PAULO, 2023).

Embora não tenhamos a intenção de discutir os benefícios ou fragilidades do programa, ao longo dos encontros formativos algumas professoras e professores também haviam expressado sua insegurança sobre o quanto estariam de fato preparadas(os) para tal mudança

[53] https://www.educacao.sp.gov.br/pei#:~:text=Desde%202021%2C%20o%20PEI%20saltou,1%2C2%20milh%C3%A3o%20de%20vagas.

na estrutura da escola.

Sobre esse preparo das(os) profissionais para atuar nas escolas PEI, encontramos registros de que existem (ou ao menos existiram) ações de formação promovidas pela Secretaria de Educação do estado de SP. Até porque a EFAPE possui uma grande estrutura para oferta de cursos. Inclusive, em buscas que fizemos no site da SEDUC SP identificamos que em 2021 (durante a pandemia) houve a oferta de quatro modalidades de cursos preparatórios para a atuação em escolas PEI: Modelo de Gestão (2ª edição/2021); Clubes Juvenis (2ª edição/2021); Professor Coordenador de Área (PCA) (1ª edição/2021); Orientação de Estudos (1ª edição/2021). No anexo 2, reproduzimos algumas informações sobre os cursos sobre o PEI divulgadas via site oficial[54].

Contudo, diante do gigantismo da rede e da complexidade do contexto pandêmico, nos perguntamos se tais propostas formativas foram suficientes para atender o tamanho da demanda. Primeiro porque observa-se que há uma tendência de desconexão dos conteúdos discutidos entre os encontros, com a ausência de um fio condutor teórico que conecte cada uma das modalidades dos cursos. Outro ponto foi o que já destacamos no quadro teórico: é possível verificar na rede inúmeras ações justapostas que sobrecarregam as escolas. Além disso, qual seria o momento de estudo de tais profissionais que notadamente vivenciavam um momento de rotina exaustiva nas escolas?

Outro ponto que é evidenciado pelos excertos desta categoria (*corpo docente despreparado*) refere-se mais diretamente à formação para lidar com as manifestações de indisciplina e violência na escola, como podemos acompanhar no exemplo do Prof002 que é membro de equipe gestora (grupo COMFEC):

> *Então eu acho que falta muito entendimento – falo assim no geral – não só de muitos professores em relação à formação, a entender o que é isso e a saber que isso faz parte, o conflito é importante para amadurecer ou para desenvolver algumas questões...* (Prof002)

Este outro relato do Prof010, que é docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (grupo SEMFEC) apresenta preocupação quanto ao preparo das(os) educadoras(es) para lidar com as manifestações de violência e com os problemas de sofrimento emocional das(os) alunas(os):

> *Agora no começo do meu expediente uma menina surtou, uma menina que tem*

[54] https://www.educacao.sp.gov.br/efape-abre-inscricoes-para-cursos-programa-ensino-integralpei/

> *problemas psiquiátricos queria bater numa outra pequena de 11 anos e a classe ficou tudo assim, mente assustada, e nós tivemos, ninguém sabia como lidar e foi uma barreira de professores homens que ficou isolando a menina até esperar a professora da sala de recursos chegar e tentar conversar com ela, que vem toda uma intervenção, veio até polícia, veio até ambulância na escola. Ela estava bem agressiva. Uma menina de 16 anos e outras são crianças de 11 e tal, então a gente lida com uma série de situações que a gente não... Uma quantidade muito grande de alunos que falam que vão cometer suicídio, uma coisa assim numa escala bem maior, entendeu? A gente está assim, a gente está vendo uma exposição, porque você tendo um contato com a estrutura psíquica da pessoa, a gente não tem informação de como lidar. A gente acaba conhecendo e não sabe o que fazer com esse conhecimento que a gente adquire, que a gente não teve.* (Prof010)

Estes dados corroboram os alertas que fizemos a partir da versão mais recente do projeto de pesquisa do GEPEM em parceria com a FIS e FCC, cujo objetivo 3 foi: levantar dados descritivos dos atuais problemas de convivência e sofrimento emocional que têm sido frequentes entre os estudantes das escolas envolvidas no projeto.

Como explicamos na seção 5, os resultados das pesquisas desenvolvidas para atender este objetivo foram disponibilizados para as DREs participantes do projeto "A convivência como valor nas escolas Públicas: Implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais", pois avaliamos que ter um diagnóstico é um dos passos importantes que ajudam a mobilizar a comunidade escolar sobre a necessidade de tomar tempo e criar espaços para cuidar destas questões que fragilizam tanto o clima como a convivência na escola.

Quanto à presença de TS destacamos uma fala do Prof010 (grupo SEMFEC) em resposta à pergunta que fizemos sobre questões que já eram desafiadoras antes da pandemia e o que mudou a partir dela.

> *Então vamos ter que trabalhar um processo de construção de um senso moral de uma maneira mais elaborada. Mas é muito difícil, eu creio, que trabalhar o senso moral, mesmo em época da pré-pandemia, já era muito difícil você tentar trabalhar, por primeiro porque não tem formação em filosofia, tem que estudar bastante, estuda, tenta cumprir, não ficar tão defasado (Prof010)*

Na primeira parte do excerto o participante aponta para uma necessidade de que a escola tem que dar conta, especialmente a partir do contexto pandêmico da *construção de um senso moral*. Contudo, ele indicou o quanto era difícil trabalhar o *senso moral* mesmo antes da pandemia. A sua explicação é: *primeiro porque não tem formação em filosofia, tem que estudar bastante, estuda, tenta cumprir, não ficar tão defasado.* Nota-se que embora o professor reconheça que a formação docente é muito importante para apoiar o trabalho na convivência na escola avaliamos sua TS como inibidora da ação, uma vez que uma formação em filosofia seria

mais natural nos cursos de graduação e, embora seja plausível para amparar teoricamente ou disparar discussões num momento de formação continuada, não seria suficiente como ponto de partida para encontrar soluções para os problemas de convivência.

Em outro excerto da mesma categoria a Prof005 (grupo COMFEC) diz:

> *Porque a escola fala de recursos humanos, mas ela pratica pouco a humanidade, porque essa questão da prática, da escuta ativa, da escuta humanizadora é um conceito atual. E, querendo ou não, nós temos um instinto que ele é o instinto de você cobrar, de você julgar, e é meio que... não é uma coisa preparada, que nós estamos preparados para aquilo. E quando a gente faz algumas leituras, ou a gente reflete junto com o outro sobre esses tópicos, a nossa perspectiva de mundo muda e nós conseguimos mudar também a perspectiva dos meninos (Prof005)*

Notamos aí uma afirmação sobre a situação da escola que *pratica pouco a humanidade*, e a explicação para isso é que *nós temos um instinto que ele é o instinto de você cobrar, de você julgar*, além de as professoras e professores não estarem *preparados para aquilo*. Neste caso, também analisamos a presença de uma TS, pois há a indicação de uma causa para a escola praticar pouco a humanidade. Mas embora a professora também faça referência ao despreparo docente avaliamos essa TS como iniciadora da ação, pois a participante indica que leituras e reflexões em conjunto sobre tópicos relacionados à convivência podem mudar *a nossa perspectiva de mundo* e, consequentemente, podem *mudar também a perspectiva dos meninos*.

Esta foi a primeira categoria em que encontramos tanto TS inibidoras, TS mantenedoras como TS iniciadoras da ação. Essa variação faz sentido num conjunto de excertos que foram reunidos durante as análises exatamente por apontarem para fragilidades na formação docente. Como diria Jares (2008), "a aprendizagem da convivência não pode ser uma tarefa improvisada nem sujeita a mera intervenção verbal em algum momento. Ao contrário, necessita de planejamento, tanto para o espaço de classe quanto da escola" (p. 127). As(os) entrevistadas(os) nesta pesquisa parecem entender isso, entretanto a orientação de suas TS para iniciar ações visando a construção de propostas de convivência fica limitada à medida que não se sentem preparadas(os) para liderar esse movimento na escola.

É por isso que concordamos com Jares (2008) quando o autor afirma que se a escola quiser ter um "plano de convivência" precisa levar em conta "três protagonistas principais da comunidade educativa – docentes, estudantes e familiares" (p. 127). Além disso, há "premissas básicas" que precisam ser contempladas, dentre elas o "tempo", pois não se pode "buscar fórmulas mágicas nem respostas imediatas" (JARES, 2008, p. 127 e 128). Neste caso, reafirmamos nossa posição de que quantidade de espaços destinados à reflexão coletiva e estudo

em pares também é uma característica essencial de uma formação que se propõe a preparar docentes para contribuírem efetivamente nas transformações na escola.

Categoria: Fragilidade da formação inicial

Em sua investigação sobre a formação de docentes e valores essenciais à educação em uma sociedade democrática, Siqueira e Freitas (2022) advertem que a formação inicial oferecida pelos cursos de graduação "tem se mostrado insuficiente", e que por isso "resta à formação continuada suprir as deficiências de conhecimento das professoras e professores. Os dados obtidos nesta categoria condizem com essas afirmações.

Este código é composto por 6 excertos, sendo todos eles de docentes do grupo SEMFEC, pois conforme apresentamos na pauta da entrevista semiestruturada[55] na primeira pergunta buscamos saber se em sua formação inicial ou continuada as(os) docentes estudaram temas relacionados à convivência na escola, por exemplo: como promover uma convivência respeitosa, como prevenir a violência, como conduzir a resolução de conflitos de maneira assertiva, como trabalhar com questões de indisciplina, bullying etc.; e, em caso afirmativo, pedimos se poderiam dar alguns exemplos de temas e questionamos se foram formações pontuais (como palestras) ou mais estendidas (cursos). Lembramos que, apesar de muitas tentativas, conseguimos a participação de apenas 3 docentes na entrevista do grupo 2 (SEMFEC). Então, os relatos a seguir, são de dois docentes, sendo uma/um do Ensino Médio e outra(o) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Médio:

> *Não. Eu fui preparado hoje para ser um professor de cursinho, tá? Que eu estudei tanto na Unesp, fiz ciências sociais. Comecei na Unesp, praticamente terminei na PUC de São Paulo e depois eu fiz história, fiz curso de história, tenho pedagogia, fiz um ano e meio de matemática. Eu fiz uns cursos aí e estudei para caramba. Quase 10 anos de formador continuado de professor, de atuação, é uma situação robusta, entendeu? Porque há muito tempo, no meu segundo emprego, foi a formação continuada de professores...* (Prof010)

> *Sim, a minha formação... Só que ela não foi para essa sala de aula. Nenhuma dessas formações, nada ainda foi, tá? Eu por muito tempo... agora faz tempo que eu não faço a pesquisa. Acompanhei a literatura, por exemplo, de estudo pedagógico. O que tinha do ensino fundamental,*

[55] Disponível no Apêndice D.

> *séries finais na universidade, praticamente não tem estudo...* (Prof010)

> *Eu aprendi ser professor a partir de três pontos. Primeiro ponto, a partir do grupo de jovens que eu participei. O segundo ponto, a partir dos movimentos sociais que eu participei. E terceiro ponto, sendo professor, eu comecei na Funep, PUC Campinas e Unisalesiano, [...] em Campinas. Depois a [...], lá em Indaiatuba ou em Rio Preto, no [...], no [...] ou aqui no [...], no [...] dei aula e depois aqui na [...]. (Prof011)*

> *A escola não ensina, a faculdade não ensina a gente a ser professor, não. Acho que não ensina e não aprendi na faculdade a ser professor, nem de economia nem de sociologia... (Prof011)*

Nota-se no relato dos docentes a mesma tendência de outras pesquisas que mencionamos na seção 1 (item 1.2) e na seção 3 indicando que muitas professoras e professores não tiveram oportunidade de estudar ou refletir sobre como agir diante dos desafios da convivência. Sabem dar aula de sociologia, história, mas não aprenderam a "ser professor" como disse o Prof011 (BARRIOS; MARINHO-ARAUJO; BRANCO, 2011; GONÇALVES, 2011; KNOENER, 2019).

Esta pode ser a justificativa para a presença de uma TS evidenciada em uma das falas do Prof011 que atribui seu preparo docente a *três pontos*: *grupo de jovens que participou; movimentos sociais* com os quais se envolveu; e sua experiência prática em diferentes escolas (da rede pública e privada). Se analisarmos essa TS pensando na necessidade das professoras e professores participarem ativamente na construção de um programa de promoção da convivência e da prevenção da violência, esta pode ser, em associação a outros fatores, uma TS mantenedora ou até inibidora da ação, pois existe uma crença de que a prática rotineira é suficiente para constituir-se no seu papel de docência.

Por outro lado, queremos aqui fazer um esclarecimento que julgamos extremamente importante. Ao analisar esta categoria, resgatamos os dados encontrados na investigação de Gonçalves (2017) em que a autora analisou as respostas de estudantes de licenciaturas para duas situações fictícias de bullying envolvendo um alvo típico e outro provocador. No caso, havia um grupo de graduandos que já atuava na escola durante a faculdade e outro não. A partir das análises, verificou-se que "os juízos morais de docentes em formação" que ainda não lecionavam, embora ainda considerados heterônomos, eram "mais evoluídos" do que dos sujeitos que possuíam experiência docente (p. 223).

Portanto, enfatizamos que mesmo que licenciaturas ofereçam ações de formação para

convivência ética e gestão dos conflitos, não há garantia de que isso será o suficiente para que cada professora ou professor atue de maneira propositiva frente às questões de convivência. Isso, porque quando essas(es) profissionais são imersa(os) na escola são tomadas(os) "pelos valores internos à cultura escolar", incorporando novas "formas de pensar e julgar" os problemas (GONÇALVES, 2017, p. 224). Por isso, Gonçalves (2017) ressalta que "é preciso que docentes possam construir em suas formações continuadas e iniciais conhecimentos sobre desenvolvimento humano, neste caso pensando, também, o desenvolvimento moral" (GONÇALVEZ, 2017, p. 224).

Retomando os dados deste eixo, verificamos ainda que, apesar das(os) participantes de ambos os grupos entrevistados concordarem com a importância da formação continuada, na próxima categoria podemos acompanhar relatos que apontam para o quanto uma formação imposta também pode ser pouco benéfica.

Categoria: prejuízos da formação imposta

Foram reunidos 12 excertos neste código, sendo que todos foram extraídos da entrevista com os três docentes do grupo SEMFEC[56]. Destacamos que as perguntas previstas no roteiro semiestruturado não abordavam diretamente a estrutura da formação continuada promovida pela SEDUC SP, por isso exaltamos aqui um dos grandes benefícios das investigações de abordagem qualitativa, pois de outra maneira não poderíamos ter proporcionado tal escuta a esses profissionais e tampouco ter levantado tais dados. A seguir, transcrevemos alguns trechos desta categoria:

> *...um terceiro ponto, a formação dos professores agora são pelo centro de mídias. Tudo formação por centro de mídias. Então desarticula mais um espaço de convivência dos docentes, dos professores, em vez de ter um espaço de convivência, de construção do saber ali a gente tem formação por centro de mídias...* (Prof011)

Aqui há presença de uma TS, pois há a indicação de uma relação de causa e efeito quando o professor aponta para *uma desarticulação no espaço de convivência dos docentes*, além da falta de *tempo de convivência* e *de construção do saber* em decorrência de uma *formação por centro de mídias*. Neste caso, o docente estava mencionando o Centro de Mídias

[56] Esclarecemos que embora excertos diferentes sejam da mesma pessoa, ao trabalhar com os dados no NVivo é importante repartir a fala das(os) participantes (inclusive alguns trechos contêm mais de um código).

da Educação de São Paulo (CMSP)[57], e sua explicação faz referência ao formato da formação continuada adotado pela SEDUC SP a partir do contexto pandêmico, em que mesmo com a volta do trabalho presencial as professoras e professores continuaram tendo os seus estudos das ATPCs, em grande parte, padronizados a partir do CMSP.

Sendo assim, há uma tendência a uma inibição de ação diante dos desafios que afetam a relação entre docentes, uma vez que o participante aponta fatores externos como causadores dos problemas, gerando, de certa forma, uma conformidade com a situação por não encontrar uma solução.

No excerto a seguir, encontramos uma TS semelhante, como quando o Prof012 diz:

> *As formações não foram suficientes. Mesmo aquelas que ocorreram presencialmente em grupo e tudo mais, mas também agora esse grande número que o Prof011 citou de videoconferências ou de palestras que a gente assiste pelo centro de mídias, outras vias. Essas formações eu sinto que não são suficientes, fica uma defasagem em relação... Às vezes já chega distorcido porque a equipe gestora também não foi bem-informada. E quando ela vai formar os professores, ela também não sabe o que fazer...* (Prof012)

Além do Prof012 concordar com o Prof011 sobre a ineficácia de *videoconferências* ou de *palestras* assistidas *pelo centro de mídias*, nota-se que há uma tendência à inibição da ação docente por encontrar justificativa nas falhas da equipe gestora que *não foi bem-informada* e *não sabe o que fazer*. Aqui fazemos um parêntese para ressaltar que tivemos a oportunidade de acompanhar um pouco o trabalho do CMSP e, em nossa experiência, verificamos que há muito potencial nessa estrutura. Contudo, o problema reside no fato de, ao longo do tempo, se tornar para as(os) docentes apenas uma referência de plataforma de cursos prontos.

O Prof010 também expressa sua insatisfação e explicita uma TS de que os momentos de ATPCs não têm grande contribuição para a equipe da escola, já que não há *gerência* sobre eles, conforme apresentado nos trechos a seguir:

> *...a gente tem quatro ações, dessas sete semanais que vem pronto e eu acabei de selecionar para amanhã algo que passou há 15 dias atrás num depositório de vídeos que chama centro de mídias. E assim, a gente tem uma reclamação muito grande dos professores e isso está atrapalhando. É o professor coordenador pedagógico, é lógico e se o dirigente perguntar para mim, eu vou falar com uma outra linguagem, vou usar uns termos mais sofisticados para falar que está sendo... não estão gostando, está certo? Não, não tá dando muito certo...* (Prof010)

[57] https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/

> *É, os ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e quatro... a escola não tem nenhuma gerência sobre eles. E tem o quinto, semana sim, semana não que a diretoria de ensino que promove e tal, essa tem uma proximidade maior com as escolas, com a demanda, quando eles têm uma formação consistente para fazer num ritmo alucinante de mudanças...* (Prof010)

Os outros dois professores participantes também acrescentaram informações sobre tal problemática:

> *Eu queria dizer o seguinte: essa formação do centro de mídias, ele contribui para esse processo de padronização das coisas. E a gente não padroniza uma realidade no Estado de São Paulo que tem múltiplas realidades, mesmo aqui na diretoria de [...], a gente tem múltiplas realidades. Eu vou em [...], eu tenho os migrantes, tem estado à noite que só tem imigrantes de outros estados; se eu vou em [...], já é diferente; aí se eu vou em [...] à noite, é diferente ou de manhã. Então essa formação que vem do estado é uma formação padronizadora para formar robozinho...* (Prof011)

> *Como é que acontece essa formação que, por exemplo, o Prof010 falou que de 7 horas, 4 são com essa formação a distância. Primeiro que é horrível, é chato esse negócio, você ficar com a formação à distância. Diferente de você estar com a formação ali presencial. Segundo o Prof012 já falou, muitos não estão preparados para passar essa formação que foi dado no centro de mídia. Terceiro ponto: existem lugares e eu acho que talvez aí 50%, em que a coordenação fala assim, "olha, conecta no centro de mídias. Teste aí e faz qualquer coisa". Ou seja, não existe a formação. 50% das escolas, outras escolas, talvez outras 20% das escolas, acontece assim: que a diretora prende todos os professores numa sala...* (Prof011)

> *Então um primeiro ponto é essa formação. Ou você simplesmente fala assim: conecta, 4 horas conectadas e não faz nada, ninguém escuta nada da formação. Na verdade, é uma grande enganação. Ou a segunda forma, um diretor... existe uma escola, sobretudo aqui, que o diretor faz todos os professores ficarem numa sala com o telão e marcando na porta, se alguém sai, inclusive, para ir no banheiro aí para assistir a essa formação do centro de mídias aí. Então uma pressão muito grande ou, na verdade, uma grande enganação e que nenhuma das duas formas funciona para essa formação, de fato, ser adquirida pelos professores...* (Prof011)

> *A Secretaria de Educação inibe a formação, a formação continuada promovida por nós mesmos. Entendeu? É só um caminho de rede que a gente atua. A gente sabe construir conhecimento, isso que a gente trabalha. Então a gente sabe lidar se a nossa formação continuada, a gente vai saber lidar com ela. Precisa ter uma formação que eu tive de formação continuada com professores para lidar com a própria formação no seu ambiente de trabalho. Então já disse, entendeu? Precisa só ter boa vontade, tempo e no seu horário de trabalho para lidar com elas. E apresentando os resultados e as coisas que foi estipulado coletivamente. Isso agora você imagina como trabalhar com a moral e a ética numa escola despolitizada? Tudo é 'tecnocratizado. A gente está num ambiente que uma tecnocracia espera. Tudo automatizado, não é? Como que eu vou*

> *discutir Kant, como que eu vou discutir? Como que eu vou discutir o esclarecimento com esses meus colegas professores, com os meus alunos? Numa realidade assim, eu vou falar do que esclarecimento "Ah, vocês têm todos que ser, desenvolver, garantir e categórico, não ser autônomo, construir suas próprias... Seu próprio índice e mudar com todos os problemas e dilemas morais que vocês vão enfrentar na vida, que vão (inint) [01:07:18]* (Prof010)

Sem dúvida, esta foi uma categoria que nos chamou bastante atenção, pois nota-se nos relatos o quanto esses profissionais se sentem incomodados com a opção da SEDUC SP em centralizar as propostas de formação a partir do contexto pandêmico. Além disso, partilham de uma TS inibidora da ação justificando que sua pouca atuação diante das questões de convivência na escola se deve às falhas no processo de formação continuada. É importante lembrar que a análise de TS de professoras e professores não é um julgamento público. Não estamos aqui para dizer se esses docentes estão certos ou errados, mas sim para analisar quais seriam as crenças, expectativas etc. que podem inibir as(os) profissionais da educação para aderir às propostas de um programa que visa a promoção da convivência ética na escola.

É importante destacarmos ainda, que a centralização das propostas de formação continuada já vinha sendo uma tendência anterior à pandemia, pois quando atuamos em parceria com a equipe CONVIVA SP tivemos dificuldade em conseguir tempo nas ATPCs das escolas envolvidas no projeto de pesquisa (GEPEM, FIS e FCC), em função da agenda densa de propostas pré-definidas pela coordenadoria pedagógica da Secretaria (COPED) e das provenientes da própria Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) mencionada em alguns excertos das(os) participantes.

De acordo com relatos que recebemos das escolas que continuamos acompanhando durante o período de distanciamento social, a SEDUC SP optou por centralizar as formações via Centro de Mídias (CMSP), o que de acordo com as(os) profissionais gerou sobrecarga de agendas e propostas que se sobrepunham entre si, além de desconsiderar as necessidades mais específicas de cada unidade escolar. Isso ficou evidente nos excertos que acompanhamos acima, gerando dentre outros prejuízos, a desarticulação do espaço de convivência das(os) docentes como mencionado pelo Prof011 e a perda de sentido do espaço formativo quando a gestão da escola se limita a ligar um telão e dizer para o grupo assistir passivamente (sob avisos de que poderiam ganhar uma falta se saíssem para ir ao banheiro, como teria acontecido em uma escola).

Tais relatos apontam para uma proposta de formação continuada que vai na contramão do que a literatura aponta como sendo o ideal, conforme discorremos na seção 3, especialmente nos tópicos 3.1 a 3.4 quando falamos sobre o papel da gestão e as características de um processo

ideal de estudos reflexivos. Ressaltamos que em meio a essa problemática, a própria equipe gestora da escola perde seu papel formador tão relevante e necessário. Ademais, a falta de oportunidade de que os momentos de ATPCs sejam de troca e reflexão entre docentes compromete tanto a autonomia da escola como a das professoras e professores (ALONSO, 1994; DIAZ AGUADO, 2006; FLÓRIDE; STEINLE, 2008; NÓVOA, 2009; BASTOS; SANTOS, 2018).

Finalmente, destacamos o quanto é mais difícil haver uma mudança nas TS que encontramos nesta categoria sem a alternância da maneira como a formação continuada acontece na rede. Dentre os fatores que podem promover e facilitar a reflexão coletiva sistemática (CATALÁN AHUMADA, 2011 apud Cuadra *et al*., 2017, p. 9) das professoras e professores (tão necessária para a mudança de orientação nas TS) é urgente garantir que tenham a oportunidade de participarem de "processos educativos baseados em uma metodologia teórico-prática vivencial", pois isso contribui para que estejam motivadas(os) para mudanças e as encarar como um "desafio". Ademais, nesse processo podem dar e receber *feedbacks* associados às mudanças realizadas" (CASTRO; KRAUSE; FRISANCHO, 2015 apud Cuadra *et al*., 2017, p. 9), contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente cooperativo entre profissionais da escola.

Categoria: Temas urgentes

Embora nos casos anteriores tenhamos identificado alguns temas urgentes que as professoras e professores elencaram, durante a análise foram agrupados 6 excertos que falam especificamente sobre este código. Os primeiros exemplos que destacaremos aqui são de participantes do grupo 1 (COMFEC).

> *Eu gostei muito de falar sobre o cyberbullying, porque para mim ele era um assunto muito batido, mas que ele não trazia coisas como o shaming, o (sexting) [00:10:46], a questão da própria cultura do cancelamento, de como isso está se dando nas relações sociais e digitais, e como que isso tem influenciado dentro da escola e na maneira como esses meninos têm reagido em relação ao mundo. Então, espera aí: o linchamento, quando eu falo da inquisição, ele é algo absurdo. Mas quando eu falo do linchamento virtual tudo bem, porque ele é de mentira, mas ele não provoca sentimento? E eu lembro que eu até comentei com a Natália, que ela foi muito pontual na cyberempatia, e ela puxou uma outra questão que foram os valores...* (Prof005)

Este relato de membro de equipe gestora corrobora os argumentos já mencionados quando apresentamos os dados quantitativos sobre o quanto uma formação com possibilidade de diálogo, reflexão e acompanhada de uma construção coletiva do conhecimento pode operar grandes mudanças nas concepções de uma professora ou um professor. Afirmamos isso com base na experiência do ciclo formativo, que no caso específico do tema da cyberconvivência, durou apenas um ou dois encontros, no máximo. Eis um exemplo do quanto ATPCs preparados de maneira planejada e intencional, com maior gerência da gestão escolar, poderiam fazer grande diferença no exercício do papel docente na promoção da convivência e prevenção da violência.

Inclusive nesse trecho é possível identificar uma TS iniciadora da ação, pois a professora afirma que o tema do *cyberbullying* era *muito batido* para ela, porque nunca havia refletido e participado de discussões sobre agressões virtuais como as que o grupo empreendeu durante os encontros formativos, ajudando-lhe a olhar o tema de outra maneira, inclusive sob a perspectiva dos *valores* e da *cyberempatia*.

Neste ponto, fazemos uma pausa para esclarecer que o conceito da cyberempatia é fruto das investigações sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Tognetta, que foram conduzidas pelo Prof. Dr. Raul Alves de Souza (2023) e pela Profa. Mnda. Fernanda Issa (2023), cuja pesquisa passa pelo processo de finalização ao mesmo tempo que a nossa. Afinal, em tempos de escolas sem paredes "é fundamental que empatia se transporte para o cyberespaço, ou seja, é preciso expandi-la para uma realidade que não é física (...) Isso é possível devido a nossa capacidade de representação cognitiva, ou seja possibilidade de imaginarmos alguém que não estamos vendo fisicamente e, por conseguinte, representarmos sua dor" (ISSA; BOZZA, 2020, p. 82). Desta forma, essa seria uma capacidade de sensibilização ou conexão do sujeito com o sofrimento do outro em espaços on-line, mesmo que além da distância física haja um distanciamento afetivo, uma vez que esse outro pode ser uma pessoa desconhecida.

Além de temas relacionados à convivência virtual que foi definitivamente intensificada em decorrência do contexto pandêmico, outras(os) participantes destacaram outros temas como pode ser acompanhado nos demais exemplos a seguir:

> *...em relação a adotar medidas de urgência, porque essas coisas não avisam sempre quando vão acontecer. Às vezes os conflitos são emergentes no dia a dia, então eu penso que quando as coisas são feitas assim com simulação, elas funcionam melhor. Eu penso que dentro das escolas, não sei, mesmo que fosse ministrado por um grupo especial, como é o GEPEM, que nós tivéssemos estudos que se isso acontecer, como nós vamos agir? Que medidas nós vamos tomar diante de tal conflito, diante de tal situação. Nós enxergamos isso sim*

> *no curso, algumas medidas de urgência, adotar medidas de urgência, mas foi muito pouco, e são situações que, muitas vezes, pega o corpo docente desprevenido, pega o corpo docente de surpresa, que não esperava que determinada coisa fosse acontecer e eu penso que dinâmicas e formações poderiam nos ajudar a tomar uma medida, assim, de repente.* (Prof008)

> *Só que para isso eu acho que pela equipe gestora e a parte pedagógica também, essa aferição dos conflitos também é bem importante, porque quando a gente começa a aferir esses conflitos, a gente começa a perceber onde está os maiores problemas de convivência. Então acredito que, quando a gente entra com aquela questão de gestão de tempo na convivência escolar, a aferição dos conflitos traz para a gente a necessidade de troca de experiência. Então assim, o proporcionar a interação e criar estratégia para a troca de experiência para que venha amenizar a fogueira da vaidade ou que ela não exista é de ótima importância. ((riso)) Então eu acredito que são temas, são assuntos que seria bacana depois dessa formação que a gente teve também agregar aí ao nosso conhecimento...* (Prof007)

A docente Prof008 e a gestora Prof007 participaram do ciclo formativo, e fica evidente nestes casos que seguem com grande preocupação em como lidar com os conflitos na escola. No estudo 2 (ainda nesta seção) discutiremos mais profundamente sobre essa questão, retomando tanto os dados quantitativos como os qualitativos.

Além disso, no excerto da Prof008, que é docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, encontramos uma TS com tendência a ser mantenedora da ação. De acordo com a professora, o corpo docente é pego *desprevenido* e de *surpresa* quando precisa tomar *medidas de urgência* diante de conflitos emergentes no dia a dia da escola. Acrescenta que isso acontece porque *as coisas não avisam quando vão acontecer*. Esclarecemos que esse trecho também foi classificado na categoria *corpo docente despreparado* deste mesmo grande tema (eixo 1). Nesse caso, há uma TS que justifica a falta de ações assertivas por parte das(os) docentes em função da falta de formação e a classificamos como mantenedora da ação, pois a professora entremeia sua fala com soluções terceirizadas para o problema, como: *eu penso que quando as coisas são feitas assim com simulação, elas funcionam melhor* (se referindo a um espaço de formação que inclua teoria e prática); *eu penso que dentro das escolas, não sei, mesmo que fosse ministrado por um grupo especial; formações poderiam nos ajudar a tomar uma medida, assim, de repente*. Embora a professora aponte para a formação continuada como um ponto essencial para a promoção da convivência, a prevenção da violência na escola, ela não dá sinais de entender-se protagonista desse processo, acreditando que os espaços de estudo demandam a presença de um grupo *como é o GEPEM*.

Finalizando a apresentação desta última categoria do eixo 1 (A importância da formação docente para as questões de convivência) trazemos o excerto do grupo 2 que também foi alocado

neste código (temas urgentes):

> *É, eu queria dizer assim um pouco, que quando me vem essa questão da convivência, quando a gente fala de convivência, a gente está falando de relação. Quando a gente fala de relação, a gente parte do seguinte pressuposto: da existência de diferentes. Na verdade, a gente não fala de um monólogo, a gente fala de um diálogo, da existência de diferentes* (Prof011)

Sendo docente do Ensino Médio, o Prof011 nos lembra de uma das necessidades fundamentais para que a convivência seja ética na escola: a valorização da diversidade humana. Aliás, nossa urgência nesse sentido vai além da "valorização", pois diante das crescentes manifestações de violência, como feminicídios[58], racismo[59], atos extremistas[60] e ataques a escolas[61] (VINHA, 2023a, 2023b; YURIE, 2023) que passaram a atingir velozmente o país, é preciso que tenhamos também tolerância.

Como diria Paulo Freire, "a tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente". Lembrando que isso não significa mera cortesia, delicadeza em "aceitar, de tolerar a presença não muito desejada de meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna. Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude" (FREIRE, 1997, p. 39) e absolutamente necessária no processo de reconhecimento da *existência dos diferentes*, como disse o Prof011.

Essa foi a última categoria levantada durante o processo de codificação focalizada do eixo 1, *a importância. da formação docente para as questões de convivência*. A seguir, apresentaremos a codificação axial deste grande tema e a síntese das TS analisadas.

6.1.5.1 Codificação axial do eixo 1

A codificação axial gera "uma estrutura densa de relações em torno do 'eixo' de uma

[58] Entre 1980 e 2019, os feminicídios aumentaram em 31,46% no Brasil (AZEVEDO, 2023).
[59] Nos dois primeiros meses de 2023 foram registradas 1433 violações, mais do que o dobro da quantidade de denúncias no primeiro semestre inteiro de 2022, quando foram registradas 603 (CBN, 2023).
[60] Em 08 de janeiro de 2023, grupos da extrema direita atacaram as sedes do Executivo, do Supremo Tribunal Federal e do Congresso Nacional incluindo invasão e depredação como nunca registrado na história do país (FORNI, 2023).
[61] Do início de 2022 até o final da primeira quinzena de abril de 2023 o país já tinha registrado cinco ataques em escolas (VELOSO; PIMENTEL, 2023)

categoria" (STRAUSS, 1987, p. 64 apud CHARMAZ, 2009, p. 91). Sendo assim, segue o desenvolvimento de uma grande categoria principal, cujos objetivos “são classificar, sintetizar e organizar grandes quantidades de dados e reagrupá-los de novas maneiras após a codificação aberta” (CRESWELL, 1998 apud CHARMAZ, 2009, p. 91).

Portanto, a codificação axial resolve questões como "quando, onde, por que, quem, como e com quais consequências" (STRAUSS; CORBIN, 1998, p. 125 apud CHARMAZ, 2009, p. 91). A partir dessas perguntas é possível descrever mais completamente a experiência que está sendo estudada, embora a ligação de relacionamentos entre categorias ocorre em um nível conceitual e não descritivo. Isso, porque “analisar dados significa converter texto em conceitos” que “especificam as dimensões de uma categoria mais ampla” (STRAUSS; CORBIN, 1998, p. 125 apud CHARMAZ, 2009, p. 91).

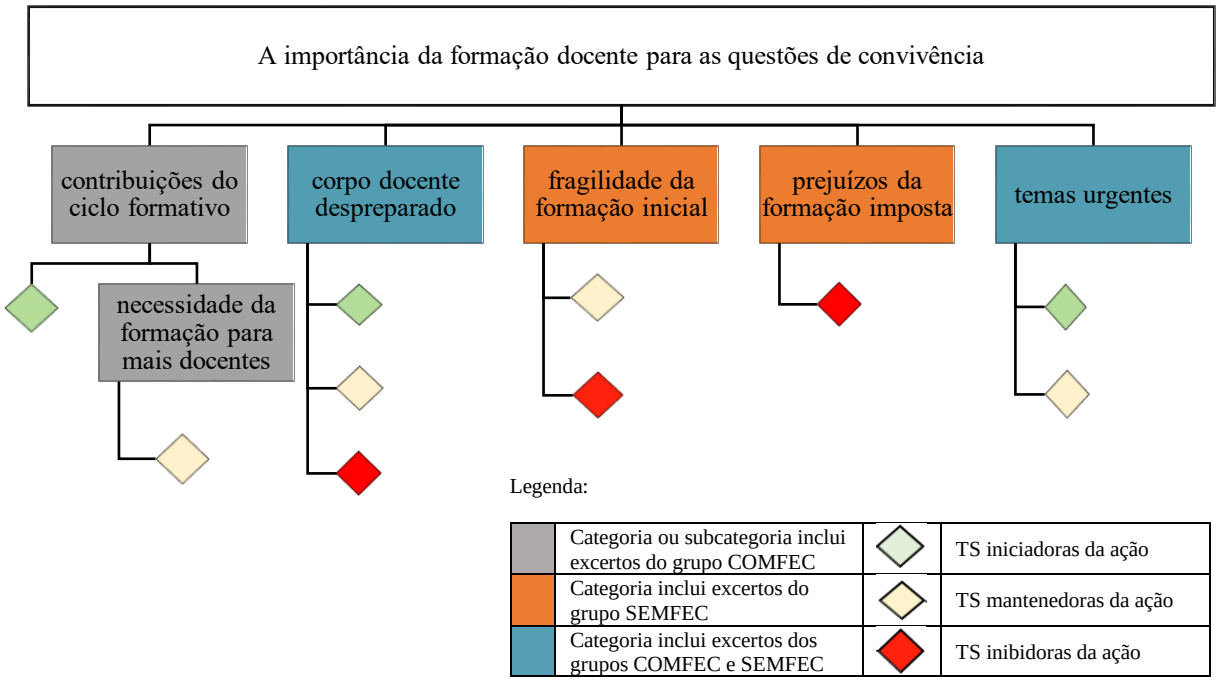
A partir desses pressupostos, a codificação axial pode ser definida “como a construção de uma categoria e usa diagramas para integrar categorias relevantes” (CHARMAZ, 2009, p. 91). Nessa fase da codificação, são construídos diagramas integrativos visando “ligar categorias com categorias para formar uma teoria substantiva da ação” (CHARMAZ, 2009, p. 91).

De acordo com Catalán Ahumada (2018), para realizar a codificação axial em estudos sobre TS é indicado estabelecer relações possíveis entre as categorias e representando-as por meio de um diagrama incluindo “aspectos específicos com base nos objetivos do estudo ou temas que podem ser extraídos na análise”. É importante também certificar-se de que os modelos resultantes sejam poucos, de preferência “entre dois e quatro”. Contudo, “não é possível e nem conveniente fixar um número a priori, mas recomenda-se que o número baixo reflita um trabalho interpretativo que conduz à abstração do substantivo”. Na sequência é necessário “incorporar relações hierárquicas que venham a ser estabelecidas, principalmente as relações hierárquicas com relação a outras TS e o comprometimento do sujeito com estas, pois “tudo isso pode estar relacionado à estimativa de sua orientação para a ação” (CATALÁN AHUMADA, 2018, p. 156).

Feitas tais considerações sobre o processo de codificação axial, nas figuras a seguir apresentaremos diagramas demonstrando o encadeamento dos códigos levantados em nossas análises, a presença de TS e, como estas, os conteúdos desses códigos podem ser relevantes tanto para potencializar a promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola ou, em outro extremo, potencializar problemas.

Primeiramente, na figura a seguir representamos todas as categorias e subcategorias deste primeiro grande tema e, por meio de setas coloridas, indicamos os tipos de TS encontradas em cada uma delas.

Figura 15 - Encadeamento entre códigos e indicação de presença de TS - Eixo 1



Fonte: Elaborada pela autora

Ao observar a representação gráfica é possível verificar que a única categoria em que todas as TS encontradas tendem a ser iniciadoras da ação foi a primeira – *contribuições do ciclo formativo*. Além disso, os relatos apontam para uma subcategoria em que as(os) docentes do grupo COMFEC afirmam que é necessário que propostas de formação como as que participaram pudessem ser estendidas para todo o grupo da escola.

Ao mesmo tempo em que há uma tendência positiva na primeira categoria, percebemos que as próximas tomam uma direção que aponta problemas na formação docente, iniciando pelo despreparo das(os) profissionais como um todo para lidar com diferentes desafios da convivência na escola. Aliás, essa é única categoria do eixo 1 em que há tanto relatos de participantes do grupo COMFEC como do grupo SEMFEC, e nela foram encontradas TS inibidoras, TS mantenedoras e TS iniciadoras da ação.

As explicações para esse despreparo chegam com as demais categorias, sendo que a formação inicial frágil foi mencionada por participantes do grupo SEMFEC, incluindo TS inibidoras e TS mantenedoras da ação.

Na sequência, a categoria que fala sobre propostas de formação continuada impostas e padronizadas inclui relatos do grupo SEMFEC e TS inibidoras da ação.

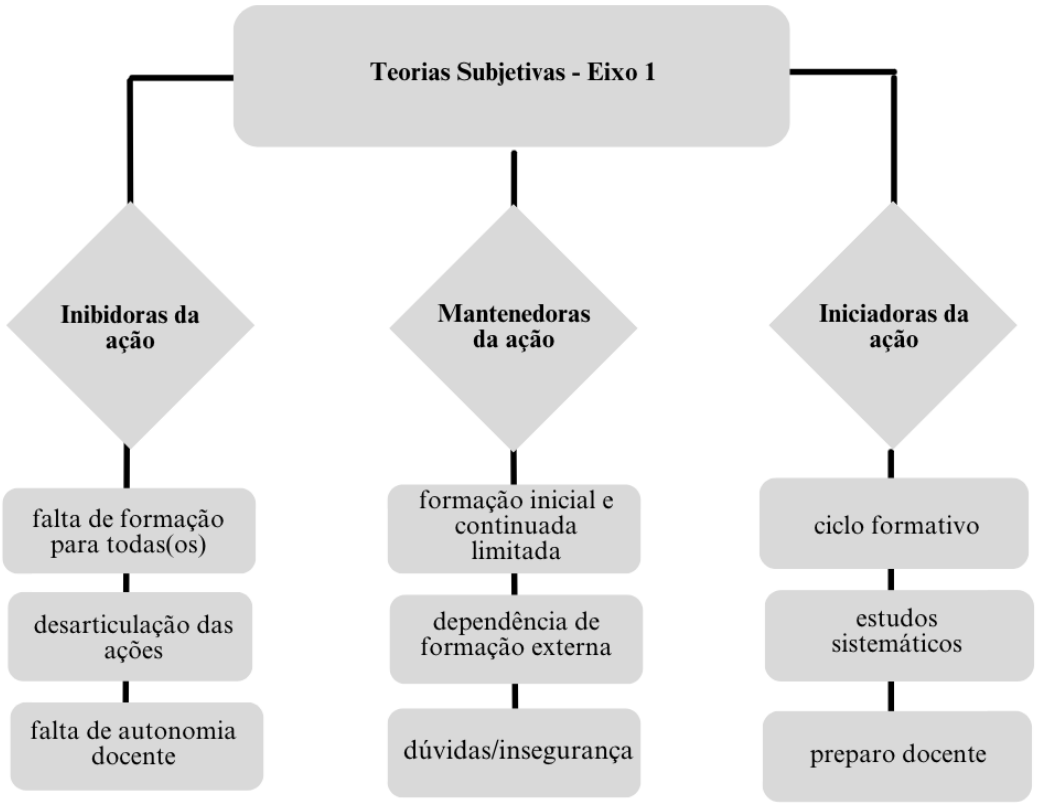
A última categoria – *temas urgentes* – emerge de relatos de docentes de ambos os grupos reconhecendo que há necessidades que precisam ser contempladas em estudos aprofundados para que possam aprimorar suas práticas. Neste caso, encontramos tanto TS mantenedoras da ação como TS iniciadoras.

Nota-se também que à medida que as(os) participantes se sentem ou acreditam estar despreparadas(os) para lidar com algumas questões de convivência e/ou insatisfeitas(os) com a maneira como as propostas atuais de formação têm sido conduzidas na rede, encontramos maior incidência de TS mantenedoras e inibidoras da ação, como foi o caso da única categoria em que há relatos de ambos os grupos – *corpo docente despreparado*. Inclusive, essa é também a única categoria em que extraímos TS inibidoras de falas de participantes do grupo COMFEC, em todas as demais a maioria das TS de docentes deste grupo tendem a ser iniciadoras da ação.

Além disso, em categorias cujos excertos apontam para o reconhecimento por parte das(os) entrevistadas(os) de que a formação continuada é essencial e importante, notamos que conforme encontram limitações nesse caminho (por exemplo, o fato de não ter um grupo como o GEPEM para liderar o trabalho), há tendência de mais TS mantenedoras da ação, as quais até poderiam ser transformadas para iniciadoras da ação à medida que estas professoras e professores tivessem oportunidades de ampliar seus estudos de maneira sistemática, e se tivessem um acompanhamento de profissionais que apoiassem o planejamento dos espaços de formação.

Finalmente, sintetizamos as análises do eixo 1 na figura a seguir em que resumimos as principais reflexões, necessidades e problemas que compõem as TS encontradas até este ponto das análises.

Figura 16 - TS sobre a importância da formação docente para as questões de convivência

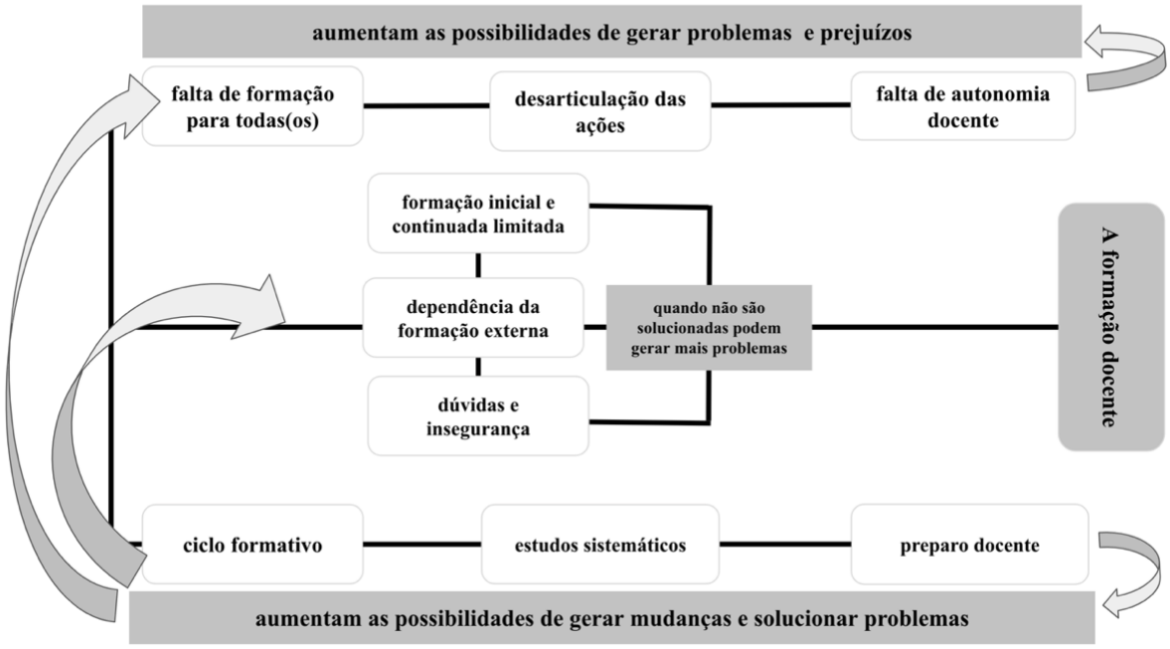


Fonte: Elaborada pela autora

Por meio da representação gráfica intencionamos destacar que o preparo docente é o principal fator de relação com TS iniciadoras da ação e, o oposto, a falta de formação é a grande geradora do maior prejuízo que encontramos neste eixo: a falta de autonomia docente.

Complementando, na próxima figura indicamos a interdependência entre os conteúdos das TS deste primeiro eixo e quais os potenciais de mudanças ou de ampliação dos problemas que as(os) professoras enfrentam na escola.

Figura 17 - Problemas, potencial de mudanças e soluções - Eixo 1



Fonte: Elaborada pela autora

O preparo docente, que está relacionado à uma formação sistemática e planejada, resulta num alto grau de benefícios num contexto em que a escola ou uma rede estiver organizando um programa de promoção da convivência e prevenção da violência. Por outro lado, a falta de autonomia docente em relação à sua própria formação demonstrou-se como prejudicial para a conquista de melhorias na escola. Além desta, a desarticulação das ações e a falta de formação sistemática das professoras e professores tendem a direcionar as TS numa direção de inibição das ações desses profissionais.

As análises deste primeiro grande eixo confirmam o que temos defendido desde a primeira seção, de que ciclos formativos que incluam estudos sistemáticos e que visam a autonomia – oportunizada em espaços que privilegiam a cooperação e construção coletiva do conhecimento – têm um impacto positivo e com alto potencial de mudanças. Ademais, fica novamente evidente uma relação entre docentes com TS iniciadoras da ação, as quais tendem a ser fruto da vivência de experiências bem-sucedidas em sua formação inicial ou ao longo da carreira docente.

6.1.6 Eixo 2 - A pandemia e suas implicações

Neste grande tema foram organizados os códigos que incluem excertos referentes aos impactos, efeitos e novas demandas da escola a partir do contexto pandêmico. Tais relatos apontam para efeitos da pandemia relacionados ao aumento da vulnerabilidade social, da indisciplina na escola, dos conflitos e fragilidades nas relações interpessoais. Como agravante as e os participantes também elencam problemas referentes à saúde mental que acomete adultos, crianças e jovens da comunidade escolar.

Quando perguntamos aos participantes dos grupos COMFEC e SEMFEC sobre como a pandemia havia impactado a convivência e quais as necessidades que precisavam ser atendidas, as respostas vieram em duas categorias, as quais apresentaremos a seguir.

Categoria: Efeitos sociais do distanciamento

Em diferentes momentos das entrevistas as professoras e professores mencionam efeitos relacionados ao impacto social na comunidade escolar que incluem piora da qualidade da convivência.

> *E eu consegui enxergar no aluno que, diante do caso era o agressor, ele era uma vítima da vulnerabilidade que estamos vivendo da pandemia. Então ele viu no coleguinha dele um momento de ele extravasar, de ele gritar, de ele ter uma atitude agressiva por conta de um problema que ele está passando* (Prof004)

A Prof004, que é membro de equipe gestora e participante do grupo COMFEC, indica uma correlação entre o aumento da vulnerabilidade social com a agressividade entre estudantes. No grupo SEMFEC também houve um relato na mesma linha retirado das falas de um docente de Ensino Médio.

> *...outro ponto que o professor falou das famílias desestruturadas, que esses alunos tiveram esse contato com essas famílias todas. Eu não falo de desestruturados, eu não estou falando que é família do pai, da mãe, do filho, não, mas desestruturado, sobretudo, por questões sociais.* (Prof011)

O Prof010, que é participante do grupo SEMFEC, acrescenta que o próprio período de distanciamento físico entre as pessoas deflagrou inúmeros impactos.

> *E em um certo sentido, a gente está assim, tendo que parar muito, deixar o conteúdo, não deixar de lado, trabalhar o conteúdo que der, mas estar tratando da questão de convivência, porque eles ficaram quase 2 anos sem ter um*

> *relacionamento fora do ambiente... ou familiar, ou do grupo que ele está inserido sem ter um tipo de relação de um ambiente escolar. Imagina para uma criança de 11 anos na fase de transição do concreto para o abstrato você ficar 2 anos sem ter um elemento ao mesmo tempo disciplinador e criador das normas de convivência social, de como se se relacionar com os outros em público. Estar naquele público que não é o seu público, das pessoas mais próximas de vocês, ficaram 2 anos, é uma defasagem muito grande...* (Prof010)

Portanto, a Prof004 e o Prof010 partilham de uma TS de que a pandemia, por impor distância física, foi causadora de um impacto negativo na construção moral das(os) alunas(os) na medida em que não tiveram contato com pares, nem com *um elemento ao mesmo tempo disciplinador e criador das normas de convivência social, de como se se relacionar com os outros em público*, além dessa(es) estudantes ficarem expostas(os) a um ambiente *desestruturado* por *questões sociais*.

Essa tende a ser uma TS mantenedora da ação, pois como as(os) docentes também foram personagens/vítimas da dura realidade pandêmica de distância da escola, problemas na estrutura familiar etc., as soluções para os problemas lhes parecem mais distantes das suas possibilidades de atuação. Inclusive, em função de outras questões como veremos a seguir, pois os problemas não ficam restritos às alunas e alunos como mencionado pela Prof008, que é docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, apontando para um aumento dos problemas de relacionamento entre os adultos da escola.

> *...tem professor estressado, explodindo com pouca coisa, tem ganância de poder, porque houve aí umas mudanças de vice-direção, e tem pessoas que não estão ouvindo, estão respondendo antes de entender.* (Prof008)

O excerto nos chamou bastante atenção, pois de acordo com a docente o disparador de novos conflitos entre adultos na escola não se deve somente ao contexto pandêmico, mas em função de problemas anteriores que incluem a disputa de cargos e poder. Este ponto é de extrema relevância quando pensamos na qualidade do clima, da cultura e da convivência na escola. Afinal, como promover o desenvolvimento moral das(os) alunas(os) rumo à uma tendência autônoma em meio a relações fragilizadas por pouca confiança e ausência de reciprocidade entre aquelas(es) que representam a autoridade? No excerto a seguir, de um docente do grupo SEMFEC, podemos acompanhar um relato semelhante.

> *...na verdade a gente tá mais próximo tecnologicamente, mas ao mesmo instante mentalmente, vamos dizer assim, espiritualmente parece estar vendo cada vez mais a vitória do individualismo. Assim, então, os processos que*

> *dependem do coletivo, da participação coletiva de renegociação, a gente está perdendo essa capacidade de negociar, de ouvir, de levar em consideração o ponto de vista do outro e eu acho que isso tudo gera uma série de problemas, uma série de dificuldades no dia a dia, na convivência dentro da escola.* (Prof012)

Tais relatos de problemas antigos que foram exacerbados a partir da pandemia também apresentam TS. Por exemplo, em outro trecho também do Prof011 (grupo SEMFEC), podemos acompanhar:

> *Eu acredito que, na verdade, as pessoas desaprenderam a conviver. Os alunos desaprenderam a conviver, os professores também entraram talvez na lógica do individualismo, porque assim, esse contato virtual... as relações estão começando a se costurar novamente, mas sobretudo os alunos, eles desaprenderam a conviver e eles agora ficaram muito tempo nas suas casas, e estão assim... houve uma desestruturação muito grande do processo. Inclusive agora a gente tem casos e mais casos nas escolas que não tinha antes de indisciplina, uma coisa muito grande agora de disciplina que antes não tinha (Prof011)*

Indicamos a presença de uma TS, pois novamente verifica-se uma estrutura linguística do tipo argumentativa explicativa, com consequências (*as pessoas desaprenderam a conviver; houve uma desestruturação muito grande no processo; a gente tem casos e mais casos nas escolas que não tinha antes de indisciplina*) que têm um antecedente (*ficaram muito tempo em suas casas*).

Neste último excerto parece não haver uma intenção do professor em eximir-se da responsabilidade de contribuir para *costurar novamente* as relações, mas identificamos uma TS inibidora da ação, pois a atribuição dos problemas somente a fatores externos orienta menos a ação para a busca de soluções.

Para além dos problemas entre as pessoas que convivem na escola (relações interpessoais), outro problema foi bastante enfatizado em ambos os grupos de participantes: a fragilização da saúde mental. Diante do volume de relatos nessa linha, indicando questões de sofrimento emocional, foi que criamos o código (categoria) em separado somente com excertos sobre isso, conforme apresentaremos a seguir.

Categoria: Saúde mental de estudantes e adultos

Destacamos que esta é a categoria (código) de análise com o maior número de excertos, sendo que 10 foram extraídos da entrevista com o grupo COMFEC e 8 do grupo SEMFEC. Nos exemplos que apresentaremos a seguir é possível verificar que as(os) participantes indicam grande preocupação não somente com as fragilidades emocionais de estudantes, mas sobretudo com as condições de saúde mental das(o) docentes.

> *Tem aluno que não quer voltar, tem aluno que não quer mais ficar em casa, tem aluno... tô falando aqui da nossa escola, da nossa comunidade, aluna que cortou o cabelo escondido. E que está sofrendo em casa porque não quer mais ser menina, tem aluno que mudou de nome e não aceita mais ser chamado com o nome masculino, tem professor estressado, explodindo com pouca coisa...* (Prof008)

Este é um relato de docente que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim como este, outras pessoas detalharam o quanto as relações do sujeito com ele mesmo (relações intrapessoais) ficaram comprometidas. Seguem alguns exemplos:

> *Então essa questão do sentimento pós a pandemia também vem bem forte aí, vem nessa linha aí bem forte mesmo, e de encontro com a questão da saúde mental, do professor, e às vezes até do funcionário. Porque eu tive uma questão de uma professora readaptada também, que assim, ela veio, 15 dias, depois ela já estava chorando, se tremendo, foi para a Secretaria, saiu de licença e não quer voltar mais, então você percebe que tem essa questão bem forte do sentimento que afeta a saúde mental...* (Prof007)

Em meio a estes relatos permeados de preocupação, encontramos uma TS na fala da Prof004 (grupo COMFEC) que nos chamou a atenção:

> *Muitas vezes é necessário falar, falar é muito importante, ter alguém que nos entenda é muito importante. Da mesma forma que, muitas vezes, a gente ouve tantos alunos, tantos professores, quanto os agentes de organização, a gente precisa de alguém para nos ouvir também (...) todos nós estamos passando por um problema muito sério, por uma fase muito difícil, mas eu acredito que com essas orientações nós vamos conseguir seguir, trilhar da melhor forma possível sempre, como a professora falou também, com o auxílio dos psicólogos também, que é muito importante (Prof004)*

A professora também apresenta um antecedente (*todos nós estamos passando por um problema muito sério, por uma fase difícil*) cuja causa é a necessidade de *falar* e de ter alguém que *entenda*. Inclusive a participante destaca que *professores* e *agentes de organização* também estão precisando dessa mesma ação (*a gente precisa de alguém para nos ouvir também*). Ela ainda aponta para a solução do problema em fontes externas (*com o auxílio dos psicólogos*

também, que é muito importante), porém podemos afirmar que se trata de uma TS iniciadora da ação quando ela diz: *mas eu acredito que com essas orientações nós vamos conseguir seguir, trilhar da melhor forma possível sempre*.

No caso da Prof007 (membro de equipe gestora do grupo COMFEC) e do Prof010 (docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do grupo SEMFEC) é possível notar uma grande preocupação com os adultos da escola, inclusive a primeira menciona o quanto a saúde mental de familiares também ficou comprometida.

> *E aí a gente caminhou agora, tem algum tempo já, um mês e pouco para um atendimento em turma de alunos, também visando essa questão da convivência, da saúde mental, do sentimento pós-pandemia, que a gente percebe que não é só a questão dos funcionários como um todo, mas os pais também.* (Prof007)

Na mesma linha, o docente afirma:

> *Precisaria de um número bem maior de psicólogo, muito maior, inclusive para os profissionais, que eles estão sendo uma represa. Entendeu? Está sendo uma represa, porque a gente tá tendo que lidar em uma escala muito grande de problemas psíquicos, entendeu? De sofrimento, e eles parecem que eles vieram à tona na pandemia. Não era numa escala tão grande, assim.* (Prof010)

Os dados condizem com os demais referentes ao sofrimento emocional em crianças e adolescentes que mencionamos anteriormente na seção 4, especialmente os encontrados por pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM, os quais estão apresentados no Relatório Final[62] apresentado à FIS e FCC (TOGNETTA, 2022a). Inclusive, na "terceira recomendação: Novas dimensões do clima relacional e da convivência" feita pelo grupo de pesquisa, nesse relatório indicamos que "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" (TOGNETTA, 2022a, p. 22).

Sobre os adultos da comunidade escolar também terem sofrido grandes impactos em decorrência da pandemia, diversas pesquisas apontaram que os efeitos do longo período de isolamento social de fato causaram dores de diversas naturezas. No Brasil, logo no início do período pandêmico, foram analisadas, por meio de um estudo transversal (BARROS *et al.*

[62] https://www.somoscontraobullying.com.br/convivencia-na-escola-publica

2020), a frequência de sentimentos de tristeza, nervosismo e alteração de sono numa pesquisa com a participação 45.161 adultos e idosos durante o período de abril e maio de 2020. Os resultados indicaram que 40,4% das(os) participantes se sentiram frequentemente tristes ou deprimidas(os), 52,6% frequentemente ansiosas(as) ou nervosas(os), 43,5% relataram início de problemas de sono, e 48,0% problemas de sono preexistente agravado. O estudo refere atenção especial desses sintomas em adultos jovens, mulheres e pessoas com histórico prévio de transtorno depressivo.

Em outra pesquisa conduzida por Ozamiz-Etxebarria e autoras e autores (OZAMIZ-ETXEBARRIA *et al.*, 2021), sobre a prevalência de depressão, ansiedade, estresse e esgotamento em docentes foi verificado que 66% das professoras e dos professores relatavam níveis de ansiedade, depressão ou estresse. Além disso, em geral, os níveis de ansiedade reportados por docentes era maior entre as(os) que atuam na Educação Básica em comparação com as universidades.

Um tempo depois, Dorisdaia Humerez (COFEN, 2022), coordenadora da Comissão Nacional de Enfermagem em Saúde Mental, afirmou que o país passou a enfrentar uma segunda pandemia, dessa vez na Saúde Mental. Isso, porque o impacto emocional a partir da perda de familiares, o constante sentimento de medo, a falta de socialização e a instabilidade no trabalho aumentaram o nível de estresse e sofrimento psíquico das(os) brasileiras(os).

Um grande problema a partir dessa realidade é a presença de TS inibidoras da ação, já que o efeito ou implicação da pandemia indicado por docentes é o aumento dos *problemas psíquicos*, ou seja, de *saúde mental*. Este é o caso da Prof007 e do Prof010, em que há uma tendência indicar como solução somente fontes externas como, o *número bem maior de psicólogo, muito maior, inclusive para os profissionais.*

Novamente esclarecemos que anunciar a presença de uma TS inibidora da ação não é uma maneira de desprezar os sentimentos, crenças ou expectativas de docentes num momento tão delicado como o que vivenciaram na volta das alunas(os) para a escola depois de tanto tempo em casa. O problema reside na convicção de que as necessidades de crianças, adolescentes e adultos só seriam de fato acolhidas se, por exemplo, a SEDUC SP disponibilizasse muitas(os) profissionais de psicologia. Além de limitar o papel da escola como espaço de integração entre a comunidade escolar, esse tipo de TS aponta para o desconhecimento que as professoras e os professores têm sobre possibilidade de também promoverem ações na escola.

O fato é que antes do surto pandêmico uma série de estudos documentava que na última década houve um aumento de problemas emocionais, diagnósticos clínicos e tratamento de

distúrbios psiquiátricos de crianças e adolescentes, não somente em populações de baixa renda como em países de alta renda (FORSBERG; THORVALDSEN, 2022). Portanto, a pandemia teria dado velocidade a uma problemática já existente.

De fato, como alertaram Lahr e Tognetta (2021) “o cenário não é promissor: por um lado, crianças e adolescentes” realmente estiveram durante um longo tempo “fadados ao isolamento, vitimizados pela violência ou negligência” e seguirão precisando “de muitos colos para serem acolhidos”. Do outro lado, não ignoramos a triste realidade (que acompanhamos de perto) de professoras e professores, sufocadas(os) “pelas exigências de mostrarem avanços nas avaliações institucionais para cumprirem as lacunas deste longo período de ausência das aulas”.

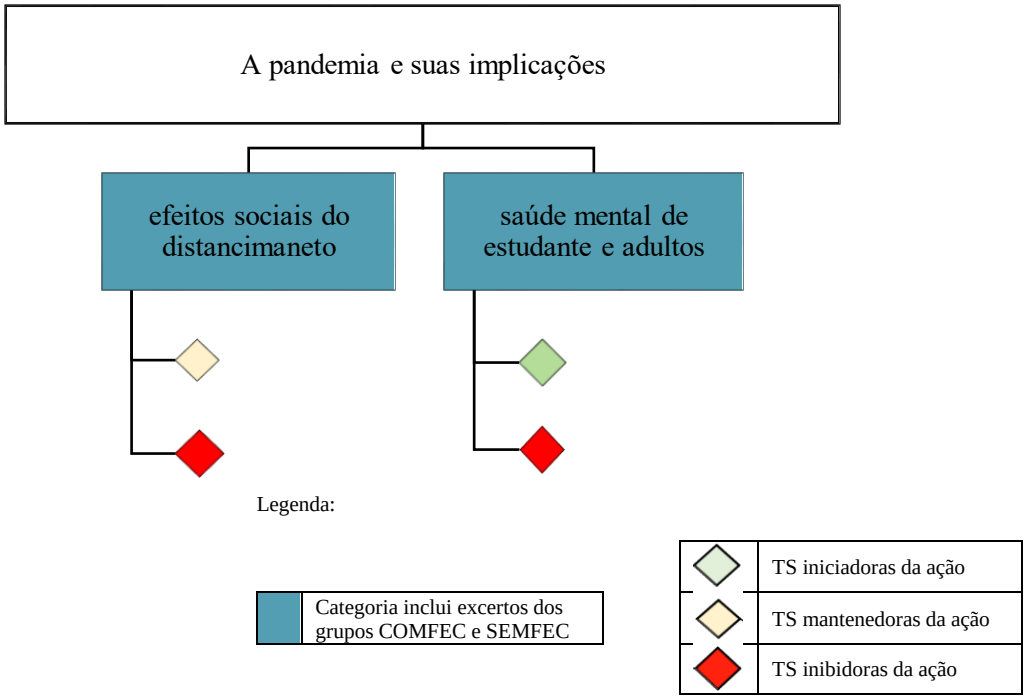
O grande nó dessa questão é que pela fragilidade da formação, a qual não esclarece o papel formador das(os) docentes quanto aos aspectos afetivos do desenvolvimento das meninas e meninos, essas(es) profissionais olvidam mais facilmente do quanto “a escuta e o cuidado” também são papéis inegociáveis da escola” (LAHR; TOGNETTA, 2021, p. 76).

Neste caso, podemos dizer que a grande implicação da pandemia para além dos prejuízos acadêmicos – inegavelmente maiores para estudantes da rede pública – é que há probabilidade de seguirmos colhendo cada vez mais mazelas como: “automutilações, pensamentos suicidas, a violência (psicológica, verbal, sexual) contra o outro presencial e o outro virtual (os linchamentos virtuais, discursos de ódio, cancelamentos na internet)” (LAHR; TOGNETTA, 2021, p. 76) e, como temos visto mais recentemente, ataques cada vez mais frequentes às escolas (VINHA, 2023a, 2023b; YURIE, 2023).

6.1.6.1 Codificação axial do eixo 2

Na representação gráfica a seguir é possível visualizar que as categorias do eixo 2 incluem inseguranças e incertezas tanto de profissionais do grupo COMFEC como do grupo SEMFEC. Há também uma tendência maior de encontrarmos TS inibidoras ou mantenedoras da ação. Entretanto, na análise descritiva que fizemos anteriormente foi possível perceber que a presença de uma TS no discurso de uma professora tem relação direta com o fato de ela sentir-se mais fortalecida por ter participado do ciclo formativo.

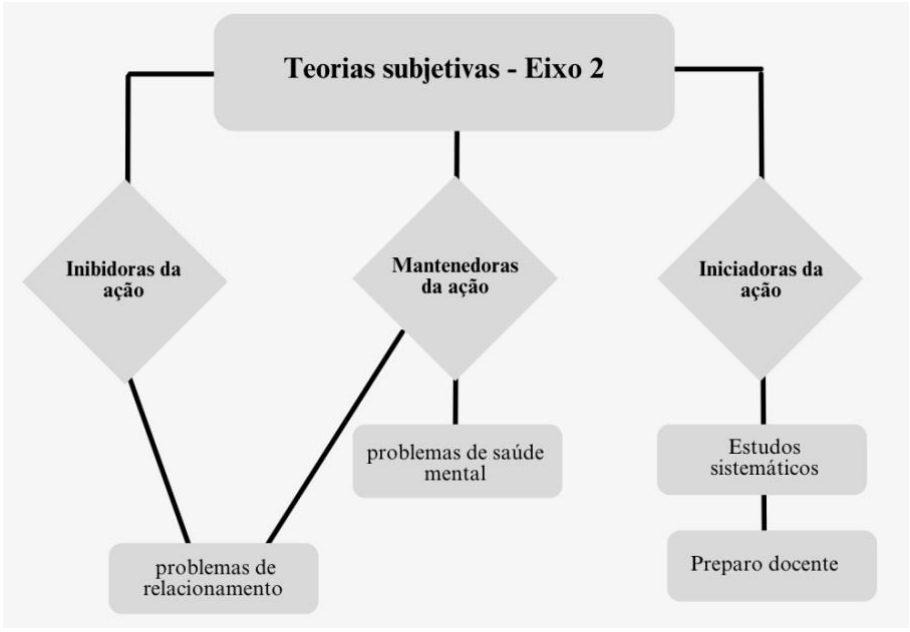
Figura 18 - Encadeamento entre códigos e presença de TS no eixo 2



Fonte: Elaborada pela autora

Nesta outra figura sintetizamos os conteúdos centrais das TS presentes nesse grande tema.

Figura 19 - TS sobre a pandemia e suas implicações



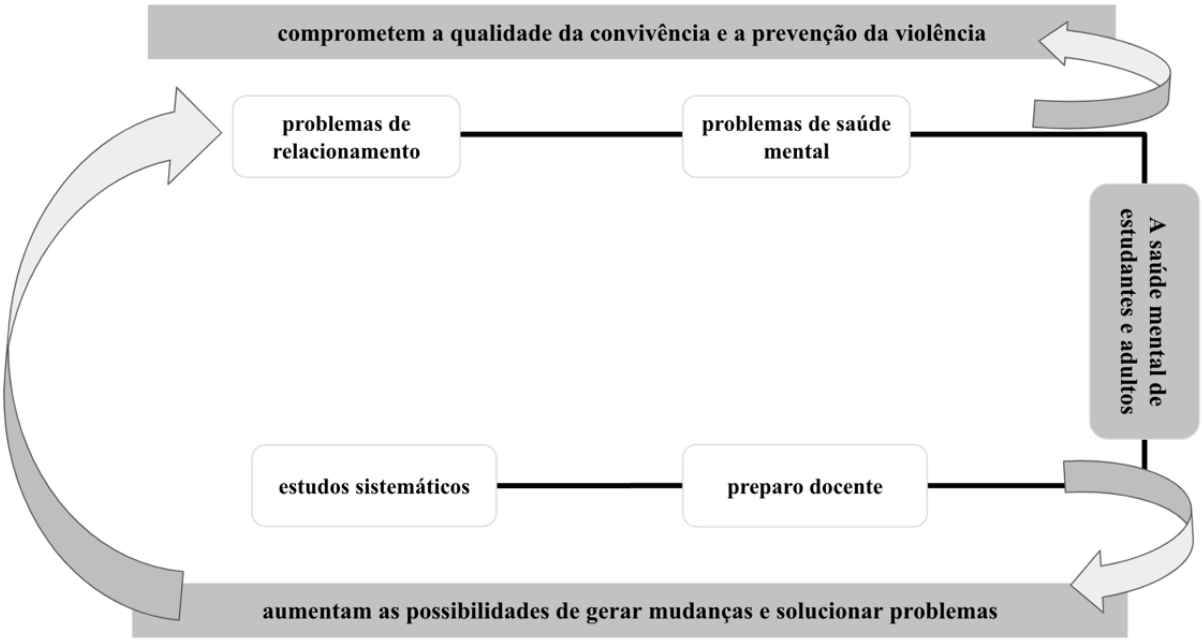
Fonte: Elaborada pela autora

Assim como no Eixo 1, verificamos dentre os relatos das(os) participantes, uma tendência de

reconhecer na formação continuada um potencial gerador de mudanças nas TS de docentes, pois ao terem acesso a novas possibilidade de como enfrentar problemas de relacionamento entre pares ou com estudantes e os desafios de saúde mental, haveria mais possibilidades de pensarem em maneiras de se fortalecerem coletivamente enquanto comunidade sem depender restritamente de ajuda externa.

Na figura a seguir, representamos uma síntese das considerações que fizemos sobre este eixo das análises.

Figura 20 - Problemas, potencial de mudanças e soluções - Eixo 2



Fonte: Elaborada pela autora

Ressaltamos que, especialmente no quesito saúde mental, de maneira nenhuma descartamos as contribuições que profissionais de outras áreas podem levar para a escola (por exemplo, psicólogas e psicólogos como mencionado por alguns participantes). Entretanto, enfatizamos mais uma vez que o preparo docente é um grande aliado na resolução assertiva de conflitos, no acolhimento dos sentimentos e na detecção de indícios de sofrimento emocional de maneira mais precoce, de modo que as soluções sejam mais de nível preventivo do que interventivo.

Encerramos aqui a apresentação geral do eixo 2 (a pandemia e suas implicações) e prosseguiremos, portanto, para a explanação dos dados organizados nas categorias e subcategorias do eixo 3.

6.1.7 Eixo 3 - Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar

Este é o grande tema em que foi levantado o maior número de categorias e subcategorias de análise, as quais tratam sobre: a organização e fatores estruturais da escola; qualidade das relações interpessoais; existência ou não de manifestações de violência; demandas e necessidades para que a escola tenha propostas intencionais relacionadas à convivência ética.

Esclarecemos de antemão que algumas categorias ou subcategorias incluem um número pequeno de excertos. Isso se deve ao fato de alguns códigos fazerem referências a questões que foram pouco debatidas pelos grupos entrevistados, contudo são consideradas de extrema relevância quando as analisamos junto do contexto do projeto de pesquisa maior do qual nossa investigação fez parte (conforme descrito na seção 4). Feitas essas considerações, iniciaremos apresentando excertos da primeira categoria: aspectos estruturais que afetam a convivência.

Categoria: Aspectos estruturais que afetam a convivência

Este código trata de questões de organização da escola que podem favorecer ou prejudicar a qualidade da convivência e do clima escolar. A seguir, transcrevemos os três excertos da categoria:

> *A escola teve uma redução de operadores, pessoas que trabalham na área da limpeza, na cozinha, e recebeu pessoas que trabalham com a tecnologia, os (inint) [01:00:40], e até mesmo as meninas que trabalham nas operacionais, a limpeza, elas não estão dando conta de tanto trabalho. Nós chegamos pela manhã, elas estão de vassoura na mão; nós vamos embora, elas estão de vassoura na mão. E elas também são atuantes dentro da educação, elas trabalham junto conosco, é como se não percebessem o trabalho delas. Uma pessoa só na cozinha...* (Prof008)

A Prof008 é docente do grupo COMFEC e atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e seu relato nos chamou a atenção especialmente porque nas ocasiões que nós pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM visitamos escolas participantes do projeto de pesquisa desenvolvido em parceria com a FIS e a FCC (antes da pandemia), de fato, verificamos escassez de funcionárias e funcionários em relação ao número de estudantes, inclusive presenciamos uma situação em que a diretora estava lavando o banheiro porque não havia quem o fizesse. Este é um problema da gestão pública que precisa ser priorizado emergencialmente na rede.

Sobre isso, o professor na Universidade Federal de Goiás, Tiago Alves e três professoras (ALVES *et al*. 2019), ao discorrer sobre lacunas nas políticas educacionais no que diz respeito às funcionárias e funcionários das escolas de Educação Básica no Brasil, afirmam que ainda nesta "segunda década do século XXI", ainda persiste uma "invisibilidade", "falta de valorização", "indefinição" de funções e também a falta de critérios para definição do "quantitativo de pessoas que devem compor o quadro de funcionários em cada escola". Além disso, há uma "ausência de oportunidades de formação, de planos de carreira e de remuneração condigna em muitas redes públicas" (ALVES *et al.,* 2019, p. 209). Inclusive, ao analisar os dados de 145.378 escolas públicas constantes no Censo da Educação Básica de 2016 - sendo 114.719 municipais e 30.659 estaduais - o autor e as autoras verificaram "que 10% das escolas (cerca de 14.450) tinham no máximo" uma funcionária ou funcionário atuando fora da sala de aula (por exemplo, na monitoria) e uma "análise de frequência dessa variável revelou que cerca de 6% do total das escolas analisadas (n=8.750)" não têm funcionárias ou funcionários. Neste caso, fica evidente que docentes e equipe gestora precisam se desdobrar para dar conta de outras funções dentro da escola (ALVES *et al.*, 2019, p. 219).

Sendo assim, o excerto que apresentamos ainda há pouco da Prof008 pode ser considerado uma TS em função de fazer parte da resposta que a docente deu quando perguntamos *o que não pode faltar especialmente após a pandemia para que a escola previna a violência, por exemplo o bullying, cyberbullying, as agressões?*[63]. Neste caso, a docente demonstra sua preocupação do quanto a sua atuação frente às questões de violência ficam limitadas, porque ela e outros profissionais da escola precisam dar conta de muitas(os) estudantes e tarefas. Ou seja, sua TS tende a ser mantenedora da ação, pois ela entende o papel da escola quanto às questões de convivência, mas não sabe como pode mudar a situação nesse contexto de limitação de recursos humanos.

Os próximos relatos foram extraídos das falas do docente de Ensino Médio participante do grupo SEMFEC, também alertando para questões da estrutura de funcionamento da escola:

> *...o ambiente é extremamente importante. Eu falo ambiente, é o visual da escola, se tem pergolado com plantas, se tem uma sala que a gente possa ter estudos em grupos, se tem um negócio. Isso daí torna a convivência com os alunos fantástica e se a gente não tem essa estrutura das escolas. Essa estrutura visual, essa estrutura do ambiente de trabalho, se ele é um ambiente todo depredado. Na verdade, a educação se torna mais ruim, a convivência se torna mais ruim, inclusive com os professores* (Prof011)

[63] Transcrição completa da entrevista com o grupo COMFEC disponível do apêndice F.

> *...nós precisamos de sala de aulas pequenas para provocar o ensino, provocar o saber. Não adianta a sala de aula de 40 alunos, professor precisa de sala de aula de no máximo 25 alunos. Senão a gente não consegue provocar a convivência, provocar o saber...* (Prof011)

Encontramos no discurso desse professor do Ensino Médio duas TS. No primeiro caso, o docente acredita numa relação de causa e efeito entre o *visual da escola* que *torna a convivência com os alunos fantástica* ou *um ambiente todo depredado* em que a educação é prejudicada, *a convivência se torna mais ruim, inclusive com os professores*.

Se retomarmos os conceitos abordados na seção 2 sobre cultura, clima e convivência escolar, é possível verificar que o Prof011 está se referindo aqui a uma das dimensões do clima escolar – a infraestrutura e a rede física da escola (VINHA; MORAIS; MORO, p. 2017, p. 10) – que envolve as percepções que os diferentes atores da comunidade escolar têm sobre a qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, do seu uso, adequação, cuidado, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.

De fato, nos estudos da chamada "teoria da arquitetura aplicada ao ambiente escolar" compreende-se que os "espaços escolares providos de estruturas humanizadas apresentam níveis de satisfação mais elevados" entre as pessoas "que os frequentam e propiciam um ambiente favorável às relações sociais, incluindo as relações de ensino e aprendizagem". Nessa perspectiva, "tanto o espaço físico construído quanto a estrutura mobiliária e os elementos humanizados, de paisagismo e decorativos, devem estar em plena sintonia, pois até mesmo o simples mobiliário de uma escola representa um instrumento de apoio pedagógico que interfere no conforto e no desempenho" das(os) estudantes e no trabalho docente (REIS; CARMO, 2017, p. 364-365).

Esta é uma realidade que temos acompanhado em inúmeras escolas públicas – banheiros sem portas, sem sabonete, pátios imensos sem bancos e com poucas lixeiras (um convite a jogar papéis no chão). De acordo com o levantamento descrito por Fodra e Souza (2022), o plano estratégico da atual gestão 2019 – 2022 da SEDUC SP mostrou que dentre as mais de 5000 escolas da rede paulista 900 estavam sem "quadras esportivas", que 1.384 necessitavam de "reforma geral", que 3.634 estão sem estrutura de acessibilidade e que "a última atualização de computadores ocorreu em 2013/2014 com a renovação de apenas 88 mil" dispositivos (FODRA; SOUZA, 2022, p. 89)

Por isso, não negamos que "o espaço físico da escola, enquanto ambiente coletivo de relações sociais, tem grande relevância para a comunidade escolar por se constituir cenário cotidiano de estudos, debates, reflexões, descobertas, convivências, lazer. Isso, porque quando

esse espaço é convidativo" para as crianças, adolescentes e adultos, "ele possibilita um ambiente facilitador do desenvolvimento social, que pode se manifestar por meio da apreciação visual, da convivência afetiva e do prazer na permanência, ainda estabelecendo sentimentos de valorização e preservação desse espaço coletivo, pois os indivíduos tendem a proteger o que gostam, enquanto dão pouca importância ao que não os atrai" (REIS; CARMO, 2017, p. 364-365).

Portanto, a TS presente nos argumentos do Prof011 procede e tende a ser inibidora da ação, especialmente porque ele menciona o *ambiente depredado* como causa de problemas de convivência e não como um sintoma de relações que padecem por falta de valores, como por exemplo, o respeito e pela ausência de um sentimento de pertencimento por parte de membros da comunidade que não compreendem aquele espaço como se fosse seu.

A outra TS encontrada também é inibidora da ação, pois provém da convicção de que não é possível *provocar a convivência* com *40* estudantes na sala e que o máximo precisaria ser *25 alunos*. Sobre essa questão, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 4731/12, do Senado, que fixa em 25 o máximo de crianças nas turmas da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e em 35 nos demais anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na época, a relatora, deputada Alice Portugal (PCdoB-BA), foi favorável ao projeto indicando que embora os estudos realizados até o momento fossem "inconclusivos sobre a relação entre tamanho dos agrupamentos e desempenho acadêmico, é também verdade que turmas menores são frequentemente vistas como benéficas", porque possibilitam às professoras e professores oferecerem "um atendimento mais individualizado" aos estudantes e "mais atento às suas necessidades específicas no processo de aprendizagem". Além disso, acrescentou que turmas menos numerosas "facilitam a manutenção da disciplina em sala de aula, um aspecto que tem sido causa de grande estresse para os professores, e influenciam as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos" (HAJE, 2021).

Embora não tenhamos a intenção de nos demorar nesta discussão dos eventuais benefícios de quantidades menores de estudantes por turma, a TS presente no discurso do docente é inibidora da ação quando ele demonstra sua incompreensão de que a convivência acontece de qualquer maneira, pois afirma: *Senão a gente não consegue provocar a convivência, provocar o saber*. O grande desafio que temos nas salas de aulas superlotadas é que os valores são construídos quer tenhamos condições adequadas ou não, só o que não podemos garantir é que esses valores sejam morais, fruto de um ambiente sociomoral cooperativo e que provoca a participação das alunas e alunos na construção do conhecimento.

A complexidade deste problema reside justamente no fato de que mesmo que uma turma de Ensino Médio tenha 20 estudantes, se estiverem fadados a passar os 200 dias letivos sentados em carteiras enfileiradas, ouvindo longas exposições ou, como temos visto em inúmeras visitas a escolas, fazendo cópias da lousa, continuaremos presenciando problemas de convivência do sujeito com ele mesmo e com o outro. Além disso, conforme temos discorrido ao longo deste trabalho, sob a perspectiva da Psicologia Moral, os pares têm grande importância inclusive na "própria aceitação" que o sujeito tem de si, uma vez que interagir e relacionar-se com os iguais é "condição necessária para a autonomia, ao reconhecer que a igualdade favorece a aquisição de "estratégias sociais" mais "sofisticadas" que possibilitam que crianças e adolescentes aprendam a "cooperar, negociar e intercambiar" pontos de vista. E sim, se uma sala de aula não favorece todo esse processo é provável que isso se deva ao fato de estar inserida numa comunidade em que o diálogo e as decisões coletivas não façam parte da cultura da escola, daí uma possível explicação para a sala de aula lotada atrapalhar até mesmo a convivência entre docentes, como disse o Prof011.

Em suma, nesta categoria foram evidenciados três grandes problemas estruturais: a falta de gente suficiente para trabalhar, os prejuízos da estrutura física inadequada e as turmas grandes. Em nenhum momento deixamos de considerar que esses fatores realmente comprometem a qualidade do clima e da convivência na escola. O que queremos deixar claro é que tais fatores acabam por manter as soluções para a violência, por exemplo, distantes da práxis docente e das possibilidades de protagonismo das próprias alunos e alunos.

Para além das dificuldades elencadas nesta categoria, nota-se também que há divergências na atuação da equipe gestora, conforme apresentaremos na próxima sequência.

Categoria: Dificuldades da equipe gestora

Os excertos agregados[64] a essa categoria referem-se às indefinições, fragilidades e indícios de práticas autoritárias por parte de membros da gestão da escola. Interessantemente, todos os 9 excertos procedem da entrevista realizada com docentes do grupo SEMFEC. No caso do excerto a seguir havíamos perguntado a respeito de como os conflitos ou problemas de

[64] Embora todos os excertos desta categoria sejam provenientes do discurso de apenas duas pessoas, por ser esta uma investigação de natureza qualitativa não poderíamos ignorar tais reflexões e informações que surgiram ao longo da entrevista, especialmente porque estes profissionais atuam em diferentes cidades do estado de São Paulo e, ainda assim, apresentam uma pauta comum.

convivência eram resolvidos na escola e quem eram as(os) profissionais que participavam desses processos de mediação ou intervenção[65]. O Prof010, docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respondeu o seguinte:

> *Seria uma equipe gestora. Tem umas escolas que tem uma equipe gestora maior, outra menor. As escolas PEI (Programa de Ensino Integral) tem uma equipe gestora maior. As outras escolas que não se transformaram em período integral ainda, muitas vezes tem uma equipe mais reduzida, gestora. E esse tipo de problema, todo tipo, ainda a indisciplina o professor tenta contornar na sala de aula, resolver o problema dele, senão ele bate na gestão. A coordenação, por exemplo, é pedagógica. E eles têm uma série de informações, plataforma para registrar a violência na escola, o tipo de violência. Se a depredação do patrimônio, sem umas formações específicas, que eles nunca têm tempo para participar, de fato, que é nesse convívio, esse que eu comecei falando desse projeto lá. E eles têm... É tudo um programa bem... que está cada vez mais atuando na Secretaria da Educação, são seus méritos e problemas. E eles fazem a gestão, a gente não faz...* (Prof010)

Nesse trecho podemos perceber uma tendência da escola em que o Prof010 atua de forma a centralizar a gestão das questões da convivência na figura da direção da escola ou da coordenação pedagógica. Os outros excertos extraídos das falas do Prof010 e do Prof011 também nos dão indícios sobre isso, porém os participantes apontam de maneira enfática um problema da política de organização da estrutura da gestão escolar, pois quando lhes perguntamos sobre quais seriam as principais necessidades que gostariam que fossem atendidas para que essa convivência na escola fosse, de fato, qualificada como ética, o Prof011, que é docente do Ensino Médio, aponta bastante preocupação quanto à questão de uma direção da escola que é designada:

> *Não pode ter diretor designado desvinculado da realidade da escola e provocando divisão entre a equipe de trabalho, não pode...* (Prof011)

> *Então, se a gente tem uma gestão, uma direção que é designada, que vem com o objetivo de alguém superior e vai causando quebra dos vínculos, provocando desestruturação das equipes de trabalho, a gente começa a já não andar bem. Esse é um primeiro ponto. Quando eu falo a principal necessidade, então é a gente tem uma gestão que provoque a integração, que provoque a discussão...* (Prof011)

> *...a APM (Associação de Pais e Mestres) precisa ser valorizada e não é só uma coisa pro forma, precisa funcionar de fato isso daí. Terceiro*

[65] Transcrição completa da entrevista com o grupo SEMFEC disponível no apêndice G.

> *ponto, as decisões precisam ser compartilhadas. Na minha escola, eu tenho lá uma diretora com três vices e três coordenadores. Não é feio uma diretora, três vices e coordenador. A gente tem uma gestão centralizada, apesar de ter tudo isto. A equipe gestora não consegue. A gestão é centralizada na mão de uma pessoa designada internamente, inclusive de outra diretoria desvinculada da realidade, é complicadíssimo. Então, a gente precisa de decisões compartilhadas da equipe gestora e decisões compartilhadas com os professores...* (Prof011)

Novamente, indicamos a presença de uma TS com tendência a inibir a ação docente, pois mais uma vez verifica-se num dos excertos uma estrutura linguística do tipo argumentativa explicativa, com consequências (*vai causando quebra dos vínculos, provocando desestruturação das equipes de trabalho, a gente começa a já não andar bem*) que têm um antecedente (*se a gente tem uma gestão, uma direção que é designada, que vem com o objetivo de alguém superior...*).

Na mesma linha, o Prof010 complementa nos trechos subsequentes:

> *A inexistência de diretor efetivo, é quase que uma política da Secretaria da Educação...* (Prof010)

> *O último concurso, eles chamaram um número pequeno de diretores, e não gostaram dos diretores que tinham assumido e pararam de chamar diretores. Eles criaram dificuldade de processo para chegar a ser diretor, para chegar a ser supervisor, barraram, criaram um monte de mecanismos para barrar evolução funcional...* (Prof010)

> *O diretor nomeado que o Prof011 está falando, ele é mais dócil politicamente. Certo? Ou seja, ele faz tudo que a diretoria de ensino, que a Secretaria... o pessoal manda, porque ele tem que fazer aquilo, porque senão ele perde a designação. Tem que voltar para aquele chão de sala de aula num 6º F com 40, e aí vai, entendeu? Então ele vende a alma para não voltar para o 6º F. Tá, eu concordo com Prof011.* (Prof010)

Para esclarecer, reportamo-nos às considerações feitas por Vitor Paro (2011) indicando que na escolha de uma diretora ou diretor de escola, em geral, encontramos três modalidades: "nomeação pura e simples pelo poder executivo, concurso público, e eleição pela comunidade escolar" (p. 37). Em síntese, a escolha a partir do "critério político" (por designação) mencionada pelos docentes entrevistados, acontece quando "o secretário da educação ou o chefe do poder executivo escolhe o ocupante do cargo, tendo como base o critério político-partidário". A justificativa das secretarias de educação que optam por este caminho provém do

argumento de “legitimidade do ato, tendo em conta que o povo elegeu o governante e este tem a prerrogativa, garantida em lei, de escolher seus auxiliares, para pôr em execução a política de governo sufragada nas urnas” (PARO, 2011, p. 37). De acordo com o autor, assim como as(os) participantes da nossa pesquisa, essa conduta é reconhecida pelas comunidades escolares como “a pior alternativa, em virtude do clientelismo político que ela alimenta e a falta de base técnica que a sustente”, pois a(o) candidata(o) é escolhida(o) “por sua maior afinidade com o partido ou o grupo no governo do estado ou do município” e não em função de “sua maior experiência e conhecimento de gestão e de educação” (PARO, 2011, p. 37).

Lembramos que, assim como nesta categoria, outras deste grande tema (do lado de dentro da escola) possuem pouco excertos, mas ainda assim, avaliamos ser necessário separá-los em categorias e subcategorias, pois tratam de questões de extrema relevância que, por vezes, presenciamos pessoalmente ao visitar escolas públicas. Além disso, lembramos que o número não é pequeno se pensarmos na quantidade de pessoas que conseguimos entrevistar. Este é o caso dos códigos que apresentaremos a seguir.

Categoria: Disciplina de convivência no currículo

Nesta categoria foi alocado apenas um excerto extraído da entrevista com participantes do grupo COMFEC. Quando perguntamos para as(os) docentes sobre o que entendiam como sendo um programa de promoção da convivência e o que não poderia faltar em uma escola que tem uma proposta neste sentido, o Prof002, que é membro de uma equipe gestora mencionou o seguinte:

> *Quando tinha um problema na sala de aula eles achavam que era uma coisa assim, “nossa, isso está incomodando”, mas é essencial isso. Então assim, eu não colocaria promoção, mas eu colocaria como uma prática, como uma disciplina para todos os docentes trabalharem com os alunos.* (Prof002*)*

Embora nos pareça que o docente não tem a mesma compreensão que adotamos em nossa pesquisa sobre o que significa promover a convivência na escola, é possível verificar que ele elenca um ponto essencial que a literatura, inclusive nossas pesquisas do GEPEM têm defendido: a convivência também precisa ser um objeto de conhecimento. Esta poderia ser inclusive uma TS com maior tendência a iniciar a ação.

Assim como tratamos na seção 1, quando retomamos os estudos de Puig (2007) sobre a necessidade de o trabalho com a convivência perpassar três vias (pessoal, relacional e

curricular), defendemos a necessidade de cada escola ter uma disciplina específica para tratar de temáticas que envolvam a construção de conhecimentos relacionados aos valores morais, convivência democrática, conhecimento de si e do outro, expressão dos sentimentos, resolução de conflitos etc.

Destacamos que essa tem sido a orientação que as pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM têm dado à todas as escolas envolvidas em projetos de pesquisa (TOGNETTA, 2020b; 2022a) e por meio de projetos de ensino (TOGNETTA; LEPRE, 2022a, 2022b, 2022c). Ademais, nossas publicações também incluem orientações do que não pode faltar num currículo sobre convivência (KNOENER; SANTOS; SOUZA, 2020; TOGNETTA *et al.*, 2020; TOGNETTA; LEPRE, 2022a, 2022b, 2022c). Inclusive, em 2022, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME) com sede no campus da Unesp de Bauru, publicamos a "Coleção Currículo e Convivência"[66] (TOGNETTA; LEPRE, 2022a, 2022b, 2022c) destinada especialmente às professoras e professores que trabalham com crianças. Os três livros publicados foram fruto do projeto de ensino realizado com o apoio dos núcleos de ensino da Unesp e teve como título "A convivência ética na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Sobre a organização de ações intencionais e sistematizadas no currículo escolar".

Ainda sobre um trabalho planejado e intencional sobre convivência que perpasse a via curricular, apresentamos a subcategoria deste código que também está relacionada às expectativas de docentes sobre uma disciplina no currículo destinada a esse trabalho.

Subcategoria: Revisão da disciplina de projeto de vida

A proposta de projeto de vida enquanto componente curricular foi oficializada na rede estadual de SP a partir de 2019 com a criação do INOVA, programa que mencionamos na seção 2 por meio do qual a SEDUC SP pretende propor "inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades" de cada estudante (SÃO PAULO, 2019). Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio – segmentos da escola nos quais as(os) participantes da nossa pesquisa atuam – o programa inclui basicamente três propostas: projeto de vida, eletivas e tecnologia e inovação. No anexo C apresentamos figuras que sintetizam cada um desses pontos.

[66] https://loja.editoraadonis.com.br/colecao-curriculo-convivencia.

No caso específico da disciplina de Projeto de Vida, a proposta inclui a realização de "atividades e oficinas" que visam "auxiliar os estudantes a desenvolverem a gestão do próprio tempo, a organização pessoal, compromisso com a comunidade e perspectivas para o futuro" (SÃO PAULO, 2019).

Obtivemos dois casos durante a entrevista que aponta para fragilidades na proposta. O primeiro foi apresentado pela(o) Prof012 do grupo SEMFEC afirmando que:

> *Em todas as escolas que eu estive, por exemplo, eu não vi... A questão do projeto de vida, por exemplo, que deveria ser central, dar protagonismo ao aluno. Todo aquele discurso que a gente vê. Ele não está sendo implantado de forma condizente com o projeto e não é eficaz. E isso vai gerando também uma série de problemas, então é difícil você gerir uma novidade, uma transformação assim tão radical, tão profunda com o carro andando, a gente talvez tenha contribuído também para as dificuldades de convivência.* (Prof012)

Em um momento de sua fala a(o) Prof010 também menciona preocupação com a maneira como a proposta tem sido conduzida nas escolas:

> *E esse projeto de vida, esses alunos estudam do sexto ano até sair no terceiro, a mesma proposta pedagógica. Eles fazem as mesmas atividades por 7 anos consecutivos. Tá? Dessa aí tem duas aulas semanais de projeto de vida. Que não houve uma formação, não tem... professores que, como vai ter que... Quer dizer, acaba sendo mais do mesmo por 7 anos, que os alunos estão reclamando, quem trabalha no ensino médio, quando é o meu caso, eles falam que eles não aguentam mais, como a gente já não está aguentando mais essa formação centralizada, que a gente não precisava disso nesse momento, tanta informação centralizada.* (Prof010)

As palavras da(o) docente nos remetem à discussão que fizemos logo na seção 1 desta investigação quando nos valemos das palavras de Muller e Surel (2002, p. 16) afirmando que as políticas públicas em educação e, portanto, seus respectivos programas, só se tornam efetivas se estiverem reunidas em uma "estrutura de sentido" em que as diferentes propostas ou decisões dos "atores" sejam reunidas por um "quadro geral de ação".

Avaliamos que essas condições explicam a presença de TS inibidora da ação na fala do Prof012 e do Prof010. O primeiro explicita que a causa da ineficácia da proposta, da falta do *protagonismo* discente e até de dificuldades *de convivência* se deve ao fato de a implantação não estar acontecendo de *forma condizente com o projeto*, e que esta seria *novidade* que demanda uma *transformação assim tão radical, tão profunda* que não poderia acontecer ao mesmo tempo que a implantação da disciplina de Projeto de Vida.

É provável que se tivéssemos tido a oportunidade de entrevistar dezenas de docentes, alguns teriam relatos positivos em relação ao trabalho com projeto de vida, até porque tais propostas ecoam em cada unidade escolar de maneira diferente, inclusive a depender do clima, da cultura e da convivência na escola. Contudo, é inegável que esta outra realidade, em que a proposta é apresentada numa direção vertical descendente (da Secretaria para docentes) existe na rede.

Ainda dentro desta mesma categoria (disciplina de convivência no currículo) levantamos outra subcategoria conforme descrito a seguir.

Subcategoria: Superação da educação moral e cívica na escola

Embora não tivéssemos nenhuma pergunta nos roteiros das entrevistas sobre o que as(os) entrevistadas(os) pensavam sobre a disciplina de educação moral e cívica, no contexto da conversa com docentes do grupo SEMFEC, enquanto o Prof010 (docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio) falava sobre os prejuízos das avaliações externas com um foco conteudista, o seguinte diálogo com as(os) Prof011 e Prof012 (docentes de Ensino Médio) se desenrolou:

> *...eu tive educação moral e cívica na escola está o Prof011, o Prof012, que são mais novinhos, a [...], são mais novos não tiveram essa encrenca, você entendeu? Querendo ou não...* (Prof010)
>
> *Eu tive sim. Eu não sou tão novo, não. Eu tive sim, viu, ô (Prof011)*
>
> *Eu tive também. Infelizmente eu sou velho (já desse tanto) [00:31:19] (Prof012)*
>
> *Vocês foram felizes, então, de ter... (Prof010)*
>
> *A educação moral e cívica, e OSPB. ((riso))* (Prof012)
>
> *...Educação moral e cívica, ministrada por um militar, era o chefe da chefe de guerra, hierarquia, não sei o cargo que eles davam, que até hoje que eles têm esse cargo aí. E vinha um cara que gritava o corredor da escola inteira. Ele tratava a sala que nem uma... Ele tratava a tropa dele na formação lá do tiro de guerra, a mesma coisa. E aquilo lá era aula de educação moral e cívica. Entendeu? Aí você... Como você vai lidar com isso? Teve uns anos que a escola deixou meio que de lado, umas décadas de como trabalhar com educação*

> *moral dos alunos. Tirando essa ideia de construção moral do passado, dos currículos, dos verdões da ditadura.* (Prof010)

Embora não tenhamos classificado nenhum dos trechos acima uma estrutura linguística que estabelece uma relação de causa e efeito, em meio aos risos e tom de brincadeira, nota-se uma teoria implícita, pois pudemos perceber o quanto esses docentes têm consciência de que a disciplina de educação moral e cívica – que têm despertado certo saudosismo em muitos brasileiros em tempos de aumento das escolas inscritas num modelo cívico-militar – não é o tipo de componente curricular que as escolas precisam para que a convivência receba a atenção e cuidados necessários. Lembramos que a proposta de tal disciplina como obrigatória nas escolas de todas as etapas e modalidades do país remonta a uma fase dura e brutal da ditadura militar, sob a presidência de Arthur da Costa e Silva (1967-1969), sendo extinta no governo do presidente Itamar Franco em 1993, por não ser caracterizada como convergente com um regime democrático (MATUOKA, 2017).

Contudo, não podemos olvidar que há sim um certo saudosismo sobre esse período que é evidenciado no discurso de muitas pessoas (que atuam na educação ou não). Esse é um alerta de que falta algo. Ou seja, há uma lacuna na aprendizagem dos valores morais nas escolas brasileiras, que na falta de saberem o que fazer acabam por sonhar com a volta da disciplina de Educação Moral e Cívica. Portanto, o levantamento desta subcategoria dentre da subcategoria *disciplina de convivência no currículo* só fortalece o argumento da urgência de se estabelecer um trabalho com a convivência que perpasse a via curricular.

Após discorrermos sobre as subcategorias que têm relação com a necessidade de uma disciplina de convivência nas escolas, prosseguiremos apresentando dados referentes a outros códigos do eixo 3 (do lado de dentro da escola).

Categoria: Fragilidades das relações entre os adultos

Neste código temos 8 referências, sendo que 7 foram extraídas da entrevista com participantes do grupo 1 (COMFEC) e uma do grupo 2 (SEMFEC). Esta é uma categoria que nos chama muito a atenção, pois não tínhamos inicialmente a intenção de pesquisar sobre as relações entre docentes. Contudo, como é próprio de investigações que se utilizam dos pressupostos teóricos da TFD, este foi um código que emergiu da possível necessidade das(os) profissionais terem tal pauta mais valorizada em seus espaços de convivência com os pares na

escola.

A pergunta que precedeu os excertos a seguir arguia o grupo sobre quais os temas sentiam necessidade de aprofundar (pensando na formação continuada de docentes) após terem vivenciado um ciclo específico com temas da convivência.

> *...seria muito importante – é uma sugestão para o grupo de pesquisa – que a questão das relações também fosse pensada no sentido das relações entre os docentes, do corpo docente. Porque, muitas vezes, vários projetos das escolas não caminham porque as relações entre os professores são péssimas, tá certo? Não há outro adjetivo. É uma mina de ouro de inveja, de fofocas, de fake news atrás... ((riso)) na esfera da escola, que é uma coisa que atrapalha o projeto pedagógico da escola. Então aí eu volto, eu faço relação com o fato do deputado, quer dizer: se nós professores não damos exemplos, a gente vai supor que os alunos, as crianças ou adolescentes e jovens vão dar exemplos, vão ter uma atitude positiva? Vão reproduzir uma convivência harmônica, pacífica...? Muito difícil, se nós adultos não dermos exemplos...* (Prof001)

> *...melhorar o clima entre os colegas que existe ainda uma cabeça que não vê, não consegue se ter empatia.* (Prof006)

Vemos aqui que tanto o docente de Ensino Médio Prof001, como a Prof006 que pertence a equipe gestora de uma escola concordam que há problemas de convivência que afetam a vivência de valores morais na escola. Aqui encontramos a primeira TS da categoria, pois o professor e a gestora justificam *que vários projetos das escolas não caminham porque as relações entre os professores são péssimas* e que isso atrapalha inclusive a efetivação do *projeto pedagógico da escola*. Inclusive, afirmam que há mais conflito com os *docentes do que os discentes*. Essa TS aponta para uma das possíveis causas para os programas e políticas públicas relacionados à convivência não seguirem adiante, pois há poucos espaços na escola de cuidado das relações e institucionalização do diálogo entre equipe gestora e docente como valor.

Embora os relatos tenham um tom negativo, apontando para problemas de convivência, avaliamos que mediante um trabalho intencional dentro das escolas esta poderia se tornar uma TS que a princípio é inibidora, poderia converter-se em iniciadora da ação, uma vez que esses profissionais reconhecem que para que a convivência seja *harmônica* e *pacífica* é preciso que os *adultos* da escola também sejam implicados nesse processo que envolve também a transformação da cultura e do clima escolar.

Além dela e dele, outras(os) docentes compartilham da mesma TS indicando o quanto as relações entre adultos da escola têm sido diferentes do que se almeja para que a convivência seja qualificada como ética. A Prof007, que também faz parte de uma equipe gestora, afirma:

> *...a fogueira da vaidade que existe dentro de algumas unidades escolares, infelizmente, e tem aquelas picuinhas. Eu até fui fazendo alguns apontamentos aqui em um bloquinho na mão. ((riso)) E acredito que muita coisa o pessoal já deve ter falado e tal. Então, na convivência escolar eu acredito que a interação entre a equipe é de inteira necessidade, porque se a equipe não tem uma interação também, não há um desenvolvimento, né. Aí vai e começa a fogueira da vaidade começa a reinar aí, aí começa a não dar muito certo aquela engrenagem e começa já, digamos, que emperrar.* (Prof007*)*

Semelhantemente, a Prof008, que é docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, complementa:

> *...eu tenho observado mais conflito com os docentes do que com os discentes. Há poucos dias nós tivemos um almoço para os professores, e em menos de uma semana já se via problema dentro da escola com pessoas adultas.* (Prof008)

Os dois excertos a seguir fazem parte da fala da Prof005, que atua numa equipe gestora e segue a mesma linha dos anteriores:

> *...um espaço em que as pessoas possam dialogar, mas dialogar francamente, sem elas pensarem nas relações de poder. Eu acho que um dos grandes problemas da escola é esse. E se elas entendessem que um dos maiores problemas históricos que nós enfrentamos no mundo, desde uma guerra até a um assassinato no trânsito, elas veem por essa disputa de poder, talvez elas pensariam com mais cuidado na forma como elas se colocariam com o outro. Eu me preocupo muito com a pós-verdade também, que foi muito bem pontuada pela Prof003 e pelo professor Prof001 há pouco que é aquilo: da fofoquinha, de eu levar aquilo o que eu acredito, e eu não pensar que aquilo o que eu acredito eu vou disseminar ali uma certa incongruência dentro do grupo.* (Prof005)

> *Então eu acho que as relações estão muito invertidas, e é essa disputa de poder que nem cabe nesse ambiente, que faz com que isso fique mais fomentado, fique mais difícil e as pessoas fiquem mais competitivas, e em uma competição que ela é tóxica...* (Prof005)

Finalmente, apresentamos o excerto extraído da entrevista com o grupo 2 (SEMFEC) em que o Prof012, que é docente do Ensino Médio, compartilha sua preocupação:

> *Eu senti nos poucos momentos que a gente está tendo de possibilidade de troca, agora que voltou e também antes da pandemia, uma relação assim... eu senti uma grande desconexão entre os agentes do sistema escolar, assim. Entre os alunos entre si, os alunos com os professores, professores com a direção. Uma escola com a outra. A gente troca pouco, assim, eu acho. A gente convive pouco.* (Prof012)

Aqui há uma outra TS relacionada a que levantamos anteriormente, pois esse professor do Ensino Médio aponta como causa para a *desconexão entre os agentes do sistema escolar* a falta de *momentos* com *possibilidade de troca*. Novamente avaliamos que se trata de uma TS inibidora da ação, embora o docente demonstre seu interesse e disposição em participar de um movimento de mudança na escola que inclua mais momentos de diálogo *entre os alunos entre si, os alunos com os professores, professores com a direção*.

Se retomarmos os pressupostos fundamentais dos estudos piagetianos que apregoam a imprescindibilidade de um ambiente cooperativo para que a convivência seja baseada em valores morais, lembramos que a falta desses valores nas relações estabelecidas entre as próprias professoras e professores fragiliza a construção de uma cultura de colaboração e o estabelecimento de um clima escolar positivo. Além disso, como é possível uma convivência escolar que seja caracterizada como ética em um contexto denominado a *fogueira da vaidade*?[67]

Apesar disso, os relatos trazem um ponto positivo, pois há na fala desses participantes a indicação de que um programa de convivência, incluindo a formação docente, pode ajudar na superação desses problemas. Sendo assim, essa categoria nos remete às discussões que fizemos anteriormente na seção 2 sobre clima, cultura e convivência escolar, e na seção 3, quando discorremos sobre a formação docente e demandas para que a escola de fato eduque para a convivência. Avaliamos aqui pelo menos dois problemas que precisam ser cuidados com urgência. O primeiro foi dito pelas(os) docentes que participaram das entrevistas, realmente não é possível educar meninas e meninos para conviver de maneira ética se os adultos da escola também não construírem relações de cooperação, reciprocidade, empatia e diálogo. O segundo, tem a ver com o papel da equipe gestora que ao promover a formação continuada precisa buscar garantias de que todas as professoras e professores tenham condições de serem ouvidas(os), que a decisões sejam compartilhadas, que a escola seja democrática e que os projetos desenvolvidos dentro da unidade escolar não sejam mero cumprimento de tarefas determinadas, por exemplo, pela instituição mantenedora.

Dito isso, temos aqui um ponto que abre passagem justamente para a próxima categoria de análise cujos excertos mencionam a urgência de espaços de diálogo.

Categoria: Garantia de espaços de diálogo

[67] Embora esta expressão seja conhecida a partir da obra "*The bonfire of the vanities*", cujo título em português é "A Fogueira das Vaidades" (WOLFE, 1987), avaliamos que a professora estava se referindo às relações caracterizadas por individualismo e soberba por parte de colegas da escola.

Nesta categoria também foram reunidos excertos de participantes dos dois grupos entrevistados. Do grupo 1 (COMFEC) levantamos 8 casos em que as(os) participantes mencionaram a importância do diálogo. E os outros 3 excertos pertencem ao grupo SEMFEC. Se pensarmos a partir das TS presentes nesta e na categoria anterior, poderíamos ter reunidos todos os excertos, mas quisemos manter essa separação, pois na categoria anterior as(os) docentes falavam mais especificamente sobre problemas entre os adultos da escola que precisam ser resolvidos, e aqui há uma tendência a um discurso mais positivo focado em soluções. A seguir, transcrevemos algumas das falas que mais nos chamaram a atenção. Os dois primeiros trechos são da Prof005, que é membro de equipe gestora.

> *E o círculo restaurativo, eu acabei fazendo ele com o grêmio, porque eu saí de férias e quando eu voltei eles tinham brigado um com o outro. Foi uma coisa, meu Deus do céu. E quando eu fiz o círculo com eles, com o objeto, com a conversa, eles voltaram a conversar e a coisa voltou a fluir, porque é igual terapia: a gente paga para alguém nos ouvir.* (Prof005)

> *Eu acredito que esses espaços abertos para um diálogo sincero, para um diálogo respeitoso, um diálogo em que as pessoas possam ser atendidas em suas necessidades, ela faz com que haja escuta ativa, escuta qualificada e a promoção dessa cultura de paz que nós tanto buscamos dentro da humanidade e dentro do ambiente escolar...* (Prof005)

O primeiro excerto nos faz lembrar de um dado muito importante que encontramos em nossa pesquisa de mestrado quando avaliamos a qualidade da convivência entre estudantes de licenciaturas (KNOENER, 2019). Por tratar-se de uma pesquisa de caráter exploratório e de abordagem quantitativa, utilizamos técnicas estatísticas da análise fatorial exploratória e chamou-nos atenção o fato de itens do questionário que abordavam a discussão de temas referentes às relações interpessoais visando a futura atuação na escola terem sido agrupados num mesmo fator com um item que dizia: “Estudantes participam da discussão, construção e possíveis mudanças em normas de sua unidade sobre convivência” na universidade (p. 192). Assim, como este é um indicativo de correlação entre a vivência de espaços democráticos durante a licenciatura e as discussões dos temas da convivência que preparam as(os) futuras(os) docentes para atuar frente às demandas de convivência na escola, da mesma maneira verificamos no caso da Prof005 uma TS iniciadora da ação que é fruto de sua crença sobre a importância da garantia de espaços de diálogo na escola, que tem em suas origens o fato de ela ter colocado em prática em sua rotina docente os círculos restaurativos.

Aqui fazemos uma pausa para destacar que a rede estadual de SP promoveu por um

tempo um trabalho voltado às práticas restaurativas na escola, inclusive localizamos no capítulo 8 do *Guia Prático para Educadores Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas*[68] (NUNES, 2018) – elaborado pelo Ministério Público em parceria com o SPEC – a indicação "dentre as opções de práticas restauradoras" os "círculos restaurativos" como sendo "reuniões circulares envolvendo as pessoas diretamente ligadas ao conflito, um facilitador e outras pessoas que tenham interesse ou que possam colaborar com a solução do conflito (família, professor, funcionários, pessoas da comunidade, etc.)" (NUNES, 2018, p. 74). Entretanto, assim como vimos acontecer com as ações do CONVIVA SP, a pandemia e as constantes mudanças de direção da SEDUC SP também enfraqueceram a efetividade dessas propostas nas escolas.

Na sequência, o Prof001, que é docente do Ensino Médio do grupo COMFEC, partilha da mesma TS iniciadora da ação, pois também fala sobre o quanto o diálogo é essencial para o desenvolvimento das(os) estudantes e do seu papel enquanto professor.

> *Então, a gente não pode se esquecer jamais que a escola tem que ser o espaço do diálogo. Então se em cada aula é propiciado um espaço de aprendizagem em que o diálogo, ele serve para que a gente capte as necessidades de nossos alunos, então vai ser uma maravilha, porque nós vamos estar em sintonia com eles, percebendo as necessidades não só cognitivas, mas também emotivas. Então é aí que está o fato da grande diferença do virtual para o presencial. Porque você tem na questão ali da pessoa estar presente ao vivo na sua frente, você capta milhares de mensagens, milhares de significados ali instantaneamente. Então a ação pode ser mais imediata, mas eu destaco o papel fundamental do diálogo. Sem diálogo, sem interação, sem conexão com os nossos alunos, a gente perde praticamente o objetivo da nossa profissão.* (Prof001)

Dentre os 3 excertos do grupo SEMFEC para esta categoria, destacamos a fala do Prof011 quando diz:

> *...a gente precisa ter uma escola que a gente tenha aí relações saudáveis, em que os professores possam falar sem medo de falar, sem medo de ser punidos, essas coisas. E assim são poucos professores que podem falar por medo de punições, não é isso daí. Então, isso é a convivência, fica complicado.* (Prof011)

Nota-se que, embora o docente também admita o diálogo como sendo indispensável para a convivência positiva na escola (o que já é um passo importante para que uma professora e um professor se mobilizem para oferecer esse tipo de oportunidade para suas alunas e alunos),

[68] Disponível no acervo da EFAPE em: https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/11/Di%C3%A1logos-e-Pr%C3%A1ticas-Restaurativas-nas-Escolas.pdf Acesso em: 23 abril 2023.

ele apresenta uma TS com tendência a ser mantenedora da ação, pois dá a entender que muitos profissionais têm *medo de falar* e *medo de ser punidos* e que por isso as relações podem não ser *saudáveis* e que *fica complicado*.

O educador Paulo Freire (1980) já dizia que "o diálogo é o encontro entre os homens (...) Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens (p.82). Semelhantemente, Müller e Alencar (2012), ao retomar diferentes autores, dentre eles, Delors (1996), Puig (2007, 2004), destacam a relevância do diálogo por ser "um poderoso instrumento moral que leva à compreensão mútua e favorece a construção de personalidades morais, pois estimula a interação, a argumentação fundamentada e o escutar as considerações dos demais" (MÜLLER; ALENCAR, 2012, p. 457).

Embora seja possível que todas(os) ou pelo menos a maioria das(os) participantes tenham lido em seus cursos de licenciatura obras de alguns dos autores que mencionamos no parágrafo anterior, provavelmente não foram somente suas leituras acadêmicas que fizeram com que essas(es) docentes indicassem a necessidade de que os espaços de diálogo sejam garantidos na escola, mas sim as oportunidades de experimentá-los na prática.

Na verdade, é provável que todas(o) as(o) profissionais na escola reconheçam o diálogo como um valor, mas por falta de vivenciá-lo talvez nem sempre consigam proporcionar oportunidades de construção coletiva deste mesmo com suas alunas e alunos. Inclusive, para esta categoria de análise encontramos uma subcategoria conforme descreveremos a partir de agora.

Subcategoria: Necessidade de empatia e cuidado

Nesta subcategoria foram concentrados trechos do discurso das(os) participantes em que mencionam especificamente questões que remetem ao cuidado e a empatia nas relações entre a comunidade escolar.

A empatia é definida por Hoffman (2003) como um sentimento corresponde muito mais com a situação do outro do que com a própria condição do sujeito. Para além disso, pode ser analisada como uma resposta afetiva de compreensão sobre o estado emocional de outra pessoa (EISENBERG *et al.*, 2005).

Na obra piagetiana encontramos várias considerações sobre a empatia como um sentimento. Em seus estudos sobre o tema, Boni (2022) discorre que, de acordo com Piaget, a

empatia é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento da autonomia moral. A autora acrescenta que "a gênese desse sentimento" é tratada nos estudos piagetianos que discorrem sobre "o desenvolvimento afetivo", sendo que esse mesmo autor "descreve-a como parte de tendências instintivas e, a partir do momento em que a criança desenvolve o reconhecimento das emoções, sentimentos e das necessidades" do outro, "um sistema de valores - incluindo a simpatia e a antipatia - é criado, o que permite o senso cooperativo e o respeito mútuo" (BONI, 2022, p. 61).

Ao retomar diversas(os) autoras(es), Moreno-Bataller; Segatore-Pittón; Tabullo-Tomas (2019) consideram que a empatia, se analisada a partir de um enfoque multidimensional, inclui tanto a dimensão cognitiva como a dimensão afetiva do sujeito, sendo, portanto, um recurso fundamental para o desenvolvimento psicológico/emocional positivo que facilita ou obstaculiza as relações interpessoais.

Em consonância, Pacca e Bataglia (2020) afirmam que a "empatia é um atributo humano de complexa definição" (p. 411). Isso, porque esta "adquire uma série de significados de acordo com o aspecto que se busca investigar, como por exemplo, a definição de empatia como 'a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações' (KRZNARIC, 2015, p.15 apud PACCA; BATAGLIA, 2020, p. 411). Ademais, "a empatia é complexa porque possui componentes cognitivos (razão) e afetivos (emoção) que resulta em um pensamento. Esse pensamento é interpretado como emoção (normalmente a emoção de outra pessoa), o que confunde empatia com compaixão". Outro fator de complexidade é que "a empatia mobiliza as pessoas para a ação. Ela, no entanto, não é uma ação", pois "é possível sentir empatia mesmo estando inerte, sem acesso a outra pessoa" (PACCA; BATAGLIA, 2020, p. 411).

Entretanto, é justamente o binômio – razão e emoção – que faz da empatia um "elemento cognitivo consciente ativado por vontade" que a torna "acessível, e pode, portanto, ser objeto de ensino. É possível ensinar empatia. Ensinar aqui não é o fato de compreender o conceito, mas sim de desenvolver a empatia em alguém que pode se utilizar disso para ser uma pessoa mais consciente do próximo" (PACCA; BATAGLIA, 2020, p. 411).

Inclusive, em sua investigação realizada com crianças e adolescentes, Jiménez e Estévez (2017 apud MORENO-BATALLER; SEGATORE-PITTÓN; TABULLO-TOMAS, 2019) concluíram que a empatia atua como mediadora da relação entre percepção do clima familiar, clima escolar e agressão na escola. Também foi encontrada uma ligação direta entre o nível de empatia e a agressividade escolar. Sendo assim, o desenvolvimento da empatia na adolescência é um fator de proteção relevante contra as manifestações de violência. Já outra pesquisa apontou

a empatia o único fator associado à redução da agressividade de estudantes (BATANOVA; LOUKAS, 2015 apud MORENO-BATALLER; SEGATORE-PITTÓN; TABULLO-TOMAS, 2019).

Recentemente, pesquisas conduzidas no GEPEM por Boni (2022), Issa, Bozza (2020) e Souza (2023) têm abordado de maneira mais profunda sobre o quanto o trabalho com a empatia precisa perpassar as vias pessoal, relacional e curricular na escola, e diante da importância que essa construção tem para o desenvolvimento das(os) alunas(os) e, portanto, para a convivência no contexto escolar, foi que optamos em organizar esta subcategoria. Do total de 7 excertos, 6 são de participantes do grupo COMFEC. Iniciamos trazendo as palavras da(o) Prof005, que é membro de equipe gestora:

> *...você falar sobre as suas fragilidades é um grande problema, que o tempo todo você é: superprodutivo, você é superempático, você é supersolidário, você é tudo, menos ser humano. E nós falamos naquele dia exatamente sobre isso. E muitos se sentiram à vontade de ir colocando suas angústias, seus medos, suas dores.* (Prof005)

Essa fala nos sensibiliza porque no contexto da entrevista[69], nesse trecho a Prof005 estava se referindo justamente sobre o quando os encontros do ciclo formativo que o GEPEM realizou foi um espaço em que as(os) profissionais puderam se expressar *à vontade*.

Outro ponto foi que no contexto da pergunta sobre o que entendiam como sendo um programa de convivência a Prof007 (membro de equipe gestora) menciona:

> *A melhoria do clima, a qualidade das relações. Como consequência vem a questão da redução dos problemas; promover aí a questão da cultura da paz dentro da unidade, seja ela enquanto docentes, discentes ou administrativo. E buscar estratégias para se trabalhar, a questão da harmonização do grupo, o respeito, o cuidado com o próximo que a gente tem que ter. Não só como eu trato e o que eu falo, mas da forma que eu falo.* (Prof007)

Nota-se aí a presença de uma TS iniciadora da ação, pois a gestora indica a *melhoria do clima* e da *qualidade das relações*, além da *redução de problemas* como sendo a consequência da *cultura da paz* que busca o *respeito* e o *cuidado com o próximo*. Neste ponto, fazemos novamente uma pausa para destacar um outro conceito essencial nesta categoria: o cuidado.

Em seu prefácio à obra "Reflexões sobre convivências e violências nas escolas" (ABRAMOVAY *et al.* 2021), Carine Kaplan (2021) afirma que o contexto pandêmico aflorou

[69] Trecho completo disponível no apêndice F.

ainda mais a necessidade de a escola ser espaço do sujeito "aprender sobre a reciprocidade nos vínculos feitos nos processos de socialização" e que cabe à essa instituição "estabelecer uma micropolítica do cuidado" (p. 7). Mas o que caracterizaria uma escola como cuidadosa?

Em estudos mais recentes conduzidos por pesquisadoras do GEPEM e do GEPEDEM, destacamos a necessidade de que a convivência na escola seja "cuidadosa". De acordo com Tognetta (2022b) "por muito tempo e, pela necessidade de compreensão da complexidade que é a educação, a escola se afastou do verbo 'cuidar', já que ele indicaria uma série de ações qualificadas como de menor importância para quem tem a tarefa de educar" (TOGNETTA, p. 15). O fato é que quando pensávamos "na ideia do cuidado" nos remetíamos, "normalmente, à saúde física, às formas de higiene, à alimentação que é oferecida pelas escolas que trabalham com crianças menores" (TOGNETTA, 2022b, p. 15 e 16).

Entretanto, além dos processos de globalização e "as transformações mundiais que temos vivido" que nos permitem experimentar "proximidade" e ao mesmo tempo em que nos impõe distâncias pela "oposição entre ricos e pobres, ocidente e oriente, cidadãos e migrantes ou refugiados", tivemos como agravante a pandemia da COVID 19 que "acelerou de modo especial a urgência de nos mantermos vivos. Vivemos momentos de luto, de desespero, de falta de perspectivas" que afetaram crianças, adolescentes e adultos (TOGNETTA, 2022b, p. 16).

A solução para resolver problemas tão complexos que nos "assoberbam" seria o cuidado, sendo que "uma convivência cuidadosa, portanto, diz respeito à segurança, à proteção e à acolhida", e na escola se dá pelo uso "de uma linguagem que acolhe, que aproxima e que cuida, propriamente dizendo, das feridas emocionais, não pelo tratamento clínico que não é tarefa da escola, mas pelo fato de se reconhecer a humanidade daqueles que agridem a si ou ao outro". Ademais, é necessário dar oportunidades para que as pessoas da escola manifestem "seus sentimentos dizendo com palavras o que sentem, a controlar suas ações; reconhecer os sentimentos escondidos em suas atitudes" (TOGNETTA, 2022b, p. 16).

Portanto, o fato de as(os) participantes reunirem em seus relatos sobre empatia também questões sobre o cuidado, são um destaque positivo no discurso destes profissionais que demonstram sensibilidade não somente às necessidades de suas alunas e alunos, mas também em relação aos demais membros da comunidade escolar. Por exemplo, no caso a seguir havíamos solicitado que a Prof008 falasse um pouco mais sobre uma atividade com os desenhos que ela mencionou ter realizado com estudantes para expressarem os sentimentos e se isso já era uma prática dela(e) antes do ciclo formativo.

Mas não era um trabalho de rotina, era algo que se fazia de forma eventual e

> *geralmente quando iniciava as aulas para conhecer a turma, ou quando tinha um retorno de um recesso; ou quando percebia que algo não estava muito bem. Mas para perceber, demora tanto para perceber quando algo não está bem, porque parece que eles escondem as coisas, eles não tentam falar abertamente.* (Prof008)

Assim como a docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o Prof008 fala sobre sua intenção em promover com estudantes ações de expressão de sentimentos, a Prof006 (membro de equipe gestora) também defende que a escola seja um lugar em que haja empatia e cuidado.

> *Eu acho que é muito importante, principalmente na questão de como a gente fala de um programa de convivência, é falar sobre um programa onde as pessoas consigam dividir, ter empatia e conseguir se colocar no lugar do outro. Eu acho que é meio caminho andado, porque a gente vê no outro, mas a gente não sabe a cruz que a pessoa carrega, o problema que ela tem, a vida que ela leva...* (Prof006)

Semelhantemente, a Prof005 reconhece seu papel enquanto membro da equipe gestora de que em alguns momentos o acolhimento é mais importante que qualquer outra tarefa pronta.

> *...fortemente, e tem momento que não dá para você realizar aquela cobrança. Você tem que parar, você tem que analisar o clima, e você tem que falar, "espera aí, para tudo". Eu tenho que olhar com sinceridade para essa pessoa: "o que está acontecendo com você? O que eu te fiz, vamos conversar?"* (Prof005)

Inclusive, quando perguntamos sobre o que não poderia faltar para que a escola previna violências, por exemplo o bullying, cyberbullying, as agressões, especialmente após a pandemia, a docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o Prof008, inicia sua resposta dizendo:

> *O que a escola precisa, está precisando em relação até mesmo a melhorar a convivência e entender a outra pessoa...* (Prof008)

Finalmente, no grupo 2 (SEMFEC), no contexto da entrevista em que falávamos da importância de a escola ser um ambiente acolhedor, especialmente à diversidade humana, a(o) docente do Ensino Médio, Prof011, disse:

> *A gente, na verdade, fica rodando de escola em escola, então o vínculo é importante. A segunda coisa importante que o (...) falou, que eu falei, o Prof012*

> *falou é a questão (...) do reforçar as instâncias coletivas. Se não reforçar as instâncias coletivas, tudo que está meio perdido. Porque aí vai virar um pé para cada lado, acho que precisa reforçar essas instâncias coletivas.* (Prof011)

Nesse caso, avaliamos que o professor tem uma TS de que a falta de reforço às instâncias coletivas compromete todo o processo de estabelecimento de vínculos entre os atores da escola a ponto de *virar um pé para cada lado*[70]. Essa poderia ser considerada iniciadora da ação por reconhecer a imprescindibilidade de um ambiente de cooperação, mas o docente parece explicitar que o trabalho coletivo não está funcionando no momento, e neste caso pode haver maior tendência à manutenção da ação, uma vez que a solução lhe parece externa à sua possiblidade de atuação.

Não há dúvidas de que relações interpessoais positivas são importantes para o bem-estar escolar, desempenho acadêmico e funcionamento de uma escola. A conexão, em termos de sentimento de aceitação, inclusão, pertencimento e segurança (física e emocional) no ambiente escolar é um fator importante que foi comprometido durante a pandemia (FORSBERG; THORVALDSEN, 2022). Por isso, o cuidado e a empatia são necessidades elementares que precisam ser consideradas se de fato queremos lutar por uma convivência mais ética na escola e na sociedade.

Mas será que as professoras e professores se sentem suficientemente fortalecidas(os) e preparadas(os) para ensinar empatia e praticar o cuidado na escola? A resposta é não. A próxima categoria demostra sobre o quanto as(os) docentes, embora reconheçam a necessidade do diálogo, da empatia e do cuidado, sentem que não conseguem promover tudo isso na escola sem ajuda.

Categoria: Necessidade da ajuda de agentes externos

Aqui encontramos relatos indicando a necessidade de a escola receber ajuda profissional externa, especialmente da área da psicologia. Dentre os 8 casos agregados neste código, apresentaremos apenas alguns exemplos, pois nesta categoria houve uma sequência de excertos pertencentes a uma mesma pessoa que indicou a carência de ajuda externa para a escola dar conta dos problemas. O primeiro caso é da Prof008, que é docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (grupo COMFEC).

[70] A expressão pode ser interpretada como referência a uma ruptura que afeta o ambiente cooperativo da escola, ou seja, na falta de incentivo às instâncias coletivas, o contrário é a individualidade.

> *...algumas vezes nós recebemos visita, apoio do Conselho Tutelar em Pernambuco e também de assistente social, eles visitavam as escolas fazendo palestras, fazendo... respondendo perguntas, mas de uma forma que os alunos não se sentissem que era por punição ou ameaçado por alguma coisa. Era uma coisa que se tornava rotina nas escolas de Pernambuco. A escola enviava um ofício pedindo a presença de um conselheiro tutelar para vir falar dos direitos, das obrigações, prestar conhecimento para eles. E isso ajudava bastante, né.* (Prof008)

Nesse caso, a docente menciona ter tido ajuda de outras instâncias da rede protetiva, no caso o conselho tutelar e assistência social. Isso não é algo ruim, pelo contrário, a escola enquanto instituição que integra a rede precisa ampliar os vínculos com outros órgãos. Entretanto, alertamos que este não é o tipo de relação que a maioria das escolas estabelece, por exemplo, com os conselhos tutelares (SCHEINVAR, 2012 apud LAHR; TOGNETTA, 2021, p. 74). Pelo contrário, as pesquisas apontam que normalmente a busca pela ajuda da rede traduz-se na espera "por práticas punitivas" e, como este não é o papel destas instituições, multiplicam-se as "queixas da escola a respeito da pouca efetividade do Conselho Tutelar, que 'não pune suficientemente aqueles que não respeitam as convenções da escola'" (LAHR; TOGNETTA, 2021, p. 74).

Na continuação de sua fala, a Profa008 acrescenta a necessidade da atuação da(o) psicóloga(o) na escola.

> *E mais do que nunca: nesse retorno, a escola precisa de ajuda profissional; a escola precisa de uma psicóloga, de um psicólogo que venha nos auxiliar, porque o nosso tempo é muito corrido, são muitas exigências, está atrasada muita coisa na secretaria escolar digital, registro atrasa, e nós precisamos ter olhos para todos os lados, olho de cubista. Então nós precisamos de ajuda profissional, de várias áreas eu diria, até mesmo de profissional que venha a estimular o ensino médio nas escolhas, isso é importante.* (Prof008)

Outro relato indicando a necessidade da atuação de profissionais da psicologia na escola foi mencionado pela Prof004, que é membro de equipe gestora (grupo COMFEC):

> *...todos nós estamos passando por um problema muito sério, por uma fase muito difícil, mas eu acredito que com essas orientações nós vamos conseguir seguir, trilhar da melhor forma possível sempre, como a professora falou também, com o auxílio dos psicólogos também, que é muito importante.* (Prof004)

Do grupo SEMFEC destacamos o seguinte excerto:

> *A gente tem muitos problemas na escola que a gente trabalha, para lidar. Tem uma psicóloga que atende mais, não tem... Precisaria de um número de dezenas de psicólogos para atender os casos mais assim, mais iminentes, os casos que a gente identificou como um dos maiores problemas na escola, precisaria de um número bem maior.* (Prof010)

Essa convicção apresentada por profissionais participantes das entrevistas tem sido cada vez mais difundida entre professoras e os professores, especialmente num contexto em que o número de ataques a escolas brasileiras aumentou vertiginosamente depois do episódio de Suzano-SP, em 2019. Contudo, há várias questões envolvidas e sensíveis que demandam uma discussão mais aprofundada.

Esses relatos têm uma TS inibidora da ação em comum de que, especialmente a partir do contexto pandêmico, só é possível cuidar da convivência na escola se houver ajuda de agentes externos. Vejamos que no caso da Prof008, por exemplo, ela atribui a necessidade de uma *psicóloga* ou *psicólogo* para *auxiliar*, *porque o tempo é muito corrido* e *são muitas exigências*. Chamou-nos a atenção o fato de que ela, atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, também justifica a falta de tempo em *função de muita coisa na secretaria digital* e registros atrasados. Essa TS também inclui uma crença equivocada sobre o papel das(os) profissionais da psicologia na escola.

Em 1984, uma professora do departamento de psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Carmem Andaló, já advertia sobre o risco de atribuir à psicologia os papéis que são primordialmente da educação, uma vez que há uma tendência a atribuir ao psicólogo escolar o título de "portador de soluções mágicas e prontas para as dificuldades enfrentadas" (ANDALÓ, 1984, p. 43). A autora é contundente quando diz que "o professor, ao entregar o seu 'aluno difícil' nas mãos de um profissional tido como mais habilitado que ele para lidar com a questão, se exime da sua responsabilidade para com este aluno". O problema deixa de ser seu e, portanto, "deveria ser solucionado fora do contexto de sala de aula, que é o seu ambiente de trabalho, a saber, no gabinete de Psicologia". Na verdade, porém, "a criança que apresenta dificuldades, mesmo quando atendida por outros profissionais, enquanto aluna continua sendo problema" da(o) docente e pertencente à sua turma "e como tal deve ser assumida" (ANDALÓ, 1984, p. 44-45).

Sobre isso, o documento de referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica (BRASIL, 2019) orienta que as(os) psicólogas(os), em diálogo com as(os) docentes, "podem desenvolver ações que contribuam para uma compreensão dos elementos constituintes dos processos de ensino e aprendizagem em suas dimensões subjetivas e objetivas, coletivas e singulares" (p. 46). Ademais, podem construir propostas que objetivem "o

enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, superando explicações que culpabilizam" ora as(os) alunas(os), ora familiares, ora professoras(es) (BRASIL, 2019, p. 46). Desse modo, as(os) profissionais da psicologia poderão contribuir, portanto, como mediadoras(es), fortalecendo o papel das professoras e dos professores como agentes principais do processo de ensino e aprendizagem e estabelecer parcerias que valorizam o trabalho docente.

Recentemente, Tessaro, Trevisol e D`Auria-Tardeli (2023) realizaram uma revisão sistemática da literatura a respeito das expectativas atribuídas à atuação das(os) profissionais da psicologia na escola e, a partir da investigação, organizaram quatro categorias que representam as expectativas em relação ao trabalho da(o) psicóloga(o) escolar. A primeira está relacionada à instituição, pois segundo as pesquisas analisadas pelas autoras, a(o) psicóloga(a) que atua numa escola precisa "conhecer o contexto educacional e as normas institucionais, visando a proposição de ações preventivas e interventivas", inclusive contribuindo com reflexões sobre o "contexto ideológico, econômico e político, sobre a realidade concreta da pobreza e da injustiça" auxiliando as(os) demais profissionais da escola "no desenvolvimento de uma educação mais democrática" (p. 8). A segunda categoria delimitada pelas autoras refere-se aos "processos educativos" envolvendo o "ensinar e o aprender", pois as(os) psicólogas(os) escolares precisam "ter consciência do peso dos determinantes sociais sobre os problemas de aprendizagem" evitando a eleição de "um único modelo de explicação" para as dificuldades apresentadas pelas(os) alunas(os) (p. 8). A terceira categoria tem a ver com o "patrimônio humano da escola", de maneira que a(o) psicóloga(o) escolar atue de "forma preventiva em um movimento concreto de acolhimento e conscientização, realizando análises psicossociais, influenciando transformações relacionais de todos os sujeitos escolares": estudantes, docentes, membros da equipe gestora, demais funcionários, familiares e toda comunidade do entorno. Por fim, Tessaro, Trevisol e D`Auria-Tardeli (2023) fazem referência na última categoria à "conduta profissional", sendo esperado que as(os) profissionais da psicologia escolar fundamentem suas contribuições a partir de "articulações teórico-metodológicas" com base, inclusive, no "conhecimento sobre desenvolvimento infantil e os aspectos psicopedagógicos, construindo sua prática voltada para a interlocução com outras áreas do conhecimento" (TESSARO; TREVISOL; DÀURIA-TARDELI, 2023, p. 8).

Sendo assim, considerando que a psicóloga ou psicólogo escolar tenha um papel importante na educação, seu "espaço de mediação não é pedagógico", embora inclua o pedagógico ao considerarmos que é "possível que haja a apropriação das finalidades da educação por aqueles que têm a educação enquanto finalidade humana e social". Neste caso, caberia às(aos) profissionais da psicologia atuarem "nessa mediação entre o indivíduo e a

educação, possibilitando a construção de uma escola mais digna e de qualidade social" (TANAMACHI, 2003, p. 101).

Outro alerta que há tempos tem sido mencionado nas pesquisas trata da "psicologização maciça do processo de aprendizagem", gerando grande número de encaminhamentos de crianças e adolescentes para atendimento psicológico nas Unidades Básicas de Saúde, cujo motivo se deve a "problemas escolares, quer de aprendizagem, quer de comportamento" (SOUZA, 1994, p. 36).

Esclarecemos que de maneira nenhuma nos atreveríamos a contestar a necessidade que todas(os) nós temos de apoio e, eventualmente, do acompanhamento de profissionais da psicologia em situações de vulnerabilidade emocional e/ou doenças mentais. Inclusive, concordamos com as afirmações de Souza (2022, p. 47) de que em "tempos de perdas de todas as magnitudes, de vivências e de necessidades as mais diversas, de aumento dos casos de violência doméstica e social", a escola caracteriza-se, cada vez mais, como "um importante território para o acolhimento, e enquanto espaço de garantia de direitos" é fundamental que as ações sejam "centradas na constituição de espaços de solidariedade, de escuta qualificada, contando com o apoio das redes de proteção e com a participação de equipes multiprofissionais". Portanto, a participação de psicólogas(os) escolares, bem como de profissionais do serviço social e de outro agentes, tem de fato um "papel primordial para possibilitar a viabilização de projetos coletivos, ações e estratégias que tenham as pessoas como protagonistas de suas histórias, trajetórias e dores" que foram marcas da pandemia (SOUZA, p. 2022, p. 47).

Sendo assim, a atuação da(o) psicóloga(o) na escola tem relevância desde que adequada ao contexto/ambiente, afinal escola não é clínica. Inclusive, o documento de referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) nas escolas (BRASIL, 2019) considera que a(o) psicóloga(o) pode atuar junto às professoras e professores em seus espaços de formação continuada, contribuindo nos estudos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem e nas dimensões que constituem o sujeito, dentre elas: "relações de classe, relações de gênero, sexualidades, relações étnico-raciais", entre outras. Nesse caso, o objetivo é "contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais" (BRASIL, 2019, p. 47).

Outro ponto, os relatos que acompanhamos acima apontam para uma sobrecarga de demandas que não precisariam da presença do Conselho Tutelar tampouco de um psicólogo para resolvê-las. Na verdade, o discurso que nos parece implícito nessas TS é que essas(es)

profissionais não fazem um trabalho intencional em prol das questões de convivência porque não têm tempo de planejar, pois de fato estão sobrecarregadas(os), uma vez que gastam seus dias cuidando de demandas mais burocráticas ou inerentes à falta de estrutura da escola. São tarefeiras(os) burocráticas(os), como alertamos na seção 3 (ALONSO, 1994).

Apesar das dificuldades apontadas nesta categoria, o pedido das professoras e professores é mais uma alerta de que, além de sua sobrecarga de trabalho, não sabem como cuidar de suas alunas e de seus alunos ou, por exemplo, estabelecer articulações profícuas com as demais instituições da rede de proteção. Além disso, na categoria a seguir podemos acompanhar que as(os) participantes reconhecem a necessidade de todos os agentes da escola se implicarem se pretenderem nas transformações da convivência.

Categoria: Necessidade da participação de todas(os)

Esta foi a categoria de análise do eixo 3 (*Do lado de dentro da escola – Convivência, cultura e clima escolar*) em que foi agrupado o maior número de subcategorias, conforme passaremos a apresentar. Por outro lado, também foram os casos em que encontramos menos estruturas linguísticas do tipo argumentativas explicativas – com consequências que têm um antecedente – e que, portanto, pudessem ser classificadas como TS inibidoras, mantenedoras ou iniciadoras da ação. Em geral, o que localizamos foram indícios de crenças ou justificativas que as(os) docentes apontam como sendo empecilhos para a transformação da cultura, do clima e da convivência na escola.

Iniciamos a exposição dos casos agrupados neste código, esclarecendo que alguns dos excertos fazem parte das respostas à questão que apresentamos durante a entrevista com o grupo COMFEC sobre o que entendiam como sendo um programa de promoção da convivência. A Prof006, que é membro de uma equipe gestora, indicou:

> *A educação deveria ser uma classe só. Então como falar de um programa de convivência não só com o professor, como a Prof007 falou, mas com toda a comunidade escolar para melhorar o ambiente, ter um ambiente saudável.* (Prof006)

A Prof007 e o Prof002 acrescentam que dentre os agentes da comunidade que precisam participar de um programa dessa natureza não pode faltar a família.

> *Também aí se estendendo para dentro da escola. Até porque mesmo hoje nós vivemos uma situação dentro da rede estadual de que um programa chamado "bolsa do povo", que são pais que estão auxiliando aí a gente dentro da escola com alguns serviços dos agentes de organização escolares e questão de busca ativa também. Então os pais também, eu acho que é uma ponta aí de extrema importância nesse programa também.* (Prof007)

> *...do programa de promoção da convivência. Na minha visão tem que ser constante isso. Não é uma ação única, tem que ser uma ação constante de tal forma que se criem aí atividades, ações pedagógicas que promovam esse diálogo, essa interação cada vez mais forte com os nossos alunos, e como foi falado com a comunidade escolar e com a família, sem dúvida alguma.* (Prof001)

Quando perguntamos ao grupo COMFEC quais as novas necessidades que a escola tem a partir da pandemia para prevenir a violência ou até intervir na violência, a Prof004 mencionou a importância da participação das(os) estudantes.

> *Então, eu acredito que o primeiro passo, o aluno, ele tem que gostar de estar na escola. Ele tem que sentir vontade de ir para a escola. Então tem que acontecer um projeto em que os alunos estejam satisfeitos com a escola.* (Prof004)

No grupo 2 (SEMFEC) encontramos alguns excertos que também elencam a importância da participação de toda a comunidade escolar para a melhoria da convivência. A(o) docente do Ensino Médio destaca o papel das professoras e professores.

> *É, eu acho que a escola vai ser cada vez melhor se os professores tiverem vínculo com a escola. A gente não tem vínculo. Nesta lógica que a gente está implantando agora, não tem mais vínculo com uma escola, com outra. A gente, na verdade, fica rodando de escola em escola, então o vínculo é importante.* (Prof011)

Não localizamos nos excertos desta categoria estruturas linguísticas do tipo argumentativas explicativas, com consequências que têm um antecedente. Poderíamos chamar de TS de estrutura incompleta, pois há apenas indicações do que não pode faltar, como: vínculo com a escola, participação de toda a *comunidade escolar* e *ações pedagógicas que promovam* o *diálogo*. Ainda dentro dessa categoria, organizamos uma subcategoria em que reunimos excertos que mencionam especificamente a necessidade do conselho de escola.

Subcategoria: Efetivação do conselho de escola

O conselho de escola é previsto pela LDB (BRASIL, 1996) com base no "princípio" de que a "participação das comunidades escolar e local" é uma das necessidades essenciais para uma "gestão democrática".

Em seu site oficial[71], o governo do estado de São Paulo indica que os membros do conselho escolar têm a função de "auxiliar a escola a resolver questões pedagógicas, administrativas e financeiras, por exemplo". Portanto, representa "um espaço de construção da cidadania, onde a comunidade e direção da escola exercem em conjunto o papel de gestores, garantindo a democracia e, assim, o aprimoramento na qualidade da educação pública paulista". Ademais, cabe à "direção da unidade estimular, sensibilizar e mobilizar os conselheiros para uma participação mais efetiva, inclusive na elaboração e aprovação da Proposta Pedagógica que define o rumo da escola".

Entretanto, nos quatro excertos em que este espaço democrático foi mencionado por dois docentes do grupo SEMFEC, os relatos têm uma tendência a apontar para a falta de validação desse instrumento dentro da escola. A seguir, apresentamos os excertos na ordem em que surgiram na entrevista.

> *"Ah, tem o conselho disso, tem o conselho do outro", mas na verdade os conselhos existem, mas de fato pode ser que não existe. Então a gente precisa descolonizar, sobretudo o poder, para que a gente tenha uma convivência, de fato, ética no espaço escolar.* (Prof011)

> *Então eu vi uma escola que eu ingressei como professor efetivo do estado em uma escola que o órgão máximo de administração da escola era o conselho de escola e hoje isso é um adendo do diretor, uma coisa que é só uma formalidade escolar do conselho de escola.* (Prof010)

> *Então um segundo ponto que eu acho importante, os conselhos das escolas precisam funcionar. O conselho da escola, eu acho que ele é extremamente importante, ele precisa ser valorizado e funcionar.* (Prof011)

> *Por incrível que pareça, quem fomenta e tem que lidar com o conselho é o diretor de escola. Então, ele que atua como principal protagonista do conselho de escola e eles não atuam nesse sentido.* (Prof010)

Embora nessa subcategoria não tenhamos localizado TS, destacamos que ela tem forte relação com as demais deste grande tema – *do lado de dentro da escola* –, especialmente com

[71] Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/conselho-escolar. Acesso em: 06 abril de 2023.

as que apresentamos anteriormente sobre as *dificuldades da equipe gestora* e a *garantia de espaços de diálogo*, apontando para uma quebra de vínculos na escola por conta de gestão designada e com pouca propensão a promover espaços de participação democrática. Sendo assim, o conselho de escola torna-se mais distante enquanto espaço efetivo de construção de propostas de promoção da convivência. Próximo a esta demanda pela efetivação do conselho de escola, vem a próxima subcategoria que também pertence a categoria *necessidade da participação de todas(os)*.

Subcategoria: Importância do programa de pais e mães que atuam na escola

Para esclarecer, o programa mencionado por docentes nesta subcategoria foi criado para transferência de renda e chama-se Bolsa do Povo[72]. Foi criado no auge da pandemia por meio da Lei nº 17.372 (SÃO PAULO, 2021). Diante do "crescimento acelerado da pobreza e da vulnerabilidade em São Paulo e no Brasil, o Governo do Estado de São Paulo criou o programa com o intuito de beneficiar mais de "500 mil pessoas em situação de vulnerabilidade social".

Embora sejam apenas quatro excertos extraídos do discurso da Prof007 (membro de equipe gestora) e da Prof008 (docente dos Anos Finais de Ensino Fundamental e Médio), não poderíamos ignorar este código, pois também surgiu no contexto da entrevista com o grupo COMFEC quando havíamos perguntado sobre o que pensavam a respeito de um programa de convivência. As docentes nos contam que

> *...essas famílias, essas mães que estão nos auxiliando, umas ajudam muito, elas ajudam bastante, no entanto outras estão assim, como pessoa de recado que leva o que está acontecendo na sala de aula para a diretoria, eu acho que até com elas têm que ser conversado o que é o papel delas lá dentro.* (Prof008)

Embora não tenhamos aqui uma estrutura linguística de relação causa e efeito, temos aqui um início de TS, pois neste excerto em específico verificamos que, ao mesmo tempo que a escola vê a presença da família como um benefício, também se sente vigiada pela *pessoa de recado que leva o que está acontecendo* para a DRE. Esta poderia ser uma TS mantenedora da ação, pois as professoras e os professores não negam a importância da parceria com as mães, pais e responsáveis, mas também convicção/vontade suficiente para encarar os bônus e ônus da relação família x escola.

[72] Disponível em: https://www.bolsadopovo.sp.gov.br/. Acesso em 06 abril de 2023.

Quando pedimos que nos contassem mais sobre esse programa que envolve a família, a Prof007 explicou que:

> *Na verdade, é um programa do Governo Estadual, esse programa do Governo Estadual chama Bolsa do Povo, que são os pais, na verdade, que eles são cadastrados no site, e aí eles têm diversas exigências como o CAD Único, porque o pai está inserido, na verdade, na comunidade para ser trabalhado... uma das questões aí é auxiliar a escola na questão da busca ativa, e no apoio diário nessa questão.* (Prof007)

> *Isso começou tem mais ou menos cerca de um mês e pouquinho em algumas escolas, em outras escolas tem alguns que começaram há um mês, mas eu acredito que a grande maioria deve ter começado ali com diferença de uma semana, uma semana e meia, mais ou menos, devido a uma formação que eles tiveram aí no aplicativo que é o CMSP, que é o Centro de Mídia do Governo do Estado de São Paulo.* (Prof007)

Embora tenhamos recebido esses relatos, em nossa leitura da Lei nº 17.372 (SÃO PAULO, 2021) não encontramos nenhuma orientação sobre essa atuação das famílias na escola mencionada por essas participantes. Mas em matéria publicada em 14 de julho de 2021, o G1 SP (2021) divulgou que o programa, quando estabelecido, previa 4h de trabalho por dia e que as(os) contratadas(os) precisariam ser obrigatoriamente mães, pais ou responsáveis por estudantes que estiverem cadastrados no CadÚnico (cadastro único dos programas sociais do Brasil) ou desempregados há pelo menos 3 meses. As contratações seriam válidas até dezembro daquele mesmo ano.

Independente das limitações do Bolsa do Povo, o que queremos destacar nesta subcategoria e nas anteriores é que, de fato, um programa de convivência não pode prescindir da participação dos diferentes agentes da comunidade escolar. Como diriam Martínez Martín, Puig Rovira e Trilla Bernet, 2003, p. 79) "abrir" a escola "à participação da comunidade pode supor, ao mesmo tempo, várias coisas, todas elas positivas: desde tornar realidade o funcionamento eficaz dos conselhos escolares; garantir que os equipamentos" possam ser utilizados pela "comunidade fora do horário escolar"; "otimização de associações de mães e pais de alunos"; e a "colaboração voluntária e desinteressada de outros membros da sociedade civil em diversas tarefas escolares" (MARTÍNEZ MARTÍN; PUIG ROVIRA; TRILLA BERNET, 2003, p. 79). Em síntese, os autores indicam que é essencial "aproveitar todas as sinergias que se criam quando a comunidade se corresponsabiliza pela escola e, no que diz respeito especificamente à educação moral, trata-se de multiplicar as fontes que fornecem valores na escola. Porque uma escola aberta à participação da comunidade é sempre uma escola axiológica muito mais rica e que expressa melhor a complexidade e a pluralidade social"

(MARTÍNEZ MARTÍN; PUIG ROVIRA; TRILLA BERNET, 2003, p. 79).

Nesta mesma linha, na subcategoria a seguir outro espaço de participação democrática foi mencionado como importante para melhorar a convivência na escola.

Subcategoria: Manutenção do grêmio estudantil

Antes de apresentar os excertos levantados dentro desta subcategoria, gostaríamos de resgatar que a literatura indica que os movimentos estudantis surgiram no "período da Idade Média na Europa, entre os séculos XIII e XIV" (SILVA; SANTOS, 2018, p. 4 e 5). Em função da "baixa quantidade de universidades no ocidente e o número pequeno dos estudantes, as atividades realizadas não tinham a participação ativa desses sujeitos. Com a chegada do século XVI, os estudantes iniciam o processo de participação ativa de fatos históricos que levaram o fortalecimento da categoria, eclodindo distintas experiências e diferentes contextos, culturas e países" (SILVA; SANTOS, 2018, p. 5). Portanto, "a consolidação do movimento estudantil" foi consequência de "reivindicações políticas, econômicas e culturais" relevantes naquela época, "pois combateram as atrocidades políticas e sociais, reivindicando e questionando sobre as problemáticas educacionais e buscando melhorias para as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais" (SILVA; SANTOS, 2018, p. 5).

No Brasil, a história é parecida, pois a "princípio as manifestações se concretizam em cunho político no período da ditadura militar. Desde a luta da oposição ao regime militar (1964-1989); a favor da anistia (1979); 'Diretas Já' (1984); 'Fora Collor' (1993), entre outros, na busca de barrar a ideologia imposta do governo" (SILVA; SANTOS, 2018, p. 5). A partir do início do século XX, os grêmios estudantis seguem tendo objetivos semelhantes, mas agora especificamente de cunho educacional, são eles: representar as(os) alunas(os); defender os interesses individuais e coletivos da escola; incentivar a cultura literária, artística e desportiva da comunidade; promover a cooperação entre a equipe gestora, funcionárias(os), docentes e estudantes "no trabalho escolar buscando seus aprimoramentos e lutar pela democracia permanente na escola" por meio "do direito de participação nos fóruns internos de deliberação. Assim, caracteriza-se pela busca de direitos sociais a partir do poder instituído" (HUR, 2009 apud SILVA; SANTOS, 2018, p. 5).

Lembramos ainda que os grêmios estudantis foram instituídos no país por meio da Lei nº 7.398/1985 (BRASIL, 1985) e no caso do estado de São Paulo o comunicado SE de 26 de setembro de 1986 (SÃO PAULO, 1986) esclarece sobre sua implantação e implementação.

Portanto, além de ser um espaço de participação extremamente importante, este é também um direito das(os) estudantes.

Ao analisar as transcrições das entrevistas encontramos dois excertos que fizeram menção à atuação do grêmio estudantil. O primeiro deles é da Prof004, membro de equipe gestora e participante do grupo COMFEC. O segundo é do Prof011, que é docente de Ensino Médio e participante do grupo SEMFEC.

> *...o trabalho que os alunos gremistas estavam realizando e quiseram fazer parte desse trabalho. Então, hoje – a professora [...] está aí para confirmar o que eu estou dizendo – estamos com vários projetos acontecendo de convivência dentro da escola, tudo com a interação dos alunos, as propostas dos alunos. Eles estão ouvindo os colegas, estão trazendo essa escuta – porque é muito importante a escuta –, mas, muitas vezes, nós... nós estamos fazendo o nosso trabalho pensando que está certo, mas com uma forma de lidar com o jovem muitas vezes diferente de quando colocam dois jovens para conversar. A linguagem deles é diferente, o entendimento deles é diferente. Então eu acredito que um grêmio dentro da escola, um grêmio ativo, um grêmio participativo, ele acaba ensinando até a nós como lidar com alguns tipos de transtorno. É isso o que eu acredito. Então esse trabalho tem que ser contínuo, não é um projeto bimestral, é um projeto que tem que ser para a vida. E eu acredito que quando os jovens começam com essas ações, acabam influenciando até mesmo os professores. Os professores começam a ter um olhar diferenciado, porque é muito importante que os professores estejam junto com os alunos, e os alunos e os professores, a harmonia entre professor e aluno é muito importante. E eu acredito que esse trabalho está sendo, assim, fundamental para a convivência da nossa escola*. (Prof004)

> *Grêmio Estudantil precisa ser valorizado e funcionar...* (Prof011)

Retomamos que essa é uma das subcategorias do grande tema *do lado de dentro da escola – convivência, cultura e clima escolar* (eixo 3) e, embora tenha sido pouco mencionado durante as entrevistas, o grêmio é uma forma essencial de protagonismo das(os) alunas(os) que precisa ser valorizado por todas as instituições que se propõem especialmente a transformação da cultura da escola.

Nota-se também a presença de uma TS iniciadora da ação no discurso do Prof011 quando ele afirma que estão com *vários projetos acontecendo de convivência dentro da escola* e que isso é efeito da *interação dos alunos, as propostas dos alunos*. Inclusive o professor acrescenta que *esse trabalho tem que ser contínuo, não é um projeto bimestral, é um projeto que tem que ser para a vida,* pois acredita *que quando os jovens começam com essas ações, acabam influenciando até mesmo os professores.*

É justamente porque a literatura e nossas pesquisas comprovam a importância do

protagonismo das(os) estudantes e dos espaços de participação democrática que nosso projeto de pesquisa maior (GEPEM, FIS e FCC) tinha dentre seus objetivos a implementação das Equipes de Ajuda e das assembleias de classe nas escolas paulistas (TOGNETTA, 2022a).

Conforme explicamos na seção 5, as Equipes de Ajuda são um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) que tem sido implementado em escolas brasileiras a partir das pesquisas do GEPEM (TOGNETTA, 2020b). As alunas e os alunos são eleitos pelos pares por um critério de confiabilidade e têm dentre suas possibilidades de atuação as seguintes funções: acolher as(os) colegas recém chegadas(os) e facilitar sua integração no grupo; ajudar aquelas alunas ou alunos que se sentem excluídas(os), com dificuldades pessoais, que necessitem de escuta ou que precisem de companhia; detectar conflitos, analisando-os e buscando possíveis soluções intervenções ou encaminhamentos (junto a um adulto, por exemplo); ajudar as(os) estudantes que tendem a se isolar como forma de resolução de conflitos; integrar as(os) colegas que não têm conhecidas(os) ou amigas(os) no grupo; escutar quem esteja vivendo momentos pessoais ruins; ajudar aqueles que sofrem situações de abuso entre pares, tais como o bullying e cyberagressões (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018 apud TOGNETTA *et al.* 2020, p. 6).

Por sua vez, as "assembleias de classe tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como resolver conflitos por meio do diálogo" (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 62). Idealmente, não deveriam acontecer como se fosse uma medida de urgência, portanto sua periodicidade deveria ser semanal para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com encontros de uma hora, ou quinzenal, com estudantes de 6º ano em diante, com a duração de 90 a 120 minutos. Esses momentos precisariam estar inclusos no horário e serem conduzidos, inicialmente, por um adulto como a(o) docente polivalente (no caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), a(o) professora ou professor conselheiro ou profissional da orientação educacional, e, posteriormente, pela(os) próprias(os) aluna(os) representantes eleitas(os) que se revezam com orientação de um adulto (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Embora o grêmio estudantil, os SAI e as assembleias sejam propostas distintas, todas têm alto potencial de transformação positiva na cultura e na convivência escolar, especialmente porque as pesquisas internacionais e nacionais nos mostram que os pares estão dentre as primeiras opções que as(os) alunas(os) buscam como fonte de apoio e ajuda quando algo não vai bem. Exemplo disso é a pesquisa realizada na Escandinávia por Slonje e Smith (2008) cujos resultados apontam que, quando intimidados, 50% dos alvos não contam a ninguém; 35,7% contam às amigas e/ou amigos; 8,9% contam à polícia e 5,4% a outras pessoas.

Posteriormente, uma investigação conduzida por Livingstone *et al.* (2011), realizada em

25 países, perguntando a jovens e adolescentes sobre quem eram as pessoas para as quais contavam quando sofriam alguma situação de violência dentro da escola, os resultados impressionam, pois 52% das(os) jovens mencionaram contar às amigas e/ou amigos, enquanto 42% recorrem aos familiares (pai, mãe ou responsável) e 8% a algum outro adulto que seja importante. Apenas 7% reportam-se aos docentes como uma possível solução para seus problemas.

Diante dessas considerações sobre o quanto os espaços de participação, diálogo e apoio entre pares é promissor e, consequentemente, fator protetivo para as(os) estudantes, lamentamos que não tenhamos tido oportunidade de ampliar essa discussão com as(os) docentes durante as entrevistas.

Subcategoria: Planejamento de ações sistemáticas

Ao longo de todas as seções do nosso trabalho temos reafirmado a necessidade de que quaisquer propostas relacionadas à melhoria da convivência e do clima escolar e de transformação da cultura, incluam o planejamento de ações sistemáticas que não têm hora e nem dia para terminar. “O fato é que essas ações de prevenção aos problemas de convivência exigem tempo e esforço coletivo” (LAHR; TOGNETTA, 2021, p. 74).

Portanto, não estamos falando meramente de campanhas contra o bullying e contra outras formas de violência etc. Há algo maior que precisa ser compreendido. Como diria Dupret (2002), “uma cultura de paz implica no esforço para modificar o pensamento e a ação das pessoas no sentido de promover a paz. Falar de violência e de como ela nos assola deixa de ser a temática principal. Não que ela vá ser esquecida ou abafada; ela pertence ao nosso dia a dia e temos consciência disso” (p. 91). Contudo, nosso “discurso” e a “ideologia que o alimenta” precisam ser impregnados de “valores humanos que decantam a paz, que lhe proclamam e promovam. A violência já está bastante denunciada, e quanto mais falamos dela mais lembramos sua existência em nosso meio social e ambiental. É hora de começarmos a convocar a presença da paz em nós, entre nós, entre nações, entre povos” (DUPRET, 2002, p. 91). Nas palavras de Jares (2008) é preciso construir uma “pedagogia da convivência” (p. 29) que tem como princípio fundamental o “respeito à vida” (JARES, 2008, p. 35).

Quando perguntamos para as(os) docentes sobre o que pensavam quando ouviam a afirmação de que toda a escola precisaria ter um programa de promoção da convivência, o que entendiam como sendo um programa assim, o que não poderia faltar e o que isso significa para

elas(es), duas respostas chamaram a atenção dando origem a esta subcategoria. O Prof002, que é membro de equipe gestora afirma:

> *Eu acho assim, a questão da convivência... A promoção, como você, citou tem que estar no cotidiano da escola. Eu acho que não tem que ser uma prática esporádica, e sim uma coisa que já é de praxe para todos.* (Prof002)

Por sua vez, a Prof008, que é docente dos Anos Finais de Ensino Fundamental e do Ensino Médio reflete sobre o quanto seria importante avaliar periodicamente a convivência na escola.

> *Mas e por que não em um programa para de vez em quando avaliar no que precisa melhorar, e o que não pode faltar em um programa de convivência? Que todos estejam presentes e que todos participem, e que se a partir do momento quando eu não concordo, eu não quero, aí já é ideia oposta. Então tem essa prática? Tem, mas nós vamos conseguir fazer uma rotina dessa prática, vai ser uma coisa constante, vai ser sempre bom? Não é. Então, e por que não fazer um programa e avaliar o que precisa melhorar? Seria uma forma de olhar para nós mesmos, seria uma forma de analisar o que precisa ser mudado dentro da escola.* (Prof008)

Novamente, se considerarmos a estrutura linguística que caracteriza uma TS completa (explicação de causa e efeito) não encontramos nenhuma nestes dois excertos, mas nota-se no discurso dessa professora e do professor que reconhecem que ações esporádicas não caracterizam a promoção da convivência. Inclusive, a Prof008 aponta para a necessidade de uma avaliação sistemática sobre a convivência, que por sinal estava prevista dentre as ações do CONVIVA SP em parceria com o GEPEM.

Nos meses de dezembro de 2019 a fevereiro de 2020 realizamos quatro reuniões com a equipe do CONVIVA SP com o objetivo de discutir a construção do Método de Melhoria da Convivência Escolar (MMCE), uma proposta solicitada pelo então secretário executivo. Para isso, em vários momentos anteriores e consecutivos, nós pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM nos reunimos para entender o modelo existente na rede estadual, com ênfase na melhoria do rendimento acadêmico nomeado como Método de Melhoria de Resultados[73] (MMR) e para discutir as diferenças necessárias para o que se pretendia – um modelo de

[73] O MMR faz parte do Programa Gestão em Foco da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cujo objetivo é promover a melhoria contínua da qualidade do aprendizado por meio da implementação do método nas Diretorias de Ensino e escolas. Mais informações disponíveis em: https://desertaozinho.educacao.sp.gov.br/nucleo-pedagogico-mmr/#:~:text=O%20M%C3%A9todo%20de%20Melhoria%20de,Diretorias%20de%20Ensino%20e%20escolas.

avaliação formativa da convivência escolar e das ações que seriam desenvolvidas após a formação de equipes gestoras, docentes e profissionais das DREs (TOGNETTA, 2022a). Contudo, conforme explicamos na seção 5, este processo foi interrompido pela pandemia e por ocasião da descontinuidade da parceria da SEDUC SP com nosso grupo.

Essa foi a última subcategoria dentro da categoria que fala sobre a *necessidade da participação de todas(os)*. A seguir, apresentaremos a última categoria do eixo 3 (*do lado de dentro da escola*...)

Categoria: O cuidado docente com os estudantes

Embora o cuidado tenha sido elencado em uma categoria anterior dentro do eixo 3, enquanto estávamos na fase de codificação focalizada optamos por manter essa categoria em separado (da anterior *necessidade de empatia e cuidado*), porque os cinco excertos agregados nela falam especificamente sobre o cuidado das professoras e dos professores com as(os) estudantes.

Dentre os cinco excertos, três são de participantes do grupo COMFEC e dois do grupo SEMFEC. A seguir, iniciamos com dois trechos extraídos do discurso da Prof006, que é membro de equipe gestora (grupo COMFEC). Nesse momento da entrevista ela estava respondendo à pergunta que havíamos feito ao grupo sobre o que as(os) profissionais da educação precisavam cuidar na escola[74], ou prestar atenção para que a convivência seja valor e para que seja ética. Também perguntamos se antes do ciclo formativo já trabalhavam, por exemplo nas aulas, questões que remetem a temas de convivência na escola. Por fim, pedimos-lhe exemplos se tivessem.

> *Eles procuram na gente apoio, eles procuram o olhar, o carinho, a escuta; principalmente nessa pós-pandemia eu vejo as crianças nos procurando, nos buscando de uma forma diferente. Eu vejo... muitas vezes não falam por favor, mas o "tia", aquele jeito mais... O tanto que fizemos falta a eles...* (Prof006)

> *...pessoal novo que chegou, que às vezes eu confundia com aluno. Que eles são assim muito democráticos, muito comunicativos, e receptivos, muito mais com as crianças do que os mais velhos que já se aposentaram, que tinha um pouco aquele distanciamento das crianças, são mais próximos.* (Prof006)

Nota-se nessas duas falas da Prof006 a presença de uma TS de que docentes mais jovens

[74] Diálogo completo disponível no apêndice F.

(*pessoal novo que chegou*) são mais *próximos* das(os) alunas(os) porque são mais *democráticos, comunicativos* e *receptivos*, ao contrário dos *mais velhos que já se aposentaram, que tinha um pouco aquele distanciamento*. Por ser uma professora que atua na equipe gestora, consideramos que sua TS é iniciadora da ação, pois enaltece características essenciais ao papel docente na promoção da convivência.

No trecho a seguir, a Prof008 dá exemplo pessoal de proposta desenvolvida em sala de aula que ela considerou como uma forma de cuidar dos sentimentos das(o) estudantes:

> *Trabalhava de forma mais (indireta) [00:29:48] com atividade em sala de aula, dependendo da turma que eu estivesse, porque esse ano eu entrei no ensino fundamental. Eu estou com o sexto ano, eu trabalhava também de forma de desenhos, começando por mim para eles se sentirem mais à vontade. Eu fiz desenho de coisas que me incomodavam em algumas atividades, foi um dos métodos que eu utilizei, e eu demonstrei em forma de desenhos, e em formas de frases, de coisas que me incomodavam. Não colocava o meu nome nos desenhos porque eu queria também que eles demonstrassem para mim o que era que incomodava eles, e muitas vezes o que era que eles queriam falar e não têm coragem de falar, mas que eles não se identificassem nos desenhos.* (Prof008)

Conforme temos discorrido desde a seção 1, aquilo que muitas pesquisas chamam de "o ambiente de aprendizagem ideal" é gerado por meio de "um clima de confiança e respeito" onde as interações entre as(os) estudantes entre si e com as(os) docentes desempenham um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Ao falar sobre "estratégias de promoção da convivência escolar", Colombo (2011 apud GARCÍA PEREZ; GARZA RUIZ, 2021, p. 7) afirma que estas devem ser "...baseadas em: diálogo, palavra e escuta; o cumprimento das regras escolares, a conversação como ferramenta fundamental e a necessidade de implementação de atividades formativas" (p. 93).

Sob essa perspectiva, "não se trata apenas de ensinar como deve ser a convivência, mas de gerar as condições e a motivação necessárias para que ela ocorra entre os sujeitos participantes por meio de atividades significativas" (IBARROLA-GARCÍA; IRIARTE, 2012 apud GARCÍA PEREZ; GARZA RUIZ, 2021, p. 7). Para isso, conforme argumentamos anteriormente, o cuidado precisa ser traduzido em propostas sistemáticas na escola, dentre elas aquelas do tipo mencionado pela Prof008, que por mais simples que possam parecer estimulam a expressão dos sentimentos.

De acordo com Tognetta (2003) "falar de sentimentos é favorecer sua manifestação, bem como a reflexão sobre os estados de ânimo e as relações interpessoais que podem provocá-los, amenizá-los ou acentuá-los" (p. 107). É por isso que a autora nos adverte que esse tipo de

cuidado que a autoridade da escola dedica às alunas e aos alunos não pode ficar restrito às(aos) docentes que atuam na Educação Infantil, por exemplo. Todas as professoras e professores de "maternal ao terceiro ano do Ensino Médio, da faculdade, ou de quaisquer instituições e programas de ensino" precisam considerar que, como humanas(os), dependemos também do desenvolvimento dos aspectos afetivos para sermos de fato gente (TOGNETTA, 2003, p. 107).

Não aleatoriamente, o "Mapa de Mim" (apresentado mais detalhadamente na seção 5), material que disponibilizamos para todas as escolas paulistas (e de muitos outros estados do país) na versão para estudantes e para docentes, tem como primeira etapa da "viagem" propostas que abordam a necessidade do autoconhecimento, ou seja, do sujeito de pensar sobre si, sobre seus sentimentos, sobre do que se gosta e do que não se gosta.

Por fim, trazemos aqui os dois trechos da entrevista com o grupo SEMFEC. Assim como nos excertos anteriores o docente elenca características necessárias a uma professora ou professor que cuida, mas a diferença é que aqui o contexto da entrevista era a preocupação do participante em relação ao cuidado com as(os) alunas(os) migrantes de sua escola[75].

> *Eu queria dizer que para ser professor a gente precisa muito cultivar as relações de afeto com os alunos.* (Prof011)

> *Quando a gente tenta ver as relações de afeto, cria afinidade com os alunos, o aluno aprende mais fácil de que quando a gente coloca com o conteúdo. Eu não digo que eu sempre desencadeio relações de afeto, dependendo da classe eu sou um terrorista, na verdade.* (Prof011)

Embora inicialmente pareça existir aqui uma TS iniciadora da ação, uma vez que o docente indica que as *relações de afeto* com as(os) estudantes resultam em aprendizado *mais fácil*, verificamos que não há uma TS que represente uma práxis positiva que se conserva, pois ele afirma que *dependendo da classe* ele é um *terrorista*. Há, portanto, uma tendência à inibição de ações de cuidado com estudantes ou de manter uma certa seletividade ou acepção em que o cuidar cabe para quem preenche certos requisitos. Mas novamente ressaltamos que isso não acontece necessariamente por má vontade de uma professora ou professor, e sim porque falta a essas(es) profissionais os conhecimentos necessários para que possam sensibilizar-se e reconhecendo o que é uma "provocação", ou inclusive, uma "vítima provocadora" que precisa de ajuda.

Este dado condiz com uma investigação sobre as representações sociais de adolescentes

[75] Trecho completo disponível no apêndice G.

sobre as injustiças no ambiente escolar que foi conduzida por Carbone e Menin (2004). Na pesquisa, as(os) docentes foram apontadas(os) como as(os) principais agentes de injustiça contra estudantes, seguido das(os) próprias(os) alunas(os) entre si. Nesse contexto, a figura da professora e do professor não simboliza cuidado e tampouco é "fonte de inspiração e referência moral"; "ao contrário, reflete alguém em quem não se pode confiar. Um cenário nocivo para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual" que, conforme temos pontuado insistentemente, "se funda em relações de cooperação pelo exercício do respeito mútuo" (VIVALDI, 2020, p. 35 e 36).

É por isso que os processos de formação docente não podem prescindir de reflexões e discussões sobre as relações de afetividade entre docente e estudante. "Quando um jovem se sente valorizado por um adulto – recebe carinho, divide tempo com ele, elogia seu esforço e é valorizado incondicionalmente – acaba também valorizando o adulto" (MARTÍNEZ MARTÍN; PUIG ROVIRA; TRILLA BERNET, 2003, p. 70). Quando as(os) educadoras(es) criam um "vínculo de afeto recíproco" há muito mais chances de suas alunas e alunos aderirem a "valores e comportamentos" devido ao afeto que têm pela autoridade. "Gera-se nos jovens um sentimento de obrigação de certa forma paralelo, embora diferente, à responsabilidade que outrora impelia os educadores em relação aos jovens. Estamos perante uma dupla obrigação moral" que pode até não "ser eterna nem explicar todos os dinamismos e tarefas da educação moral, mas é absolutamente essencial como um dos seus espaços e momentos" (MARTÍNEZ MARTÍN; PUIG ROVIRA; TRILLA BERNET, 2003, p. 70 e 71).

Portanto, avaliamos que o discurso das(os) docentes agregados nesta categoria abrem alas sobre o quanto as(os) estudantes precisam de cuidado do adulto da escola, especialmente quando estão longe de seu local de origem, no caso, alunas e alunos que vêm de outras regiões e que precisavam de um olhar especial. Este foi um dos fatores pelos quais criamos a subcategoria a seguir para falar disso.

Subcategoria: Necessidade de acolhimento aos migrantes

Aqui temos apenas dois excertos, ambos de participantes do grupo SEMFEC. O primeiro é a continuação do relato do Prof011 que, embora seja extenso, optamos por incluir por completo na codificação em função da riqueza de detalhes que acompanhamos na fala do professor.

...eu *queria pegar esse gancho para falar com os alunos lá dos migrantes. Eu*

> *dei aula o ano passado e no [...] em [...], e quando eu cheguei na sala de aula à noite, eu tomei um susto, que eu perguntei, "de onde você vem?", de Mato Grosso, "de onde você veio?", "de Maceió", "de onde você veio?", eu falei, "vocês chegaram quando? Você chegou o ano passado, chegou agora?". Não tinha nenhum aluno que era de dali. Eles eram de fora e vieram trabalhar na colheita da batata. Todos vieram trabalhar na colheita da batata. Assim, na cidade eu acho que eles são discriminados. Eu acho que não tem uma acolhida aos migrantes na cidade. Na escola, não. Na escola não, mas na cidade eu acho que a gestão em [...] é bem gostosa, bem legal. Assim, eles conseguem trabalhar de forma articulada. Não tem assim... Eles tinham uma acolhida boa, mas todos os alunos do noturno, boa parte. Em [...], onde eu estou agora também tem muitos migrantes. Também tem. Mas não tanto como [...]. [...] era um caso a parte, com muitos migrantes. Que eles são acolhidos... Eu acho assim. Agora chegou o [...], o menino agora no primeiro B. Ele chegou de Maceió. Ele foi jogado, caiu do nada, não sei se foi acolhido assim, jogado no meio da sala, caiu do nada. A gente nem falou do nome dele no ATPC, e assim vai. A vida segue. É assim que chega, chega na classe e a vida segue. Mas só que eu queria frisar aquele ponto das relações de afeto. Quando eu vi aquilo, os imigrantes em [...], eu desencadeei uma relação bem legal com os alunos, inclusive a diretora [...] fala que eles sentem saudades de mim na sala de aula, porque eu desencadeei um pouco essas relações de afeto, tentar discutir as coisas deles, e parece que isso daí pega mais que o conteúdo. Quando a gente tenta ver as relações de afeto, cria afinidade com os alunos, o aluno aprende mais fácil de que quando a gente coloca com o conteúdo.* (Prof011)

A partir da fala do Prof011 notamos que o Prof010 se emocionou e, ao assumir a palavra, mencionou a experiência de uma aluna sua do passado.

> *E ela começou por baixo no corte de cana, ascendeu nas empresas, foi chefe, formou-se em história e é professora hoje. A menina foi aluna minha, essa era migrante, tá, Prof011.* (Prof010)

É importante destacar que a escola falar e pensar sobre a condição dos migrantes (e imigrantes) também é falar sobre um contexto de diversidade. Por exemplo, partindo novamente do contexto das escolas paulistas, os dados SEDUC SP de 2019 indicavam que o número de matrículas de estudantes oriundos do exterior era 18% maior do que o registrado no ano anterior, quando havia 10.034 alunas(os) que não nasceram no Brasil. Em 2019, entre os 3,5 milhões de estudantes matriculadas(os) na rede, 11.905 eram estrangeiras(os), sendo que o maior grupo era de bolivianos (5.022), seguido por japoneses (1.307), haitianos (998), angolanos (594) e paraguaios (433) (SÃO PAULO, 2019b).

Ao finalizar a descrição dos dados do grande tema *do lado de dentro da escola – convivência, cultura e clima escolar* com esta subcategoria, refletimos sobre o quanto a educação brasileira ainda precisa caminhar para que de fato a escola seja um lugar de segurança, afeto, cuidado, empatia e acolhimento à diversidade humana. Lembramo-nos também das

competências gerais da BNCC, dentre elas a de número seis indicando que as(os) alunas(os) precisam ser preparadas(os) para:

> *Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.* (BRASIL, 2018, p. 9)

Lembramos ainda que falar de diversidade humana nos remete a muitas formas de reconhecer as diferenças, especificidades e necessidades que vão além do gênero, raça, religião e nacionalidade. Há muitas formas das pessoas serem excluídas ou desumanizadas, ainda mais num país como o nosso, tão extenso e caraterizado por desigualdades, formas de violência como, por exemplo, a aporofobia[76] (CORTINA, 2020) precisam ser discutidas e combatidas. Quanto mais a escola promover um espaço inclusivo e acolhedor, mais promoverá a tolerância e o respeito enquanto valores que fazem diminuir a falta de informação e o preconceito, além de combater manifestações de violência como as que presenciadas nas escolas paulistas relacionadas a xenofobia e ao racismo (KOHATSU; SAITO, 2022; BUGRE, 2023).

Sendo assim, por meio dos excertos da categoria do *cuidado docente com estudantes* e da *necessidade de acolhimento aos migrantes* notamos que, ao menos preliminarmente, estas professoras e professores que participaram de nossa investigação reconhecem seu papel como autoridade sob uma perspectiva piagetiana, conforme mencionamos na seção 1. Ou seja, uma autoridade que se dá por prestígio (TOGNETTA; VICENTIN, 2014) e não somente porque ocupa um cargo hierarquicamente superior. Uma autoridade que tem o papel de promover uma escola aberta à diversidade humana.

Finalmente, encerramos as discussões deste eixo retomando o *alerta de problemas complexos* que discorremos na seção 3 desta investigação. Todas as categorias e subcategorias do eixo 3 (*do lado de dentro da escola*...) representam diferentes dimensões do clima escolar, da cultura e da convivência, e não se pode esperar que as(os) alunas(os) desenvolvam a competência de valorizar a "diversidade de saberes e vivências culturais..." (BRASIL, 2018, p. 9) se a escola não tiver propostas planejadas de maneira a envolver toda a comunidade escolar numa rotina que priorize espaços de diálogo, respeito às singularidades humanas, a revisão das normas e o estabelecimento de relações de cooperação entre adultos e seus pares e destes com as(o) estudantes.

[76] Termo cunhado em 2017 pela filósofa espanhola Adela Cortina, para destacar o que ela chama de rejeição sistêmica à pobreza e às pessoas sem recursos (CORTINA, 2020).

O fato de as análises terem levantado todas essas categorias e subcategorias demonstra que as(os) participantes, de certa maneira, sabem o que precisa ser feito, mas há poucas TS iniciadoras da ação que sirvam de energia propulsora para que consigam se organizar dentro de sua escola num programa de promoção da convivência. É por isso que, mais uma vez, reafirmamos nossa posição de que, diante de tamanha complexidade, quaisquer melhorias nesse sentido demandam a formação continuada de docentes (lembrando também que membros de equipes gestoras são professoras e professores) como uma base sólida dentro da construção de uma política pública em educação.

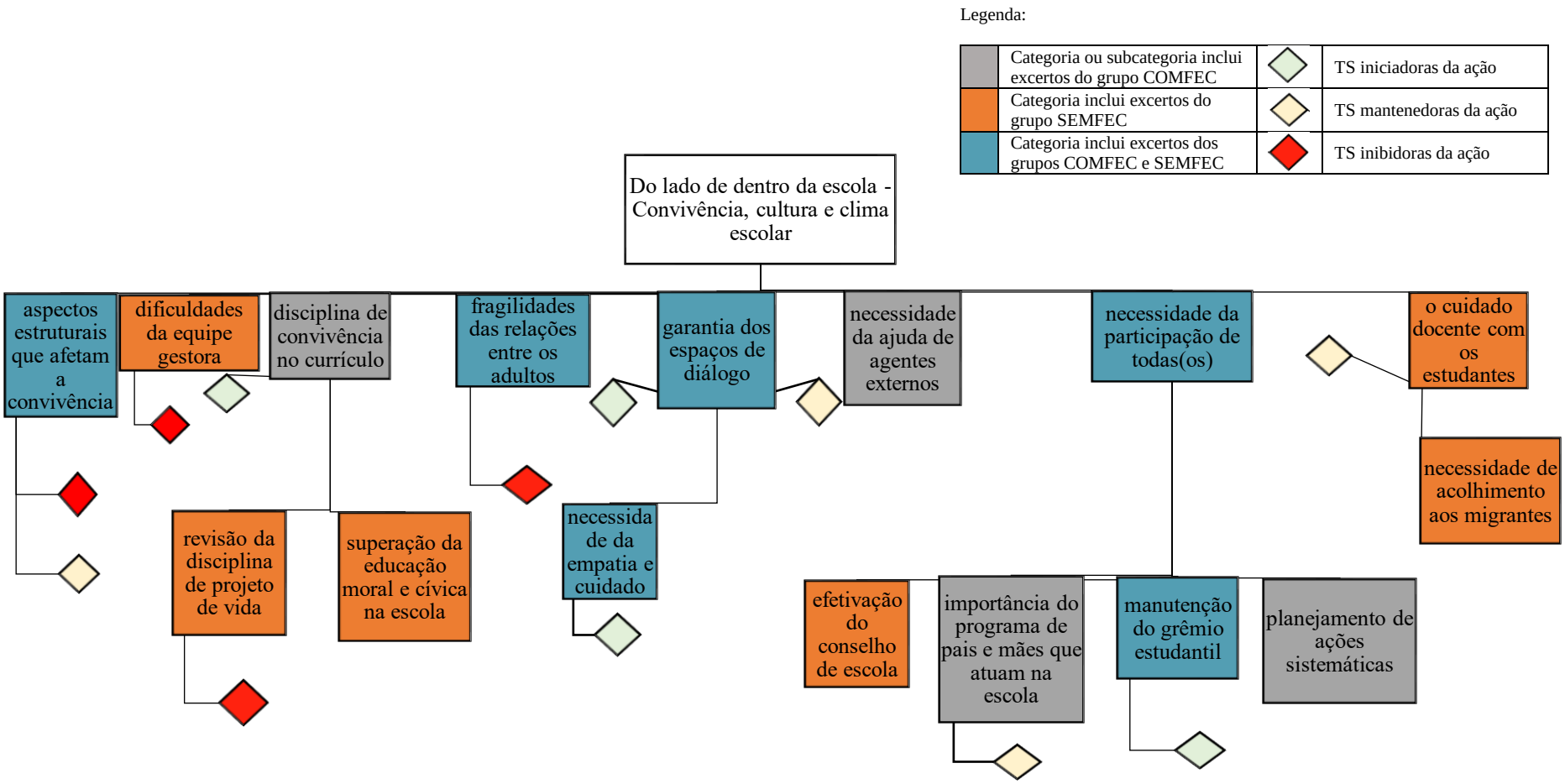
A seguir, apresentamos as representações gráficas construídas na codificação axial do eixo 3.

6.1.7.1 Codificação axial do eixo 3

A quantidade de categorias, subcategorias e relações indicadas a seguir podem ser analisadas como uma representação do quanto o *lado de dentro da escola* é um sistema complexo, conforme alertamos na seção 3.

Lembramos ainda que o fato de termos um olhar especial para a presença de TS, nossa investigação não se detém a elas, portanto, avaliamos que as demais categorias e subcategorias nas quais não foram estruturas linguísticas correspondentes a TS, são igualmente relevantes para este estudo.

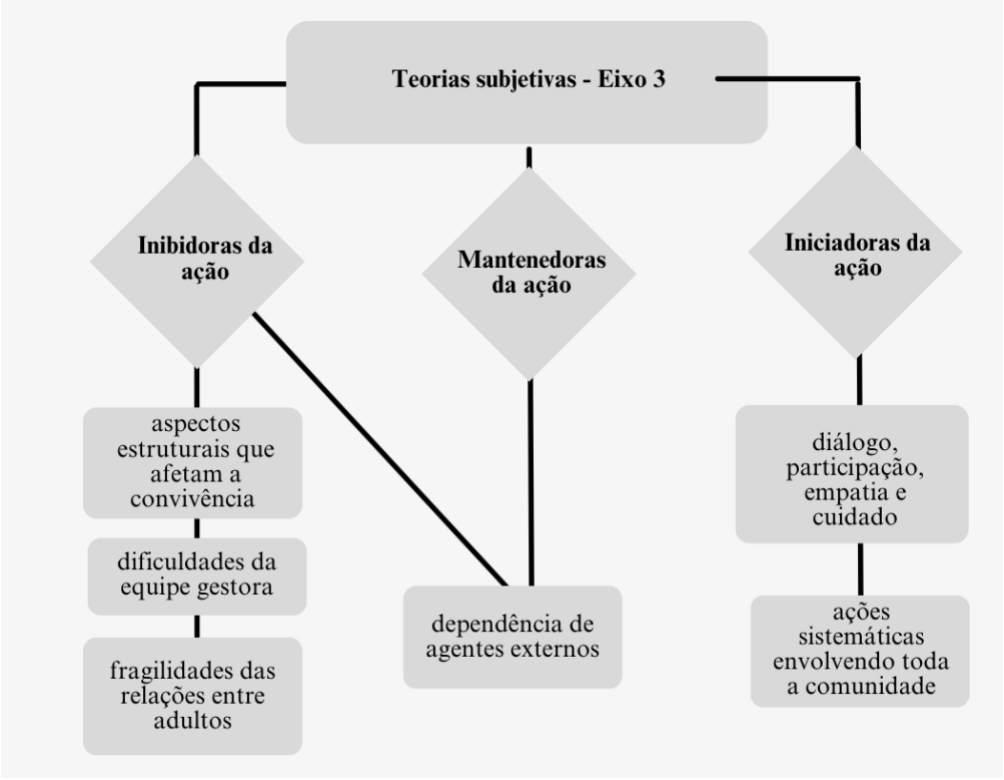
Figura 21 - Encadeamento entre códigos e presença de TS - Eixo 3



Fonte: Elaborada pela autora

Na figura 21, é possível visualizar que, ao mesmo tempo em que são algumas TS iniciadoras da ação essas estão entremeadas à outras com tendência a serem mantenedoras ou inibidoras da ação. Por isso, na próxima representação gráfica fizemos uma síntese do conteúdo das TS encontradas neste eixo buscando explicitar sua orientação.

Figura 22 - TS sobre o lado de dentro da escola



Fonte: Elaborada pela autora

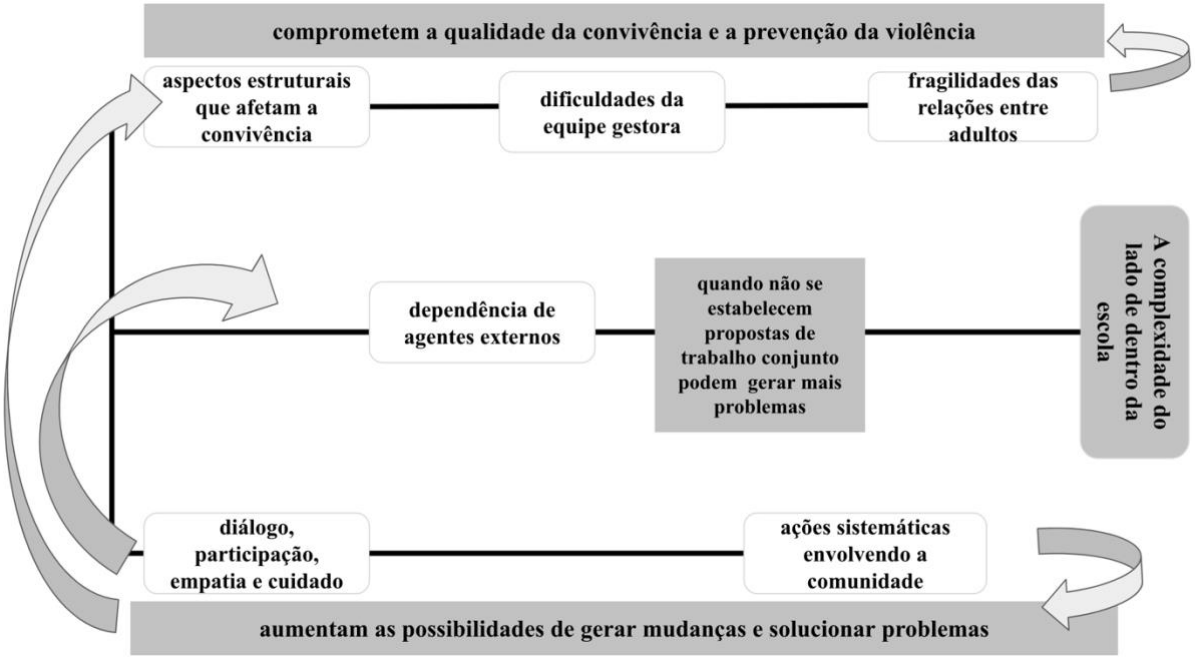
Todo esse fervilhar de concepções e reflexões que encontramos no eixo 3 exemplificam as afirmações de Clark e Peterson (1986 apud RUBIO GONZÁLEZ *et al.*, 2022) de que as professoras e os professores são concebidos como sujeitos em "permanente construção, elaboração e verificação das suas teorias sobre o mundo, pelo que a sua prática seria marcada pela avaliação constante das situações, pelo tratamento da informação e consequente tomada de decisão e acompanhamento dos efeitos causados por estas" (p. 82).

Portanto, é natural que tenhamos encontrado TS com orientação da ação em direções opostas numa mesma categoria, da mesma maneira que não nos surpreende que tenhamos algumas subcategorias com ausência de estruturas linguísticas completas que nos permitissem classificar TS. O caso é que para essas(es) docentes – que seguem em construção enquanto

profissionais – tenham chances efetivas de reafirmar ou de mudar suas TS é preciso que tenham oportunidades de refletir, estudar, debater e vivenciar diálogo, cuidado e empatia na escola. Que outro espaço para isso senão a formação continuada? É preciso aliviar tais profissionais da "constante contradição transmitida por autoridades e políticas públicas educacionais que exigem dinamismo e imediatismo em sua prática, o que propõe um cenário incerto" para as(os) docentes que, em geral, só podem "apreciar o produto de seu trabalho" a médio ou longo prazo, uma vez que as transformações na convivência não acontecem miraculosamente e nem de um bimestre letivo para o outro (RUBIO GONZÁLEZ *et al.*, 2022, p. 98).

Finalmente, na figura a seguir tecemos uma relação entre as principais questões presentes nas TS deste eixo e quais as relações que podem ser estabelecidas entre elas no sentido de melhorar ou comprometer a qualidade da convivência ou as ações de prevenção da violência.

Figura 23 - Problemas, potencial de mudanças e soluções - Eixo 3



Fonte: Elaborada pela autora

Prosseguiremos agora para a explanação dos dados levantados no último grande tema, ou eixo 4, das categorias de análise: *Do lado de fora da escola - A rede estadual, seus desafios e fragilidades*.

6.1.8 Eixo 4 - Do lado de fora da escola - A rede estadual, seus desafios e fragilidades

Neste grande tema incluímos os códigos relacionados às questões estruturais e de funcionamento da rede, especialmente a partir das ações da SEDUC SP que, segundo os participantes, podem impactar a qualidade da convivência, da cultura e do clima escolar. Um dado importante é que as categorias elencadas neste eixo emergiram dos discursos dos três docentes do grupo SEMFEC.

Embora seja um eixo com uma quantidade menor de categorias e excertos que o anterior, avaliamos que os pontos indicados por esses três professores são relevantes e precisam ser analisados cuidadosamente sempre que novas propostas de melhoria da convivência e combate à violência forem elaboradas na rede. A seguir, iniciaremos a descrição de cada um dos códigos.

Categoria: Avaliações externas que inibem a autonomia da escola

Conforme anunciamos, esta categoria foi levantada a partir de relatos obtidos na entrevista com docentes do grupo SEMFEC e é composta por quatro excertos. Os comentários surgiram a partir da nossa pergunta sobre questões que viam como sendo prejudiciais à convivência na escola e sobre os problemas que já afetavam a convivência antes e seguirão depois da pandemia. O docente de Ensino Médio, Prof011 diz:

> *Por exemplo, a gente é avaliado por avaliações externas. As escolas são avaliadas por avaliações externas. Isso daí vai deixando, vai fazendo com que o cuidado, o pertencer-se, o construir junto na escola vão sendo deixado de lado. Porque não tem, não faz sentido.* (Prof011)

Aqui há a presença de uma TS, pois existe uma estrutura linguística do tipo argumentativa explicativa, com consequências (*Isso daí vai deixando, vai fazendo com que o cuidado, o pertencer-se, o construir junto na escola vão sendo deixado de lado*) que têm um antecedente (*a gente é avaliado por avaliações externas*).

Mais adiante o mesmo docente continua:

> *Você não constrói o saber a partir da realidade da escola. As avaliações externas são prontas, são avaliações que são padronizadas para um estado*

> *inteiro. É a mesma para a aldeia Icatu, é a mesma para a Grande São Paulo. É a mesma avaliação externa. E isso que vai medir se a escola vai bem, e se a escola não for bem por essa avaliação externa, que não corresponde à realidade do ensino local, a escola, na verdade, dirigente cobra, governo do estado cobra o dirigente etc., mas isso não mede a construção, sabe, essa avaliação externa não mede como está o saber na escola, e é isto, a avaliação da escola vem a partir desta avaliação externa, não por causa de algo construído ali no local. (*Prof011)

Então o Prof010 complementa apontando características que tornam as avaliações externas prejudiciais à convivência na escola:

> *Elas são conteudistas, né Prof011, querendo ou não as avaliações são conteudistas.* (Prof010*)*

> *Então a gente vê um ataque nesse momento que a gente precisava de mais autonomia na escola, os ataques são sempre sistemáticos das políticas educacionais, uma das causas da baixa produtividade dos alunos nessas avaliações externas é o desmonte da escola, enquanto instituição.* (Prof010)

Podemos enumerar algumas explicações para a participação das avaliações externas ter relação com a TS inibidora da ação explicitada no discurso do Prof010 e do Prof011. Primeiramente, para lembramos, no Brasil temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[77] que é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, que tem como objetivo oferecer ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho das(os) estudantes. No Estado de São Paulo, as(os) alunas(os) participam, além das avaliações do SAEB – Prova Brasil e nos Anos Iniciais a articulação com a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – também da prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e agora desenvolvem a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Esta última tem como propósito apoiar as unidades escolares e as(os) docentes na elaboração de estratégias mais efetivas a partir da análise de seus resultados, visando a melhoria da aprendizagem e do desempenho das(os) estudantes, especialmente nas ações de recuperação contínua (SOUSA; FERREIRA, 2019).

Lembramos que a discussão sobre o quanto as avaliações de larga escala impactam o trabalho docente não é nova e tampouco está esgotada. De fato, as "avaliações da

[77] https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb

aprendizagem" organizadas por uma professora ou professor em sua sala de aula segue uma lógica distinta, que difere "radicalmente das avaliações de larga escala". Por isso, Sousa e Ferreira (2019) indicam que é impreterível que a escola, as gestoras, os gestores escolares e docentes "conheçam os resultados/diagnósticos oferecidos pelas avaliações de sua escola, das escolas de sua região, das escolas de seu Estado e de seu país como um todo" (p.17).

Contudo, boa parte das medidas que precisam ser "tomadas no nível da escola exigiriam autonomia administrativa, recursos financeiros, pesquisas complementares, condições de trabalhos adequadas para desenvolver as ações recomendadas" (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 17. Além disso, a supervalorização de tais mecanismos de avaliação podem incorrer em alguns riscos. Por exemplo, em suas análises sobre "tecnologias políticas sustentadoras das reformas da educação" (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 16), Ball (2002 apud SOUSA; FERREIRA, 2019, p.16), indicam que a "performatividade" é a maneira de "regulação que faz dos desempenhos dos sujeitos amostras de qualidade e de valor desses sujeitos". Sob tal perspectiva, a avaliação passa a ser "uma tecnologia política" comprometida apenas com o rendimento (SOUZA; FERREIRA, 2019, p. 16).

Contudo, mesmo havendo explicações plausíveis para as TS encontradas nesta categoria – a cobrança do estado por resultados nas avaliações externas seria uma das explicações para a escola deixar de lado o *cuidado* da convivência – trata-se de uma TS que pode inibir a ação desses docentes que não vislumbram a possibilidade de desenvolver ações sistemáticas e intencionais de promoção de uma convivência ética ao mesmo tempo em que dão aulas de português, matemática etc. Por exemplo, a própria utilização de métodos menos tradicionais em que o sujeito participa da construção do conhecimento, interagindo com os pares, já seria uma maneira de contribuir com o desenvolvimento da autonomia moral e, portanto, de uma convivência ética na escola.

Neste ponto, fazemos um parêntese para alertar que, assim como as avaliações do rendimento escolar podem, ao invés de ajudar, inibir o trabalho docente, avaliações da qualidade da convivência ou um diagnóstico do clima escolar também são ineficazes se não acontecerem com a finalidade de disponibilizar os resultados para serem analisados por quem de fato interessa: a equipe gestora, docentes e estudantes de cada escola.

Após discorrer sobre a problemática das avaliações de larga escala, prosseguiremos apresentando mais uma categoria deste quarto eixo de análise.

Categoria: CONVIVA SP

Na seção 5, quando descrevemos o método de pesquisa comentamos que nossos dados qualitativos não foram analisados de maneira solitária. Contamos com a oportunidade de dialogar sobre eles com membros do GEPEM e outras(os) pesquisadora(es). Bem, quando estávamos nessa fase da codificação com o apoio do NVivo, ficamos em dúvida se criaríamos uma categoria na qual seria elencado apenas um excerto. Após um tempo de reflexão avaliamos que o fato de o CONVIVA SP ter sido mencionado uma única vez em entrevistas com docentes da rede estadual também era um dado relevante. Afinal, a temática geral das entrevistas era a convivência na escola, e conversamos sobre *programa de convivência* com docentes que participaram dos processos de implementação desse programa da rede estadual de SP.

Inclusive, mesmo o maior grupo de entrevistadas(os) sendo o primeiro (grupo COMFEC), ou seja, profissionais que foram incluídas(os) nas ações do nosso projeto de pesquisa em parceria com a FIS e a FCC e que, durante um tempo, teve grande intersecção com o CONVIVA SP, ainda assim parece que tal programa não fazia muito sentido a ponto de não o mencionarem nenhuma vez. O excerto a seguir (de um professor do grupo SEMFEC), demonstra o quanto a proposta ainda não tinha muita relevância ou possibilidade de impacto na concepção do Prof010, que é docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

> *Conviva SP, e ela promove algumas formações com essa pauta está. Esse projeto surgiu depois do massacre que teve lá perto da Grande São, na Grande São Paulo. O rapaz entrou na escola estadual para matar os alunos e esse projeto foi criado, e tenta adotar algumas medidas de prevenção, tá? Mas vocês imaginam a dificuldade que é atuar por uma rede imensa de cinco mil escolas no estado de São Paulo. Então, esse projeto tem esse problema.* (Prof010)

Reconhecemos que a maneira distante com a qual se refere ao programa pode ser fruto do contexto da entrevista, pois os docentes estavam ainda voltando ao trabalho presencial. Contudo, lembramos que segundo esses mesmos professores as formações centralizadas via SEDUC SP sempre seguiram acontecendo ao longo do período de distanciamento social. Portanto, após quase dois anos de implementação o CONVIVA SP seguia tendo pouca relevância para esses profissionais. Inclusive, na fala do Prof010 encontramos a estrutura de uma TS inibidora da ação quando ele afirma que o *projeto tem esse problema* porque a rede é *imensa* com *cinco mil escolas*. Este, de fato, é um desafio, e para isso, desde o início o GEPEM

estava empenhado junto à SEDUC SP em elaborar um desenho de programa que fosse escalonável e sustentável.

Finalmente, apresentaremos a última categoria que, de alguma maneira, pode também explicar o porquê de um programa com potencial para se tornar algo tão relevante para a rede siga ainda sem muito impacto.

Categoria: Sobreposição de poder

Esta é mais uma categoria cujos excertos foram extraídos de trechos da entrevista com docentes do grupo SEMFEC. Lembramos da limitação de termos uma amostra que pode ser considerada pequena diante da grandeza da rede estadual de educação de São Paulo. Contudo, verificamos que algumas falas destes participantes foram condizentes com relatos que ouvimos em reuniões com gestoras e gestores regionais das DREs envolvidas em nosso projeto de pesquisa em parceria com a FIS e a FCC. Como toda pesquisa acadêmica, indicamos desde já que estes dados podem ser ampliados em futuras investigações.

Os quatro primeiros excertos provêm do discurso do Prof011, que é docente de Ensino Médio:

> *...a gente precisa descolonizar o saber e o poder. Eu acho que isso é importante quando a gente fala de convivência ética na escola, despolemizar o saber e o poder. A gente parte, a gente vem de uma cultura em que a gente é meio piramidal, meio um negócio assim, e a escola ainda está assim, a Secretaria de Educação está assim, e cada vez mais assim. Então isso interfere muitíssimo na convivência, porque ainda as coisas estão bastante piramidais.* (Prof011)

Aqui há uma primeira TS inibidora da ação, pois o docente afirma que as relações *piramidais* interferem *muitíssimo na convivência* e que isso é *fruto da cultura,* ou seja, se o problema é consequência de uma estrutura externa à escola, não há muito o que fazer para resolver.

De fato, como apresentado na seção 2 desta pesquisa, a transformação da cultura da escola não é tarefa fácil e tampouco acontece num curto período. Ela é o resultado de um conjunto de aprendizados acumulados ao longo do tempo pelas(os) agentes escolares, num processo de construção coletiva que se revela na maneira de ser e de fazer da escola. E claro, a cultura da uma escola também está relacionada aos atos e práticas de sua entidade mantenedora e os valores e crenças por ela apregoados. Então, novamente não desconsideramos a posição do

docente, mas retomamos que o obstáculo se encontra justamente em sua TS de que as mudanças precisam partir primeiro da secretaria. Na sequência, ele continua:

> *E esse processo de pandemia para mim trouxe um gancho para que o governo do Estado de São Paulo pudesse exercer mais o poder.* (Prof011)

> *Está tudo fragmentado e cada vez mais essas coisas, designação, cargo de confiança, essas coisas, e ausência de concurso público, vão reforçar esse processo de hierarquização, de dominação, de não convivência, de 'umbigalização'.* (Prof011)

> *...a estrutura que está desagregando, que está designando pessoas, que está hierarquizando cada vez mais o processo e distanciando a escola, a avaliação da escola de uma construção de uma coisa coletiva.* (Prof011)

O Prof010 parece concordar quando afirma que:

> *E nos últimos, eu estou há mais de 20 anos como professor da rede estadual, o que a gente viu foi ataques sucessivos à autonomia da escola. Ataques sucessivos por parte do governo do estado de São Paulo, pelas suas políticas educacionais. Então eu vi uma escola que eu ingressei como professor efetivo do estado em uma escola que o órgão máximo de administração da escola era o conselho de escola e hoje isso é um adendo do diretor, uma coisa que é só uma formalidade escolar do conselho de escola. Então a gente tem políticas cada vez mais sistemáticas de assim, vocês têm que fazer o que os órgãos centrais, que a alta cúpula da Secretaria da Educação sabe, que ela sabe o que é bom para vocês. "Nós sabemos o que é bom para vocês".* (Prof010)

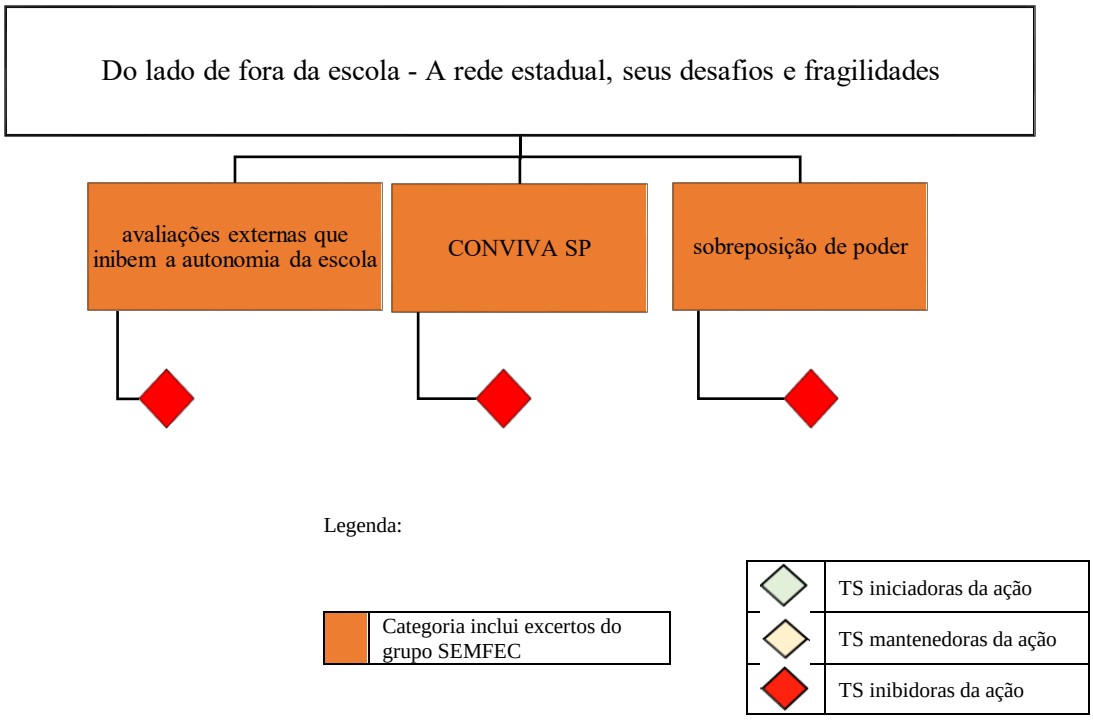
Aqui há outra TS relacionada à anterior que também tende a ser inibidora da ação, uma vez que as soluções para as questões de convivência se tornam mais distantes ou externas à atuação docente, sob a justificativa de que há *ataques sucessivos à autonomia da escola*.

A partir dessas análises verificamos que as TS presentes nas três categorias elencadas no eixo 4 são inibidoras da ação, o que nos permite afirmar que, no caso dos participantes desta pesquisa, encontramos maior quantidade de TS inibidoras na entrevista com docentes do grupo SEMFEC que do grupo COMFEC. É como se o olhar das(os) docentes que participaram do ciclo formativo fosse mais otimista e receptivo às discussões sobre a promoção da convivência e a prevenção da violência na escola.

6.1.8.1 Codificação axial do eixo 4

Na primeira figura que criamos para apresentar a codificação axial do grande tema *Do lado de dentro de fora da escola – A rede estadual, seus desafios e fragilidades* é possível identificar rapidamente dois dados importantes sobre este eixo. O primeiro é que os excertos que compõem as categorias pertencem somente aos docentes do grupo SEMFEC. O segundo é que nas três categorias encontramos TS, sendo todas elas com tendência inibição da ação.

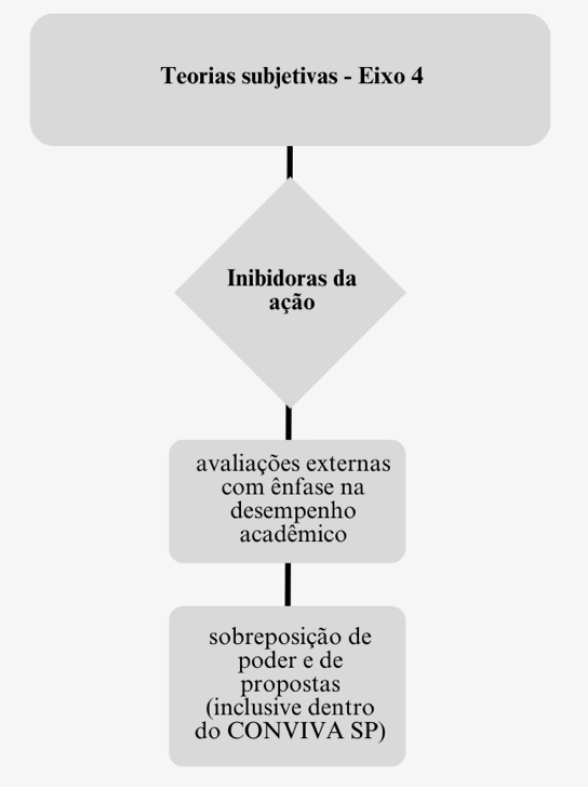
Figura 24 - Encadeamento entre códigos e presença de TS - Eixo 4



Fonte: Elaborada pela autora

Na figura a seguir apresentamos uma síntese do conteúdo das TS inibidoras da ação encontradas neste eixo. Ressaltamos, mais uma vez, que o fato de serem inibidoras não significa que são necessariamente algo ruim, pois entre os pontos presentes no discurso dos docentes há uma reivindicação de que a escola tenha a autonomia que lhe é necessária para que as avaliações externas e as propostas advindas da SEDUC SP sejam relevantes e sirvam de apoio ao trabalho realizado em cada unidade escolar.

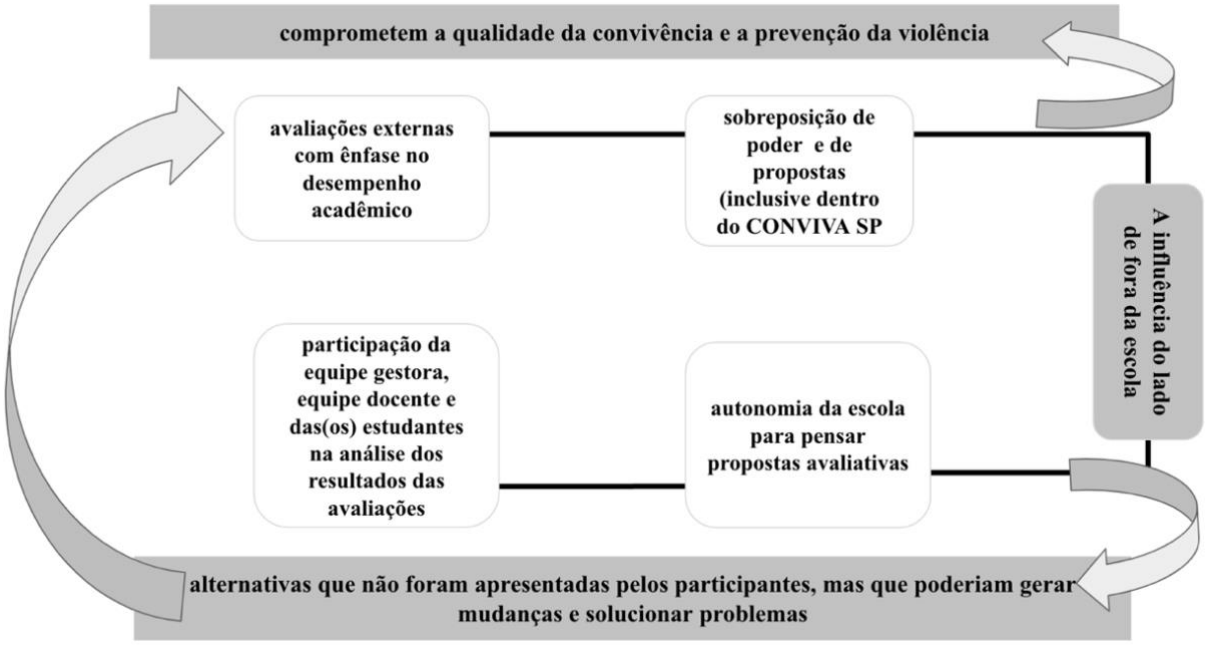
Figura 25 - TS sobre o lado de dentro da escola



Fonte: Elaborada pela autora

Finalmente, na figura 26, representamos quais seriam alguns caminhos possíveis para que a equipe gestora e docentes das escolas se sentissem mais à vontade diante das avaliações e demais propostas que chegam da secretaria. Retomamos que, diferentemente dos eixos anteriores, neste não houve presença de TS mantenedoras ou iniciadoras da ação.

Figura 26 - Problemas, potencial de mudanças e soluções - Eixo 4



Fonte: Elaborada pela autora

Encerramos nossas considerações sobre este pequeno eixo de análise (que avaliamos como de grande importância) retomando as reflexões de Cândido (1974), que ao discorrer sobre a estrutura da escola afirma que grupo social, cada unidade escolar é dotada de um dinamismo que excede a organização da instituição externamente. Afinal, a conduta de cada agente e grupos que compõem a escola, suas distinções, crenças, costumes, expectativas, e tantas outras nuances, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais de uma entidade mantenedora. Entretanto, apesar da imprevisibilidade das relações estabelecidas em cada escola, cada uma delas tem suas regularidades, ou seja, aquilo que lhe é característico e peculiar e que, portanto, precisa ser considerado em toda e qualquer proposta de transformação.

6.1.9 Considerações gerais sobre os resultados obtidos no estudo 1

Como primeiro objetivo deste estudo buscamos descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras a respeito dos processos formativos oferecidos ao longo da sua carreira, especialmente em relação às questões de convivência na escola.

Nossa conclusão geral complementa nossos dados obtidos em nossa pesquisa do

mestrado abordando a formação inicial de futuras(os) docentes (KNOENER, 2019): muitas das professoras e professores não estão preparadas(os) para combater a violência na escola e tampouco para suprir a necessidade anterior que é promover uma convivência que possa ser qualificada como ética.

É fato que a estrutura de contratação de uma rede como da estadual de SP, garante que as professoras e os professores tenham formação diversificada, ou seja, até em função da progressão de carreira são profissionais que buscam cursos diversos, como é o exemplo deste docente:

> *Eu comecei, eu fiz economia na Unicamp, fiz mestrado lá também em desenvolvimento econômico e meio ambiente, e eu depois comecei a dar aula em 2004, no ensino superior da área de economia. Depois de 2007, comecei a dar aula no estado, mas eu não tinha a licenciatura. Então eu dou aula desde 2007 no estado, governo do estado, eu sou categoria O. E atualmente eu fiz sociologia nos anos anteriores. Fiz também teologia, fiz contabilidade e pedagogia, fiz essas daí também. Mas a minha base teórica é em economia e sociologia.* (Prof011)

Mas quando se trata de formação específica para lidar com as questões de convivência na escola, ou melhor para promover o desenvolvimento da moralidade predominantemente autônoma que oportuniza a construção de uma personalidade ética, o que constatamos é o despreparo, como vimos especialmente na categoria *corpo docente despreparado* (eixo 1 – *A importância da formação docente para as questões de convivência*). Por exemplo, o único relato em que notamos alguma referência aos estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento afetivo do sujeito foi este do Prof010 (grupo SEMFEC):

> *Eu fui professor do projeto Pedagogia Cidadã no começo da década de 2000 e fui professor do curso de pedagogia da Unesp e Univesp de 2010 até quase o final de 2013, e nesse segundo a gente teve contato com estudo teórico em uma tentativa de aproximação do estudo da moral e como aplicar o estudo da moral e da ética dentro da sala de aula, a tônica do estudo do Yves de La Taille. E a experiência do contato diário na escola de tentativa de evitar tanto conflito como fazer uma atuação que promova um senso ético dos alunos e moral.* (Prof010)

O professor afirma que teve a oportunidade de ter contato com os estudos de Yves de La Taille, um dos grandes pesquisadores da Psicologia Moral no Brasil e no mundo. Mas este é um caso isolado de um docente que, até pelo fato de ter dado aulas na UNESP e na Univesp, inferimos que cursou uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Embora dados apontem que a busca de profissionais de educação por especialização cresceu (por exemplo,

houve aumento de 44,54% no período entre 2013 e 2016), tornando os cursos de pós-graduação em educação uns dos mais procurados na modalidade *stricto sensu* no Brasil (PORVIR, 2018), sabemos que esta não é a realidade da grande maioria das(o) docentes brasileiros e que tampouco cursar um mestrado ou doutorado é garantia de estar preparada(o) para lidar com problemas de convivência, especialmente a partir do contexto pandêmico.

Dessa maneira, concluímos que mesmo docentes experientes – como era o caso da grande maioria das(os) participantes da nossa pesquisa – carecem do que poderíamos chamar de uma formação inicial para as questões de convivência. Afinal, no quesito convivência são, de certa forma, como elas(es) mesmo afirmaram, despreparadas(os). Mas de novo, quando falamos em propostas de formação docente não estamos tratando de uma ação isolada numa única semana do ano. Ela precisa ter as características que temos elencado desde o início deste trabalho: sistematicidade, intencionalidade, participação das professoras e dos professores no levantamento de necessidades, garantia de autonomia da escola para escolha de temas relevantes de acordo com as características territoriais e da comunidade escolar etc.

Acompanhando mais à distância o trabalho realizado pela SEDUC SP, mesmo depois do término das ações do projeto de pesquisa do GEPEM/FIS/FCC e da parceria com o CONVIVA SP, verificamos poucas mudanças (para não dizer inexistentes) na maneira de conduzir a formação continuada. Um exemplo disso é a formação sobre Língua Inglesa, Tecnologia e Projeto de Convivência[78] para os Anos Iniciais divulgada em 2022 pela EFAPE (SÃO PAULO, 2022). A programação, inaugurada com duração de dois dias de encontros presenciais, foi planejada com o intuito de qualificar as(os) servidoras(es) dos Núcleos Pedagógicos e da Supervisão de Ensino das DREs, que por sua vez tiveram a incumbência de replicar o curso em suas respectivas regiões. Isso, porque a partir de 2022 estava planejado que estudantes dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) de Ensino Fundamental tivessem três novas disciplinas: Língua Inglesa, Tecnologia e Projeto de Convivência.

Contudo, as novas disciplinas fazem parte do programa Inova Educação que, conforme discorremos anteriormente, busca inovações para as atividades educativas com maior ênfase nos aspectos acadêmicos, de projeto de vida e competências socioemocionais e não diretamente na transformação da cultura, do clima e da convivência escolar por meio da vivência e construção de valores morais. De acordo com a EFAPE, estavam programados 10 encontros – um por mês – até dezembro de 2022, cada um com duração aproximada de 12 horas, sendo

[78] https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-promove-encontros-presenciais-de-formacao-sobre-lingua-inglesa-tecnologia-e-projeto-de-convivencia-para-os-anos-iniciais/

encontros online via CMSP e ao vivo, com *lives* a respeito de preparação para os encontros presenciais, plantão de dúvidas e seminários para disseminação de boas práticas, além dos cursos do Currículo em Ação, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (Ava)/Efape (SÃO PAULO, 2022). Claro que estando distantes do trabalho da SEDUC SP não temos condição de avaliar a qualidade e tampouco a efetividade desse trabalho e do quanto ele de fato chegou até o chão da escola, mas apenas analisando a proposta inferimos que ela não cumpre alguns dos requisitos básicos para uma formação que de fato prepare as professoras e os professores para formar meninas e meninos para a autonomia moral. Dentre outras razões, porque inglês, tecnologia e projeto de convivência são objetos curriculares distintos e cada qual tem sua complexidade e suas demandas. Novamente nos perguntamos, será que as escolas foram ouvidas antes da SEDUC SP e da EFAPE proporem esta programação?

Esta não é uma limitação restrita ao estado de SP, é fato que em outras regiões do país normalmente a voz docente é silenciada por propostas de formação que chegam numa direção vertical descendente a partir das secretarias estaduais e municipais. Sobre isso, em uma pesquisa sobre as articulações, interferências e contradições de gestão dos Planos de Educação dos Sistemas Municipais de Ensino no estado de Goiás, Silva e Ferreira (2018) verificaram que "no aspecto concernente à formação inicial, as secretarias não possuem convênios firmados com instituições de ensino superior com o objetivo de oferecer cursos de formação inicial", pois a maioria das(os) professoras(es) já possuem título de um curso de licenciatura. "Todavia, há relativa preocupação com a formação continuada" das(os) docentes, pois embora a maioria das secretarias tivessem programas próprios objetivando a formação continuada, os cursos ministrados consistiam em "oficinas didáticas e cursos práticos concernentes à dinâmica de gestão e organização da escola" e as professoras e os professores, em sua maioria, não eram consultadas(os) "em relação aos conteúdos dos cursos oferecidos, e a capacitação dos coordenadores pedagógicos" era na época "inexistente na maioria dos municípios" (SILVA; FERREIRA, 2018, p. 1115). O autor e a autora advertem que é muito preocupante quando existe a "ausência de mecanismos públicos de consulta e, principalmente, a carência de um projeto de formação inicial e continuada construído de forma coletiva com o conjunto" de docentes e demais "profissionais da educação.

Assim, quem define as prioridades concernentes à formação é exclusivamente a secretaria, que opta pela formação que mais lhe convém, desconsiderando as reais necessidades sentidas" por aquelas e aqueles "que ocupam as funções diretas dentro das unidades escolares" (SILVA; FERREIRA, 2018, p. 1115). Por isso a relevância de pesquisas como esta que têm como grande objetivo dar a voz de quem participa da rotina da escola.

Em uma palavra, em relação ao primeiro objetivo constatamos que muitas das TS sobre o preparo docente e a formação inicial, em geral, são mantenedoras ou inibidoras da ação. As(os) professoras(es) acreditam que estão despreparadas(os) para lidar com os conflitos e manifestações de violência complexas, que não há espaços de diálogo, que seus sentimentos não são acolhidos, que a formação inicial foi insuficiente e que, diante dos desafios que se avolumaram a partir da pandemia, só poderão fazer algo por suas alunas e alunos se tiverem ajuda externa (por exemplo, de profissionais na psicologia).

Além disso, várias(os) atribuem suas práticas bem-sucedidas ao que aprenderam na rotina da escola, sem vinculá-las a quaisquer estudos e reflexões provenientes de espaços sistemáticos de formação continuada. Este é um dado de alerta, pois como diriam Müller e Alencar (2012), se conteúdos sobre a formação moral e construção de valores "não são discutidos nos contextos de formação, é bem provável que os professores estejam ensinando sobre valores morais da forma como aprenderam durante sua história de vida: em casa, com seus pais; na escola, com seus professores; no trabalho, com seus colegas e com seus alunos; entre outras situações" (p. 457). É claro que não se pode afirmar que as teorias sobre o sujeito construir a partir do seu cotidiano sejam todas ruins ou limitadas – inclusive, por isso, defendemos que devem ser ouvidas e analisadas –, mas, em geral, tendem a ser menos eficazes na promoção de formas mais assertivas de intervenção.

Sobre o segundo objetivo – descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes e membros de equipes gestoras sobre a promoção da convivência e prevenção da violência na escola, especialmente a partir do impacto da pandemia da COVID-19 – verificamos que as professoras e os professores apontam dois grandes grupos problemas: 1. a qualidade das relações interpessoais que passaram a ser caracterizadas por um aumento dos conflitos, de manifestações indisciplinares e 2. as mazelas da saúde mental; um número exacerbado de sinais de sofrimento emocional tanto entre crianças, adolescentes e adultos de dentro da escola e da comunidade.

A angústia reportada pelas(os) participantes sobre as implicações da pandemia pareciam prever (na época das entrevistas – final de 2021 e início de 2022) que chegaríamos aonde de fato chegamos. O período de finalização de nossa pesquisa coincidiu com o aumento do medo, das lágrimas e da desesperança nas escolas brasileiras que têm sofrido sucessivos ataques que ceifaram a vida de professoras, crianças e adolescentes. Infelizmente, no período entre 2019 e abril de 2023 (quando finalizamos o texto) contabilizamos dezoito ataques a escolas. Portanto, "não é só uma sensação, houve de fato um aumento real de casos de ataques e mortes" e este é um fenômeno multicausal "como se fosse um *iceberg* do qual só vemos a ponta" (TOGNETTA,

2023). Por isso, se velhas receitas já não funcionavam para preparar as professoras e os professores para lidar com a complexidade da convivência na escola antes da pandemia, tampouco agora. É preciso um plano elaborado a longo prazo.

Outra conclusão deste estudo é que foram encontradas várias TS inibidoras da ação tanto nos discursos de docentes do grupo COMFEC como do grupo SEMFEC. Entretanto, os dados do último grande tema – *Do lado de fora da escola – A rede estadual, seus desafios e fragilidades* – foram essenciais para respondermos ao terceiro objetivo: analisar eventuais diferenças das teorias subjetivas entre profissionais que participaram de um ciclo formativo sistematizado sobre temas da convivência na escola e de outros que não tiveram essa oportunidade. Neste caso, verificamos maior incidência de TS inibidoras da ação no discurso dos participantes do grupo SEMFEC.

Por exemplo, no eixo 1 todas as TS iniciadoras da ação foram encontradas nos relatos de docentes que tiveram a oportunidade de participar do ciclo formativo, indicando o quanto a experiência foi relevante e os conhecimentos construídos estavam ajudando naquele momento de retorno às aulas presenciais. Semelhantemente, no eixo 2 o único excerto que contém uma TS iniciadora da ação é de uma professora do grupo COMFEC a qual, apesar de reportar insegurança e preocupação com a complexidade da escola pós-pandêmica, diz: *eu acredito que com essas orientações* (referindo-se ao que aprendeu no ciclo formativo) *nós vamos conseguir seguir, trilhar da melhor forma possível sempre*.

No eixo 3, em que encontramos um emaranhado de categorias e subcategorias, a incidência de TS iniciadoras da ação foi menor e distribuída tanto entre participantes do grupo COMFEC como do grupo SEMFEC. Verificamos também que em vários excertos não foi possível localizar estruturas linguísticas que pudessem ser classificadas como TS. Isso também é um dado relevante, pois a ausência de explicações explícitas no discurso docente também pode ser indicadora da falta de reflexão profunda sobre os problemas complexos da escola. Apesar disso, este foi o eixo de análise em que encontramos as categorias e subcategorias que apontam para as necessidades consideradas pelas professoras e professores como mais urgentes: espaços de diálogo, participação, cuidado, empatia, planejamento sistemático e acolhimento.

Por ora, encerramos nossas discussões provenientes dos dados qualitativos desta pesquisa. Esclarecemos que o último passo esperado de uma análise de TS baseada em procedimentos metodológicos da TFD, ou seja, a codificação seletiva que inclui uma análise geral dos dados da pesquisa, será apresentada ao final desta seção, pois pretendemos dialogar com os resultados do estudo 2 que apresentaremos a partir de agora visto a nossa escolha pelos métodos mistos.

6.2 Estudo 2 - Temáticas de formação continuada correspondentes às necessidades elencadas por docentes para a efetiva promoção da convivência ética na escola

Conforme indicado previamente, neste estudo contemplaremos outros três objetivos da investigação: analisar escores obtidos por docentes participantes de um ciclo formativo e outras(os) que não participaram indicando o quanto se sentem preparadas(os) para elaborar propostas de promoção da convivência e prevenção à violência na escola; elencar as temáticas que se constituem em maior desafio de acordo com profissionais que participaram de um ciclo formativo sobre a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência na escola; elencar temáticas indicadas por docentes e equipes gestoras que não podem faltar nas propostas de formação continuada, visando a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência a partir do novo contexto escolar em decorrência da pandemia da COVID-19.

Para responder aos objetivos analisaremos os dados quantitativos obtidos com a aplicação do instrumento inspirado em rubricas de avaliação respondido por 107 profissionais atuantes na rede estadual de educação de São Paulo, ou seja, 55 profissionais do grupo 1 (COMFEC) e 52 do grupo 2 (SEMFEC). Além disso, retomaremos os resultados obtidos por meio das análises qualitativas a partir das entrevistas em grupo.

6.2.1 Dados quantitativos. Panorama geral dos grupos COMFEC e SEMFEC

Iniciamos apresentado na tabela os dados descritivos das respostas de cada grupo, sendo o primeiro composto por membros de equipes gestoras e docentes que participaram do ciclo formativo (grupo COMFEC), e o segundo por profissionais que não tiveram acesso à essa formação em específico (grupo SEMFEC). Esclarecemos que na primeira coluna indicamos a consigna do item do nosso instrumento (do tipo rubrica) e o número das alternativas que por serem extensas não foram inclusas aqui, mas podem ser retomadas no apêndice B.

Tabela 5 - Dados descritivos dos resultados da investigação quantitativa e comparação entre o grupo COMFEC e o grupo SEMFEC

Item e alternativas indicadas pelos participantes	Grupo		Odds ratio (Com vs Sem formação)	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
	Com formação (n=55)	Sem formação (n=51)				
1- Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida e sim construída a partir da interação de estudantes com o meio em que vivem.						
1	1 (1,82%)	5 (9,8%)				
3	45 (81,82%)	31 (60,78%)	0,74	0,32	1,72	0,49
4	9 (16,36%)	15 (29,41%)				
2- Sobre as oportunidades oferecidas pela escola para que estudantes expressem seus sentimentos:						
1	0 (0%)	1 (1,96%)				
3	41 (74,55%)	37 (72,55%)	1,08	0,45	2,55	0,87
4	14 (25,45%)	13 (25,49%)				
3- Sobre as manifestações de violência na escola, dentre elas o bullying e o cyberbullying:						
1	0 (0%)	1 (1,96%)				
2	5 (9,09%)	9 (17,65%)				
3	27 (49,09%)	22 (43,14%)	1,46	0,71	3,02	0,31
4	23 (41,82%)	19 (37,25%)				
4- Sobre a linguagem que utilizo com estudantes, colegas de trabalho e demais pessoas da comunidade:						
2	0 (0%)	1 (1,96%)				
3	9 (16,36%)	14 (27,45%)	2,17	0,85	5,51	0,10
4	46 (83,64%)	36 (70,59%)				
5- Sobre os problemas de cyberconvivência no contexto escolar:						
1	3 (5,45%)	6 (11,76%)				
2	0 (0%)	5 (9,8%)				
3	29 (52,73%)	22 (43,14%)	1,74	0,83	3,63	0,14
4	23 (41,82%)	18 (35,29%)				
6 - Sobre os indícios de sofrimento emocional de estudantes no contexto pandêmico:						
1	1 (1,82%)	1 (1,96%)				
2	3 (5,45%)	5 (9,8%)				
3	27 (49,09%)	29 (56,86%)	1,69	0,80	3,57	0,17
4	24 (43,64%)	16 (31,37%)				
7 - Sobre o papel da escola na identificação e encaminhamento dos casos de violência doméstica envolvendo crianças e adolescentes:						
1	0 (0%)	1 (1,96%)				
2	4 (7,27%)	9 (17,65%)	1,32	0,64	2,72	0,46

3	27 (49,09%)	19 (37,25%)				
4	24 (43,64%)	22 (43,14%)				
8 - Sobre os conflitos que acontecem entre estudantes (os de antes da pandemia e também de agora):						
1	0 (0%)	3 (5,88%)				
2	2 (3,64%)	7 (13,73%)	3,72	1,62	8,55	<0,01
3	10 (18,18%)	15 (29,41%)				
4	43 (78,18%)	26 (50,98%)				
9 - Sobre práticas de mediação de conflitos:						
1	2 (3,64%)	14 (27,45%)				
2	5 (9,09%)	5 (9,8%)	1,52	0,74	3,10	0,25
3	31 (56,36%)	12 (23,53%)				
4	17 (30,91%)	20 (39,22%)				
10 - Sobre os espaços de mediação e/ou diálogo e resolução de problemas de convivência:						
1	0 (0%)	6 (11,76%)				
2	3 (5,45%)	11 (21,57%)	1,71	0,82	3,57	0,15
3	36 (65,45%)	16 (31,37%)				
4	16 (29,09%)	18 (35,29%)				
11 - Sobre técnicas e protocolos de intervenção ao bullying:						
1	6 (10,91%)	14 (27,45%)				
2	5 (9,09%)	12 (23,53%)	2,08	1,02	4,26	0,04
3	32 (58,18%)	12 (23,53%)				
4	12 (21,82%)	13 (25,49%)				
12 - Sobre o Método de Preocupação Compartilhada:						
1	1 (1,82%)	23 (45,1%)				
2	10 (18,18%)	13 (25,49%)	8,46	3,81	18,81	<0,01
3	12 (21,82%)	3 (5,88%)				
4	32 (58,18%)	12 (23,53%)				
13 - Sobre a postura da escola diante das práticas de bullying:						
1	0 (0%)	1 (1,96%)				
2	2 (3,64%)	0 (0%)	5,02	1,33	18,98	0,02
3	1 (1,82%)	11 (21,57%)				
4	52 (94,55%)	39 (76,47%)				
14 - Sobre os espaços de diálogo, tomada de decisões e discussão coletiva de regras (ex.: assembleias de classe etc.):						
1	0 (0%)	2 (3,92%)				
2	9 (16,36%)	11 (21,57%)	1,38	0,68	2,81	0,38
3	21 (38,18%)	17 (33,33%)				
4	25 (45,45%)	21 (41,18%)				

15 - Sobre os Sistemas de Apoio entre Iguais (As Equipes de Ajuda):						
1	1 (1,82%)	14 (27,45%)				
2	3 (5,45%)	16 (31,37%)	10,96	4,52	26,59	<0,01
3	6 (10,91%)	4 (7,84%)				
4	45 (81,82%)	17 (33,33%)				

Fonte: Elaborada pela autora

Ao adotarmos um nível de significância de 5% (<0,05), é possível notar na tabela que foram encontradas diferenças significativas entre as respostas do grupo COMFEC e do grupo SEMFEC nos seguintes itens: 8 - Sobre os conflitos que acontecem entre estudantes (os de antes da pandemia e também de agora) com Valor-p <0,01; 11 - Sobre técnicas e protocolos de intervenção ao bullying com Valor-p 0,04; 12 - Sobre o Método de Preocupação Compartilhada (MPC) com Valor-p <0,01; 13 - Sobre a postura da escola diante das práticas de bullying com Valor-p 0,02; e 15 - Sobre os Sistemas de Apoio entre Iguais com Valor-p 0,01.

Chamamos atenção também para a quarta coluna (*Odds ratio* – com x sem formação) cujos resultados indicam a comparação entre participantes do grupo COMFEC e do grupo SEMFEC quanto à chance de pontuar níveis mais altos em cada item (ou seja, de ter melhores respostas). Neste caso, se olharmos para as respostas no item 8 o resultado indica que pessoas com formação tem 3,72 maior chance de pontuar níveis mais altos nesse item (ou seja, de ter melhor resposta) quando comparado às(aos) profissionais sem formação. Da mesma maneira, no item 12 é possível verificar que no grupo COMFEC as(os) participantes têm 8,46 vezes mais chance de saber como atuar diante das situações de bullying colocando em prática o MPC e seus protocolos. Queremos destacar ainda que no caso do item 15 os resultados indicam que as(os) profissionais que participaram da formação têm 10,96 vezes maior chance de colaborar e promover o trabalho das Equipes de Ajuda em sua escola.

Os dados são de extrema relevância se pensados especialmente a partir das características da formação. Por exemplo, no caso do MPC, cada grupo do ciclo formativo teve a oportunidade de estudar o tema e seus respectivos protocolos durante cerca de dois encontros online de 2h30min. Embora não seja um número tão grande de horas, sem dúvida é mais do que conseguimos que fosse realizado nas ATPCs das escolas participantes do CONVIVA SP a partir do I Seminário Formativo “A formação da personalidade ética” (conforme explicado na seção 5).

Além disso, a formação foi organizada de maneira que docentes e membros das equipes gestoras pudessem, de alguma forma, vivenciar as técnicas e protocolos propostos pelo método. Após estudo individual de textos teóricos enviados previamente, durante os encontros foram realizadas simulações de todas as etapas do MPC, inclusive das entrevistas, com a interação direta das(os) participantes. Portanto, mesmo com as limitações próprias do ambiente virtual buscamos utilizar metodologias ativas promotoras de um espaço dialógico de formação em que acontece a construção do conhecimento. Ademais, tais estudos sobre um método específico de atuação diante do bullying aconteceram dentro de uma estrutura crescente visando a preparação dessas(es) profissionais para que pudessem contribuir na construção de um plano de convivência em suas respectivas escolas.

As TS inibidoras da ação que encontramos no estudo anterior vinculadas a uma formação imposta, e que acontece via CMSP, seriam provavelmente desbaratadas se tais propostas formativas privilegiassem metodologias que respeitassem o pressuposto inegociável de que o conhecimento só se constrói efetivamente em espaços de cooperação, participação, diálogo e com reflexão entre teoria e prática (BARRIOS; MARINHO-ARAUJO; BRANCO, 2011; MÜLLER; ALENCAR, 2012; COUTO; ALENCAR; LIMA, 2022a, 2022b). Nossa experiência no ciclo formativo demonstrou que é possível realizar uma formação com tais critérios, mesmo que seja por meio de plataformas de interação online.

Ainda que com todas as dificuldades que um modelo digital impõe à experiência efetiva de quem participa de um ciclo formativo, este estudo mostra que é preciso superar modelos de formação centralizada que mantém docentes numa posição passiva! Retomando estudos e vários autores da Psicologia Moral, Müller e Alencar (2012) advertem que "com relação aos métodos orais", estes podem ser baseados em meras oratórias acerca de diferentes temas, "como os verbalismos morais" (PIAGET, 1996 apud MÜLLER; ALENCAR, 2012, p. 456), "ou podem ser norteados pela reciprocidade, pela descentração e pelo respeito mútuo" (MÜLLER; ALENCAR, 2012, p. 456), oportunizadas pelo diálogo (PIAGET, 1996) e por meio de discussão sobre dilemas morais (KOHLBERG, 1992 [1984]; CAMINO, 1998).

Sobre estes resultados, o que nos despertou maior surpresa e de certa forma uma dose de tristeza foi o dado comparativo do item 15 sobre as Equipes de Ajuda. Se participantes do grupo COMFEC têm 10,96 maior chance de aplicar essa proposta em suas unidades escolares apenas tendo conhecido esse Sistema de Apoio entre Iguais num ciclo formativo, o que encontraríamos se tivessem tido a oportunidade de acompanhar o processo de implementação das Equipes de Ajuda em pelo menos algumas escolas da rede como previsto no desenho inicial

do projeto que contava com fomento e financiamento de fundações como a FIS e FCC? Temos indícios que os impactos seriam tremendamente positivos.

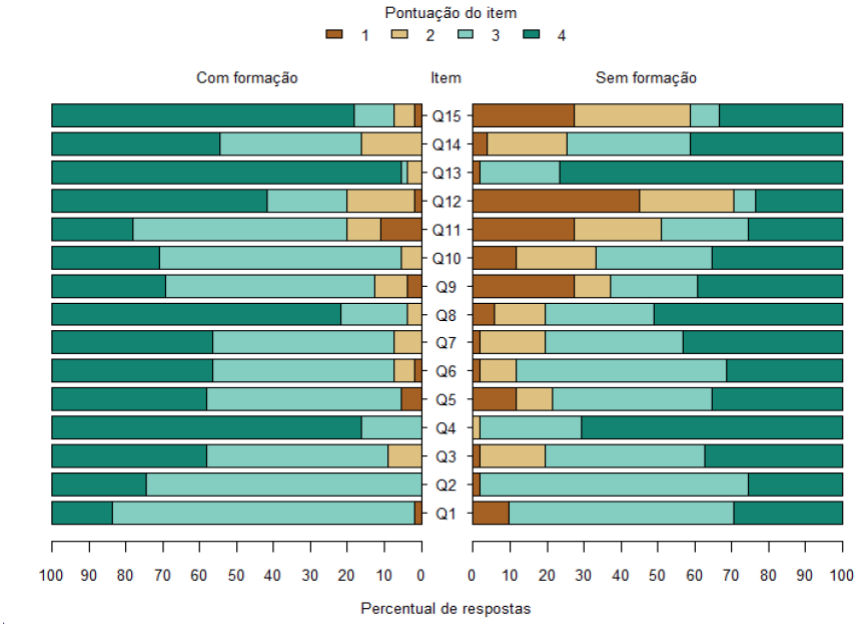
Apesar de lamentar a pandemia e todos os demais revezes registramos nossa satisfação por termos, enquanto grupo de pesquisadoras e pesquisadores, deixado um legado não somente para esta rede como para todas as escolas brasileiras quando, a partir desse projeto de pesquisa maior, publicamos a obra gratuita "Passo a passo da implementação de um Sistema de Apoio Entre Iguais: As Equipes de Ajuda" (TOGNETTA, 2020b). Além do e-book disponível para *download*[79] todas as escolas da rede estadual receberam a versão impressa junto com outros dois livros (2020a, 2020c) que compõem a coleção "Retratos da Convivência na Escola" mencionada na seção 3. A prova dos potenciais benefícios destas obras são os frutos que já têm sido colhidos, pois ao longo do período posterior à publicação do livro com o passo a passo (TOGNETTA, 2020b) algumas escolas particulares e três escolas públicas, sendo uma da rede municipal de Poços de Caldas-MG e duas da rede estadual do estado de SP (Sorocaba e Campinas[80]), implementaram as Equipes de Ajuda sozinhas, sem nenhum tipo de incentivo de suas DREs e tampouco da SEDUC SP. No anexo D apresentamos um breve histórico da implementação das Equipes de Ajuda no Brasil que foi divulgado como apêndice de uma carta enviada a várias autoridades pelo GEPEM no segundo semestre de 2022.

Retomando a apresentação dos dados quantitativos desta pesquisa, no gráfico 4 é possível visualizar de maneira mais rápida as respostas dos dois grupos e as respectivas pontuações nos itens com base no percentual de respostas.

[79] https://www.editoraadonis.com.br/livros/302/ebook-gratuito-passo-a-passo-da-implementacao-de-um-sistema-de-apoio-entre-iguais-as-equipes-de-ajuda

[80] Processo de implementação da Equipe de Ajuda em curso ao longo do primeiro semestre de 2023.

Gráfico 4 - Apresentação em barras dos resultados entre os grupos COMFEC e SEMFEC



Fonte: Elaborado pela autora

É possível visualizar que entre os profissionais do grupo SEMFEC há uma quantidade maior de respostas para alternativas 1 e 2 que indicam ou a falta de conhecimento e compreensão sobre os temas mencionados nos itens, ou a dificuldade de vislumbrar maneiras de associá-los à práxis pedagógica.

Na sequência, apresentaremos na tabela 6 a descrição e comparação dos escores entre os grupos de participantes a fim de analisar as diferenças significativas dentro dos blocos e no instrumento como um todo.

Tabela 6 - Descrição e comparação dos escores entre os grupos COMFEC e SEMFEC

Escore	**Com formação (n=55) COMFEC**		**Sem formação (n=51) SEMFEC**		**Diferença estimada (com vs sem formação)**	**Intervalo de confiança (95%)**		**Valor-p**
	Média (Desvio-padrão)	**Mediana (Mín-Máx)**	**Média (Desvio-padrão)**	**Mediana (Mín-Máx)**				
Bloco1	79,55 (10,12)	83,33 (58,33 - 100)	76,31 (16,28)	83,33 (8,33 - 100)	3,24	-2,05	8,52	0,23
Bloco2	77,98 (16,07)	77,78 (33,33 - 100)	71,24 (22,02)	77,78 (0 - 100)	6,74	-0,75	14,22	0,08
Bloco3	79,19 (13,19)	77,78 (33,33 - 100)	65,58 (27,69)	66,67 (0 - 100)	13,61	5,11	22,12	<0,01
Bloco4	79,8 (15,87)	88,89 (44,44 - 100)	58,61 (25,05)	55,56 (0 - 100)	21,19	13,02	29,36	<0,01
Bloco5	83,64 (18,84)	83,33 (16,67 - 100)	59,8 (28,32)	66,67 (0 - 100)	23,83	14,47	33,19	<0,01
Total	79,76 (9,98)	82,22 (55,56 - 100)	67,41 (19,43)	66,67 (2,22 - 100)	12,35	6,30	18,40	<0,01

Fonte: Elaborada pela autora

Neste caso, quando analisamos os dados da coluna de diferença estimada (com vs sem formação) verificamos que o grupo COMFEC atinge, em média, 3,24 pontos a mais que o grupo SEMFEC no bloco 1 do instrumento, sendo que os números aumentam nos seguintes até chegar 23,83 pontos a mais no bloco 5. No total, a diferença média de pontuação entre os escores dos dois grupos é de 12,35. Claro que essa se trata da média, por isso julgamos prudente destacar a pontuação menor de intervalo de confiança. Isso quer dizer que, por exemplo, no bloco 4, participantes do grupo COMFEC podem alcançar uma pontuação que varia entre 13,02 e 29,36 maior que docentes e membros da equipe gestora pertencentes ao grupo SEMFEC.

Ademais, quando fazemos esta comparação de escores verificamos uma diferença significativa (Valor p <0,01) nos três últimos blocos: 3- Das possibilidades de prevenção e intervenção aos problemas de convivência; 4 - Intervenção ao bullying; 5 - Os espaços democráticos e o protagonismo.

Diante disso, não podemos deixar de destacar que quando se trata da atuação docente nas questões de convivência, qualquer chance, por menor que seja, de atuar de maneira assertiva, representa um grande ganho não só para a escola, mas sobretudo para o desenvolvimento moral das(os) alunas(os).

6.2.2 Considerações gerais sobre os resultados obtidos no estudo 2

Para responder ao primeiro objetivo deste estudo – analisar escores obtidos por docentes participantes de um ciclo formativo e outras(os) que não participaram, indicando o quanto se sentem preparadas(os) para elaborar propostas de promoção da convivência e prevenção da violência na escola – vamos esquadrinhar um pouco mais alguns dos dados quantitativos apresentados ainda há pouco.

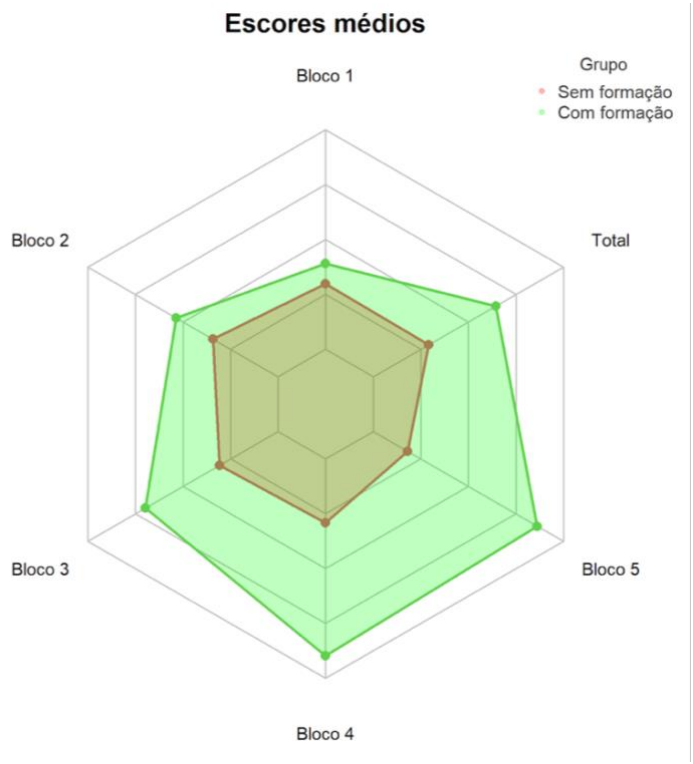
Antes de prosseguir, porém, é importante fazer uma ressalva: o tipo de questionário que utilizamos pode eventualmente ter produzido certo efeito de indução das respostas, pois uma escala do tipo rubrica (que vai da resposta menos para a mais evoluída) pode induzir a(o) respondente a pensar em algo, a construir uma reflexão, ou até mesmo uma TS sobre um determinado tema. De alguma forma, esse tipo de instrumento mostra para o sujeito qual é a melhor resposta e isso pode, inclusive, ter sido um fator de melhoria das respostas de participantes do grupo SEMFEC. Sem dúvida, teríamos resultados mais aprofundados se tivéssemos a oportunidade de repetir a aplicação desse instrumento ao longo do projeto maior

(do GEPEM com a FIS e a FCC), como estava previsto antes dos inúmeros efeitos borboletas que descrevemos na seção 5.

Por outro lado, também avaliamos que há um ponto importante e positivo na aplicação de um instrumento com essa estrutura: é uma oportunidade de aprendizado e reflexão para quem responde. Como discorremos no item 5.4.1 (da seção 5), esses instrumentos são caracterizados por sua natureza formativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; CAMARGO; MENDES, 2013; NUNES, 2016), permitindo aos envolvidos uma visão dos objetivos esperados e alcançados em determinada situação da rotina escolar ou em cada etapa de construção de um projeto ou programa. Sendo assim, participar de uma pesquisa dessa natureza pode ajudar a professora ou o professor a refletir sobre onde poderia ou precisa chegar em sua atuação diante das questões de convivência. Feitas essas ressalvas, prosseguiremos com a apresentação das análises.

Para tornar a comparação entre os escores obtidos pelos grupos COMFEC e SEMFEC mais acessível do ponto de vista visual, apresentamos a seguir um gráfico de radar.

Gráfico 5 - Radar de Escores médios dos grupos COMFEC e SEMFEC



Bloco 1 - A promoção da convivência ética e a prevenção da violência no contexto escolar
Bloco 2 - Os problemas de convivência no contexto pandêmico
Bloco 3 - Das possibilidades de prevenção e intervenção aos problemas de convivência
Bloco 4 - Intervenção ao bullying
Bloco 5 - Os espaços democráticos e o protagonismo

Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico é possível visualizar facilmente que a amplitude do radar em verde, que representa os escores do grupo COMFEC, é maior. Ou seja, no caso de nossa amostra de participantes a formação continuada colaborou para que as professoras e os professores se sentissem mais preparadas(os) para promover a convivência ética e prevenir a violência no contexto escolar; para lidar com os problemas de convivência no contexto pandêmico; para vislumbrar mais possibilidades de prevenção e intervenção aos problemas de convivência; e pensar maneiras de implementar espaços democráticos e de protagonismo na escola. Este resultado é congruente com resultados de pesquisas anteriores que apresentamos na seção 5 (KNOENER; SANTOS; DUARTE, 2022), em que verificamos escores maiores (indicando preparo para lidar com questões de convivência) entre profissionais que tiveram mais oportunidades de formação.

Nossos dados corroboram aqueles encontrados em pesquisas anteriores como a conduzida por Siqueira e Freitas (2022), cujos dados indicam uma relação entre a qualidade da formação docente e sua adesão aos valores. Nesta investigação o autor e a autora apontam para uma associação entre formação docente e adesão ao valor da justiça, analisando que este resultado é reflexo do trabalho desenvolvido em espaços de formação em que "os profissionais têm a oportunidade de refletir sobre temas como o bullying, a indisciplina e a evasão escolar, podendo discutir sobre as formas mais justas de resolver esses problemas" (SIQUEIRA; FREITAS, 2022, p. 8).

Prosseguindo, sobre segundo objetivo deste estudo – elencar as temáticas que se constituem em maior desafio de acordo com profissionais que participaram de um ciclo formativo sobre a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência na escola – retomamos que os blocos 1 e 2 são aqueles em que o grupo COMFEC demostrou maior fragilidade. Isso ficou evidente quando fizemos a comparação de escores entre os grupos de participantes (tabela 6 e gráfico 5) e verificamos que os blocos de itens relacionados à *promoção da convivência ética e a prevenção da violência no contexto escolar* (bloco1) aos problemas *de convivência no contexto pandêmico* (bloco 2), foram aqueles em que as(os) docentes com formação pontuaram menos, além de não encontrarmos diferenças significativas.

Na tabela a seguir, retomamos os itens e as respostas em percentual das(os) participantes do grupo COMFEC, destacando em negrito os resultados cuja resposta corresponde a maior pontuação (4 pontos), ou resposta mais evoluída no sentido de que os sujeitos conseguem colocar em prática. Esclarecemos que as variações de cores e tonalidades são apenas um recurso para facilitar a diferenciação de blocos e itens.

Tabela 7 - Percentuais de respostas do grupo COMFEC

Item	Resposta	Percentual
Bloco 1 – A promoção da convivência ética e a prevenção da violência no contexto escolar		
1- Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida e sim construída a partir da interação de estudantes com o meio em que vivem.	Nunca parei para refletir sobre isso.	1,82
	Concordo com a afirmação, mas não compreendo como isso está correlacionado com o meu trabalho.	0
	Concordo com a afirmação e tenho tentado proporcionar atividades promotoras da cooperação entre as(os) estudantes.	81,82
	Promovo sistematicamente oportunidades para que estudantes discutam temas em que os valores morais estão em jogo.	**16,36**
2- Sobre as oportunidades oferecidas pela escola para que estudantes expressem seus sentimentos:	Não acredito que a expressão de sentimentos tenha consequências diretas ou indiretas na formação moral.	0
	Entendo que a expressão de sentimentos é importante, mas não a ponto de se separar um tempo na escola para isso.	0
	Acredito que momentos e atividades planejadas e sistemáticas de reflexão e expressão de sentimentos são essenciais à melhoria do clima relacional na escola.	74,55
	Tenho organizado encontros com estudantes, momentos de escuta e de ajuda a pensarem sobre o que estão sentindo.	**25,45**
3- Sobre as manifestações de violência na escola, dentre elas o bullying e o cyberbullying:	Não sei diferenciar as práticas de bullying/cyberbullying de outros problemas de indisciplina ou violência.	0
	Consigo perceber os sinais do bullying/cyberbullying, mas não sei como prevenir ou ajudar as pessoas envolvidas.	9,09
	Consigo perceber os sinais do bullying/cyberbullying, promovo a prevenção e ajudo as pessoas envolvidas.	49,09
	Consigo perceber os sinais do bullying/cyberbullying, promovo a prevenção e ajudo as pessoas envolvidas utilizando formas de intervenção próprias ao problema.	**41,82**
4- Sobre a linguagem que utilizo com estudantes, colegas de trabalho e demais pessoas da comunidade:	Não acredito que a linguagem que uso tenha consequências diretas ou indiretas na formação de estudantes e nas relações com colegas de trabalho	0
	Entendo que a linguagem que utilizo com estudantes repercute em sua formação, mas não creio que seja tão importante a ponto de ser decisiva na construção das representações que têm de si.	0
	Acredito que a linguagem utilizada por mim traz consequências positivas ou negativas na formação de estudantes. Inclusive, procuro descrever as ações e os sentimentos que vejo em estudantes em momentos de conflitos.	16,36
	Reconheço a importância da comunicação construtiva para a boa convivência entre todos os membros da escola, já que ela promove a autonomia moral, por isso utilizo uma linguagem que trata de fatos, procurando me conectar e ter empatia pelas pessoas.	**83,64**
Bloco 2 – Os problemas de convivência no contexto pandêmico		
5 – Sobre os problemas de cyberconvivência no contexto escolar:	Não percebi nenhuma mudança na convivência entre estudantes durante o período pandêmico.	5,45
	Percebi mudanças na convivência entre estudantes durante o período pandêmico, mas não sei como abordar essas questões em minhas aulas.	0
	Percebi mudanças na convivência entre estudantes durante o período pandêmico e tenho abordado essas questões em minhas aulas.	52,73
	Percebi mudanças na convivência entre estudantes durante o período pandêmico e, por isso, estou promovendo ações sistemáticas junto à escola para prevenir e intervir nos problemas de cyberconvivência que se agravaram.	**41,82**
6 - Sobre os indícios de sofrimento emocional de estudantes no contexto pandêmico	Tenho dificuldade em detectar indícios de sofrimento emocional em estudantes.	1,82
	Percebo quando estudantes estão passando por problemas como ansiedade, tristeza frequente, automutilação etc., mas não sei bem como ajudar.	5,45
	Quando percebo que estudantes estão passando por problemas relacionados ao sofrimento emocional, procuro ajudar as(os) envolvidas(os) particularmente.	49,09
	Consigo perceber quando estudantes apresentam indícios de sofrimento emocional e ofereço suporte a partir de protocolos e estudos sobre esta temática.	**43,64**
7 - Sobre o papel da escola na identificação e encaminhamento dos casos de violência doméstica envolvendo crianças e adolescentes:	Penso que não é papel da escola intervir nessas situações no contexto pandêmico.	0
	Penso que é papel da escola intervir nessas situações, mas não sei bem como a instituição pode encaminhar essas questões.	7,27
	É papel da escola intervir nessas situações e sei quais são os protocolos e encaminhamentos.	49,09
	É papel da escola intervir nessas situações, conheço os protocolos e inclusive nossa escola tem participado ativamente das ações da rede de proteção.	**43,64**
Bloco 3 – Das possibilidades de prevenção e intervenção aos problemas de convivência		
	Acredito que os conflitos atrapalham o andamento das aulas e, por isso, os evito.	0

8 - Sobre os conflitos que acontecem entre estudantes (os de antes da pandemia e também de agora):	Acredito que é muito importante que estudantes resolvam seus conflitos, mas na correria no dia a dia da escola, acabo dizendo a elas(es) como resolverem seus problemas.	3,64
	Acho importante que tenham a oportunidade de expressar seus sentimentos e opiniões, assim analiso de quem é a culpa e digo como vamos resolver o problema.	18,18
	Compreendo que meu papel diante dos conflitos não é de juiz, por isso evito tomar partido e procuro garantir que as(os) envolvidas(os) expressem seus sentimentos e opiniões.	**78,18**
9 - Sobre práticas de mediação de conflitos:	Não sei detalhes sobre as práticas de mediação de conflitos mais adequadas para o contexto escolar.	3,64
	Já estudei sobre a utilização de círculos restaurativos, círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos, mas não sei como colocar em prática na escola.	9,09
	Já estudei sobre a utilização de círculos restaurativos, círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos e me sinto preparada(o) para colocar em prática na escola.	56,36
	Colaboro sistematicamente com minha escola na organização e prática dos círculos restaurativos, círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos.	**30,91**
10 - Sobre os espaços de mediação e/ou diálogo e resolução de problemas de convivência:	Penso que a resolução de problemas de convivência é papel da gestão escolar, psicólogas(os) ou orientação.	0
	Sei que a escola é um lugar de aprender a resolver conflitos, mas não sei como fazer para que haja espaços para a resolução dos problemas de convivência.	5,45
	Já estudei sobre isso e me sinto em condições para contribuir na criação de espaços de diálogo na escola.	65,45
	Estou participando em minha escola da elaboração de protocolos de atuação pensando em cada problema de convivência e já organizando um espaço de acolhida.	**29,09**
Bloco 4 – Intervenção ao bullying		
11 - Sobre técnicas e protocolos de intervenção ao bullying:	Quando detecto problemas de bullying entre estudantes, faço a intervenção de acordo com o que acho mais adequado para cada caso.	10,91
	Sei que existem técnicas específicas de intervenção ao bullying, mas não sei colocá-las em prática.	9,09
	Já tive oportunidade de estudar técnicas específicas de intervenção ao bullying e me sinto preparado(a) para colocá-las em prática.	58,18
	Já participo de estudos com a equipe gestora e docente e temos protocolos específicos para fazer as intervenções.	**21,82**
12 - Sobre o Método de Preocupação Compartilhada:	Nunca ouvir falar sobre esse método.	1,82
	Já ouvi falar, mas não sei detalhes.	18,18
	Conheci este método, mas ainda não vejo como é possível colocá-lo em prática na escola.	21,82
	Conheci o método, suas técnicas e protocolos e já tenho discutido na escola sobre possibilidades de colocá-lo em prática.	**58,18**
13 - Sobre a postura da escola diante das práticas de bullying:	O bullying é um problema complexo. Acredito que a família das pessoas envolvidas é que deva resolver.	0
	Acredito que a escola pode proteger o alvo de bullying e que autores da agressão precisam ser encaminhados para acompanhamento externo à escola.	3,64
	Acredito que todas(os) as(os) envolvidas(os) precisam da ajuda da escola, mas não sei bem como fazer isso.	1,82
	Acredito que todas(os) as(os) envolvidas(os) precisam da ajuda da escola, tanto para intervenção como na prevenção de novos casos.	**94,55**
Bloco 5 – Os espaços democráticos e o protagonismo		
14 - Sobre os espaços de diálogo, tomada de decisões e discussão coletiva de regras (ex. assembleias de classe etc.):	Não conheço essas propostas.	0
	Sei o que são as assembleias de classe, mas não sei bem como funcionam na prática.	16,36
	As assembleias de classe fazem parte do plano de ações de convivência e acontecem sempre que há um problema na turma.	38,18
	As assembleias de classe fazem parte do plano de ações da escola acontecendo periodicamente e de forma sistematizada (com pautas, atas, encaminhamentos etc.).	**45,45**
15 - Sobre os Sistemas de Apoio entre Iguais (As Equipes de Ajuda):	Não sei o que são Sistemas de Apoio Entre Iguais e nunca ouvi falar sobre as Equipes de Ajuda.	1,82
	Não sei o que são Sistemas de Apoio Entre Iguais, mas já ouvi falar sobre as Equipes de Ajuda.	5,45
	Já estudei sobre os Sistemas de Apoio entre Iguais, sobre as Equipes de Ajuda, mas não acho que seja possível colocar em prática esse trabalho em minha escola.	10,91
	Conheci o que são os Sistemas de Apoio entre Iguais, principalmente as Equipes de Ajuda e quero colaborar e promover esse trabalho em minha escola.	**81,82**

Fonte: Elaborada pela autora

Nota-se nesta tabela que os percentuais de respostas de pontuação máxima (4 pontos) foram menores nos itens 1 e 2, sendo 16,36% e 25,45%, respectivamente, (destacados em negrito na tabela acima). Além disso, quanto retomamos os demais dados quantitativos que apresentamos até aqui, confirmamos que as temáticas relacionadas às questões do bloco 1 representam as mais desafiadoras para docentes do grupo COMFEC.

Inferimos que as pontuações menores obtidas nos itens do bloco 1 – sobre a construção da moralidade, oportunidades de expressão dos sentimentos, a prevenção e detecção do bullying e do cyberbullying e a utilização de uma linguagem construtiva – são decorrentes de pelo menos duas realidades: a primeira é que naquele período do ciclo formativo não era possível colocar em prática todos os conhecimentos e propostas relacionados à formação (as escolas ainda estavam atendendo as alunas e os alunos à distância); a segunda é que todas as alternativas dos quatro primeiros itens do instrumento dizem respeito a uma postura promotora da convivência, como por exemplo, organizar encontros com estudantes durante as aulas para momentos de escuta e de ajuda de maneira que possam pensar sobre o que estão sentindo.

Sobre essa questão da importância das oportunidades de nomeação e expressão das emoções e sentimentos, ao retomar várias(os) autoras(es), Paulín (2021) indica que "é uma tarefa educativa fundamental abordar e desnaturalizar" certos paradigmas que se "desdobram em torno das emoções de medo, raiva, vergonha e sentimentos de humilhação" que permeiam os conflitos característicos da convivência. "A abordagem singular, grupal e institucional desta questão implica a participação em atividades que permitam não só o desdobramento da dimensão cognitiva dos conflitos, mas também a expressão e análise das emoções em jogo" por meio, por exemplo, de propostas de "representação teatral dramática", "ações de conscientização sobre diversas doenças" (fruto do sofrimento emocional), "a produção cultural juvenil por meio de histórias de vida e produções fotográficas e audiovisuais" (PAULÍN, 2021, p. 28).

Contudo, historicamente as pesquisas têm nos mostrado que as professoras e os professores não têm formação para isso, e quando participam de estudos com essas temáticas relacionadas à convivência há um sentido muito mais voltado a intervenções aos problemas, ou seja, não há de fato uma cultura da paz. São como bombeiros apagando incêndios.

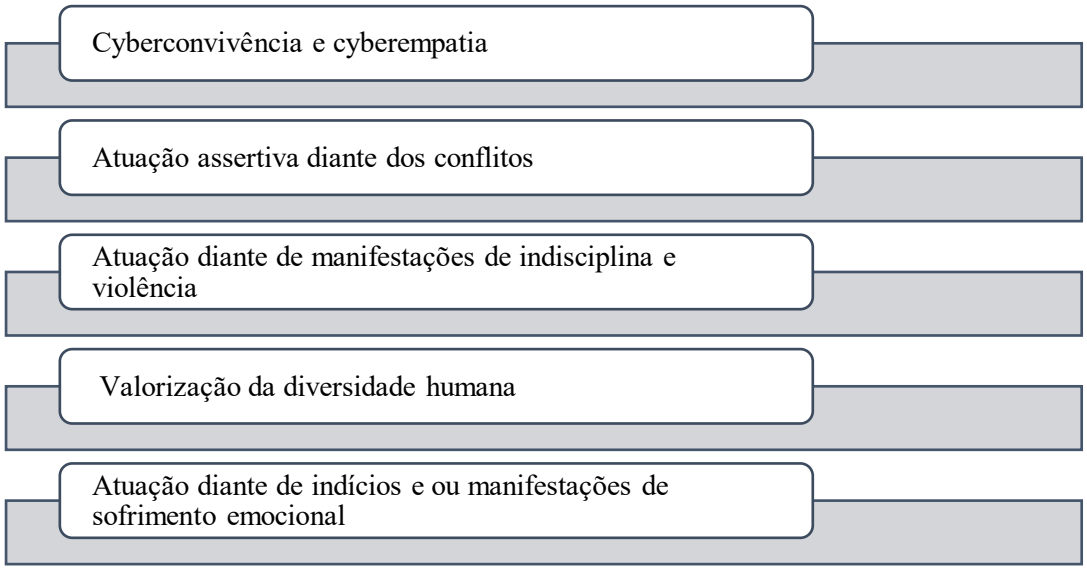
Em consonância, quando analisamos esses dados lado a lado com os resultados qualitativos do estudo 1, temos ainda mais certeza da urgência de que certas temáticas sejam priorizadas na formação inicial e continuada de docentes. Especialmente nas categorias *corpo docente despreparado* (categoria que inclui os grupos COMFEC e SEMFEC) e *temas urgentes*

(categoria que inclui apenas excertos do grupo COMFEC) do eixo 1 (*A importância da formação docente para as questões de convivência*), verificamos que mesmo docentes que participaram do ciclo formativo promovido pelo projeto de pesquisa GEPEM/FIS/FCC seguiam preocupadas(os) com as fragilidades de sua formação.

Neste ponto, avaliamos ter atendido ao terceiro objetivo deste estudo que era: elencar temáticas indicadas por docentes e equipes gestoras que não podem faltar nas propostas de formação continuada visando a construção de um programa de promoção da convivência e prevenção da violência a partir do novo contexto escolar em decorrência da pandemia da COVID-19.

Na figura a seguir, retomamos os principais temas levantados a partir dos excertos e TS analisadas no estudo 1.

Figura 27 - Temas que as(os) participantes das entrevistas em grupo indicaram que precisam aprender ou estudar mais



Fonte: Elaborada pela autora

Inclusive, as temáticas que elencamos neste estudo condizem com as necessidades que outras pesquisas têm apontado em relação à formação docente. Por exemplo, num estudo transversal entre vários países publicado em 2023 (IORGA *et al.* 2023), que investigou o porquê das professoras e dos professores nem sempre estarem dispostas(os) a lutar contra o cyberbullying, os autores concluíram que as crenças pessoais e a ocorrência de incidentes observados e relatados determinam a vontade das(os) docentes de intervir no cyberbullying.

Ademais, muitas(os) destes profissionais não se sentem preparadas(os) para lidar com esta demanda. Sem dúvida, pesquisas como esta confirmam o papel que as(os) docentes têm no combate ao fenômeno crescente do cyberbullying e o fato de que essa atuação deve ser constantemente preparada por meio de conscientização, espaços de formação e relações colaborativas com as(os) colegas, além de estudantes e familiares (IORGA *et al.* 2023). Os autores finalizam afirmando que os resultados de sua investigação demostraram que os formuladores de políticas devem considerar as experiências e necessidades das(os) docentes ao "projetar políticas destinadas a prevenir e gerenciar os comportamentos desviantes online entre crianças e adolescentes imediatamente que os atos agressivos são relatados" (IORGA *et al.* 2023, p. 118)

Na mesma investigação, Iorga e outros autores (2023) indicam que em casos em que docentes não sabem "identificar, analisar, comportar-se, intervir e gerenciar construtivamente o fenômeno do bullying em suas aulas" e, portanto, ajudar os alvos, autores e espectadores, as(os) alunas(os) acabam perdendo a confiança na professora ou no professor "se o primeiro incidente relatado não for resolvido convenientemente" (p. 116).

Sobre a necessidade de a escola aprimorar a maneira como encara e lida com os conflitos, García Pérez e Garza Ruiz (2021) alertam que de fato as decisões que são tomadas pelas(os) profissionais diante dos conflitos gerados, especialmente entre as interações das(os) alunas(os) com os pares, nem sempre ajudam a resolver o problema de convivência existente no grupo, pois normalmente são reduzidas a repreensões, sanções e proibições como forma de remediar situações de conflito. Semelhantemente, Tognetta e Vinha (2012) afirmam que, em geral, as(os) educadores sabem pouco sobre as teorias de desenvolvimento humano que poderiam contribuir com suas práticas pedagógicas, e por isso acabam lidando com os "conflitos interpessoais no dia a dia da escola guiados, em grande medida, pelo improviso e pelo senso comum" (COUTO; ALENCAR; LIMA, 2022b, p. 7). Como consequência, as práticas adotadas por membros de equipes gestoras e docentes que atuam diretamente nas salas de aula "muitas vezes não favorecem o desenvolvimento da autonomia. Pelo contrário, contribuem para que os indivíduos permaneçam na heteronomia" (COUTO; ALENCAR; LIMA, 2022b, p. 7).

Ainda dentro da discussão que permeia o preparo docente para lidar com conflitos, manifestações de violência e com a indisciplina, resgatamos o que pesquisas anteriores têm alertado: o primeiro passo é que as(os) profissionais saibam diferenciar cada uma destas questões. Contudo, o conhecimento das especificidades desses problemas tão comuns no contexto escolar é fundamental, pois, por terem naturezas diferentes, cada uma demanda

intervenções, de igual modo, diferentes (ZECHI, 2008, 2014; AQUINO, 2011; TOGNETTA; VINHA, 2012; VINHA *et al.*, 2017). De maneira específica, a indisciplina e a violência são problemas de convivência de âmbitos diferentes. A primeira está relacionada às desordens nas relações pedagógicas que podem interferir nas condições de aprendizagem, ou seja, rompe com o contrato de aprendizagem. A violência, por sua vez, inclui a submissão de um sujeito às agressões de outro(s), sejam elas de natureza verbal, física ou psicológica (KNOENER, 2019).

Por isso, a formação docente precisa incluir estudos e reflexões que ajudem as professoras e os professores a reconhecerem as especificidades desses problemas de convivência e as intervenções mais assertivas para cada um deles. Para tanto, dentre as temáticas essenciais destacamos a necessidade de que as propostas formativas que visam a construção de um programa de promoção da convivência ética e prevenção da violência incluam estudos sobre as sanções, pois de acordo com Piaget (1994[1932]) há duas formas principais de corrigir as condutas equivocadas de nossas alunas e alunos: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade. Uma reforça sua heteronomia (expiatória) e a outra favorece a autonomia do sujeito (reciprocidade). Inclusive, este foi um dos temas que estudamos com profissionais que participaram do I Seminário Formativo "A formação da personalidade ética" perfazendo um total de 48 horas (16h para cada um dos polos: Interior; São Paulo-capital; São Paulo-região metropolitana) ministrado em 2020 para as gestoras e gestores regionais das 45 DREs e membros das equipes gestoras das escolas que participavam do projeto de pesquisa GEPEM/FIS/FCC, em parceria com o CONVIVA SP (conforme descrevemos na seção 5).

Dentre as temáticas avaliadas como mais complexas que as(os) participantes elencaram como sendo urgentes em sua formação, está a valorização da diversidade humana. Ao mencionar diferentes autores, Zambianco e Parente (2022) alertam que "atuar diante das diferenças exige sair do próprio ponto de vista, reconstruir certezas e estabelecer acordos" e esses processos nem sempre são "harmônicos" e "pacíficos" (p. 82). Portanto, além de um dever legal da escola, esses percursos são elementares para garantia da dignidade humana.

Sobre isso, a investigação de Alves (2019 apud ZAMBIANCO; PARENTE, 2022) denuncia que a inserção da temática da diversidade na Base Nacional Comum Curricular ocorre de maneira "enviesada para a concepção celebratória e universalista, que compreende a perspectiva humana ainda baseada numa ideia normativa e apresenta a ideia da valorização da diversidade como suficiente para o trabalho" (ZAMBIANCO; PARENTE, 2022, p. 82). De fato, não há erro algum na valorização da diversidade, até porque reafirmamos que essa é uma parte fundamental da educação integral para a vida em uma sociedade que pretende a democracia. No entanto, em muitos contextos, a diversidade significa desviar-se dos modelos

normativos, e as escolas precisam cuidar para que isso não seja um ponto de rupturas no diálogo que resultam em mais discriminação e violência que tendem a perpetuar práticas opressoras.

Alertamos que lutar por uma convivência ética implica uma atuação em prol da democracia (racial, social, de gênero, por exemplo), mas sem deixar de considerar a realidade do contexto permeado por desigualdades em que vivemos. Isso implica que nos indignemos enquanto profissionais da educação diante das mais variadas manifestações de preconceito que experimentamos ou que presenciamos na escola e na sociedade. É mister que repensemos se nossas ações eventualmente estão reforçando as desigualdades e o que podemos fazer diferente.

Portanto, é preciso que as professoras e os professores consigam organizar um planejamento das aulas e rotinas da escola que admitam a demanda por ações afirmativas diante dos grupos "socialmente minorizados" entendendo, por exemplo, que o trabalho intencional com as temáticas relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena tem entre seus propósitos uma "reparação histórica", inclusive porque o déficit desses conhecimentos na educação brasileira reforça o "poder da cultura branca e omitindo seus privilégios". Ademais, contemplar as questões da diversidade na escola demanda um trabalho que articule dois focos: a valorização da diversidade e o combate às desigualdades (ZAMBIANCO; PARENTE, 2022, p. 83).

A respeito da necessidade que as(os) participantes de nossa pesquisa indicaram sobre o preparo docente para lidar com as questões de sofrimento emocional, de fato, este é um dos maiores desafios da escola sem paredes pós-pandemia, e isso já tinha sido anunciado por meio das investigações do projeto de pesquisa maior (GEPEM/FIS/ FCC) do qual nossa pesquisa fez parte. Além dos dados obtidos nos estudos envolvendo adolescentes (que mencionamos na seção 5) foram verificados altos índices de problemas também entre as crianças que "experimentaram sentimentos de medo, de tristeza e de nostalgia, expressos em sintomas de depressão, ansiedade, automutilações e ideações suicidas. Entre os alertas também se encontrou o fato de que elas têm participado de jogos de desafios online, colocando sua vida e a de outros em risco". Como agravante, "as crianças que se autoperceberam como pretas foram as que demonstraram índices maiores de sofrimento emocional, nos indicando a necessária quebra de preconceito racial ainda existente na nossa sociedade e que podem gerar sofrimentos aos que são alvos desse tipo de violência" (LEPRE; NAKAHODO, 2022, p. 44).

Diante de tudo isso, é crucial que as(os) educadoras(es) compreendam os mecanismos psicológicos que favorecem o desenvolvimento moral das crianças, adolescentes e jovens (TOGNETTA; VINHA, 2012), e que as instituições responsáveis pela formação docente promovam estudos sobre temáticas da convivência escolar para todos os segmentos da Educação Básica, com o objetivo de que as professoras e os professores orientem as(os)

estudantes visando a melhoria da sociedade em que vivem.

Mais uma vez advertimos que para que essas temáticas sejam estudadas em profundidade, é imprescindível que as discussões que acontecem nos espaços de formação docente considerem a necessidade de que as(os) profissionais na escola estejam preparadas(os) para fazer da escola um ambiente de cuidado em que os sentimentos e emoções possam ser acolhidos. Ademais, se o país quiser garantir efetivamente uma "educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito" (BRASIL, 2018, p. 5) é preciso que as escolas estejam comprometidas com a formação de personalidades éticas, e isso inclui a necessidade desta se revelar como um espaço profícuo em que as relações são construídas a partir de propostas sistemáticas para a vivência e reflexão sobre valores morais, como o respeito, a solidariedade e a justiça (LA TAILLE, 2002, 2006; DIAS, 2013; VIVALDI, 2020).

Em consonância, Siqueira e Freitas (2022) apregoam que este é um caminho necessário para engajar docentes na jornada das(os) estudantes no processo de construção dos valores, mas para que isso aconteça efetivamente é indispensável que as "iniciativas de formação – tanto inicial quanto continuada – realizem discussões sobre moralidade, não de maneira dogmática, mas incentivando o diálogo e a postura crítica dos docentes" (SIQUEIRA; FREITAS, p. 8 e 9). Assim, é mais provável que essas(es) profissionais sejam polinizadores do assunto nas escolas, estimulando as(os) meninas(os) a refletirem sobre os valores. Somente assim, será possível promover uma educação que transcende aa escolarização e que beneficia, além de docentes e estudantes, a sociedade como um todo.

Sem dúvida, é um desafio de grande magnitude, pois a vivência de valores a partir de práticas e tomada de decisões baseadas na coordenação de diferentes perspectivas presentes no processo dialógico são condições preponderantes, tanto para, individualmente, uma "apropriação racional da moral" (VIVALDI, 2020, p. 34), quanto para o estabelecimento de uma convivência que seja qualificada como ética. Como docentes, quer da equipe gestora como aquelas(es) que atuam diretamente nas salas de aula poderão implicar-se num processo tão complexo sem formação para isso? A resposta não é simples, pelo contrário, é tão complexa como é a educação.

Em 2012, Oliveira e Santos já teriam alertado que pensar uma formação docente que atenda as demandas da atualidade "significa uma revisão de cursos, habilitações, currículos e da prática pedagógica, fundamentada em pesquisas sobre a realidade", que culminem na formação de docentes e estudantes "como cidadãos plurais e coletivos, inspirados na ética e no respeito aos códigos culturais alheios". Sendo assim, é mister que cada professora e professor

recupere “o seu papel ético dentro do processo educativo”, contribuindo para uma “re-ordenação da política educacional” (p. 54)

É por isso que nesta pesquisa não nos cansamos de defender que não haverá de fato políticas públicas voltadas às questões de convivência na escola enquanto governantes e suas equipes prescindirem do planejamento de propostas a longo prazo para a formação inicial e continuada de docentes. E, mais uma vez, enfatizamos que não estamos falando de cursos, cartilhas e ciclo de palestras. Uma formação de professoras e professores “para a(na) educação em valores” (MARACHESI, 2008 apud SKRSYPCSAK; SKRSYPCSAK, 2022, p.6) parte do “princípio de que, para a escola atender às expectativas em torno da educação moral”, é necessário que as(os) docentes “tenham um domínio sobre a mesma e, consequentemente, desenvolvam algumas competências para que um projeto possa ser elaborado, sistematizado e colocado em prática”. Somente por meio de “problematização e a reflexão” tais profissionais podem contribuir para a construção de valores morais, afinal uma “educação moral não pode ser improvisada e não se caracteriza como uma tarefa fácil”, demandando das(os) docentes “uma formação específica para não correr o risco de relegar essa educação a um lugar secundário” (MARACHESI, 2008 apud SKRSYPCSAK; SKRSYPCSAK, 2022, p. 6).

Após avaliarmos ter atendido a todos os objetivos deste estudo, caminhamos para o final. Portanto, retornaremos ao último passo previsto nos fundamentos metodológicos de uma pesquisa que se propõe a analisar e descrever TS: a codificação seletiva.

6.3. Borboletas em transformação. Síntese dos dados

Em uma reunião que tivemos para discutir dados preliminares de nossa pesquisa, um pesquisador nos advertiu de que uma tese nunca estará finalizada. Além de concordar, temos a percepção de que após tantas páginas ainda estamos começando, pois avaliamos que há muito que se estudar, aprender e nos aprofundarmos nessa imersão que nos propusemos fazer sobre as TS de docentes.

Esse é um movimento natural numa pesquisa em que, além de nos propormos a levantar dados quantitativos e qualitativos (que por si só são permeados de complexidade e subjetividade), nos atrevemos a analisar e discutir as reflexões que têm origem na professora e no professor, que orientam suas crenças e construções pessoais explicativas implícitas ou explícitas, e que podem ser definidas como “hipóteses que os indivíduos têm sobre si mesmos e sobre o mundo, que elaboram em suas vidas cotidianas” (FLICK, 2019 apud RUBIO

GONZÁLEZ *et al.*, 2022, p. 82). Por isso, não estamos chegando ao fim desta investigação, mas sim à hora da pausa que é natural no percurso de uma pós-graduação *stricto sensu*. É a beleza do processo, uma importante lição que aprendemos com as borboletas. Não somente delas, belas e coloridas, porque quando se trata de formação (inclusive de docentes que se dedicam às pesquisas), todo o processo importa. Como bem diria Tognetta (2003), "de fato, a beleza da lagarta encontra-se na espera do que está por vir, mas, esse estado não nos permite atribuir-lhe, quando então lagarta, a condição de feia. Enquanto espera, alimenta-se, transforma-se, envolve-se, fortalece-se. É bela também, embora diferente, em evolução" (p. 253). É assim que chegamos a esta fase: em transformação. Por isso, optamos por chamar este trecho de *síntese* e não de discussão final. Para isso, retomaremos as perguntas que nos fizemos no início desta investigação.

6.3.1 Retomando as perguntas do problema de pesquisa. Codificação seletiva

Para revisar, as TS são encontradas a partir de "uma estrutura linguística argumentativa e do tipo causa-efeito (CATALÁN AHUMADA, 2010; 2016; 2018), cumprindo funções semelhantes às das teorias científicas, na medida em que permitem explicar e prever fenômenos, orientar o comportamento e promover a autoavaliação (PRZIBILLA; LINDERKAMP; KRÄMER, 2018 apud RUBIO GONZÁLEZ *et al.*, 2022).

Além disso, o conhecimento construído por uma professora ou professor é fruto de duas fontes: a científica e a cotidiana. Por isso, vários autores concordam que as TS de docentes estariam implicadas em sua própria formação (CUADRA MARTÍNEZ; CATALÁN AHUMADA, 2016), nos processos reflexivos que realizam (CASTRO CARRASCO *et al*., 2012) e teriam um impacto direto nos processos de ensino-aprendizagem estabelecidos junto às alunas e aos alunos (CUADRA *et al.* 2017). Isso se deve à possibilidade que a análise de TS nos oferece de analisar as concepções que as(os) docentes têm sobre suas possibilidades de atuação diante de fatores que influenciam processos diversos na escola (por exemplo, a convivência entre estudantes) (CASTRO CARRASCO; CÁRCAMO LEIVA, 2012).

É por isso que repousa sobre as instituições responsáveis por gerir a formação inicial e continuada de docentes a responsabilidade de acolher, valorizar e criar espaços de reflexão a partir do conhecimento cotidiano construído pelas(os) docentes. Em paralelo, é preciso que sejam oportunizados espaços em que o conhecimento científico seja estudado, debatido e, acima

de tudo, valorizado. Nossos governantes precisam lembrar-se de que assim como as belas obras arquitetônicas não prescindem dos cálculos da engenharia, a educação não se faz sem ciência.

Estes foram os principais pressupostos teóricos em que nos apoiamos para responder às perguntas do problema de pesquisa que apresentamos na seção 1, sendo a principal delas: ***Quais as concepções das e dos docentes (quer sejam atuantes em sala de aula ou na equipe gestora) sobre a promoção de uma convivência qualificada como ética e a respeito da prevenção da violência na escola?***

Após o longo caminho que percorremos nossa resposta a esta pergunta é que as professoras e os professores que participaram desta pesquisa, quer seja do grupo COMFEC ou do grupo SEMFEC reconhecem a urgência e a necessidade de que as escolas e a rede estadual construam de fato um programa de promoção da convivência e prevenção da violência. Entretanto, avaliam que há inúmeros impedimentos para que isso aconteça, em especial o despreparo docente, a estrutura vertical das decisões tomadas pela secretaria.

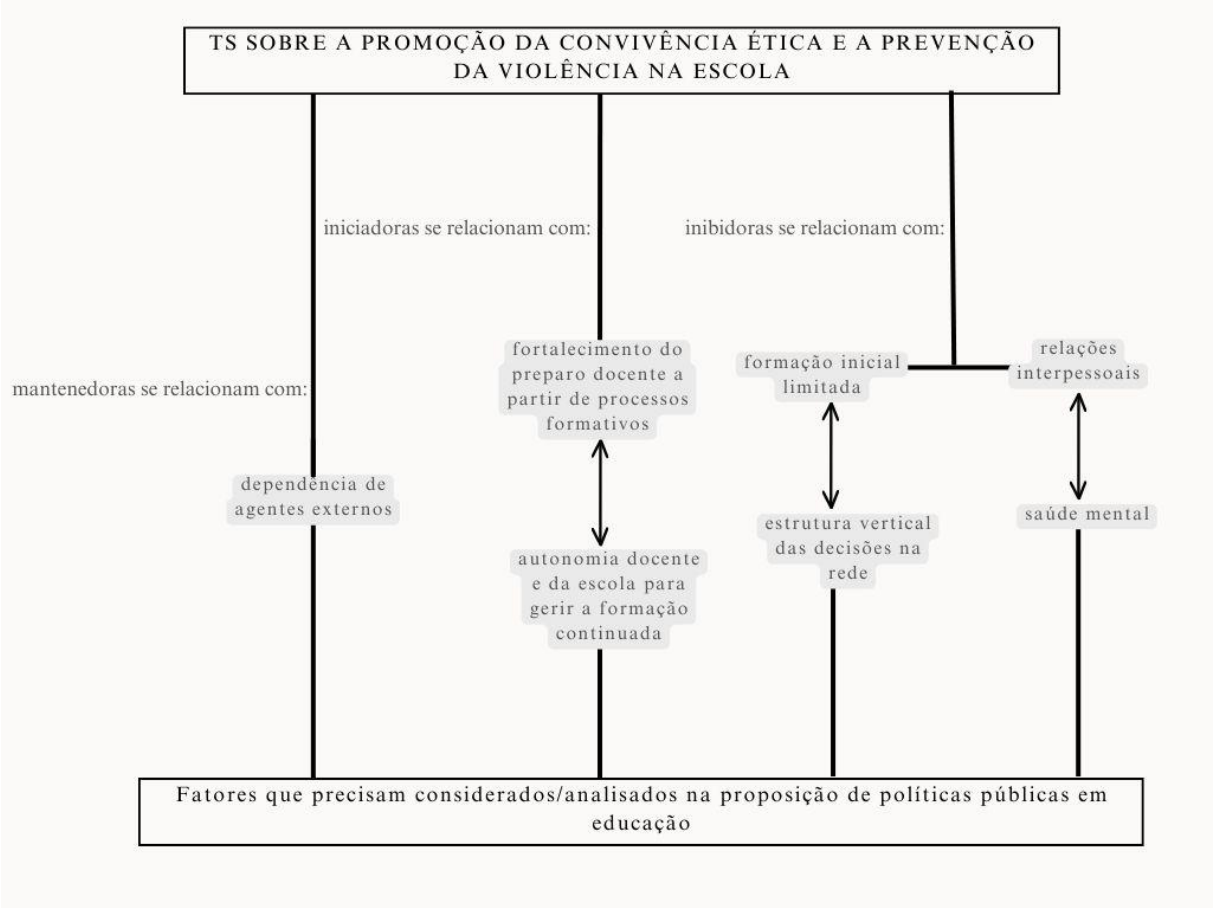
Sobre outra pergunta que compõe nosso problema de pesquisa – quais as temáticas relacionadas à convivência que são indicadas por docentes como essenciais na formação continuada para contemplar as necessidades da escola, especialmente a partir do contexto pandêmico? – concluímos, especialmente a partir dos dados quantitativos, que os estudos relacionados à formação da personalidade ética (que incluem o conhecimento de si, o reconhecimento do sujeito dos seus próprios sentimentos), o preparo para lidar com os problemas de convivência presenciais e virtuais, os procedimentos para lidar assertivamente com o conflitos, manifestações de indisciplinas e violências estão entre os mais urgentes. Além desses, os dados qualitativos apontam a urgência de que a escola seja preparada para agir de maneira mais efetiva na valorização da diversidade humana e no acolhimento do sofrimento emocional que tomou conta de adultos, crianças, adolescentes e jovens da comunidade escolar.

Em relação a nossa outra pergunta – Há diferença entre o que pensam as(os) docentes que participaram de um processo de formação continuada incluindo temáticas relacionadas à convivência e outras(os) que não tiveram essa oportunidade? – Verificamos que sim, pois encontramos mais TS iniciadoras da ação entre as professoras e os professores que participaram do ciclo formativo que organizamos dentro do projeto de pesquisa maior do qual nossa pesquisa fez parte. Ainda assim, os dados evidenciam o quanto essas(es) profissionais ainda sentem necessidade de participar de outros processos formativos que lhes dê condições de dialogar e refletir coletivamente a partir do contexto de sua própria escola.

Outras perguntas que fizemos foram: Quais as teorias subjetivas de docentes sobre as questões relacionadas à convivência no contexto escolar, especialmente a partir de suas

experiências na escola pós-pandemia da COVID-19? Quais teorias subjetivas podem ser inibidoras, mantenedoras e motivadoras da ação dentro do contexto da construção de propostas de promoção da convivência e prevenção da violência? Há diferença entre as experiências e teorias subjetivas reportadas por docentes que tiveram oportunidade de participar de um percurso formativo específico sobre temáticas da convivência e profissionais que não tiveram formação? Optamos por responder a essas três últimas perguntas ao mesmo tempo em que apresentamos a codificação seletiva dos dados levantados nesta investigação.

Figura 28 - Codificação seletiva dos dados obtidos nos estudos 1 e 2



Fonte: Elaborada pela autora

A partir da representação gráfica indicamos que os resultados desta pesquisa apontam para as TS envolvendo a qualidade das relações interpessoais na escola e o aumento dos problemas de saúde mental como sendo pontos de grande desafio para docentes, portanto, inibidoras da ação. Junto destas, a formação inicial limitada e a estrutura vertical das decisões da rede, inclusive sobre os processos e temas das formações, também são fontes de TS inibidoras da ação. Por outro lado, verificamos que quando as(os) docentes têm a oportunidade

de participar de espaços formativos que valorizam a construção da autonomia do sujeito há maior tendência à presença de TS iniciadoras da ação. Estas seriam excelentes soluções para promover mudanças de orientação de TS que tendem a ser mantenedoras da ação em função da dependência que muitos profissionais depositam em agentes ou estruturas externas à escola.

Sendo assim, os dados levantados nesta investigação confirmam nossa hipótese inicial de que a fragilidade da formação inicial e continuada pode ser a justificativa para que profissionais de educação tenham TS que tendem a ser inibidoras ou mantenedoras da ação, especialmente em condições tão adversas como as vivenciadas a partir dos impactos da pandemia da COVID-19. Essa realidade faz com que o enfrentamento e a possibilidade de planejamento da atuação diante dos novos desafios da convivência sejam limitados, prejudicando também a efetivação e sustentabilidade não só de um programa de convivência, mas também de outras propostas que implicam na transformação da cultura e do clima escolar.

6.3.2 Limitações dos estudos e retomada de implicações desta tese

Estamos cientes de que, assim como em qualquer pesquisa, esta também pode apresentar limitações; dentre as possíveis, destacamos algumas: as condições em que os dados quantitativos foram coletados (durante uma pandemia e, portanto, sem o acompanhamento presencial da pesquisadora); a estrutura objetiva de um instrumento abordando questões complexas (e subjetivas) da rotina da escola; a impossibilidade de um pré-teste (antes da formação); a possibilidade de alguns participantes do grupo COMFEC já terem uma experiência anterior mais aprofundada com estudos sobre convivência, o que pode ter motivado inclusive a inscrição no ciclo formativo; a impossibilidade de escuta de mais docentes do grupo SEMFEC na entrevista em grupo.

Ainda assim, após este longo percurso, reafirmamos que mantemos nossa posição em relação à implicação desta tese. Trata-se de uma provocação, pois como mencionamos na seção 1, esperamos que os dois estudos construídos nesta investigação lancem luz sobre o quanto a análise de TS de docentes pode contribuir na construção de propostas de formação docente (quer sejam professoras e professores que estejam atuando em uma equipe gestora ou na sala de aulas). Como vimos, as TS são construções explicativas baseadas em crenças, valores e saberes que permitem ao sujeito: ordenar e dar sentido às suas experiências; compreender os acontecimentos; tendem a orientar seu comportamento. Ademais, embora muitos estudos sobre as TS façam referência a construções individuais do sujeito, a literatura e as conclusões desta

pesquisa apontam para a realidade de que, em sua maioria, essas explicações das(os) docentes possuem um componente social que influencia a construção de significados constituídos reciprocamente a partir das interações em espaços compartilhados com outros profissionais da educação.

Sendo assim, defendemos que não é possível propor uma Política Publica ou ciclos formativos, desconsiderando tamanha complexidade, diversidade e riqueza que as(os) docentes trazem em sua bagagem. Por isso, esperamos que nossa pesquisa seja uma fonte de estudo e reflexão para subsidiar a elaboração de programas de convivência dentro de políticas públicas em educação.

Por fim, retomamos que nosso grande propósito com esta investigação foi reiterar o quanto a participação docente e a formação continuada são imprescindíveis para que um país, governos, instituições mantenedoras e as escolas possam repensar o tema da convivência e conduzir as crianças, adolescentes e jovens na construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Esperamos que as professoras e os professores que trilharam este longo caminho conosco se sintam representadas(os), pois ao analisar suas TS buscamos valorizar seus conhecimentos construídos na prática no interior da escola. Esperamos, portanto, ter construído novos subsídios para a busca de caminhos cada vez mais assertivos para organizar as propostas e processos formativos de docentes, atendendo às características e desafios cada vez mais presentes na escola pública, especialmente a partir do contexto pandêmico. Finalmente, desejamos contribuir para que a escola tenha as características que tanto foram elencadas pelas(os) participantes: que sejam espaço de diálogo, cuidado e empatia.

6.3.3 Relação desta investigação com a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas

Antes de prosseguirmos às nossas considerações finais, destacamos que nesta pesquisa buscamos colaborar para os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil. Trata-se de “um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2023).

Dentre os 17 objetivos da agenda 2030, de maneira especial, esperamos ter contribuído para os seguintes: Objetivo 3 - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades; Objetivo 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de

qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos; Objetivo 16 - Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Que nunca falte a nós pesquisadoras(es) e profissionais da educação, o querer próprio do sujeito ético, para fazer acontecer estes objetivos nas escolas brasileiras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



> Pero los momentos más fascinantes de la escuela eran cuando el maestro hablaba de los bichos. Las arañas de agua inventaban el submarino. Las hormigas cuidaban de un ganado que daba leche con azúcar y cultivaban hongos. Había un pájaro en Australia que pintaba de colores su nido con una especie de óleo que fabricaba con pigmentos vegetales. Nunca me olvidaré. Se llamaba tilonorrinco. El macho ponía una orquídea en el nuevo nido para atraer a la hembra.[81]
>
> *Manuel Rivas*

É notório que a rotina das(os) docentes envolve "tarefas diárias" que, em geral, "são muito complexas e exigem decisões e ações imediatas e imprevisíveis" (CRUZ; MARTINS; SILVA, 2016, p. 25). Também concordamos que uma professora ou professor não "tem o tempo e o distanciamento necessários para uma atitude analítica, o que dificulta fazer uma análise das situações" como acontece nas pesquisas (CRUZ; MARTINS; SILVA, 2016, p. 25).

Além disso, quantas vezes as(os) docentes já não se sentiram angustiadas(os) e pressionadas(os) com a extensa lista de conteúdos que precisam "dar conta" (como costumam dizer) para preparar as(os) alunas(os) para o vestibular? Diante de tal realidade, é impossível que os cursos de licenciatura ofereçam uma formação completa. É inviável abordar todos os assuntos que tratam das problemáticas do cotidiano escolar. "Por essa razão, surgem muitos programas de formação contínua e, infelizmente, muitos deles transformaram a 'educação em um grande mercado'" (CRUZ; MARTINS; SILVA, 2016, p. 88).

Por isso, é inadiável que sejam pensadas propostas de formação docente que ajudem as professoras e os professores a compreenderem que, além do conhecimento acadêmico, há diversos outros conhecimentos necessários para a constituição da cidadania e do sujeito crítico. Afinal, como profissionais de educação poderão exercer efetivamente seu papel no processo de promoção da convivência ética e prevenção da violência na escola se não tiverem conhecimentos elementares sobre como acontece a formação moral das(os) estudantes?

Embora diferentes autores da psicologia moral apregoem a importância de uma educação visando o desenvolvimento moral que contemple aspectos afetivos e cognitivos, uma vez que são inseparáveis, ainda que distintos; e ainda que pelo menos na teoria todos os cursos de licenciatura do Brasil estudem autores clássicos, como é caso de Piaget (1994 [1932]), as experiências desta pesquisa confirmam que as professoras e professores, em geral, demonstram certa surpresa quando lhes são apresentadas propostas que, além de colaborar com o progresso

[81] Mas os momentos mais fascinantes da escola eram quando a professora falava sobre insetos. As aranhas aquáticas inventaram o submarino. As formigas cuidavam de um gado que dava leite com açúcar e cultivava cogumelos. Houve um pássaro na Austrália que pintou seu ninho de cores com uma espécie de óleo feito com pigmentos vegetais. Eu nunca vou me esquecer. Chamava-se tilonorrinco. O macho colocaria uma orquídea no novo ninho para atrair a fêmea (tradução nossa).

acadêmico das(os) estudantes, acima de tudo, podem aportar o desenvolvimento da personalidade ética.

Tanto durante nossa experiência no ciclo formativo, quanto nas entrevistas em grupo, vimos olhares maravilhados como que se estivessem recebendo um enorme presente ao terem a oportunidade de estudar e refletir a respeito de possibilidades de cuidar da convivência. Também ouvimos e analisamos diferentes relatos reconhecendo a necessidade de que as práticas pedagógicas não sejam baseadas estritamente nas experiências pessoais e coletivas (conhecimento cotidiano de docentes), mas também com base no conhecimento científico.

Contudo, paira entre docentes ainda a insegurança de que suas ações não têm sustentação devido à falta de políticas públicas que estejam alinhadas com o real propósito daquilo que os próprios documentos normativos do país chamam de "educação integral" (BRASIL, 2019, p. 19). Inclusive, neste momento não nos reportamos somente às políticas públicas em educação, pois ao chegar ao final de nosso texto sentimo-nos na obrigação de ir além do que já temos dito ao longo das seções anteriores. Por isso, falta-nos ainda destacar um último porquê das borboletas. Um último apelo desta pesquisa para que as vozes docentes sejam ouvidas e, acima de tudo, respeitadas neste país.

7.1 O último porquê das borboletas. Uma história sobre mariposas

Sempre encaramos as pesquisas em educação como uma forma de dar voz aos profissionais das escolas brasileiras. Inclusive, quando convidamos as(os) participantes desta pesquisa para colaborarem conosco fizemos-lhes a promessa de que esta tese seria um meio de contar à sociedade sobre suas lutas, medos e angústias que foram acentuados a partir do ataque a escola estadual Raul Brasil em Suzano-SP, no ano de 2019.

Assim como nas seções anteriores, em que sinalizamos os percalços que afetaram o curso da pesquisa em função do período em que ela foi elaborada (especialmente pelo transcurso da pandemia da COVID-19), não poderíamos terminar esta investigação sem sinalizar outro contexto adverso que também tem afetado a educação e que indubitavelmente será registrado nos livros de história para as futuras gerações: a imensa polarização política no Brasil sucedida de ataques em sequência a escolas de diferentes níveis, tanto da rede pública como particular.

Ao discorrer sobre a *escuela, o profesorado y educación moral*, Martínez Martín, Puig Rovira e Trilla Bernet (2003) advertem que "a educação, em qualquer uma de suas facetas e

níveis, está sempre condicionada pela estrutura sociopolítica que a abriga". Assim, o sistema escolar em geral se "configura em cada país em relação a fatores como seu nível de desenvolvimento econômico, a forma de seu sistema político, os partidos ou maiorias que governam e legislam em um dado momento, os poderes de fato de certos grupos de pressão, como por exemplo, igrejas ou denominações religiosas" (p. 60). Embora "todos esses fatores atuem no conjunto global da educação e da escola", os autores enfatizam que "é no campo específico da educação moral", "da educação política, cívica e religiosa" que encontramos as correspondências que, geralmente, "se manifestam de forma mais óbvia e direta" (MARTÍNEZ MARTÍN; PUIG ROVIRA; TRILLA BERNET, 2003, p. 60). Apesar da distância de 20 anos entre este texto e nosso contexto em 2023, as afirmações permanecem extremamente atuais.

Especialmente os dois últimos anos, enquanto construíamos esta investigação, foram marcados por extrema instabilidade política e manifestações de violência que esperávamos nunca mais presenciar no mundo e em nosso país. Um processo eleitoral acalorado que culminou ataques ao patrimônio público na capital brasileira, além de centenas de manifestações violentas reivindicando a volta do regime totalitarista[82]. Como agravante, ataques racistas e apologia ao nazismo praticados por adolescentes em diferentes escolas brasileiras multiplicaram nossa preocupação com as questões de convivência.

Este contexto caótico nos lembra as considerações de Adorno (1995) de que a cultura construída numa sociedade capitalista resulta um mecanismo de construção da heteronomia, impondo ao homem ser igual ao coletivo perdendo, assim, sua individualidade. Sob tal perspectiva, o sujeito perde a posse de sua possibilidade de pensar e agir por conta própria e, diminuindo também seu potencial de ser solidário, de respeitar o próximo de agir com base na justiça por equidade. A alienação seria a explicação para uma situação tão grave como a barbárie que se manifesta na sociedade.

O clima de intolerância, preconceito e posições ideológicas extremistas são um ponto de grande influência para que estudantes se vejam imersos em tais problemas que estremecem a qualidade da convivência não só na escola, mas na sociedade como um todo.

Afinal, em meio a tudo isso, como ficam as propostas para a construção de uma escola cuja convivência seja ética? O que notamos é que, ao mesmo tempo em que a urgência e o

[82] https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/03/4915376-atos-esvaziados-celebram-golpe-de-64-e-pedem-intervencao-militar.html; https://www.estadao.com.br/politica/8-janeiro-mes-ataques-golpistas-invasao-brasilia-o-que-se-sabe/;

interesse das redes de escolas públicas por programas de melhoria da convivência aumentam, maior o peso sobre os ombros das professoras e dos professores.

Pensando sobre tudo isso foi que nos lembramos do conto *La lengua de las mariposas* que faz parte do livro do escritor espanhol Manuel Rivas (2011) intitulado *Qué me quieres, amor*. A obra narra a "relação de um menino com seu primeiro professor na transição entre a Segunda República Espanhola e o golpe que instaurou a Guerra Civil Espanhola" (GREGÓRIO, 2016, p. 1).

O conto apresenta "uma sociedade que vive a tensão entre a passagem violenta do primeiro período democrático da Espanha, a Segunda República, para a Guerra Civil e a ditadura franquista" (GREGÓRIO, 2016, p. 1). Esse contexto histórico é retratado por Rivas ao descrever a relação entre o menino Moncho (que narra a história) cujo apelido é Pardal e seu professor, um republicano, chamado Don Gregório.

A história também faz alusão à chamada "ditadura de Primo de Rivera, anterior à Segunda República" (GREGÓRIO, 2016, p. 1) ao mencionar a experiência da vida escolar do pai do menino Pardal. Como a geração do pai de Moncho havia vivenciado o controle de um regime ditatorial, aquelas pessoas tendiam a não expor suas opiniões ou demonstrar "simpatia pelos valores democráticos, uma estratégia política típica das ditaduras, as quais impedem o convívio comunitário ao vigiar o espaço público e recriminar" quaisquer trocas de experiências e pensamentos entre cidadãs e/ou cidadãos (GREGÓRIO, 2016, p. 1).

É então que, entre seis e sete anos, Moncho tem a oportunidade de ir à escola e o conto aponta para a diferença entre a concepção de Educação da Segunda República e da ditadura de Primo de Rivera, que incluía castigos físicos. De tanto ouvir as histórias assustadoras da escola do pai, o menino sente muito medo em seu primeiro dia de aula a ponto de urinar na sala diante das(os) colegas. Ainda assim, volta no dia seguinte e começa a aprender coisas novas. A didática e a maneira de ser de Don Gregório são fundamentais para a mudança na relação de Moncho com a escola.

O professor demonstra humildade e solidariedade quando, por exemplo, "convida o menino para acompanhar a aula sentado a seu lado", evidenciando não compactuar "com o modelo de educação no qual o pai de Pardal foi aluno, pois o autoritarismo e o castigo estão distantes de sua prática docente". De maneira fascinante ensina as crianças sobre a vida, "a liberdade, a individualidade, o imaginário e o pensamento crítico" como valores que todo ser humano deve seguir (GREGÓRIO, 2016, p. 3).

Dentre outras características do professor descrito por Rivas, uma nos chama muito atenção, sua intenção de incluir as crianças no processo de construção do conhecimento. Em

sua análise deste conto, Santos e Figueiredo (2016) destacam que a história desvela uma perspectiva "histórico temporal de como educar com a sensibilidade, alcançando com o coração uma prática diária (...) construída de histórias e encantos na sala de aula, tornando esse cenário mais atraente e mais feliz, promovendo a transformação do olhar no exercício da docência" (p. 100). Tanto que, sempre que possível, as aulas de Don Gregório eram ministradas em meio à natureza. Daí o nome do conto: *La lengua de las mariposas.* A seguir, transcrevemos um dos trechos mais conhecidos em que Moncho descreve uma de suas aventuras:

> A língua da borboleta é uma trompa enroscada como a mola de um relógio. Quando uma flor a atrai, desenrola-se e mete-a no cálice para chupar. Quando vocês levam o dedo umedecido a um torrão de açúcar não sentem já o doce na boca, como se a polpa do doce fosse a ponta da língua? Pois a língua da borboleta é assim. E então tínhamos todos inveja das borboletas. Que maravilha. Ir pelo mundo a voar, com aquelas roupas de festa, e parar em flores que são como tabernas com pipas cheias de xarope. Eu gostava muito daquele professor (RIVAS, 1995, p. 27).

Contudo, o final da história de Rivas descreve o "afastamento doloroso, perverso e monstruoso entre professor e o aluno" (SANTOS; FIGUEIREDO, 2016, p. 100), pois diante de uma rebelião em que os fascistas tomam conta das ruas, alguns republicanos são presos, dentre eles Don Gregório. O professor era reconhecido como uma ameaça, já que tinha a "intenção de formar jovens com liberdade de expressão, pensamento crítico e criatividade para que tivessem condições de escapar das estratégias de imunização dos saberes e controle do imaginário, prática típica de regimes fascistas" (GREGÓRIO, 2016, p. 4).

Tamanha violência passa a representar "uma ameaça real à vida dos cidadãos simpatizantes dos republicanos, fato que faz com que muitos deles se desesperem e queimem livros, jornais e outras provas de seu alinhamento ideológico". Na família de Moncho, a mãe desempenhava esse papel de esconder quaisquer indícios de simpatia por republicanos. Inclusive, coage o menino a mentir sobre a postura do pai que chegou a presentear o professor Don Gregório com um terno (RIVAS, 2011).

Mais do que isso, a sociedade passa a ser coagida pelas autoridades "a insultar os presos," mesmo conhecendo a maioria deles. Semelhantemente, a família de Moncho, que apesar de conhecer Don Gregório e sentir simpatia pelo professor é obrigada a também insultá-lo. Vem aí a cena mais triste de todas. "Os caminhões carregados de presos, e dentre eles o professor Don Gregório, chegam ao povoado do interior da Galícia onde são destratados, insultados (...) Instantes depois o carro distancia-se". Naquele momento, Moncho, sentindo um

enorme aperto pela dor da separação, ao mesmo tempo que reprimido pela autoridade que diz que deve insultar, “corre atrás do seu mestre, amigo e professor. O menino expressa seus sentimentos em voz alta ‘Sapo! Tilonorrinco! Íris!’ No seu íntimo o garoto queria dizer que aqueles conceitos ensinados pelo professor não foram em vão. Que os ensinamentos de vida ficaram plantados na sua existência e no seu coração” (SANTOS; FIGUEIREDO, 2016, p. 100).

Não foi ao acaso que escolhemos este conto para finalizar nosso texto. Avaliamos que *La lengua de las mariposas* resume as características principais de uma professora ou professor que pretende educar crianças, adolescentes e jovens para serem protagonistas na construção de uma sociedade cada vez mais ética. Ao mesmo tempo, ilustra o tipo de convivência que combatemos e repudiamos que continue existindo em nosso país.

Queremos membros de equipe gestora e docentes que, assim como Don Gregório, tenham suas ações orientadas por TS elaboradas e profundas, fruto do conhecimento cotidiano enriquecido pelo conhecimento científico e da adesão a valores morais dos quais não se abrem mão. Mas de maneira nenhuma desejamos que tais profissionais precisem conviver com o medo, a insegurança, a pressão e incertezas.

Também não queremos que crianças, adolescentes e jovens continuem sendo ludibriados por falsos heróis, desejamos apenas que se inspirem na verdadeira essência da humanidade. Afinal, “o ser humano ‘vem ao mundo’ com a potencialidade do humano. Esta dimensão ontológica concretiza-se mediante processos interativos, isto é, relações com outros seres humanos. E para viver com dignidade humana há que criar, estabelecer relações constituidoras do humano” (ECOO; NOGARO, 2013, p. 11338) em cada menina e menino das escolas brasileiras. Que por aqui, haja somente cultura de paz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al* (org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas** [livro eletrônico]. Brasília, DF: Flacso, 2021, p. 84-107. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

ADORNI, Dulcinéia da Silva; CESTARI, Fernanda Giselle Morais do Vale. Bullying na concepção de professores do Ensino Fundamental I. *In*: JESUS, Bruna Guzman de (org.) **Educação Contemporânea**. v. 11. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020. p. 66-74.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra, 1995.

AGRESTI, Alan. **An Introduction to Categorical Data Analysis.** New York: John Wiley & Sons, Inc, 1996.

ALMEIDA, Edilene Freitas Silva de. **Relação professor-aluno na Formação Inicial docente:** Representações Sociais construídas. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/104. Acesso em: 27 fev. 2023.

ALONSO, Myrtes. **Uma tentativa de redefinição do trabalho docente**. São Paulo, 1994.

ALVARADO ARDILES, Robert *et. al.* Teorías subjetivas del comportamiento prosocial: significados, desarrollo y motivaciones de jóvenes voluntarios ante un desastre socionatural. **LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología**, v. 25, n.2, p. 251-266, 2019. Disponível em: http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/309. Acesso em: 15 maio 2022.

ALVES, Thiago *et al*. Dimensionamento do Quadro de Funcionários das Escolas de Educação Básica no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 207-228, jan. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100207&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2023. Epub 06-Dez-2019. https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93097.

AMABILE. Antônio Eduardo de Noronha. *In*: CASTRO, Carmin Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. *Psicologia:* **Ciência e Profissão**, v.4, n.1, p.43–46, 1984. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98931984000100009. Acesso em 25 abr. 2023.

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, ago., 2011. DOI: 10.1590/S0100-15742011000200007.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 1993. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade

de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ARRUDA. Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, n. 117, p. 127-147, nov. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007. Acesso em: 23 fev. 2023.

AUGER, Alexandra de Jesus; GARCIA, Paulo Sérgio; CESAR, Janice Paulino. Clima escolar: a compreensão de gestores de escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-17, e20078, jan./abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/40.2021.20078. Acesso em: 15 maio 2022.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na escola.** Das equipes de ajuda à cybermentoria. Americana: Adonis, 2018.

AVILÉS MARTINEZ, José Maria; TORRES VICENTE, Nieves; VIAN BARÓN, Maria Victoria. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 6, n. 3, p. 357-376, 2008.

AZEVEDO, Cristina. **Homicídios de mulheres no Brasil aumentam 31,46% em quase quatro décadas**. Agência Fiocruz de notícias. 20 mar. 2023. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/homicidios-de-mulheres-no-brasil-aumentam-3146-em-quase-quatro-decadas. Acesso em: 17 abr. 2023.

BANDURA, Albert. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. *In*: BANDURA, Abert.; AZZI, Roberta Gurgel; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Desengajamento moral:** teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 19-64.

BANDURA, Albert *et al*. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, p. 364–374, 1996. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364. Acesso em: 21 de jun. 2017.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Líber, 2007.

BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; BRANCO, Angela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 15, n. 1, p. 91-99, jan./jun. de 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100010. Acesso em: 12 jan. 2022.

BARROS, Carlos Juliano. **Bilionários vão ao espaço, e pobres nem podem buscar trabalho em outro país**. Disponível em: https://economia.uol.com.br/colunas/carlos-juliano-barros/2021/07/20/bilionarios-vao-ao-espaco-e-pobres-nem-podem-buscar-trabalho-em-outro-pais.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BARROS, Fernanda Issa de. **Não te vejo, mas posso imaginar e sentir sua dor:** Quando a empatia atravessa os dispositivos digitais e alcança o coração – a cyberempatia. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2023 (no prelo).

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo *et al*. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia

de COVID- 19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 4, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018. Acesso em: 28 jun. 2023.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. v. 1 - D26 - Unesp/UNIVESP. 2013. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262. Acesso em: 01 mar. 2022.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v. 26, n. 92, p. 725-751. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002. Acesso em: 30 jul. 2021.

BASTOS, Marilia Salles; SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. Concepções e práticas acerca da formação continuada e o papel da gestão escolar: narrativas de professoras. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 1, p. 82-101, 17 jul. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 132.

BECKER, Eriques Piccolo; KELLER, Raiara Valau; SAWITZKI, Rosalvo Luís. As contribuições e implicações do PIBID na formação continuada em serviço de professores(as) supervisores(as). **Kinesis**, *[S. l.]*, v. 35, n. 2, 2017. DOI: 10.5902/2316546426514. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/26514. Acesso em: 23 maio 2022.

BERNARDINI, Cristina Helena; MAIA, Helenice. Representações sociais de professores sobre o bullying. **Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XI, v. 16, n. 17, p. 169-182, jan./dez. 2009. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/327/363/1092. Acesso em: 07 mar. 2023.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira. (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação:** concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p. 101-122. ISBN: 978-85- 7455-493-8. DOI: 10.7476/9788574554938.005.

BLAYA, Catherine *et al*. Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**, p. 293-315, 2006.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOE. Boletín Oficial del Estado. N. 287, de 1 de dezembro de 2005. **Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.** Referencia: BOE-A-2005-19785. Madrid, Espanha, 2005. Disponível em: https://www.boe.es/buscar/pdf/2005/BOE-A-2005-19785-consolidado.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; MILLANI, Silvana Martins de Freitas. Docência e Formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola. **Políticas Educativas – PolEd**, [S.l.], v. 4, n. 2, abr. 2012. ISSN 1982-3207. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/27012/15595. Acesso em: 22 jun. 2021.

BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. 212f. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/181390. Acesso em: jul. 2019.

BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Bullying: un estudio sobre la adhesión a los valores morales y el protagonismo juvenil. In: FUENTES, M. del C. *et al.* **La Convivencia Escolar:** un acercamiento multidisciplinar. ASUNIVEP, Almeria, Espanha, 2016.

BONI, Larissa Di Gênova. **A relação entre bullying, empatia e pró-socialidade de estudantes pertencentes a escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2022. 202 f. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/234950. Acesso em: 19 ago. 2022.

BONI, Larissa Di Gênova; FARHAT, Fernanda Issa de Barros; MORENO, Cecília Beatriz. A empatia - A capacidade de iluminar as relações interpessoais: Um estudo entre crianças de escolas públicas paulistas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022098, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16958. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16958. Acesso em: 19 ago. 2022.

BORBOLETÁRIO DE SÃO PAULO. **O fundamental papel das borboletas.** Disponível em: http://borboletariodesaopaulo.com.br/papel-das-borboletas/. Acesso em: 09 mar. 2023.

BOTTINO, Sara Mota Borges *et al*. Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 31, n. 3, p. 463-475, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-311X00036114. ISSN 1678-4464. https://doi.org/10.1590/0102-311X00036114. Acesso em: 4 jul. 2021.

BOZZA, Thais Cristina Leite. **Adolescentes e interações online:** uma proposta de intervenção educativa visando a convivência ética virtual. 2021. 1 recurso online (349 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/362553. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.398/1985.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original). Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13. 005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 14. set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Portal da Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica** /Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 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. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Seção 1 – 29/10/2020, p. 103 (Publicação Original). Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724. Acesso em: 03 abr. 2022.

BREJO, Janayna Alves. *In*: CASTRO, Carmin Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; PINTO, Luciana Moraes Raso Sardinha (org.). **Dicionário de políticas públicas:** v. 2. Belo Horizonte: EdUEMG, 2015.

BRIGHENTI BORTOLUZZI, Mariella; CATALÁN AHUMADA, Jorge. Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 18, n. 1, p. 151-159, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100016. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRITO, Márcia de Souza Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BUGRE, Arthur. **Um em cada cinco professores negros diz já ter sofrido racismo na escola**. 13 mar. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/colunistas/arthur-bugre/2023/03/17/noticia-arthur-bugre,1470092/um-em-cada-cinco-professores-negros-diz-ja-ter-sofrido-racismo-na-escola.shtml. Acesso em: 28 jun. 2023.

CBN. **Nos primeiros meses de 2023 número de denúncias de racismo já supera primeiro semestre de 2022**. 21 mar. 2023. Disponível em: https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/403587/nos-primeiros-meses-de-2023-numero-de-denuncias-de.htm. Acesso em: 17 abr. 2023.

COFEN. **Brasil vive uma segunda pandemia, agora na Saúde Mental.** 13 de out. 2022. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/brasil-enfrenta-uma-segunda-pandemia-agora-na-saude-mental_103538.html. Acesso em: 28 jun. 2023.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; MENDES, Olenir Maria. 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.

CAMERON, Deborah. Demythologizing Sociolinguistics. *In*: COUPLAND, Nikolas, JAWORSKI, Adam. (Eds.) **Sociolinguistics.** Modern Linguistics Series. London: Palgrave, 1997.

CAMINO, Cleonice. Educação moral: doutrinação ou debate? *In*: MOURA, Maria Lucia Seidl de; CORREA, Jane; SPINILLO, Alina (org.). **Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 111-139.

CAMPOS, Soraia Berini. **A responsividade no Programa "A Convivência Ética na Escola"**: um olhar para a transformação. 2020. 1 recurso online (209 p.) Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. *In*: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade:** leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.

CARBONE, Renata Aparecida; MENIN, Maria Suzana De Stéfano. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-270, ago. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200004. Acesso em: 14 set. 2020.

CARDOSO, Nicolas de Oliveira; LANDENBERGER, Thais; BASTOS, Alan; BERNARDI, Claudia; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. Estratégias de Enfrentamento e Intervenção no Cyberbullying – Uma Revisão Sistemática. Perspectivas en Psicología: **Revista de Psicología y Ciencias Afines**. v. 14, n. 1, jun., p. 7-17, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555393001. Acesso em: 4 jul. 2021.

CARDOZO RUSINQUE, Aura Alicia; MORALES CUADRO, Aldair Ricardo; MARTÍNEZ SANDE, Paola Andrea. Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 46, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214753. Acesso em: 27 mar. 2022.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a desigualdade**. Chile: Liber Livro, 2008.

CASTRO, Carmen Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CASTRO, Carmin Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; PINTO, Luciana Moraes Raso Sardinha (org.). **Dicionário de políticas públicas:** v. 2. Belo Horizonte: EdUEMG, 2015.

CASTRO, Márcia Ferreira de; LEMES, Sebastião de Souza. A integração das tecnologias de informação e comunicação na escola: o projeto político pedagógico nesse contexto. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 423-434, 2014. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7046. Acesso em: 13 dez. 2020.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. **"Pedagógico" e "disciplinar": o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, UnB, Brasília, 2016.

CASTRO CARRASCO, Pablo Javier. **Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores**. 2008. Tese (Doctorado en Psicología) – Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2008.

CASTRO CARRASCO, Pablo Javier *et al*. Teorias subjetivas de professores sobre a motivação e suas expectativas de sucesso e fracasso escolar. **Educar em Revista** [online]., n. 46, p. 159-172, 2012. Epub 09 Jan 2013. ISSN 1984-0411Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012. Acesso em: 23 jun. 2021.

CASTRO CARRASCO, Pablo; CÁRCAMO LEIVA, Rodrigo. Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. **Subj. procesos cogn.**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 16, n. 1, p. 17-42, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100001&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2022.

CASTRO, Pablo J.; KRAUSE, Mariane; FRISANCHO, Suzana. Teoría del Cambio Subjetivo: Aportes desde un Estudio Cualitativo con Profesores. **Rev. colomb. psicol.**, Bogotá, v. 24, n. 2, p. 363-379, jul. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692015000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2022. https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44453.

CASTRO CARRASCO, Pablo; CUADRA-MARTINEZ, David; HU GONZALEZ, Carolina. Teorías subjetivas sobre disciplina parental en literatura para padres. **Rev. chil. pediatr.**, Santiago, v. 90, n. 1, p. 52-59, 2019. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-

41062019000100052&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2022. Epub 02-Jan-2019. http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i1.811.

CATALÁN AHUMADA. Jorge. Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, v.5, n. 33, p. 1-14, jul. 2004. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/738Catalan.PDF. Acesso em: 20 jul. 2021.

CATALÁN AHUMADA. Jorge**. Interpretación y Cambio de Teorías Subjetivas**. Chile, Editorial Universidad de La Serena, 2018.

CATALÁN AHUMADA, Jorge. **Teorías Subjetivas.** Aspectos teóricos y práticos. Chile, Editorial Universidad de La Serena, 2010.

CATALÁN AHUMADA. Jorge. Reflexión en el Aula: Una Aproximación desde las Teorías Subjetivas. **CienciAmérica**, [S.l.], v. 5, n. 1, 2016, p. 110-113. ISSN 1390-9592. Disponível em: http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/54. Acesso em: 22 abr. 2022

CATALÁN AHUMADA, Jorge. Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 15, n. 1, p. 53-65, janeiro 2016. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242016000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2022. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada.** Guia Prático para Análise Qualitativa. São Paulo: Artmed, 2009.

CHAVEZ HERNANI, María; GONCALVES, Suzane Da Rocha Vieira. Reflexões sobre os cursos de Formação de Professores no Peru e no Brasil. **Educación**, Lima, v. 29, n. 57, p. 7-26, jul. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032020000200007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2022. http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.001.

CHILE. Ministerio de Educación del Chile. **Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos**. 1ª Edición, dez. 2002. Disponível em: https://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/01/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-Mineduc-2002.pdf Acesso em: 14 set. 2020.

CHILE. Ministério da Educación de Chile. **Política Nacional de Convivencia Escolar**. La convivencia la hacemos todos. División de Educación General. Ministerio de Educación de Chile. Alameda 1371, Santiago de Chile.
Marzo, 2019. Disponível em: https://formacionintegral.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

CHRISPINO, Alvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio:**

Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online], n. 61, v. 16, p. 597-624, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400007. Acesso em: 28 jun. 2022

CICARDINI, Ginella *et al*. Prosocialidad en preescolares: Estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación inicial. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n.3, p. 83- 101, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006. Acesso em: 15 maio 2022.

COLÔMBIA. Congresso del Colombia. **Ley 1620 de 15 de março de 2013**. Disponível em: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Panorama Social de América Latina** (LC/PUB.2019/22-P/Re v.1). Santiago, 2019.

CONOVER, William Jay. **Practical Nonparametric Statistics**. New York: Wiley, 1980.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCIA. **Material para la Mejora de la convivência escolar** – Normativa. Tecnographic, SL. [202-].

CORREA, Jusceliany Rodrigues Leonel *et. al*. A metodologia de um professor pode ser precursora do bullying? **Di@logus**, v. 9, n. 2, p. 57-71, 11 dez. 2020. Disponível em: https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/dialogus/article/view/254. Acesso em: 14 jan. 2022.

CORTINA, Adela. **Aporofobia:** a aversão ao pobre, um desafio para a democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

COUCEIRO, Elena. Profesores sin herramientas para afrontar el acoso escolar cuando estalla en sus aulas. **elDiario.es**. 29 nov. 2019. Disponível em: https://www.eldiario.es/sociedad/profesorado-acoso_1_1231172.html. Acesso em: 15 ago. 2021.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; ALENCAR, Heloísa Moulin; LIMA, Mayara Gama de. Concepções e juízos de educadores sobre a Educação em Valores Morais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 01, p. 186-208, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/viewFile/66493/4188. Acesso em: 04 maio 2022a.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; ALENCAR, Heloísa Moulin; LIMA, Mayara Gama de. Formação de educadores para atuar na educação em valores morais. **Educação**, *[S. l.]*, v. 47, n. 1, p. e103/1–25, 2022b. DOI: 10.5902/1984644464623. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64623. Acesso em: 30 abr. 2023.

COWIE, Hellen; SMITH, Peter. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. *In*: DERBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (org.) **Violência nas escolas**: dez abordagens Europeias. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa.** Métodos Qualitativos, Quantitativo e Misto. Porto

Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Luciana Aparecida Nogueira; MARTINS, Raul Aragão; SILVA, Izabella Alvarenga. **Meus alunos estão bebendo!** E agora? Curitiba: Editora Prismas, 2016.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás:** disciplina ou medo? 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

CUADRA, David Jorge. *et al*. A Review of Research on Teachers' Subjective Theories: Contributions to the Study of Teacher Education. **Psychology and Education**. v.54. n. 3, 2017, p. 1-22. Disponível em: (PDF) A Review of Research on Teachers' Subjective Theories: Contributions to the Study of Teacher Education (researchgate.net). Acesso em: 10 abr. 2022.

CUADRA MARTÍNEZ, David. Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. **RMIE**, Ciudad de México, v. 14, n. 42, p. 939-967, set. 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.

CUADRA MARTÍNEZ, David Jorge; CATALÁN AHUMADA, Jorge René. Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 21, n. 65, 2016, p. 299-324. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517. Acesso em: 10 abr. 2022.

CUADRA MARTINEZ, David Jorge; JORQUERA GUTIERREZ, Ricardo Álex; PEREZ CEA, María Alejandra. Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: Implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente. **Cienc. Trab.**, Santiago, v. 17, n. 52, p. 1-6, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492015000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2022. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000100002.

CUADRA MARTÍNEZ, David *et al*. Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿qué dicen los padres. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2021, v. 25, 2021, p. 1-9. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423. Acesso em: 15 maio 2022.

CUADRA MARTÍNEZ, David Jorge *et al.* Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. **Revista Educación**, v.42 n.2, 2018, p. 250-271. Disponível em: https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659. Acesso em: 15 maio 2022.

CUADRA MARTÍNEZ, David; CASTRO CARRASCO, Pablo. Cambio educativo: propuesta de un modelo de transformación de teorías subjetivas. LIBERABIT. **Revista Peruana De Psicología**, v. 24, n. 1, 2018, p. 147-164. Disponível em: http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/102. Acesso em: 22 maio 2022.

CUADRA MARTINEZ, David J.; CASTRO, Pablo J.; JULIA, María T. Tres Saberes en la

Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. **Form. Univ.**, La Serena, v. 11, n. 5, p. 19-30, 2018. Disponível em: 50062018000500019&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019.

DE LELLA, Cayetano. Modelos y tendencias de la formación docente. *In*: **I Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación**. 1999. Disponível em: http://www.oei.es/cayetano.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

DELORS, Jacques *et al*. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1996/1998.

DE NADAI, Sandra Cristina Trambaiolli. **Disciplina de educação parental e participação em processo de vitimização entre pares**. 2019. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/181513. Acesso em: jul. 2019.

DEL REY, Rosario; ORTEGA, Rosario; FERIA, Irene. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 23, n.3, p.159-180, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009. Acesso em: 3 abr. 2022.

DEVRIES, Retha; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, Andréa Cristina Felix. **Territórios da personalidade ética:** ações morais, valores e virtudes na escola. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DÍAZ-AGUADO, María José. Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado. **Avances en Supervisión Educativa**, [S. l.], n. 3, 2006. Disponível em: https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/216. Acesso em: 16 ago. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emília. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/download/15/201. Acesso em: 09 mar. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista** [online]. n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.357. Epub 04 Mar 2015. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/0104-4060.357. Acesso em: 30 jun. 2022.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n.1, p. 91–96, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100013. Acesso em: 24 abr. 2023.

DURKHEIM, Émile. **Les formes élémentaires de la vie religieuse.** Paris: PUF, 1968.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. Paulo Freire: da concepção de educação e das virtudes do

educador para uma educação humanizadora. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. 2013, p. 11332-11344.

EISENBERG, Nancy. *et al*. Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. **Journal of Research on Adolescence**, v. 15, p. 235–260, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x. Acesso em: 26. jun. 2023.

EMERY, Eduardo de Oliveira; BROWN JR, Keith S.; PINHEIROS, Carlos E. G. As borboletas (Lepidoptera, Papilionoidea) do Distrito Federal, Brasil. **Revista Brasileira de Entomologia,** v. 50, n.1, p. 85-92, março 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbent/a/BjtSyYf5T8fsyh6msGQqwhk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2023.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, 2009, p. 1-13. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

ESTEBAN MORENO, Rosa María; BLANCHARD GIMÉNEZ, Mercedes; ÁLVAREZ RUIZ, Silvia. Elaboración de un cuestionario para identificar la formación del profesorado en relación con el bullying. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 36–52, 2021. DOI: 10.17561/riai.v7.n2.6309. Disponível em: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/6309. Acesso em: 16 ago. 2021.

FARIAS, Manoel Raimundo Santana; FARIAS, Kelly Teixeira Rodrigues. Papel epistemológico da teoria e pesquisa em contabilidade. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 33, n. 3, p. 121-135, 19 dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.4025/enfoque.v33i3.24563. Acesso em: 10 abr. 2022.

FARHAT, Fernanda Issa de Barros; GONÇALVES, Catarina Carneiro. A Convivência digital e seus problemas: Um estudo com adolescentes de escolas públicas paulistas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022097, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16957. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16957. Acesso em: 19 ago. 2022.

FAZ. **Faz Educação e Tecnologia**. Entenda as diferenças: educação remota, online e EAD. 01 jun. 2020. Disponível em: https://www.fazeducacao.com.br/post/diferencas-educacao-remota-online-e-ead. Acesso em: 01 out. 2020.

FERNÁNDEZ CABEZAS, María; GARCÍA BERBÉN, Ana Belén; BENÍTEZ MUÑOZ, Juan Luís. Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, v,10, n.2, 2006, p. 15-29. Disponível em: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42083. Acesso em: 15 maio 2022.

FIOCRUZ. Ministério da Saúde. **Crianças na pandemia COVID-19**. Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wp-

content/uploads/2020/05/crianças_pandemia.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

FLACH, Natália. Bilionário Jeff Bezos conclui viagem ao espaço com sucesso. **CNN Brasil**. 20 jul. 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/07/20/bilionario-jeff-bezos-conclui-viagem-ate-a-borda-do-espaco-com-sucesso. Acesso em: 25 jul. 2021.

FLÓRIDE, Márcia Augusta de; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo. **Cadernos PDE.** O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Produção Didático-Pedagógica. v. 2, p. 1 - 14. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_ped_md_marcia_augusta_floride.pdf . Acesso em: 20 jun. 2021.

FODRA, Sandra Maria; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Convivência escolar como política pública no estado de São Paulo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022092, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16952. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16952. Acesso em: 25 jun. 2023.

FORNI, João José. Ataque aos Três Poderes em Brasília não foi um Cisne Negro. **Congresso em Foco**. 11 jan. 2023. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/ataque-aos-tres-poderes-em-brasilia-nao-foi-um-cisne-negro/ Acesso em: 17 abr. 2023.

FORSBERG, June T.; THORVALDSEN, Steinar. The severe impact of the COVID-19 pandemic on bullying victimization, mental health indicators and quality of life. **Sci Rep**. v. 12, n. 22634, p. 1-11, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1038/s41598-022-27274-9. Acesso em: 10 jan. 2023.

FRAIDENRAICH, Verônica. Ligar ou não a câmera: as fronteiras da intimidade na pandemia. 29 jun. 2021. **Canguru News**.
Disponível em: https://cangurunews.com.br/aula-camera-ligada-pandemia/. Acesso em: 05 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não.** São Paulo: Olho D´Água, 1997. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

FRICK, Loriane Trombini; MENIN, Maria Suzana de Stéfano; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares**. Reflexão e Ação, v. 21, n. 1, p. 92-112, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/125235. Acesso em: 13 fev. 2022.

FUENTES-VARGAS, Yasna; CERPA-REYES, Carola. Teorías subjetivas de profesores de un colegio particular subvencionado acerca de la Ley de Inclusión. **Revista Saberes Educativos**, *[S. l.]*, n. 4, p. 77–107, 2019. DOI: 10.5354/2452-5014.2020.55902. Disponível

em: https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/55902. Acesso em: 15 maio 2022.

FULLAN, Michael. **Los nuevos significados del cambio en educación**, Barcelona: Octaedro, 2002.

FULLAN, Michael.; CUTTRESS, Claudia; KILCHER, Ann. Forces for Leaders of Change. **National Staff Development Council.** v. 26, n. 4. 2005. Disponível em: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396067650.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

G1SP. **Governo de SP pagará R$ 500 para familiares de alunos da rede estadual trabalharem nas escolas.** 14/07/2021. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/14/governo-de-sp-anuncia-programa-para-contratar-20-mil-familiares-de-alunos-da-rede-estadual-para-trabalho-nas-escolas-do-estado.ghtml. Acesso em: 20 nov. 2022.

G1. **Mais de 6 milhões de pessoas morreram de Covid-19 no mundo, diz levantamento.** 07.03.2022 Disponível em: https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/03/07/mundo-ultrapassa-6-milhoes-de-mortes-por-covid-19-diz-universidade.ghtml. Acesso em: 10 abr. 2022

GALLEGO HENAO, Adriana María; AGUDELO TORRES, José Federico. Acoso escolar: ¿están preparados los maestros en formación para afrontarlo? **Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales**. Universidad Católica de Manizales, Colômbia, vol. 21, n. 36, 2020. Disponível em: http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/153. Acesso em: 17 mar. 2022.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, Maite. OÑEDERA, José Antonio. **La violencia entre iguales:** revisión teórica y estrategias de intervención. Pirámide, 2010.

GARCÍA PEREZ, Jorge Luis. GARZA RUIZ, Bertha Alicia. Convivencia escolar y formación docente: propuesta de innovación en la práctica docente. **4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal**. Hermosillo, Sonora, 2021. p. 1-13. Disponível em: https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1851-618-Ponencia-doc-%20LISTO.doc.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

GARGANTÉ BADIA, Antoni; MONEREO I FONT, Carles. La construcción de conocimiento profesional docente análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. **Anuario de psicología**. v. 35, N. 1, 2004, p. 47-70. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/39109351_La_construccion_de_conocimiento_profesional_docente_Analisis_de_un_curso_de_formacion_sobre_la_ensenanza_estrategica. Acesso em:11 jan. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. fev., 2014a.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54,

jan./abr., 2014b.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil.** Um estado da arte. Brasília, UNESCO-Brasil e Ministério da Educação, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLASER, Barney. **Theoretical Sensitivity.** Mill Valley, CA: Sociology Press, 1978.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The Discovery of Grounded Theory.** Nova York: Aldene de Gruyter, 1967.

GLOUBERMAN, Sholom. **Towards a New Perspective on Health Policy**, CPRN Study No. H/03, Canadian Policy Research Networks Inc., Ottawa, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sholom-Glouberman/publication/264310301_Towards_A_New_Perspective_on_Health_Policy_Final_Report/links/5adff61e458515c60f63d19d/Towards-A-New-Perspective-on-Health-Policy-Final-Report.pdf. Acesso em: 25 Jul. 2021.

GLOUBERMAN, Sholom; ZIMMERMAN, Brenda. Complicated and Complex Systems: What Would Successful Reform of Medicare Look Like? Commission on the Future of Health Care in Canada, Discussion Paper 8, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265240426_Complicated_and_Complex_Systems_What_Would_Successful_Reform_of_Medicare_Look_Like/citations. Acesso em: 25 jul. 2021.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Rev. Educ. & Soc.,** Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 737-762, out., 2007. ISSN 1678-4626.

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

GONÇALVES, Catarina Carneiro. **Engajamento e desengajamento moral de docentes diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola.** 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando Cézar; TOGNETTA, Luciene Regina. Apresentação. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. ii-x, jun. 2021. ISSN 2448-0215. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250926/38656. Acesso em: 05 jul. 2021.

GONÇALVES, Catarina Carneiro *et al*. O papel da escola e a necessária intervenção docente: superando o desengajamento moral de professores. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. **Anais** [...] EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, p. 3947- 3964, 2017. ISSN 2176-1396.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610. Acesso em: 14 jan. 2021.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. *In*: CASTRO, Carmin Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

GREGÓRIO, Isabella Borges. "La lengua de las mariposas": imunização, violência e medo na guerra civil espanhola. **Anais do CENA**. v. 2, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 1-7. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2016/01/Isabella-Borges-Greg%C3%B3rio.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

GROEBEN, Norbert. SCHEELE, Brigitte. Dialogue-hermeneutic Method and the "Research Program Subjective Theories. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 1, n. 2, 30 jun. 2000. Disponível em: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1079/2354. Acesso em: 22 abr. 2022.

HAJE, Lara. Comissão aprova projeto que limita o número de alunos em sala de aula. **Agência Câmara de Notícias**. 21 out. 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/818991-comissao-aprova-projeto-que-limita-o-numero-de-alunos-em-sala-de-aula/#:~:text=A%20Comiss%C3%A3o%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20da,fundamental%20e%20no%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 23 abr. 2023.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la investigación**. México: Ed. Mc Graw Hill, 2003.

HERRERA DURÁN, Francisco; CASTRO-CARRASCO, Pablo J. Teorías Subjetivas sobre disciplina parental: perspectiva de los profesionales en trabajo social y psicología. **Actualidades en psicología**, v. 35 n. 131, 2021. p. 53-70. Disponível em: https://doi.org/10.15517/ap.v35i131.41915. Acesso em: 15 maio 2022.

HOFFMAN, Martin L. **Empathy and moral development: implications for caring and justice.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 2003.

IDOETA, Paula Adamo. Pisa: alunos brasileiros 'estacionam' em leitura, ciências e matemática e sofrem mais com bullying e solidão. BBC News Brasil, 3 dez de 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50606790 . Acesso em: 4 dez. 2019.

INEP. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). 2019a. Disponível em: http://inep.gov.br/pisa. Acesso em: 10 jan. 2020.

INEP. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem revela impacto do bullying nas escolas**. 19 jun. 2019b. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pesquisa-internacional-sobre-ensino-e-aprendizagem-revela-impacto-do-bullying-nas-escolas/21206. Acesso em: 20 jul. 2020.

INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 03 dez 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 . Acesso em: 04 dez. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Clima positivo contribui para redução das desigualdades escolares. **Aprendizagem em foco**. n.23. jan. 2017. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/23/. Acesso em: 01 mar. 2022.

IORGA, Magdalena *et. al.* Why are teachers not always willing to fight against cyberbullying? Exploring the beliefs, attitudes and coping strategies of teachers in a multi-country cross-sectional study. **The Medical-Surgical Journal**, v. 127, n. 1, p. 99-121, 2023. Disponível em: https://www.revmedchir.ro/index.php/revmedchir/article/view/2717Acesso em: 01 abr. 2023.

IPOG. **Aula remota não é EAD?** Entenda as diferenças e todas as vantagens. 22 maio 2020. Disponível em: https://blog.ipog.edu.br/educacao/aula-remota/. Acesso em: 01 out. 2020.

ISSA, Fernanda. BOZZA, Thais Cristina Leite. Ciberagressão e ciberempatia: a vida virtual entre os alunos. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.) **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes.** Americana: Editora Adonis, 2020. p. 69-94.

ITAÚ SOCIAL; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental –** Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2018/10/EDITAL_ANOS_FINAIS_VERSAO_FINAL.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

JANOSZ, Michel *et al*. Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment. *In*: **J Epidemiol Community Health**. Published Online First: 16 September 2018. DOI: 10.1136/jech-2018-211203.

JANOSZ, Michel; GEORGES, Patricia; PARENT, Sophie. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psychoéducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998.

JARDILINO, José Rubens Lima; DINIZ, Margareth. Universidade e Escola Básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, p. e41958, 20 mar. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.41958. Acesso em: 15 maio 2022.

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

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *In*: MOSCOVICI, Serge. (org.), **Psicología Social II**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986, p. 469-494.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um domínio em expansão. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 31-41.

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Sociedade e Estado,** v. 33, n. 2, p. 423-442, 2018. Disponível em https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302007. Acesso em: 29 mar. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; ARAUJO, Zeidi Araujo (eds**.) Teoria das representações sociais** - 50 anos. TechnoPolitik Editora, Rio de Janeiro, 2011. p. 159-176. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/38411/1/__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Jovchelovitch,%20S_Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais_Jovchelovitch_Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais_2014.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195. Acesso em: 01 mar. 2022.

KAPLAN, Carina V. Prefácio. *In*: ABRAMOVAY, Miriam *et al* (org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas** [livro eletrônico]. Brasília, DF: Flacso, 2021, p. 84-107. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

KELLY, George Alexander. **The psychology of personal constructs**. New York: Norton, 1955.

KELLY, George Alexander. **Theory of personality:** the psychology of personal constructs. New York: Norton, 1963.

KNOENER, Darlene Ferraz. **Quando a convivência pede por cuidado:** bullying e assédio moral em ambientes universitários. 2019. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/181949 Acessos em: jul. 2019.

KNOENER, Darlene Ferraz; LEONARDI, Simone Djiovana Guidolin. Por que... Um ambiente sociomoral cooperativo é condição para a convivência escolar que tanto desejamos? *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (orgs.). **Por quê?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022., p. 33-54.

KNOENER, Darlene Ferraz; SANTOS, Natália Cristina Pupin; DUARTE, Lídia Morcelli. 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, p. e022094, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16954. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16954. Acesso em: 20 ago. 2022.

KNOENER, Darlene Ferraz; SANTOS, Natália Cristina Pupin; SOUZA, Raul Alves de. A formação dos professores e tutores nas escolas que buscam a melhoria da qualidade da convivência na escola. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.) **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes.** Americana: Editora Adonis, 2020. p.147-204.

KOHATSU, Lineu Norio; SAITO, Gabriel Katsumi. Xenofobia na escola pública: A

perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 21, n. 1, p. 137-148, mar. 2022. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242022000100137&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 jun. 2023.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral.** Spain: Desclée de Brouwer, 1992. (trabalho original publicado em 1984)

LAGE, Maria Campos. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD - Educação Temática Digital**, *[S. l.]*, v. 12, p. 198–226, 2010. DOI: 10.20396/etd.v12i0.1210. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210. Acesso em: 3 jul. 2022.

LAHR, Talita Bueno Salati. **Territórios vulneráveis:** os problemas de convivência na escola e a rede de proteção. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/235040. Acesso em: 19 ago. 2022.

LAHR, Talita Bueno Salati; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 62-78, jun. 2021. 533f. ISSN 2448-0215. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250506. Acesso em: 05 jul. 2021. doi:https://doi.org/10.51359/2448-0215.2021.250506.

LAPA, Luciana Zobel. **Valentes contra o bullying:** a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. 316f. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/181907 Acessos em: 02 jul. 2019.

LAPA, Luciana Zobel; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Los Equipos de Ayuda como una posibilidad para superar el Bullying en la escuela. *In*: PÉREZ-FUENTES, M. del C. *et al.* **La Convivencia Escolar**: un acercamiento multidisciplinar. ASUNIVEP, Almería, Espanha, 2016.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LA TAILLE, Yves; SOUZA, Lucimara; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 91-108, 1 abr. 2004.

LEMES, Sebastião de Souza. Indagações sobre as políticas educacionais e reflexões sobre demandas percebidas pelo estado brasileiro: tópicos para análise circunstanciada de seus instrumentos de ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp.3, p. 1616–1625, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp3.9064. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9064. Acesso em: 25 jul. 2021.

LEMOS, Ligia Maria Prezia. Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo: uma

experiência com as cenas estendidas da telenovela Passione na internet. **Lumina**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, 2016. DOI: 10.34019/1981-4070.2016.v10.21192. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21192. Acesso em: 16 mar. 2022.

LEMOS, Viviana. Estudio de la Validez de Constructo, Convergente, Factorial y Predictiva, del Cuestionario de Conducta Prosocial para niños de 9 A 12 años. **XV Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional de la AACC**, 2015.

LEPRE, Rita Melissa; NAKAHODO, Tatiane Cristine do Espirito Santo. Como é... Que se constroem valores morais na escola? *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (orgs.). **Como é que se faz?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022a, p. 51-60.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.

LIVINGSTONE, Sonia *et al.* Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 years old and their parents in 25 countries. **EU Kids Online**, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London, UK, 2011. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

LOUKAS, Alexandra. What Is School Climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. **Leadership Compass**, v. 5, n. 1, Fall, 2007. Disponível em: https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 72, n. 171, p. 139-144, maio/ago. 1991. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.72i171.1292

MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais e processo discursivo. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes *et. al.* (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 459-467.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.
MARQUES, Walter Rodrigues *et al.* Bullying no! Public policies and the perspective of the sociology and psychology of education to face violence in the school environment. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 11, n. 9, p. e1911931343, 2022. DOI: 10.33448/rsd-

v11i9.31343. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31343. Acesso em: 30 abr. 2023.

MARTÍNEZ MARTÍN Miquel; PUIG ROVIRA, Josep Maria; TRILLA BERNET, Jaune. Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación**, v. 15, 2003. Ediciones Universidad de Salamanca (España). Disponível em: <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71938/Escuela,_profesorado_y_educacion_moral.pdf;jsessionid=57A9607D8DB60A2E5108903FE0A1053A?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MATUOKA, Ingrid. **A Educação Moral e Cívica volta a assombrar as escolas**. 13 de nov. 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educacao-moral-e-civica-volta-a-assombrar-as-escolas/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Moral%20e%20C%C3%ADvica%20foi%20criada%20em%20setembro%20de,brutal%20da%20ditadura%20militar%20brasileira. Acesso em 04 abril de 2023.

MCGIBONEY, Garry Wade. **The Psychology of School Climate**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing Lady Stephenson Library, 2016. ISBN (10): 1-4438-9450-8 ISBN (13): 978-1-4438-9450-0. Disponível em: http://www.cambridgescholars.com/download/sample/63281. Acesso em: 27 fev. 2018.
MEC. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação.** 20 abril de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47721-especialistas-indicam-formas-de-combate-a-atos-de-intimidacao. Acesso em: 17 jul. 2020.

MELO, Simone Gomes de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de Ensino Médio representativas de um Estado brasileiro.** 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa** [online]. 2002, v. 28, n. 1, p. 91-100. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006. Acesso em: 15 ago. 2021.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. *In*: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais. (org.) **Experiência e representação social:** questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.93-130.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais; LIMA, Claudia Maria de. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre Representações Sociais de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p. 549-576, maio/ago. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200001. Acesso em: 20 fev. 2023.

METELSKI, Fernanda Karla *et al*. Teoria Fundamentada Construtivista: características e aspectos operacionais para a pesquisa em enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da USP [online]. v. 55, p.1-9, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020051103776. Epub 16 Jul 2021. ISSN 1980-220X. https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020051103776. Acesso em: 3 jul. 2022.

MEZA HUAMANI, Senia Lilia *et al*. Influencia de la gestión educativa en la convivencia escolar de instituciones educativas–Huancavelica, Perú. **IGOBERNANZA**, *[S. l.]*, v. 5, n. 17, p. 236–258, 2022. DOI: 10.47865/igob.vol5.n17.2022.177. Disponível em: https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/177. Acesso em: 1 abr. 2022.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fornecedor Acesso em: 20 jun. 2021.

MIRANDA MEDINA, Carlos Frederico; RODRÍGUEZ BURGOS, Karla Eugenia; MORCOTE GONZÁLEZ, Olga Sofia. Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. **Justicia**, v. 27, n. 41, 2022, p. 13-30. Disponível em: https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677. Acesso em: 16 maio 2022.

MISSORI, Letícia Lavorini. **A convivência como promotora da autonomia moral:** construção de instrumentos de avaliação em escolas de ensino médio. 2021. 1 recurso online (286p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641408. Acesso em: 31 jan. 2022.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Re-Vista**, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 40–67, 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n1a2020-2. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52744. Acesso em: 8 mar. 2022.

MORENO-BATALLER, Cecilia-Beatriz; SEGATORE-PITTÓN, María-Emilia; TABULLO-TOMAS, Ángel-Javier. Empatía, conducta prosocial y "bullying". Las acciones de los alumnos espectadores. **Estudios sobre Educación**, v. 37, p. 113-134, 7 nov. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.15581/004.37.113-134. Acesso em: 26 de jun. 2023.

MORO, Adriano *et al.* Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n, 64, p. 67-90, dez., 2017.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse:** son image et son publique. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. *In*: FARR, Robert M.; MOSCOVICI. Serge (org.) **Social Representations.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 3-69.

MÜLLER, Adriana; ALENCAR, Heloísa Moulin de. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n.2, p. 453–468. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200012. Acesso em: 31 abr. 2023.
MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. BAVARESCO, Agemir; FERRARO, Alceu. (Trad.). Pelotas: Educat, 2002.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 28 jun. 2023.

NAYLOR, Paul; COWIE, Hellen. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of adolescence**, v. 22, n. 4, p. 467–479, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1006/jado.1999.0241. Acesso em: 20 jan. 2020.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Ed. Educa, 2009. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto Editora: Porto, 1992.

NUNES, Antonio Carlos Ozório. **Guia Prático para Educadores.** Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas. Ministério Público de Estado de São Paulo: São Paulo, 2018. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/11/Di%C3%A1logos-e-Pr%C3%A1ticas-Restaurativas-nas-Escolas.pdf Acesso em: 23 abr. 2023.

NUNES, César. Avaliação em escolas inovadoras. *In*: GRAVATÁ, André et al. **Destino: Educação. Escolas inovadoras.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016, p. 80-93.

NUNEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; UEHARA, Fabia Maria Gomes. As Teorias Implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam Ciências Naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença? **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 39-61, nov. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2023.

NVIVO. **Visão geral do NVivo:** Software de suporte para pesquisa de métodos qualitativos e mistos. Disponível em: http://download.qsrinternational.com/Resource/NVivo10/NVivo-10-Overview-Portuguese.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

NVIVO. **Software de análise de dados de pesquisa qualitativa**. Versão Release 1.6.1 (1137). QST Internacional, 2022. Disponível em: https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home. Acesso em: 31 jul. 2022.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. *et al.* O pensamento de George Kelly e as implicações no ensino-aprendizagem de matemática. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.115-130, 2021. Disponível em: http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2403. Acesso em: 22 abr. 2022.

OLIVEIRA, Márcio de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da Divisão do Trabalho às Formas Elementares. **Debates do NER**, [S. l.], v. 2, n. 22, p. 67–94, 2012. DOI: 10.22456/1982-8136.30352. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/30352. Acesso em: 12 mar. 2023.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Formação e atuação

do professor na sociedade contemporânea: implicações e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 44, p. 47-56, 23 jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639977. Acesso em: 1 maio 2022.

OLIVEIRA, Rento José de. Ética na escola: por uma abordagem argumentativa. **Educação**. Porto Alegre, impresso, v. 37, n. 3, p. 454-462, set./dez., 2014.

OLIVEIRA, Tatiana Laiz Freitas da Fonseca; BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Formação docente on-line à luz do paradigma da complexidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1888–1902, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13065. Acesso em: 15 maio 2022.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. XII, n. 4, p. 495-510, 1997.

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

OLWEUS, Dan. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

OLWEUS, Dan. *In*: SMITH, P. K. et al. (eds.). **The nature of school bullying:** a cross-national perspective. London: Routledge, 1999. p. 7-27.

O´MOORE, Mona. Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. **Aggressive Behavior**, n. 26, 2000, p. 99-111.

OZAMIZ-ETXEBARRIA, Naiara *et al*. Prevalence of Anxiety, Depression, and Stress among Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Rapid Systematic Review with Meta-Analysis. **Brain Sciences**, v. 11, n. 9, p. 1172, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3390/brainsci11091172. Acesso em: 28 jun. 2023.

PACCA, Felipe Colombelli; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. Empatia e competência moral do estudante de medicina. **Percurso**, [S.l.], v. 1, n. 32, p. 410 - 428, out. 2022. ISSN 2316-7521. Disponível em: http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/view/6065/371374020. Acesso em: 23 abr. 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.21902/RevPercurso.2316-7521.v1i32.6065.

PANTOJA, Cristiane Duque de Souza; COELHO FILHO. Mateus de Souza. Formação de professores: Reflexões sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. *In*: JESUS, Bruna Guzman de. (org.) **Educação Contemporânea**. v. 11. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020. p. 89-101.

PARANHOS, Ranulfo et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, v. 18, n. 42, p. 384-411, maio 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/15174522-018004221. Acesso em: 23 mar. 2023

PARDAL, Luís António; MARTINS, António Maria. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 103-117, jun. 2005. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARENTE, Elvira Maria P. P. Ribeiro; MISSORI, Letícia Lavorini; MELO, Simone Gomes. O fomento da convivência ética como função social da escola. *In*: ABRAMOVAY, Miriam *et al*. **Juventudes, educação e violências** [livro eletrônico]: articulações e controvérsias / organização. Brasília, DF: Flacso, 2021, p. 160-181. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2021/10/JEV_arquivofinal.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

PARO, Vitor Henrique. A escolha e a formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional, Curitiba: UTP, v. 6, n. 14, p. 36-50 set./dez. 2011. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Escolha-e-formacao-de-diretores.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

PAULÍN, Horacio Luis. La convivencia en la escuela como campo de reconocimiento intersubjetivo: Preguntas y desafíos. *In*: ABRAMOVAY, Miriam *et al.* (org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas** [livro eletrônico] / Brasília, DF: Flacso, 2021. p. 11-34. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

PEARCE, John B.; THOMPSON, Anne E. Practical approaches to reduce the impact of bullying. **Archives of Disease in Childhood**. n. 79, v.6, p. 528-531, 1998. DOI: 10.1136/adc.79.6.528. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1136/adc.79.6.528. Acesso em: 22 maio 2022.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, dez., 2014, p. 483-498.

PENA, Marco Antonio Monti. **As borboletas e sua relação com o meio ambiente.** Portal Sustentabilidade. Disponível em: https://portalsustentabilidade.com/2022/07/26/as-borboletas-e-sua-relacao-com-o-meio-ambiente/. Acesso em: 09 mar. 2023.

PEPLER, Debra *et al*. Developmental trajectories of bullying and associated factors. **Child Development**, v. 79, n. 2, p. 325-338, 2008. Disponível em: 10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x. Acesso em: 22 maio 2022.

PERU. Ministerio de Educación. Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar. **Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes**: Decreto Supremo No. 004-2018-MINEDU. 2018. Disponível em: https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6088/Lineamientos%20para%20la%20gesti%c3%b3n%20de%20la%20convivencia%20escolar%2c%20la%20prevenci%c3%b3n%20y%20la%20atenci%c3%b3n%20de%20la%20violencia%20contra%20ni%c3%b1as%2c%20ni%c3%b1os%20y%20adolescentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 abr. 2022.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.
PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

PIAGET, Jean. **The origins of intelligence in children**. New York: International Universities Press, 1952.

PIKAS, Anatol. **The common concern method for the treatment of mobbing**. *In*: ROLAND, Erling; MUNTHE, Elaine. Bullying: An international perspective. London: David Fulton. 1989, p. 91-105.

PIKAS, Anatol. New developments of shared concern method. **School Psychology International**, v. 23, n.3, 2002, p. 307–326. Disponível em: DOI:10.1177/0143034302023003234. Acesso em: 23 maio 2022.

PORVIR. **Formação de professores é a área que mais cresce no mestrado.** 29 jan. 2018. Disponível em: https://porvir.org/formacao-de-professores-e-area-que-mais-cresce-no-mestrado/ Acesso em: 30 abr. 2023.

POZO, Juan Ignácio; GÓMEZ CRESPO, Miguel Ángel. **Aprender y enseñar ciencia**. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata, 1998.

POZO, Juan Ignácio. **Humana Mente**. El mundo, la conciencia e la carne. Madrid: Morata, 2001.

POZO, Juan Ignacio; SCHEUER Nora. Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas". *In*: POZO MUNICIO, Juan Ignacio; MONEREO, Carles (coord.) **El aprendizaje estratégico**. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana, 2000.

POZO, Juan Ignácio *et al*. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**. Las concepciones de los profesores alumnos. Barcelona: GRAO, 2006.

POZZOLI, Tiziana; GINI, Gianluca. VIENO, Alessio. Individual and class moral disengagement um bullying among elementary school children. **Agress. Behev.**, n. 38, p. 378-388, set./out., 2012.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade** [online]. v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684611. Epub 12 ago. 2019. ISSN 2175-6236. https://doi.org/10.1590/2175-623684611. Acesso em: 20 jul. 2021.

PUIG, Josep Maria. Aprender a viver. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

PUIG, Josep Maria. **Práticas Morais:** uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, Danielle Nunes Medeiros Ferreira. **Teorías subjetivas de profesores(as) sobre gestión del tiempo.** Dissertação (Magíster en Psicología del Trabajo y las Organizaciones), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, 2021. Disponível em: http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/8998.Acesso em: 01 maio 2022.

RAYO, José Tuvilla. La Construcción Social y Educativa de la Ciudadanía. *In*: **La Ciudad:** Manual de Uso. Consejería de Educación. Delegación Provincial de Almería. Centro Del

Professorado de Almería. Espanha: DIMAR.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2021.

REIS, Lara de Barros Ramos; CARMO, Erinaldo Ferreira do. Arquitetura da escola e envolvimento dos estudantes. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.3, n.1, p. 364-369, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/236117/28829. Acesso em: 21 abr. 2023.

RENAUD, Isabel. A noção de dever na ética contemporânea. *In*: BRITO, José Henrique Silveira de (coord.). **Temas fundamentais de ética**. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2001, p. 31-44.

RETUERT ROE, Gabriel; CASTRO, Pablo 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. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321.

RICHAUD, Maria Cristina; LEMOS, Viviana; OROS, Laura. Cuestionario multidimensional de empatía para niños de 9 a 12 años. *In*: **Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología.** Brasília, Brasil, 2013.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RIVAS, Manuel. **Que me queres, amor?** Lisboa, Portugal: Publicações DOM QUIXOTE, 1995.

RIVAS, Manuel. **¿Qué me quieres, amor?** Madrid: Santillana, 2011.

RIVERA NUNEZ, César; VOLANTE BEACH, Paulo. Teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo ley SEP. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 41, n. 1, p. 237-256, 2015. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100014&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2022. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100014.

ROBERTSON, Juliet. **Educar fuera del aula:** Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre. Biblioteca de Innovación Educativa: SM Ediciones, 2017.

ROCHA, Claudia Santos; DURGANTE, Hellen Bedinoto; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Intervenção online com professores para prevenção e enfrentamento do bullying escolar: estudo de viabilidade. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 25, n. 45, p. 420–443, 2022. Disponível em: https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/5825. Acesso em: 4 maio 2022.

ROCHA, Laurentino Gonçalves. **A revisão construtiva na concepção de movimento retilíneo uniforme, da aristotélica para a galaica**. 2005. 166 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,

Recife. Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/5913. Acesso em: 15 mar. 2023.

RODRIGO, Maria José; RODRIGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. (eds.) **Las teorías implícitas.** Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor Distribuciones S. A., 1993.

ROGERS, Patricia. Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions. **Evaluation**, n.14, p. 29-48, 2008. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356389007084674. Acesso em: 02 maio 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em: 18 maio 2016.

ROQUE PARRA, Pedro Pablo. **Método socrático en la mejora de la convivencia escolar de estudiantes de una institución educativa de Trujillo**. 2022. 121f. Tese (Doutorado em Educação). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12692/87618. Acesso em: 16 maio 2022.

RUBIO GONZÁLEZ, Juan *et al*. Teorías subjetivas en profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza-aprendizaje. **Estúdios Pedagógicos**, v. XLVIII, n. 3, p. 79-101, 2022. Disponível em: http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7020. Acesso em: 24 mar. 2023.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Los Angeles, CA: Sage Publications, 2009.

SALMIVALLI, Christina; VOETEN, Marinus; POSKIPARTA, Elisa. Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 40, n. 5, p. 668-676, 2011.

SAMJI, Salimah *et. al*. (eds.) **Conjunto de Ferramentas PDIA**. Uma Abordagem "Faça Você Mesmo" para resolver Problemas Complexos. Building State Capability at Harvard. Out. 2018. Disponível em: https://bsc.cid.harvard.edu/files/bsc/files/2020-04-toolkit-prt.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/6613-politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola. Acesso em: 16 nov. 2021.

SANTOS, Guacyra Costa; FIGUEIREDO, Renato Pereira. La pedagogía de las mariposas: una concepción sobre enseñanza de las ciencias. **Revista Paradigma**, v. XXXVII, n. 2, dez. de 2016. p. 94-105. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000200008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2023.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SAAD, Núbia dos Santos. Kelly e a Teoria dos Construtos Pessoais: fundamentos para o ensino da matemática. **Revista Valore**, [S.l.], v. 6, p. 112-130, out. 2021. ISSN 2526-043X. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1040. Acesso em: 12 mar. 2023. DOI: https://doi.org/10.22408/reva6020211040112-130.

SANTOS, Natália Cristina Pupin. **A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino:** para que a convivência ética seja valor. 338f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/213976 Acesso em: 01 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 19, de 12-2-2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/01/res-se-19-de-12-02-2010-spe.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

SÃO PAULO. **Comunicado SE de 26 de setembro de 1986**. Esclarece sobre a implantação e implementação dos Grêmios Estudantis. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/comSE26_09_86.htm. Acesso em: 06 abr. 2023.

SÃO PAULO. **Lei 17.372/2021**. Cria o Programa Bolsa do Povo e dá outras providências. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2021/lei-17372-26.05.2021.html#:~:text=Cria%20o%20Programa%20Bolsa%20do%20Povo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 06 abr. 2023.

SÃO PAULO. **Programa Ensino Integral**. Disponível: https://www.educacao.sp.gov.br/pei#:~:text=Desde%202021%2C%20o%20PEI%20saltou,1%2C2%20milh%C3%A3o%20de%20vagas. Acesso em: 28 mar. 2023.

SÃO PAULO. **Programa INOVA Educação**. Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 19 abr. 2021.

SÃO PAULO. **Educação de SP promove encontros presenciais de formação sobre Língua Inglesa, Tecnologia e Projeto de Convivência para os anos iniciais.** 17 jan. 2022. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-promove-encontros-presenciais-de-formacao-sobre-lingua-inglesa-tecnologia-e-projeto-de-convivencia-para-os-anos-iniciais/ Acesso em: 30 abr. 2023.

SÃO PAULO. **Rede estadual possui quase 12 mil estudantes nascidos fora do Brasil**. 03 abr. 2019b. Disponível: https://www.educacao.sp.gov.br/rede-estadual-possui-quase-12-mil-estudantes-nascidos-fora-brasil/. Acesso em: 28 jun. 2023.

SAS. **The SAS system for Windows.** Release 9.4. SAS Inst., Cary, NC, 2013.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 1–23, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i1.1709. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1709. Acesso em: 13 mar. 2023.

SERRANO SOBRINO, Macarena; PÉREZ CARBONELL, Maria de los Desamparados. Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el Bullying. **REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, *[S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 58–68, 2011. DOI: 10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.77. Disponível em: http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/77. Acesso em: 13 fev. 2022.

SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Vinícius André da Silva. **O grêmio estudantil como mecanismo da gestão democrática: um estudo de caso no município de messias-alagoas**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48116. Acesso em: 24 abr. 2023.

SILVA, André Coelho da. *et al*. Características das relações entre pares e sua relação com o fenômeno bullying. *In*: GUIMARÃES, Áurea Maria; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Caderno de resumos do I Seminário Violar:** problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2010.

SILVA, Dáfni Priscila Alves da; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; SILVA, Anderson Henrique da. O poderoso NVivo: Uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 119-134, dez. 2015. ISSN 0104-7094. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicahoje/article/view/3723. Acesso em: 13 abr. 2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista** [online]. n. 28, 2006, p. 201-216. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013. Epub 10 Jul 2007. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013. Acesso em: 1 mar. 2022.

SILVA, Luís Gustavo A.; FERREIRA, Suely. Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Ações Articuladas: interferências e contradições do Plano de Ações Articuladas na gestão dos sistemas municipais de ensino em Goiás. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.26, n. 100, p. 1108–1127, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601200. Acesso em: 30 abr. 2023.

SILVA, Rejane Dias da; DIAS, Adelaide Alves; PIMENTA, Sonia de Almeida. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 42, p. 549–568, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.042.AO02. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6776. Acesso em: 27 fev. 2023.

SILVA, Severino Domingos Júnior; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT – **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (ISSN 2317-0123 On-line), São Paulo, Brasil, v. 15, p. 1-16, out., 2014.

SINGER, Helena. **República de crianças**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SIQUEIRA, Felipe Queiroz; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Formação de professores e valores essenciais à educação em uma sociedade democrática. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. 1-10, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392022233863. Acesso em: 01 mar. 2023.

SKRSYPCSAK, Daniel; SKRSYPCSAK, Elaine Weber. Dos parâmetros legais a formação de professores: Necessidade do ensino dos valores. **Revista Saberes e Sabores Educacionais**. v. 9, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://revistas.uceff.edu.br/saberes-e-sabores/article/view/128. Acesso em: 17 mar. 2023.

SLONJE, Robert; SMITH, Peter K. Cyberbullying: Another main type of bullying? **Scandinavian Journal of Psychology**, 49, p. 147-154, 2008. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x. Acesso em: 28 jun. 2023.

SNOWDEN, David J.; BOONE, Mary E. A leader's framework for decision making. **Harv. Bus. Rev**. 2007. Disponível em: https://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making. Acesso em: 13 fev. 2022.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. Violência contra o professor nas representações sociais de docentes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 333-354, jun. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732014000100333&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2023. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p333.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2023. http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A Psicologia no Imaginário da Escola. **Série Ideias**, São Paulo, n. 23, p.35-39, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=004. Acesso em: 26 jun. 2023.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 40–53, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64383. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64383. Acesso em: 26 jun. 2023.

SOUZA, Raul Alves. **Quando a mão que acolhe é igual a minha:** a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/181590 Acessos em: 10 jul. 2019.

SOUZA, Raul Alves. **Cyberagressão e pró-socialidade virtual entre adolescentes**. 2023. 225f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/243141/souza_ra_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 01 maio 2023.

SOUZA, Raul Alves de.; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. As creencias de autoeficacia de espectadores en las situaciones de bullying: ¿Porque Ayudar? In: PÉREZ-FUENTES, M.

del C. *et al***. La Convivencia Escolar:** un acercamiento multidisciplinar. ASUNIVEP, Almeria, Espanha, 2016.

SUPER INTERESSANTE. **Lagarta leva um ano para virar borboleta**. Publicado em 30 jul. 2009. Disponível em: https://super.abril.com.br/ciencia/lagarta-leva-um-ano-para-virar-borboleta/. Acesso em: 09 mar. 2023.

SURVEYGIZMO. **Using Word Clouds to Present Your Qualitative Data**. Sandy McKee. Disponível em: https://www.surveygizmo.com/survey-blog/what-you-need-to-know-when-usingword-clouds-to-present-your-qualitative-data. Acesso em: 10 maio 2017.

TANAMACHI, Elenita. Entrevista com a Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 99–101, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572003000100011. Acesso em: 26 jun. 2023.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2011.

TAYLOR, Steve; BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Espanha: Paidós, 1987.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000401055&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2020. https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013.

TESSARO, Mônica. **Enfrentamento e prevenção do bullying e outras violências:** construção de um programa de formação de profissionais que atuam na escola. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2022.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; D`AURIA-TARDELI, Denise. Entre a expectativa e a prática do profissional da psicologia na escola. **Psicologia em Estudo**, v. 28, e53458, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/sVP96DhssXD7xfwxHvmd7ML/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

THAPA, Amrit *et al.* A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**. v. 83, n. 3, p. 357–385, set. 2013.

THIÉBAUD, Marc. **Climat scolaire**. 2005, p. 1-6. Disponível em: http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf. Acesso em: 28 fev. 2015.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais.** Relatório Final apresentado à Fundação

Itaú Social e à Fundação Carlos Chagas no edital de pesquisas: Anos finais do ensino fundamental – adolescências, qualidade e equidade na escola pública, conduzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Unesp. Americana: SP, 2022a.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Apresentação. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (org.). **Como é que se faz?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022b.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022089, jun. 2022c. e-ISSN:1519-9029. Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16949. Acesso em: 28 ago. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.) **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes.** Americana: Editora Adonis, 2020a.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Entrevista concedida ao Jornal da UNESP. *In*: NOGUEIRA, Pablo; VESSONI, Aline. Solução para ataques a escolas também passa por mudanças institucionais no ambiente educacional, diz pesquisadora da Unesp. 29 abr. 2023. **Jornal da Unesp**. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2023/04/27/solucao-para-ataques-a-escolas-tambem-passa-por-mudancas-institucionais-no-ambiente-educacional-diz-pesquisadora-da-unesp/. Acesso em: 29 abr. 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.) **Passo a passo para a implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais:** as Equipes de Ajuda. Americana: Editora Adonis, 2020b.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Quando a preocupação é compartilhada:** intervenções aos casos de bullying. Americana: Editora Adonis, 2020c.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um Olhar sobre o Bullying Escolar e sua Superação: contribuições da psicologia moral. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (org.). **Conflitos na Instituição Educativa**: perigo ou oportunidade. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al*. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1880–1900, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10036. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10036. Acesso em: 4 jul. 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* Crianças também sofrem: O sofrimento emocional em crianças durante a pandemia Covid-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022096, 2022a. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16956. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16956. Acesso em: 19 ago. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al*. Positive coexistence and bullying prevention: the contributions of the support System Between Equals - a study between the spanish and brazilian experiences. **Revista Tempos e Espaços Educação**. Sergipe: Univ. Federal Sergipe, v. 13, n. 32, p. 1-20, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/208933. Acesso em: 10

jan. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022095, 2022b. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16955. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16955. Acesso em: 19 ago. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (org.). **Como é que se faz?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022a.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (org.). **O que é?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022b.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (org.). **Por quê?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022c.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda; BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. Adesão à valores morais entre envolvidos em situações de bullying. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 98-119, jun. 2021. ISSN 2448-0215. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250284. Acesso em: 05 jul. 2021. DOI: https://doi.org/10.51359/2448-0215.2021.250284.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VICENTIN, Vanessa Fagionatto. **Esses adolescentes de hoje...** o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014. p. 113-140.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação,** Santa Maria, p. 449 - 464, dez. 2010. ISSN 1984-6444.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Reconhecimento de situações de bullying em escolas brasileiras por seus gestores e as intervenções proporcionadas. *In:* LINARES, José Jesús Gázquez *et al*. **Investigación en el ámbito escolar:** un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Grupo Editorial Universitario. Espanha, 2013, p. 227-232.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Clich. **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008. ISBN 9788573911107.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática.** Um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2007.

UNICAMP. **Adolescentes têm piora no sono, alimentação, humor e aprendizado durante a pandemia de Covid-19, aponta pesquisa da Unicamp, UFMG e Fiocruz**. Campinas, SP: Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2020. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/covid/populacao/adolescentes-tem-piora-no-sono-alimentacao-humor-e-aprendizado-durante-pandemia-de-covid. Acesso em: 03 fev. 2021.

UNESCO. **Impacto de la COVID-19 en la educación**. Disponível em: https://es.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: l 9 jul. 2020.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, [S. l.], n. 22, p. 185–206, 2013. DOI: 10.5944/reec.22.2013.9329. Disponível em: http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9329. Acesso em: 25 jul. 2021.

VAN DER MERWE, Susara E. *et al*. Making sense of complexity: using SenseMaker as a research tool. **Systems**, v. 7, n. 2, p. 25, 2019. Disponível em: https://www.mdpi.com/2079-8954/7/2/25 Acesso em: 20 maio 2021.

VELOSO, Natália. PIMENTEL, Juliana. 06 abril 2023. Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023. **Poder 360**. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023/. Acesso em: 17 abr. 2023.

VENTURA, Alexandre; VICO, Beatriz Pedrosa; VENTURA, Rosângela. Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000400990&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2020. https://doi.org/10.1590/S0104-403620160004000010.

VEZUB, Lea F. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado** (on line). v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102. Acesso em: 27 mar. 2022.

VIDIGAL, Sonia Maria Vidigal. Esses adolescentes de hoje... podem ser motivados a participar ativamente da construção de sua personalidade ética? *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VICENTIN, Vanessa Fagionatto. **Esses adolescentes de hoje...** O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p. 141 - 170

VILLANUEVA BADENES, Lidón.; USÓ GUIRAL, Inmaculada; ADRIÁN SERRANO, Juan. E. Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. **Apuntes de Psicología**, *[S. l.]*, v. 31, n. 2, p. 165–171, 2013. Disponível em: https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/319. Acesso em: 17 ago. 2022.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, Telma Pileggi *et al.* A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral. *In*: ABRAMOVAY, Miriam *et al* (org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas** [livro eletrônico]. Brasília, DF: Flacso, 2021, p. 84-107. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

VINHA, Telma Pileggi *et al*. **Da escola para a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, Telma Pileggi *et al.* A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral. *In*: ABRAMOVAY, Miriam *et al*. (Org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Brasília, DF: Flacso, 2021. p. 84-107. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356438717_A_educacao_para_o_desenvolvimento_da_autonomia_e_a_militarizacao_das_escolas_publicas_uma_analise_da_psicologia_moral. Acesso em: 26 mar. 2023.

VINHA, Telma Pileggi *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr., 2016.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de.; MORO, Adriano. (coord.) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. ISBN: 978-85-7713-222-5.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez., 2009.

VINHA, Telma Pileggi. **Ataques em escolas já deixaram 30 mortos desde 2022**: especialistas apontam caminhos. [Entrevista concedida a] Redação. Hora Campinas, jornal digital. Abril, 2023a. Disponível em: https://horacampinas.com.br/ataques-em-escolas-ja-deixaram-30-mortos-desde-2002-no-brasil-especialistas-apontam-caminhos/. Acesso em: 18 abr. 2023.

VINHA, Telma Pileggi. **Ataques violentos às escolas**. [Entrevista concedida a] Luis Nassif. TV GGN 20h, Youtube. Abril, 2023b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OzVJah0-tRE. Acesso em: 18 abr. 2023.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **A função social da escola**: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 1 recurso online (318 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

WALSH, Daniel. **Sensemaking Applications for Agile**: Combining Qualitative and Quantitative Metrics. 2017. Disponível em: https://www.agilealliance.org/wp-content/uploads/2017/07/D.Walsh_.Sensemaking-Applications-for-Agile-Combining-Qualitative-and-Quantitative-Metrics.pdf Acesso em: 31 jan. 2022.

WOLFE, Tom. **A Fogueira das Vaidades**. Rocco, 1987.

YAÑEZ-COLLADO, Janett; CERPA-REYES, Carola. Teorías subjetivas docentes acerca de la inclusión en contexto de pandemia. **Revista Saberes Educativos**, n. 7, p. 73-98. 2021. DOI:10.5354/2452-5014.2021.64185. Disponível em: https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/64185. Acesso em: 11 jan. 2022.

YURIE, Ingrid. Como combater o racismo na escola e o que fazer em casos de violência. **Revista Nova Escola**. 10/04/2023. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21642/combate-racismo-na-escola-violencia. Acesso em: 20 abr. 2023.

ZAJEC, Jera. *et al*. The lifestyle of pre-school teachers and their assistents as an element of subjective theories. **Slovenian Journal of Public Health**, v. 51, n. 2, p. 95-104, 2021. https://doi.org/10.2478/v10152-012-0011-2. Disponível em: https://sciendo.com/article/10.2478/v10152-012-0011-2. Acesso em: 10 jan. 2022.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; PARENTE, Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro. Como é... Que se trabalha a diversidade e as diferenças que a gente tem? *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (org.). **Como é que se faz?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022a, p. 77-91.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e indisciplina em meio escolar:** aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2001 a 2005. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores:** solução para a violência e indisciplina na escola? 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Página inicial do instrumento no *Google Forms* incluindo o TCLE (o título da pesquisa até então era diferente da versão atual final)



unesp

#SOMOS CONTRA O BULLYING

RETRATOS DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE MELHORIA DA CONVIVÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS: FORMAÇÃO DOCENTE

Seção 1 de 6

A convivência escolar. Minha experiência docente antes e depois da pandemia.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Obs. Esta pesquisa está sendo divulgada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp (CAAE: 42079420.9.0000.5400) e também estão sendo tomadas as devidas precauções para que sejam observados os critérios estabelecidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13.853/19).

Prezada(o) docente,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa "Retratos da construção do Programa de Melhoria da Convivência em escolas públicas: a formação docente". Diante dos índices significativos de ocorrência de problemas nas relações interpessoais dentro de instituições de ensino e partindo de investigações anteriores sobre a formação docente para lidar com problemas de convivência na escola e da evidenciada necessidade da construção de planos e programas que fomentem uma cultura de paz no âmbito escolar, esta investigação se propõe a descrever e avaliar os processos e ações desenvolvidas na escola no sentido de promover correções e ajustes ao longo do percurso e que favoreçam a construção do Plano de Melhoria da Convivência na Escola.

Esta pesquisa será realizada com a contribuição de membros da equipe gestora e corpo docente de diferentes escolas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas do estado de São Paulo e sua participação NÃO é obrigatória, mas é extremamente benéfica para a melhoria da educação pública.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder este formulário que contêm reflexões sobre a rotina escolar e como os professores e professoras atuam diante dos problemas de convivência. O tempo para responder será de cerca de 20 minutos.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer problema. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o formulário corretamente, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa.

Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou pouco à vontade para responder aos itens. Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos para qualquer participante, se necessário, a(o) mesma(o) será indenizada(o). Além disso, pesquisadoras(es) envolvidas(os) colocam-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanharão a aplicação das avaliações de forma a solucionar eventuais dúvidas.

Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas à formação docente correlacionadas ao trabalho com a convivência na escola. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Caso qualquer participante tenha alguma despesa não prevista, em decorrência da participação, haverá ressarcimento integral.

As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. A pesquisadora responsável manterá em seu poder todas as avaliações aplicadas de forma a proteger e assegurar a privacidade de qualquer participante. Os instrumentos serão identificados com um código e não com seu nome. Somente integrantes da equipe de pesquisa terão conhecimento dos dados.

Caso queira, você pode receber uma via deste termo onde consta abaixo o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Para receber cópia, por favor, envie sua solicitação para o e-mail: darlene.knoener@unesp.br.

Pesquisadora: Profa. Dnda. Darlene Ferraz Knoener

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 984575253 / E-mail: darlene.knoener@unesp.br

Link enviado aos participantes: https://forms.gle/A3wtVhink5pLsyWk6

APÊNDICE B – Versão 1 do instrumento do tipo rubrica utilizado na coleta de dados com a participação de profissionais participantes do ciclo de formação de membros das equipes gestoras e docentes (inclui TCLE)

A CONVIVÊNCIA ESCOLAR. MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Obs. Esta pesquisa está sendo divulgada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp (CAAE: 42079420.9.0000.5400) e também estão sendo tomadas as devidas precauções para que sejam observados os critérios estabelecidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13.853/19).

Prezada(o) docente,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa "Retratos da construção do Programa de Melhoria da Convivência em escolas públicas: a formação docente". Diante dos índices significativos de ocorrência de problemas nas relações interpessoais dentro de instituições de ensino e partindo de investigações anteriores sobre a formação docente para lidar com problemas de convivência na escola e da evidenciada necessidade da construção de planos e programas que fomentem uma cultura de paz no âmbito escolar, esta investigação se propõe a descrever e avaliar os processos e ações desenvolvidas na escola no sentido de promover correções e ajustes ao longo do percurso e que favoreçam a construção do Plano de Melhoria da Convivência na Escola.

Esta pesquisa será realizada com a contribuição de membros da equipe gestora e corpo docente de diferentes escolas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas do estado de São Paulo e sua participação NÃO é obrigatória, mas é extremamente benéfica para a melhoria da educação pública.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder este formulário que contêm reflexões sobre a rotina escolar e como os professores e professoras atuam diante dos problemas de convivência. O tempo para responder será de cerca de 20 minutos.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer problema. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o formulário corretamente, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa.

Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou pouco à vontade para responder aos itens. Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos para qualquer participante, se necessário, a(o) mesma(o) será indenizada(o). Além disso, pesquisadoras(es) envolvidas(os) colocam-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanharão a aplicação das avaliações

de forma a solucionar eventuais dúvidas.

Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas à formação docente correlacionadas ao trabalho com a convivência na escola. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Caso qualquer participante tenha alguma despesa não prevista, em decorrência da participação, haverá ressarcimento integral.

As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. A pesquisadora responsável manterá em seu poder todas as avaliações aplicadas de forma a proteger e assegurar a privacidade de qualquer participante. Os instrumentos serão identificados com um código e não com seu nome. Somente integrantes da equipe de pesquisa terão conhecimento dos dados.

Caso queira, você pode receber uma via deste termo onde consta abaixo o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Para receber cópia, por favor, envie sua solicitação para o e-mail: darlene.knoener@unesp.br.

Pesquisadora: Profa. Dnda. Darlene Ferraz Knoener

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 984575253 / E-mail: darlene.knoener@unesp.br

Qual a data em que está respondendo?

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa. As pesquisadoras(es) informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

( ) CONCORDO em participar da pesquisa.

( ) NÃO CONCORDO em participar da pesquisa.

Caso tenha concordado em responder a pesquisa, por favor, siga respondendo os itens a seguir:

Caso não tenha concordado, basta fechar este formulário sem dar sequência às respostas.

Bloco 1 - A promoção da convivência ética e a prevenção da violência no contexto escolar

Sobre o desenvolvimento moral e os sentimentos nas relações interpessoais, qual a sua PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO ou AÇÃO diante das afirmações e itens a seguir:

1- Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida e sim construída a partir da interação de estudantes com o meio em que vivem.

( ) Nunca parei para refletir sobre isso.
( ) Concordo com a afirmação, mas não compreendo como isso está correlacionado com o meu trabalho.
( ) Concordo com a afirmação e tenho tentado proporcionar atividades promotoras da cooperação entre as(os estudantes).
( ) Promovo sistematicamente oportunidades para que estudantes discutam temas em que os valores morais estão em jogo.

2- Sobre as oportunidades oferecidas pela escola para que estudantes expressem seus sentimentos:

( ) Não acredito que a expressão de sentimentos tenha consequências diretas ou indiretas na formação moral.
( ) Entendo que a expressão de sentimentos é importante, mas não a ponto de se separar um tempo na escola para isso.
( ) Acredito que momentos e atividades planejadas e sistemáticas de reflexão e expressão de sentimentos são essenciais à melhoria do clima relacional na escola.
( ) Tenho organizado encontros com estudantes, momentos de escuta e de ajuda a pensarem sobre o que estão sentindo.

3- Sobre as manifestações de violência na escola, dentre elas o bullying e o cyberbullying:

( ) Não sei diferenciar as práticas de bullying/cyberbullying de outros problemas de indisciplina ou violência.
( ) Consigo perceber os sinais do bullying/cyberbullying, mas não sei como prevenir ou ajudar as pessoas envolvidas.
( ) Consigo perceber os sinais do bullying/cyberbullying, promovo a prevenção e ajudo as pessoas envolvidas.
( ) Consigo perceber os sinais do bullying/cyberbullying, promovo a prevenção e ajudo as pessoas envolvidas utilizando formas de intervenção próprias ao problema.

4- Sobre a linguagem que utilizo com estudantes, colegas de trabalho e demais pessoas da comunidade:

( ) Não acredito que a linguagem que uso tenha consequências diretas ou indiretas na formação de estudantes e nas relações com colegas de trabalho
( ) Entendo que a linguagem que utilizo com estudantes repercute em sua formação, mas não creio que seja tão importante a ponto de ser decisiva na construção das representações que têm de si.
( ) Acredito que a linguagem utilizada por mim traz consequências positivas ou negativas na formação de estudantes. Inclusive, procuro descrever as ações e os sentimentos que vejo em estudantes em momentos de conflitos.

( ) Reconheço a importância da comunicação construtiva para a boa convivência entre todos os membros da escola, já que ela promove a autonomia moral, por isso utilizo uma linguagem que trata de fatos, procurando me conectar e ter empatia pelas pessoas.

Bloco 2 - Os problemas de convivência no contexto pandêmico

Sobre os problemas de convivência mencionados neste bloco, qual a sua PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO ou AÇÃO a respeito dos itens a seguir:

5 – Sobre os problemas de cyberconvivência no contexto escolar:

( ) Não percebi nenhuma mudança na convivência entre estudantes durante o período pandêmico.
( ) Percebi mudanças na convivência entre estudantes durante o período pandêmico, mas não sei como abordar essas questões em minhas aulas.
( ) Percebi mudanças na convivência entre estudantes durante o período pandêmico e tenho abordado essas questões em minhas aulas.
( ) Percebi mudanças na convivência entre estudantes durante o período pandêmico e, por isso, estou promovendo ações sistemáticas junto a escola para prevenir e intervir nos problemas de cyberconvivência que se agravaram.

6 - Sobre os indícios de sofrimento emocional de estudantes no contexto pandêmico:

( ) Tenho dificuldade em detectar indícios de sofrimento emocional em estudantes.
( ) Percebo quando estudantes estão passando por problemas como ansiedade, tristeza frequente, automutilação etc., mas não sei bem como ajudar.
( ) Quando percebo que estudantes estão passando por problemas relacionados ao sofrimento emocional, procuro ajudar as(os) envolvidas(os) particularmente.
( ) Consigo perceber quando estudantes apresentam indícios de sofrimento emocional e ofereço suporte a partir de protocolos e estudos sobre esta temática.

7 - Sobre o papel da escola na identificação e encaminhamento dos casos de violência doméstica envolvendo crianças e adolescentes:

( ) Penso que não é papel da escola intervir nessas situações no contexto pandêmico.
( ) Penso que é papel da escola intervir nessas situações, mas não sei bem como a instituição pode encaminhar essas questões.
( ) É papel da escola intervir nessas situações e sei quais são os protocolos e encaminhamentos.
( ) É papel da escola intervir nessas situações, conheço os protocolos e inclusive nossa escola tem participado ativamente das ações da rede de proteção.

Bloco 3 - Das possibilidades de prevenção e intervenção aos problemas de convivência

Sobre sua atuação e da sua escola, qual a sua PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO ou AÇÃO a respeito dos itens a seguir:

8 - Sobre os conflitos que acontecem entre estudantes (os de antes da pandemia e também de agora):

( ) Acredito que os conflitos atrapalham o andamento das aulas e, por isso, os evito.

( ) Acredito que é muito importante que estudantes resolvam seus conflitos, mas na correria no dia a dia da escola, acabo dizendo a elas(es) como resolverem seus problemas.
( ) Acho importante que tenham a oportunidade de expressar seus sentimentos e opiniões, assim analiso de quem é a culpa e digo como vamos resolver o problema.
(Compreendo que meu papel diante dos conflitos não é de juiz, por isso evito tomar partido e procuro garantir que as(os) envolvidas(os) expressem seus sentimentos e opiniões.

9 - Sobre práticas de mediação de conflitos:

( ) Não sei detalhes sobre as práticas de mediação de conflitos mais adequadas para o contexto escolar.
( ) Já estudei sobre a utilização de círculos restaurativos, círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos, mas não sei como colocar em prática na escola.
( ) Já estudei sobre a utilização de círculos restaurativos, círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos e me sinto preparada(o) para colocar em prática na escola.
( ) Colaboro sistematicamente com minha escola na organização e prática dos círculos restaurativos, círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos.

10 - Sobre os espaços de mediação e/ou diálogo e resolução de problemas de convivência:

( ) Penso que a resolução de problemas de convivência é papel da gestão escolar, psicólogas(os) ou orientação.
( ) Sei que a escola é um lugar de aprender a resolver conflitos, mas não sei como fazer para que haja espaços para a resolução dos problemas de convivência.
( ) Já estudei sobre isso e me sinto em condições para contribuir na criação de espaços de diálogo na escola.
( ) Estou participando em minha escola da elaboração de protocolos de atuação pensando em cada problema de convivência e já organizando um espaço de acolhida.

Bloco 4 - Intervenção ao bullying

Mais especificamente sobre o bullying, qual a sua PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO ou AÇÃO a respeito dos itens a seguir:

11 - Sobre técnicas e protocolos de intervenção ao bullying:

( ) Quando detecto problemas de bullying entre estudantes, faço a intervenção de acordo com o que acho mais adequado para cada caso.
( ) Sei que existem técnicas específicas de intervenção ao bullying, mas não sei colocá-las em prática.
( ) Já tive oportunidade de estudar técnicas específicas de intervenção ao bullying e me sinto preparado(a) para colocá-las em prática.
( ) Já participo de estudos com a equipe gestora e docente e temos protocolos específicos para fazer as intervenções.

12 - Sobre o Método de Preocupação Compartilhada:

( ) Nunca ouvir falar sobre esse método.
( ) Já ouvi falar, mas não sei detalhes.

( ) Conheci este método, mas ainda não vejo como é possível colocá-lo em prática na escola.
( ) Conheci o método, suas técnicas e protocolos e já tenho discutido na escola sobre possibilidades de colocá-lo em prática.

13 - Sobre a postura da escola diante das práticas de bullying:

( ) O bullying é um problema complexo. Acredito que a família das pessoas envolvidas é que deva resolver.
( ) Acredito que a escola pode proteger o alvo de bullying e que autores da agressão precisam ser encaminhados para acompanhamento externo à escola.
( ) Acredito que todas(os) as(os) envolvidas(os) precisam da ajuda da escola, mas não sei bem como fazer isso.
( ) Acredito que todas(os) as(os) envolvidas(os) precisam da ajuda da escola, tanto para intervenção como na prevenção de novos casos.

Bloco 5 - Os espaços democráticos e o protagonismo

Quanto ao envolvimento dos alunos e alunas como protagonistas e participantes dos espaços democráticos, qual a sua PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO ou AÇÃO diante a respeito dos itens a seguir:

14 - Sobre os espaços de diálogo, tomada de decisões e discussão coletiva de regras (ex. assembleias de classe etc.):

( ) Não conheço essas propostas.
( ) Sei o que são as assembleias de classe, mas não sei bem como funcionam na prática.
( ) As assembleias de classe fazem parte do plano de ações de convivência e acontecem sempre que há um problema na turma.
( ) As assembleias de classe fazem parte do plano de ações da escola acontecendo periodicamente e de forma sistematizada (com pautas, atas, encaminhamentos etc.).

15 - Sobre os Sistemas de Apoio entre Iguais (As Equipes de Ajuda):

( ) Não sei o que são Sistemas de Apoio Entre Iguais e nunca ouvi falar sobre as Equipes de Ajuda.
( ) Não sei o que são Sistemas de Apoio Entre Iguais, mas já ouvi falar sobre as Equipes de Ajuda.
( ) Já estudei sobre os Sistemas de Apoio entre Iguais, sobre as Equipes de Ajuda, mas não acho que seja possível colocar em prática esse trabalho em minha escola.
( ) Conheci o que são os Sistemas de Apoio entre Iguais, principalmente as Equipes de Ajuda e quero colaborar e promover esse trabalho em minha escola.

Mensagem de confirmação:

Recebemos o seu formulário preenchido. Muito obrigada por participar desta pesquisa. Para maiores informações, você pode fazer contato com a pesquisadora responsável.

Profa. Dnda. Darlene Ferraz Knoener
darlene.knoener@unesp.br

APÊNDICE C – Versão 2 do instrumento do tipo rubrica (somente TCLE atualizado conforme o desenho final da pesquisa e itens de perfil, pois os demais itens são os mesmos da versão1)

A convivência escolar. Minha experiência docente antes e depois da pandemia.

Prezada(o) educadora(or),

Você está sendo convidada(o) a participar de uma entrevista em grupo com a participação de membros de equipes gestoras e docentes que atuam na rede pública da educação brasileira. Esta ação faz parte de uma investigação intitulada "A promoção da convivência ética no contexto escolar: Formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes".

Diante dos índices significativos de ocorrência de problemas nas relações interpessoais dentro de instituições de ensino e partindo de investigações anteriores sobre a necessária formação docente para lidar com problemas de convivência na escola e da evidenciada necessidade da construção de planos e programas que fomentem uma cultura de paz no âmbito escolar, esta investigação se propõe a averiguar como professoras e professores têm pensado a formação inicial e continuada sobre a temática da convivência na escola em tempos de escolas sem paredes.

Espera-se que os resultados obtidos com esta investigação forneçam subsídios para que novas propostas sejam formuladas, não somente pelas unidades escolares representadas nesta pesquisa, mas também pelas instituições que têm a responsabilidade de integrar e potencializar o trabalho de educação para a convivência nas escolas públicas no Brasil.

Sua contribuição consistirá em participar respondendo um instrumento online, via *Google Forms*, composto por 15 itens de múltipla escolha divididos em cinco blocos, além de alguns itens de perfil de participante. É importante esclarecer que o objetivo dessa ação não é avaliar sua atuação profissional ou o trabalho realizado na instituição ou rede em que atua, mas sim elencar temáticas relacionadas à promoção da convivência e prevenção da violência na escola, as quais se constituem em maior desafio para docentes atuantes na rede pública estadual brasileira.

Sua participação é opcional e voluntária e é assegurado que nenhum dado será divulgado na pesquisa de maneira em que seja possível identificar participantes (processo de anonimização). As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. A pesquisadora principal é responsável por todos os formulários, de forma a proteger e assegurar a privacidade das e dos participantes. Somente as e os pesquisadores envolvidos na investigação terão conhecimento dos dados.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de continuar participando em qualquer fase posterior das pesquisas, sem qualquer problema. Sua recusa não trará nenhum prejuízo. Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e com o Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS que dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou pouco à vontade para responder aos itens. Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o mesmo será indenizado. Além disso, o pesquisador responsável coloca-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanhará os gestores da escola na aplicação das avaliações de forma a solucionar

eventuais dúvidas. Ressaltamos também que esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" sob o código CAEE 42079420.9.0000.5400.
Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas à formação docente e a construção de propostas de programas e políticas públicas sobre a promoção da convivência e a prevenção da violência nas escolas brasileiras. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta entrevista, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, caso qualquer participante tenha alguma despesa não prevista, em decorrência da participação, ele será integralmente ressarcido.
Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora a frente deste trabalho, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Darlene Ferraz Knoener
Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta - FCLAr/Unesp

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 984575253 / E-mail: darlene.knoener@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa. As pesquisadoras(es) informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

( ) CONCORDO em participar da pesquisa.
( ) NÃO CONCORDO em participar da pesquisa.

Caso tenha concordado em responder a pesquisa, por favor, siga respondendo os itens a seguir: Caso não tenha concordado, basta fechar este formulário sem dar sequência às respostas.

Perfil da(o) participante

1. Há quantos anos você atua na área de educação (pode incluir período anterior ao seu trabalho na Rede Estadual de Educação de São Paulo)?

2. Qual o cargo que exerce atualmente?
- Docente dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Docente dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio
- Docente do Ensino Médio
- Membro da Equipe Gestora de uma escola exclusiva de Ensino Fundamental
- Membro da Equipe Gestora de uma escola que atende Ensino Fundamental e Médio

Caso na pergunta anterior tenha marcado a alternativa "outros", por favor, conte brevemente qual era área de atuação.

APÊNDICE D – Pauta das entrevistas semiestruturadas

VERSÃO A

No caso da rede ESTADUAL: Sobre a participação no **Ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes pertencentes à rede estadual de educação de São Paulo** (parceria entre GEPEM, Fundação Itaú Social, Fundação Carlos Chagas, Diretoria Regional Leste 3 e Diretoria Regional de Taquaritinga)

Bloco I - Sobre a formação continuada de DOCENTES

1. Qual o tema discutido foi mais significativo?
2. Há alguns dos temas que sentem necessidade de estudar mais?
3. Perceberam alguma mudança em sua atuação com as alunas e alunos que foi motivada pelos estudos do Ciclo Formativo? Em caso afirmativo, poderiam dar exemplos?

Bloco II – Sobre A Promoção Da Convivência Ética Na Escola E A Prevenção Da Violência

1. Vocês já trabalhavam o tema da convivência na escola com estudantes antes do curso? Em caso afirmativo, por favor, me contem alguma experiência que se lembrem bem.
2. O que entendem ser um programa de promoção da convivência ética na escola?
3. O que acham que não pode faltar numa escola que pretende prevenir as manifestações de violência como o bullying, cyberbullying, agressões virtuais e presenciais?
4. Acham que a pandemia mudou as necessidades da escola quanto às questões de convivência?
5. Quais as necessidades que você professoras e professores sentem que precisam ser atendidas para que a convivência a partir da pandemia seja bem cuidada na escola?

VERSÃO B

No caso de outros profissionais que da rede que não participaram do Ciclo de formação.

Bloco I - Sobre a formação continuada de DOCENTES

1. Gostaria de saber se em sua formação inicial ou continuada, vocês estudaram sobre temas relacionados à convivência na escola, por exemplo: como promover uma convivência respeitosa, como prevenir a violência, como conduzir a resolução de conflitos de maneira assertiva, como trabalhar com questões de indisciplina, bullying etc. Em caso afirmativo, poderiam dar alguns exemplos de temas? Foram formações pontuais (como palestras) ou mais estendidas (cursos)?
2. Vocês conhecem as legislações e diretrizes propostas para a educação brasileira sobre a promoção da convivência na escola e prevenção da violência? Em caso afirmativo, o que sabem quanto a isso?
3. Há algum dos temas relacionados à formação de alunas e alunos para a convivência ética que sentem necessidade de estudar?

Bloco II – Sobre a Promoção da Convivência Ética na Escola e a Prevenção da Violência

1. Vocês conhecem propostas de programas de promoção da convivência ética na escola?
2. O que acham que não pode faltar (ou ainda: o que é preciso fazer) em uma escola que pretende prevenir as manifestações de violência como o bullying, cyberbullying, agressões virtuais e presenciais, discriminação racial, de gênero ou em relação às pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade?
3. Acham que a pandemia mudou as necessidades da escola quanto às questões de convivência?
4. Quais as necessidades que vocês professoras e professores sentem que precisam ser atendidas para que a convivência (a partir da pandemia) seja bem cuidada na escola?

APÊNDICE E – TCLE utilizado nas entrevistas em grupo

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada(o) educadora(or),

Você está sendo convidada(o) a participar de uma entrevista em grupo com a participação de membros de equipes gestoras e docentes que atuam na rede pública da educação brasileira. Esta ação faz parte de uma investigação intitulada **"A promoção da convivência ética no contexto escolar: Formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes"**.

Diante dos índices significativos de ocorrência de problemas nas relações interpessoais dentro de instituições de ensino e partindo de investigações anteriores sobre a necessária formação docente para lidar com problemas de convivência na escola e da evidenciada necessidade da construção de planos e programas que fomentem uma cultura de paz no âmbito escolar, esta investigação se propõe a averiguar como professoras e professores têm pensado a formação inicial e continuada sobre a temática da convivência na escola e quais os principais desafios e problemas vivenciados a partir do contexto pandêmico.

Espera-se que os resultados obtidos com esta investigação forneçam subsídios para que novas propostas sejam formuladas, não somente pelas unidades escolares representadas nesta pesquisa, mas também pelas instituições que têm a responsabilidade de integrar e potencializar o trabalho de educação para a convivência nas escolas públicas no Brasil.

Sua contribuição consistirá em participar de uma entrevista em grupo juntamente com outras(os) profissionais que atuam na rede pública de educação. O encontro acontecerá de maneira remota via plataforma *Google Meet* com duração aproximada de 60 a 90 minutos e a ideia é que você e demais participantes falem livremente sobre os assuntos abordados.

É importante esclarecer que o objetivo dessa ação não é avaliar sua atuação profissional ou o trabalho realizado na instituição ou rede em que atua, mas sim analisar diferentes pontos de vista das e dos profissionais sobre o trabalho com convivência nas escolas. Além disso, também queremos ouvir um pouco sobre sua experiência pessoal a respeito dessa temática. Sua participação nesse encontro é opcional e voluntária e não se espera que você tenha necessariamente perspectivas definitivas ou totalmente esclarecidas sobre as questões que abordamos.

As entrevistas serão gravadas, mas é assegurado que nenhum dado obtido a partir dessas conversas será divulgado na pesquisa de maneira em que seja possível identificar participantes (processo de anonimização). As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. A pesquisadora é responsável por todas as gravações, de forma a proteger e assegurar a privacidade das e dos participantes. Somente as e os pesquisadores envolvidos na investigação terão conhecimento dos dados.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de continuar participando em qualquer fase posterior das pesquisas, sem qualquer problema. Sua recusa não trará nenhum prejuízo. Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e com o Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS que dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou pouco à vontade para responder aos itens. Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o mesmo será indenizado. Além disso, o pesquisador responsável coloca-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanhará os gestores da escola na aplicação das avaliações de forma a solucionar eventuais dúvidas.

Ressaltamos também que esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" sob o código CAEE 42079420.9.0000.5400.

Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas à formação docente e a construção de propostas de programas e políticas públicas sobre a promoção da convivência e a prevenção da violência nas escolas brasileiras. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta entrevista, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, caso qualquer participante tenha alguma despesa não prevista, em decorrência da participação, ele será integralmente ressarcido.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora a frente deste trabalho, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Darlene Ferraz Knoener

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta - FCLar/Unesp

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 984575253 /

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

E-mail: darlene.knoener@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

APÊNDICE F – Transcrição 1 de entrevista em grupo (COMFEC)

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA - GRUPO 1

Entrevista realizada em 19 de outubro de 2021 com representantes de Equipes gestoras e docentes que participaram do Ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes pertencentes à rede estadual de educação de São Paulo.

TEMPO DE GRAVAÇÃO
81 minutos

CONFIRMARAM A PARTICIPAÇÃO
12 profissionais

COMPARECERAM
09 profissionais

Pesquisadora001	Darlene Ferraz Knoener
Pesquisadora002	Vitória Hellen Holanda Oliveira
Pesquisadora003	Natália Cristina Pupin Santos
Prof001	Docente Ensino Médio
Prof002	Membro da Equipe Gestora de uma escola que atende Ensino Fundamental e Médio
Prof003	Docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio
Prof004	Membro da Equipe Gestora de uma escola que atende Ensino Fundamental e Médio
Prof005	Membro da Equipe Gestora de uma escola que atende Ensino Fundamental e Médio
Prof006	Membro da Equipe Gestora de uma escola que atende Ensino Fundamental e Médio
Prof007	Membro da Equipe Gestora de uma escola que atende Ensino Fundamental e Médio
Prof008	Docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio
Prof009	Membro da Equipe Gestora de uma escola que atende Ensino Fundamental e Médio

LEGENDA
... □ micropausa ou interrupção ou alongamento vocálico
(...) □ demonstração de corte em trechos não relevantes
[...] anomização de nomes de pessoas, DREs ou escolas
(inint) [00:00:00] □ palavra ou trecho que não conseguimos entender
(palavra 1 / palavra 2) [00:00:00] □ hipótese de palavra e/ou hipótese fonográfica
((palavra)) □ comentários da transcrição ou onomatopeias
Fala da pesquisadora que dirigiu a entrevista
Destaque para a pergunta realizada

INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

(...)

Pesquisadora001: Então boa noite de novo a todos e a todas. O encontro começou a ser gravado agora conforme, confirmação, autorização prévia de vocês, adesão de vocês. Se tiver alguém que se oponha a essa gravação fique à vontade, mas a gente realmente, esse encontro a gente não tem opção de não gravar, tá bom? Lembrando que esse encontro é uma parte de uma pesquisa que a gente está fazendo sobre a promoção da convivência ética nas escolas; sobre a formação docente, a formação continuada; e as teorias subjetivas que as professoras e os professores têm sobre essa escola que a gente tem agora que é sem paredes, especialmente a partir do contexto pandêmico. Muito obrigada pela participação de vocês. Para a gente poder organizar a nossa entrevista, vamos lembrar de algumas coisas: o nosso encontro está previsto para ter uma duração de uma hora. Então, a gente precisa cuidar do nosso tempo e do tempo do outro para que todo mundo que quiser falar tenha a oportunidade de receber a palavra. Então a gente precisa... todo mundo pode participar, mas sempre cuidando do seu tempo e do tempo do outro também. A gente tem aqui no Google Meet o recurso de levantar a mão bem aí no meio da tela. Então, por favor, quando você quiser dar a sua contribuição, quiser falar levanta a sua mão aqui no Google Meet, porque nossas amigas Natália e Vitória vão ajudar a gente a organizar essa fila virtual, a ordem de fala. E também lembrando: a gente já está todo mundo aí meio que acostumado com essas plataformas virtuais. Na medida do possível a gente mantenha o áudio desligado quando a outra pessoa tiver falando para contribuir na qualidade do som. Essa é uma entrevista em grupo, então diferente da dinâmica que vocês todos participaram do ciclo formativo dirigido pelo GEPEM, em parceria com a Fundação Itaú Social, com a Fundação Carlos Chagas e com as diretorias Leste 3 e Taquaritinga, esse encontro não é um encontro em que nós vamos discutir, debater temas e que vocês vão falar, e eu, por exemplo, vou trazer argumentos. Essa é uma entrevista mesmo. Nós estamos aqui para ouvir vocês professoras e professores, porque acreditamos que não tem como a gente fazer pesquisa em educação sem fazer uma escuta com quem está no dia a dia da escola, em contato com as nossas alunas e com os nossos alunos. Então esse espaço é para ouvir vocês, tá bom? Eu quero falar bem pouco hoje à noite. Essa é uma entrevista semiestruturada, tem algumas perguntas aqui que a gente já trouxe, mas não significa que a gente tem que esgotar todas elas, e o mais importante é que vocês tenham a oportunidade de trazer a perspectiva de vocês, que vocês tenham oportunidade de participar. Então, tudo bem? Alguma dúvida, pessoal? Podemos seguir? Lembrando que, além de falar, vocês também podem escrever no chat, tá bom? Como preferirem. Mas lógico que, se falar, é mais gostoso – não é, gente? Quanto mais pessoal for esse momento, melhor. Chega de distanciamento social. Bom, pessoal, a entrevista tem basicamente dois blocos. Primeiro a gente vai conversar um pouquinho sobre essa experiência que a gente teve de um ciclo de formação continuada, que foi esse ciclo que todos vocês participaram – o professor Prof001, por exemplo, estava em um grupo em que eu e a Lídia[83] éramos as formadoras. E vocês todos participaram desse ciclo de formação. E a gente queria saber um pouquinho do que vocês sentiram, algumas percepções de vocês dessa proposta de formação continuada que vocês participaram por adesão. Vocês não eram obrigados a participar, isso foi algo a mais que veio aí, essa proposta, esse convite, vocês aceitaram, participaram. E a primeira coisa que eu queria ouvir de vocês é: **de tudo o que nós estudamos aí nesse ciclo formativo, qual que foi o tema do encontro, qual que foi o estudo, que foi mais significativo para vocês? Que impactou mais vocês, enfim.** Quem quiser ser o primeiro ou a primeira já pode levantar a sua mão aí. E hoje é a entrevista, não vale ficar em silêncio, não é formação. ((riso)) Professor Prof001, pode falar.

[83] Profa. Lídia Morcelli Duarte. Pesquisadora do GEPEM que atuou como formadora.

Prof001: Então, vamos lá. Porque... ((riso)) quero falar, quero falar. Então, o encontro... todo ciclo formativo foi maravilhoso. Agora, particularmente para mim, rever a questão de como lidar com os conflitos... Porque, geralmente, o que acontece? A gente tem a tendência de puxar o conflito para o lado pessoal. E aí, no caso, vocês me deram uma dica forte de como fazer o certo distanciamento, você usava uma palavra, "deslocamento". E isso para mim me tocou. Eu falei assim, "olha, a gente consegue aprender com essa experiência de quando você se distancia e tenta ver por outros olhos", foi isso o que mais me chamou a atenção.

Pesquisadora001: Obrigada, professor. **Mais alguém quer contar sobre qual o tema, o estudo que foi mais significativo?** Professora Prof004, por favor, pode falar.

Prof004: Então, assim como o Prof001 relatou, todo o curso foi importantíssimo para mim como profissional e até como pessoa. Eu consegui procurar dentro de mim apontamentos, vamos dizer assim, para eu mudar, para eu melhorar. Então eu consigo ver uma melhora no meu profissional depois desse curso, porque eu consegui enxergar muitas orientações que foram passadas para nós. Eu relembrava casos acontecidos no dia a dia da escola; eu consegui perceber algumas orientações, algumas mediações que eu fiz com alguns alunos que poderiam ter sido de uma outra maneira. E hoje mesmo, hoje – antes de chegar aqui, que eu acabei de chegar em casa também que eu vim da escola –, eu fiz uma orientação, no caso de bullying com os alunos de sexto ano, e o meu comportamento diante do caso foi totalmente diferente do que eu me comportaria antes da pandemia, digamos assim. Um olhar totalmente voltado para a vulnerabilidade dos alunos que eles estão vivenciando, com falas diferentes, com propostas diferentes. E eu tinha um hábito muito ruim. Eu pensei assim, "nossa, como eu errei, gente. Eu errei muito, de colocar um aluno do lado do outro para ouvi-los em uma situação de conflito, que erro gravíssimo". Então hoje, depois de tantos anos, eu fiz uma orientação – tantos anos que eu digo assim, agora que estamos retornando as aulas presenciais com mais ênfase – e aí eu ouvi um aluno por vez. E eu consegui enxergar no aluno que, diante do caso era o agressor, ele era uma vítima da vulnerabilidade que estamos vivendo da pandemia. Então ele viu no coleguinha dele um momento de ele extravasar, de ele gritar, de ele ter uma atitude agressiva por conta de um problema que ele está passando. E se não fosse todo o trabalho que foi feito com o curso, com o ciclo formativo, não teria conseguido enxergar dessa maneira. Então foi benefício para mim como profissional e até como pessoa para eu sentir, ter essa sensibilidade de saber lidar com casos tão sensíveis e conseguir resolver de uma forma tão plena como eu consegui hoje, e eu fiquei muito feliz. E eu agradeço por poder falar, eu falo muito, vou me controlar. ((riso))

Pesquisadora001: Que bom, professora. É muito importante também que você, além de trazer aí o tema discutido que te ajudou, você traz também aí alguma já mudança que você percebe a partir desses estudos. Muito obrigada por partilhar isso com a gente. Professora Prof005 levantou a mão, professora. Fica à vontade.

Prof005: É, agora eu cheguei da escola, já dá para eu abrir a câmera. ((riso)) Eu gostei muito de falar sobre o cyberbullying, porque para mim ele era um assunto muito batido, mas que ele não trazia coisas como o shaming, o (sexting) [00:10:46], a questão da própria cultura do cancelamento, de como isso está se dando nas relações sociais e digitais, e como que isso tem influenciado dentro da escola e na maneira como esses meninos têm reagido em relação ao mundo. Então, espera aí: o linchamento, quando eu falo da inquisição, ele é algo absurdo. Mas quando eu falo do linchamento virtual tudo bem, porque ele é de mentira, mas ele não provoca

sentimento? E eu lembro que eu até comentei com a Natália[84], que ela foi muito pontual na cyberempatia, e ela puxou uma outra questão que foram os valores. E aqueles livros, tratando dos valores dentro da escola, eu acho que eles foram, assim, um banho de humanidade na escola. Porque a escola fala de recursos humanos, mas ela pratica pouco a humanidade, porque essa questão da prática, da escuta ativa, da escuta humanizadora é um conceito atual. E, querendo ou não, nós temos um instinto que ele é o instinto de você cobrar, de você julgar, e é meio que... não é uma coisa preparada, que nós estamos preparados para aquilo. E quando a gente faz algumas leituras, ou a gente reflete junto com o outro sobre esses tópicos, a nossa perspectiva de mundo muda e nós conseguimos mudar também a perspectiva dos meninos. E é muito complicado lidar com o ser humano, porque nós também somos seres humanos, e está tudo bem. Nós estamos em uma sociedade que parece que se desculpar é um grande problema, você falar sobre as suas fragilidades é um grande problema, que o tempo todo você é: superprodutivo, você é superempático, você é supersolidário, você é tudo, menos ser humano. E nós falamos naquele dia exatamente sobre isso. E muitos se sentiram à vontade de ir colocando suas angústias, seus medos, suas dores. E o círculo restaurativo, eu acabei fazendo ele com o grêmio, porque eu saí de férias e quando eu voltei, eles tinham brigado um com o outro. Foi uma coisa, meu Deus do céu. E quando eu fiz o círculo com eles, com o objeto, com a conversa, eles voltaram a conversar e a coisa voltou a fluir, porque é igual terapia: a gente paga para alguém nos ouvir. Olha isso. É claro que é uma escuta profissional, mas é isso o que eu faço. Eu pago para alguém me ouvir, para alguém conversar comigo, para alguém realmente dar atenção para aquilo o que eu sinto, e é isso o que esses meninos precisam. Agregou muito o curso, mas muito mesmo.

Pesquisadora001: Bom, e obrigada por ter ido nos estudos que contribuíram e também já traz aí uma pesquisa de como você aplicou os seus estudos, em uma prática (inint) [00:13:53] e uma prática (linda) [00:13:53] ((eco/microfonia)) muito obrigada. Professora Prof008.
(...)

Prof008: Eu quero ser bem direta na resposta: tem um ponto que eu achei muito interessante durante o curso. Eu quero pedir desculpa, porque eu estou um pouco rouca, a mudança de tempo me prejudica bastante. Eu cresci em um lugar de sol. Então veja bem, eu achei muito interessante encarar que o tema principal era bullying, era esse o tema. Encarar o bullying como um problema muito sério, porque de fato é sério, né, mas nós tratávamos como qualquer problema do dia a dia na escola. Não tratávamos como um problema tão sério a ponto de ter um método especial para sua intervenção. Então tem que ter um método especial para tratar o bullying e ele não ser tratado como os problemas do cotidiano na escola. E isso foi muito, muito enfatizado no curso. O método pelo qual vai ser tratado o bullying. E a elaboração de um plano de intervenção. Aquilo de compartilhar preocupação, de criar círculos interativos. Então essa parte foi muito boa no curso. Então eu só queria ser bem direta na resposta. Obrigada, aguardando a próxima pergunta.

Pesquisadora001: Muito obrigada, professora Prof008, muito obrigada, viu. E bem, dentro disso que vocês estão falando – opa, para a professora Prof003. Por favor, pode falar.

Prof003: Pessoal, o curso foi espetacular. A Talita[85] e o Mário[86] fizeram uma diferença gigantesca na minha visão de mundo, de aula, de sala – e olha que eu já tenho cabelinho branco,

[84] Pesquisadora do GEPEM que atuou como formadora e estava acompanhando a entrevista.
[85] Psicóloga Dnda. Talita Bueno Salati Lahr. Pesquisadora e membro do GEPEM que atuou como formadora.
[86] Prof. Mário Fioranelli Neto. Pesquisador e membro do GEPEM que atuou como formador.

já faz bastante tempo que eu estou indo (inint) [00:15:58]. Mas foi gratificante porque mudou significativamente o meu olhar, e meu olhar em cima de uma garota, e toda quinta-feira no período da tarde eu fazia o curso, e depois na sexta eu entrava em aula, e eu trabalhava com duas turmas complicadas: dois nonos, nono A e nono B, e eu comentava com eles, "ai, gente, ontem eu aprendi cada coisa linda que eu quero fazer com vocês". Pincelava uma coisa, jogava uma isca e a coisa fluía, e muitas coisas que eles me passavam, depois na quinta-feira posterior eu passava para o grupo, "olha, aconteceu isso e isso diante daquilo o que foi discutido", então eu já dava uma devolutiva, "foi fantástico". Aí o pessoal me questiona, "Ma, e agora? Acabou o curso", eu falei, "mas vocês não podem imaginar a consequência desse curso. Estou agora, a partir..." – comentei com eles – "hoje fazemos parte de um grupo em que o assunto principal são vocês". Nossa, mas eles aplaudiram, foi aquela gritaria. Ou seja, esse curso no todo, ele acrescentou a minha vida junto à garotada muito, amor. Uma visão de Prof003, professora, mãe, vó, para uma relação muito bonita. Eu só tenho a agradecer, muito obrigada.

Pesquisadora001: Que bom. Queria saber, pessoal, vocês elencaram várias coisas que impactaram, que fizeram diferença já na vida profissional de vocês a partir do ciclo informativo. **E pensando nesses temas da convivência, o que vocês sentem necessidade de estudar mais? Que vocês perceberam, "nossa, isso aqui está me fazendo falta, preciso continuar me aprofundando nisso".** Lembrando que é só levantar a mãozinha que a gente organiza a fila. Professora Prof003. (...)

Prof003: Eu lamento muito que na minha escola só eu e a [...] tenhamos feito o curso. Eu gostaria muito, mas muito mesmo que todos os meus colegas fossem tocados o tanto quanto eu fui. Porque, de repente, você trabalha sobre o novo impacto, sobre uma nova visão, você vê que isso prospera, isso é bom tanto para você quanto para a garotada. Mas é aquela necessidade que para bater palmas eu preciso de duas mãos, eu preciso de mais gente. (...) Então, estender essa formação para mais professores, porque tem professor extremamente doente dentro de sala de aula. Covid, faz um estrago? Faz. Mas, professor doente em sala de aula mata tanto quanto Covid.

Pesquisadora001: Obrigada, professora.

Prof003: De nada.

Pesquisadora001: Só antes de passar a palavra para o professor Prof001, as professoras que chegaram depois sejam muito bem-vindas, mais uma vez obrigada pela participação de vocês. Vou pedir, por favor – a gente já tem o nome e escola de vocês –, mas só para colocar no chat aqui também seu nome e sua escola. A gente está fazendo essa escuta de todo mundo que se sentir à vontade para falar, só levantar a mão, tá bom? E a pergunta que a gente está explorando agora é: **depois que eu passei por um ciclo formativo com temas da convivência, o que eu sinto necessidade de me aprofundar mais, que tema, pensando na formação continuada de docentes, o que eu preciso me aprofundar mais?** Professor Prof001, por favor.

Prof001: Pegando o gancho da professora Prof003. Essa semana, a semana passada aconteceu um fato muito grave na Assembleia Legislativa de São Paulo, de um senhor deputado ofender a uma religião, a seus representantes, uma tremenda falta de decoro parlamentar, de respeito à determinadas lideranças religiosas. E o que eu quero dizer com isso? Se os nossos representantes, se os adultos não dão exemplo para as crianças, os adolescentes e jovens, que país que nós teremos? Eu fiquei muito preocupado quando eu ouvi um parlamentar desferir tantos palavrões na Tribuna, e aquilo sendo um péssimo exemplo, um péssimo, independente

da religião A, B ou C. Não se deve desferir palavras chulas de baixo calão para qualquer credo e mesmo quem não tenha credo nenhum. E aí, professora Prof003, eu queria pegar sua isca no sentido de: seria muito importante – é uma sugestão para o grupo de pesquisa – que a questão das relações também fossem pensadas no sentido das relações entre os docentes, do corpo docente. Porque, muitas vezes, vários projetos das escolas não caminham porque as relações entre os professores são péssimas, tá certo? Não há outro adjetivo. É uma mina de ouro de inveja, de fofocas, de *fake news* atrás... ((riso)) na esfera da escola, que é uma coisa que atrapalha o projeto pedagógico da escola. Então aí eu volto, eu faço relação com o fato do deputado, quer dizer: se nós professores não damos exemplos, a gente vai supor que os alunos, as crianças ou adolescentes e jovens vão dar exemplos, vão ter uma atitude positiva? Vão reproduzir uma convivência harmônica, pacífica...? Muito difícil, se nós adultos não dermos exemplos. Então só para jogar uma pimentinha no nosso bate-papo. ((riso))

Pesquisadora001: Professora Prof003 e professor Prof001 estão dizendo, então, que é preciso que a escola seja o espaço de reflexão, inclusive, das relações entre os adultos, né. Mais alguém quer falar sobre um tema que sente assim**, "eu preciso estudar mais sobre isso para poder trabalhar com convivência com meus alunos e alunas"?** Lembrando que você pode escrever no chat também. Bom, e a partir disso, pessoal, eu queria saber se antes desse ciclo formativo que tratou de temas, **do que a gente precisa cuidar na escola, prestar atenção na escola para que a convivência seja valor, para que a gente tenha uma convivência ética na escola? Antes de ter esse ciclo formativo vocês já trabalhavam, inclusive, de repente nas aulas, questões de temas de convivência na escola e se vocês já faziam isso, alguém pode trazer algum exemplo de como isso já acontecia antes do ciclo formativo na escola?** Professora Prof007, Prof009, professora Prof006 que ainda não falaram, fiquem à vontade, viu. (...)

Prof006: O que eu posso falar sobre esse curso é que ele mostrou, eu lembro muito da Prof003 que a gente trabalhou na mediação junto, que a gente estava no caminho certo, que a gente tem que trazer esse lado humano, que não é porque a gente é professor que a gente é diferente das crianças. Eles procuram na gente apoio, eles procuram o olhar, o carinho, a escuta; principalmente nessa pós-pandemia eu vejo as crianças nos procurando, nos buscando de uma forma diferente. Eu vejo... muitas vezes não falam por favor, mas o "tia", aquele jeito mais... O tanto que fizemos falta a eles. E eu nunca vou esquecer da escola vazia, a escola sem funcionário de limpeza, aquela escola abandonada, aquela escola sem eles. Então eu falo que foi a coisa mais triste que nós passamos, e esse retorno... Mas o curso que a gente teve mostrou que a gente tem que melhorar. Como disse o professor, melhorar o clima entre os colegas que existe ainda uma cabeça que não vê, não consegue se ter empatia. Que existem muitos docentes doentes, temos, mas também a gente tem uma moçada nova começando muito legal, muito acolhedora. Eu fiquei surpreendida, onde eu trabalho, o pessoal novo que chegou, que às vezes eu confundia com aluno. Que eles são assim muito democráticos, muito comunicativos, e receptivos, muito mais com as crianças do que os mais velhos que já se aposentaram, que tinha um pouco aquele distanciamento das crianças, são mais próximos. Então isso me trouxe um conforto que a gente está no caminho certo. E foi muito bom, fico muito feliz de ter participado, e quando tiver outros quero também. Deveria ser estendido a todos.

Pesquisadora001: Que bom, professora. Professor Prof008, pode falar.
(...)

Prof008: Então, veja bem. Vou tentar responder as duas perguntas, olha só: a primeira foi em relação a que deveria ter estudado mais, ou estudar mais em relação ao ciclo de convivência, foi isso?

Pesquisadora001: **Professora, o que você sente necessidade? Você percebe, "olha, isso aqui me falta, eu preciso saber mais".** ((eco/microfonia))

Prof008: Em relação à primeira pergunta eu penso que em relação a adotar medidas de urgência, porque essas coisas não avisam sempre quando vão acontecer. Às vezes os conflitos são emergentes no dia a dia, então eu penso que quando as coisas são feitas assim com simulação, elas funcionam melhor. Eu penso que dentro das escolas, não sei, mesmo que fosse ministrado por um grupo especial, como é o GEPEM, que nós tivéssemos estudos que se isso acontecer, como nós vamos agir? Que medidas nós vamos tomar diante de tal conflito, diante de tal situação. Nós enxergamos isso sim no curso, algumas medidas de urgência, adotar medidas de urgência, mas foi muito pouco, e são situações que, muitas vezes, pega o corpo docente desprevenido, pega o corpo docente de surpresa, que não esperava que determinada coisa fosse acontecer E eu penso que dinâmicas e formações poderiam nos ajudar a tomar uma medida, assim, de repente. Eu quero dizer de repente. E em relação à segunda pergunta, que foi... Dá para resumir um pouquinho a segunda pergunta?

Pesquisadora001: A segunda pergunta é que **você, professora, Prof008, já trabalhava o ciclo de convivência na sua experiência profissional com seus alunos antes do ciclo formativo?** ((eco/microfonia))

Prof008: Está cortando um pouco, mas eu entendi. Trabalhava não digo... mas com o olho aberto, porque de certa forma o curso me abriu mais os olhos. Trabalhava de forma mais (indireta) [00:29:48] com atividade em sala de aula, dependendo da turma que eu estivesse, porque esse ano eu entrei no ensino fundamental. Eu estou com o sexto ano, eu trabalhava também de forma de desenhos, começando por mim para eles se sentirem mais à vontade. Eu fiz desenho de coisas que me incomodavam em algumas atividades, foi um dos métodos que eu utilizei, e eu demonstrei em forma de desenhos, e em formas de frases, de coisas que me incomodavam. Não colocava o meu nome nos desenhos porque eu queria também que eles demonstrassem para mim o que era que incomodava eles, e muitas vezes o que era que eles queriam falar e não têm coragem de falar, mas que eles não se identificassem nos desenhos.

Pesquisadora001: Professora, e a sua atividade com os desenhos para eles expressarem esses sentimentos que te incomodavam, isso já foi antes do ciclo formativo? ((eco/microfonia))

Prof008: Antes, isso antes. Mas não era um trabalho de rotina, era algo que se fazia de forma eventual e geralmente quando iniciava as aulas para conhecer a turma, ou quando tinha um retorno de um recesso; ou quando percebia que algo não estava muito bem. Mas para perceber, demora tanto para perceber quando algo não está bem, porque parece que eles escondem as coisas, eles não tentam falar abertamente. E outra coisa também que eu achei muito interessante, quando eu trabalhei em um outro estado, porque eu não trabalhava em São Paulo. Eu até comentei isso com a nossa coordenadora de apoio, algumas vezes nós recebemos visita, apoio do Conselho Tutelar em Pernambuco e também de assistente social, eles visitavam as escolas fazendo palestras, fazendo... respondendo perguntas, mas de uma forma que os alunos não se sentissem que era por punição ou ameaçado por alguma coisa. Era uma coisa que se tornava rotina nas escolas de Pernambuco. A escola enviava um ofício pedindo a presença de um conselheiro tutelar para vir falar dos direitos, das obrigações, prestar conhecimento para eles. E isso ajudava bastante, né. E eu perguntei a elas se aqui em São Paulo não podia fazer isso, ou mesmo com um grupo especial, como é o grupo de vocês, se não podia aparecer esse grupo em que prestam assistência. E eles iam nas escolas fazer essas palestras e passar informação para

os alunos. Eles ficavam ou no pátio, ou em uma sala de aula, e ficavam à vontade para os adolescentes fazerem perguntas e os conselheiros respondiam. Também no (inint) [00:32:40] também já passava fazendo palestra para as escolas, e isso melhorou muito a convivência nas escolas, a convivência na sala de aula, melhorou bastante, porque eles não viam como pessoas ou adolescentes que estavam errados, ou adolescentes que muitas pessoas chamavam de "aborrecentes". Eles viam como pessoas também que eram importantes e que isso fazia parte do trabalho da escola. E quando eu terminei, perguntei se a escola não podia fazer um convite para ter uma conversa com os conselheiros, a realidade aqui é bem diferente, isso não acontece aqui.

Pesquisadora001: **Professora Prof008, então você está trazendo que uma coisa que você acha que é necessário para apoiar vocês na atuação docente e na formação de vocês seriam justamente essa necessidade de... a intervenção ((eco/microfonia)). Como é que a gente faz a intervenção e os eventuais programas de convivência.** É isso, né, professora? ((eco/microfonia))

Prof008: Também, isso.

Pesquisadora001: E da importância também desse contato com a rede protetiva que você está elencando? ((eco))

Prof008: Isso, o contato, porque eles não iam, eles não faziam as visitas para os outros programas, eles não faziam a visita porque aconteceu algo, não. Eles faziam a visita como forma de trabalho e de (inint) [00:34:10], porque é muito atuante o Conselho Tutelar em Pernambuco, muito atuante. Até mesmo nos horários noturnos, nós vemos lá na cidade aquele trabalho especulatório que eles fazem na cidade, olhando muitas vezes tarde da noite adolescente em *lan house*, eles visitavam, mandavam ir para casa ou até levavam para casa. Então eles são muito atuantes, eles trabalham muito. E eles não iam em caso, "ah, aconteceu um problema, o Conselho Tutelar vinha na escola". Não, eles iam porque já faz parte do cotidiano essas intervenções, essas visitas.

Pesquisadora001: Que bacana você partilhar essa experiência com a gente de outro estado, professora. Muito obrigada. Eu queria agora, gente, se possível...

Prof007: Posso falar?

Pesquisadora001: Pode falar, professora Prof007, por favor.

Prof007: Então, na verdade o que acontece? Eu... o professor Prof001 falou da questão da relação interpessoal e tal, da fogueira da vaidade, vamos lá, né. ((riso)) Vamos titular assim, a fogueira da vaidade que existe dentro de algumas unidades escolares, infelizmente, e tem aquelas picuinhas. Eu até fui fazendo alguns apontamentos aqui em um bloquinho na mão. ((riso)) E acredito que muita coisa o pessoal já deve ter falado e tal. Então, na convivência escolar eu acredito que a interação entre a equipe é de inteira necessidade, porque se a equipe não tem uma interação também, não há um desenvolvimento, né. Aí vai e começa a fogueira da vaidade começa a reinar aí, aí começa a não dar muito certo aquela engrenagem e começa já, digamos, que emperrar. Só que para isso eu acho que pela equipe gestora e a parte pedagógica também, essa aferição dos conflitos também é bem importante, porque quando a gente começa a aferir esses conflitos, a gente começa a perceber onde está os maiores problemas de convivência. Então acredito que, quando a gente entra com aquela questão de gestão de tempo

na convivência escolar, a aferição dos conflitos traz para a gente a necessidade de troca de experiência. Então assim, o proporcionar a interação e criar estratégia para a troca de experiência para que venha amenizar a fogueira da vaidade ou que ela não exista é de ótima importância. ((riso)) Então eu acredito que são temas, são assuntos que seria bacana depois dessa formação que a gente teve também agregar aí ao nosso conhecimento.

Pesquisadora001: Legal, professora. Obrigada por trazer essa reflexão importante. Se possível eu queria agora ouvir, assim, que todo mundo falasse **o que você pensa quando a gente pensa assim: olha, toda a escola precisaria ter um programa de promoção da convivência. O que vocês entendem por um programa de promoção da convivência? O que não pode faltar em uma escola que diz assim, "aqui a gente tem um programa de promoção da convivência". O que é isso? Programa de promoção da convivência, o que isso significa para vocês?** Se possível, se todo mundo puder responder essa, lembrando que vocês podem falar no chat também. Quem quer começar falando: **o que eu entendo por um programa de promoção de convivência na escola e o que não pode faltar para ter um programa como esse na escola?** Quem quer começar? Professor Prof002, boa noite, seja bem-vindo

Prof002: Boa noite, professora Pesquisadora001. Desculpa pelo atraso.

Pesquisadora001: Se quiser emendar já e responder essa pergunta. ((riso))

Prof002: Já vou emendar, responder, me apresentar, porque cheguei atrasado. Cheguei no meio da conversa, peguei o bonde andando, né. Mas eu acompanhei a fala dos colegas aí. Falas excelentes e concisas. Eu acho assim, a questão da convivência... A promoção, como você, citou tem que estar no cotidiano da escola. Eu acho que não tem que ser uma prática esporádica, e sim uma coisa que já é de praxe para todos. Tudo o que você faz com uma certa frequência, e tudo o que você repete por diversas vezes, acaba fazendo parte daquilo já, entendeu? Então eu acho que falta muito entendimento – falo assim no geral – não só de muitos professores em relação à formação, a entender o que é isso e a saber que isso faz parte, o conflito é importante para amadurecer ou para desenvolver algumas questões. Então eu acho que isso nunca foi visto antes, começamos a entender um pouco no convívio o ano passado através de alguns artigos com alguns professores, que nem tem a Luciene Tognetta, tem também a Telma Vinha[87], mas em escola não se falava isso antes. Quando tinha um problema na sala de aula eles achavam que era uma coisa assim, "nossa, isso está incomodando", mas é essencial isso. Então assim, eu não colocaria promoção, mas eu colocaria como uma prática, como uma disciplina para todos os docentes trabalharem com os alunos. Eu acho que isso é fundamental.

Pesquisadora001: Obrigada, professor Prof002. Professor Prof002 trouxe a questão da formação, do quanto isso para ele não fazia parte da formação dele, e inclusive ele levanta a importância de uma disciplina em um momento intencional para falar sobre convivência. Quem mais? Professora Prof008, pode falar.

Prof008: Eu concordo com o professor, está certo. Esse (inint) [00:40:16] não tem que ser um programa, tem que ser uma prática. Mas assim como ocorre até mesmo nas famílias, a escola também tem, de vez em quando, algo que contradiz o que deveria ser normal e fazer parte da rotina da escola, que é a prática da boa convivência. E então não acho errado não, porque é como se a gente de vez em quando parasse para avaliar o que precisa melhorar, como se dar

[87] Nas ações de formação que antecederam o ciclo formativo as escolas receberam indicações de artigos das professoras Luciene Tognetta e Telma Vinha que ofereceram suporte teórico para os estudos e reflexões.

bem com as pessoas. Porque queira ou não queira, problema tem em todo lugar. Assim como tem casa, vai ter também na escola, e mais ainda na escola, porque lidamos com cabeças diferentes, com naturezas diferentes, com pessoas de comportamento com os quais nós já estamos acostumados, como é em nossa casa, então tem essa prática? Tem. Mas e por que não em um programa para de vez em quando avaliar no que precisa melhorar, e o que não pode faltar em um programa de convivência? Que todos estejam presentes e que todos participem, e que se a partir do momento quando eu não concordo, eu não quero, aí já é ideia oposta. Então tem essa prática? Tem, mas nós vamos conseguir fazer uma rotina dessa prática, vai ser uma coisa constante, vai ser sempre bom? Não é. Então, e por que não fazer um programa e avaliar o que precisa melhorar? Seria uma forma de olhar para nós mesmos, seria uma forma de analisar o que precisa ser mudado dentro da escola. Às vezes a gente está seguindo um método que não está dando certo. Às vezes uma pessoa fica sozinha para resolver uma situação, para resolver um conflito, e uma coisa que o professor – eu acho que é Prof001 – falou e eu concordo muito: eu tenho observado mais conflito com os docentes do que com os discentes. Há poucos dias nós tivemos um almoço para os professores, e em menos de uma semana já se via problema dentro da escola com pessoas adultas. Então esse programa vai ser bom tanto para professor quanto para aluno, para todas as pessoas. Tem que ser prática? Tem, mas infelizmente não ocorre na prática. Então é necessário parar e dizer: vamos mudar, vamos fazer algo para que venha facilitar? E melhorar a convivência.

Pesquisadora001: Muito obrigada, professora Prof008. **Mais alguém quer falar sobre o que entende por um programa de convivência?**

Prof007: Eu acredito, eu estou fazendo... o pessoal está falando e aí (...) eu estou anotando algumas coisas aqui. Então assim, quando falamos de programa de convivência eu penso na melhoria do clima, porque como a gente estava falando, o professor Prof001 falou, eu falei da fogueira das vaidades brigando e tal. A melhoria do clima, a qualidade das relações. Como consequência vem a questão da redução dos problemas; promover aí a questão da cultura da paz dentro da unidade, seja ela enquanto docentes, discentes ou administrativo. E buscar estratégias para se trabalhar, a questão da harmonização do grupo, o respeito, o cuidado com o próximo que a gente tem que ter. Não só como eu trato e o que eu falo, mas da forma que eu falo. Eu acho que, acredito eu, Prof007, que é muito importante. Quando eu vou falar algo, eu costumo dizer que não são as coisas que eu falo para as pessoas, mas sim a forma que eu falo, que eu posso dar uma notícia que uma pessoa muito importante para a outra faleceu, mas de que forma eu estou dando essa notícia para a outra? Então existem várias formas aí. Então eu acho que são pontos importantes para que... não pode faltar, eu acho que o foco em fazer o ambiente escolar ser saudável. E aí tem todo um caminho para que isso seja percorrido.

Prof006: Eu acho que é muito importante, principalmente na questão de como a gente fala de um programa de convivência, é falar sobre um programa onde as pessoas consigam dividir, ter empatia e conseguir se colocar no lugar do outro. Eu acho que é meio caminho andado, porque a gente vê no outro, mas a gente não sabe a cruz que a pessoa carrega, o problema que ela tem, a vida que ela leva. Então, um programa de convivência, é uma questão até de você conscientizar o outro e se a sua vida é difícil, a do outro também não é fácil. Então é a questão da empatia, que nem a Prof007 falou. Tudo pode melhorar. A gente atualmente está vivendo um pequeno clima dentro da escola, não deveria estar falando isso, mas estamos. Essa questão que fala-se do abono para professor e o administrativo se sentindo lesado, está assim, todo assim, o pessoal está meio de cara fechada com o professor achando que a gente tem culpa. Então, se houvesse uma boa convivência haveria uma empatia tanto da nossa parte com eles e eles com a gente. Que não depende da gente essas coisas, né. A educação deveria ser uma classe

só. Então como falar de um programa de convivência não só com o professor, como a Prof007 falou, mas com toda a comunidade escolar para melhorar o ambiente, ter um ambiente saudável.

Prof007: Eu só vou completar aqui. A Prof006 falou "todo o ambiente escolar", a gente pode pensar também nas questões dos pais.

Prof006: Exato.

Prof007: Também aí se estendendo para dentro da escola. Até porque mesmo hoje nós vivemos uma situação dentro da rede estadual de que um programa chamado "bolsa do povo", que são pais que estão auxiliando aí a gente dentro da escola com alguns serviços dos agentes de organização escolares e questão de busca ativa também. Então os pais também, eu acho que é uma ponta aí de extrema importância nesse programa também.

Pesquisadora001: Antes de passar a palavra para a professora Prof008 e para a professora Prof005, eu queria só confirmar aqui: pelo o que vocês trouxeram aqui, desde o professor Prof002, Prof006, Prof007, professora Prof008, **vocês estão dizendo que um programa de convivência, ele precisa perpassar todos os setores da escola e incluir toda a comunidade, inclusive a família, é isso?** Tá bom. Professora Prof008 e professora Prof005, deixa eu confirmar a ordem. É isso mesmo. Professora Prof008 levantou a mão, e em seguida a gente já passa para a professora Prof005.
(...)

Prof005: Eu acredito que quando eu penso em convivência, eu penso não só da promoção de uma cultura de paz, mas em um espaço em que as pessoas possam dialogar, mas dialogar francamente, sem elas pensarem nas relações de poder. Eu acho que um dos grandes problemas da escola é esse. E se elas entendessem que um dos maiores problemas históricos que nós enfrentamos no mundo, desde uma guerra até a um assassinato no trânsito, elas veem por essa disputa de poder, talvez elas pensariam com mais cuidado na forma como elas se colocariam com o outro. Eu me preocupo muito com a pós-verdade também, que foi muito bem pontuada pela Prof003 e pelo professor Prof001 há pouco que é aquilo: da fofoquinha, de eu levar aquilo o que eu acredito, e eu não pensar que aquilo o que eu acredito eu vou disseminar ali uma certa incongruência dentro do grupo. E não há essa compreensão do outro, de até onde o outro vai. Eu acredito que esses espaços abertos para um diálogo sincero, para um diálogo respeitoso, um diálogo em que as pessoas possam ser atendidas em suas necessidades, ela faz com que haja escuta ativa, escuta qualificada e a promoção dessa cultura de paz que nós tanto buscamos dentro da humanidade e dentro do ambiente escolar, e que nós não conseguimos reproduzir, por quê? Porque, muitas vezes, nós somos cobrados fortemente, e tem momento que não dá para você realizar aquela cobrança. Você tem que parar, você tem que analisar o clima, e você tem que falar, "espera aí, para tudo". Eu tenho que olhar com sinceridade para essa pessoa: "o que está acontecendo com você? O que eu te fiz, vamos conversar?". Eu acho que quem está aqui, que está na gestão, ou que já participou da gestão entende isso, independente de um abono salarial, são questões pequenas do dia a dia, "ah, a internet não funcionou". Eu não sou técnico da Vivo, gente, desculpa. Eu não consigo fazer ela funcionar nesse momento. "Mas eu quero dar a minha aula", eu sei, que bom que você quer dar a sua aula, eu também queria que funcionasse, mas nesse momento eu não consigo. Ou o aluno, "ah, porque o professor...". Calma, o seu professor também está passando por um processo, vai devagar. Ou o professor, "porque aquele aluno...", direito dele estar aqui. Então eu acho que as relações estão muito invertidas, e é essa disputa de poder que nem cabe nesse ambiente, que faz com que isso fique mais fomentado, fique mais difícil e as pessoas fiquem mais competitivas, e em uma competição

que ela é tóxica – vou até usar – ela faz mal para quem não quer entrar nessa disputa. Então eu acho que é: cultura de paz, ela vem de escuta ativa, de escuta qualificada, baseada em conhecimento que haja compreensão das relações em uma relação horizontal, e não vertical.

Pesquisadora001: Bacana. Professora Prof005, você e outros professores trouxeram aqui enquanto falavam do que entendem por um programa de promoção da convivência, vocês foram trazendo o que se opõe a essa convivência ética. Então a gente já está caminhando aí para o final, mas antes eu queria saber de vocês**: quando a gente fala sobre algumas manifestações de violência, por exemplo o bullying que vocês já mencionaram aqui, o cyberbullying, as agressões virtuais – e porque não as agressões presenciais, que a gente passou um tempo sem elas, mas logo é provável que elas voltem. Quando a gente fala dessas manifestações de violência, o que a escola precisa ter para prevenir essas violências, o que não pode faltar para a escola para prevenir essas violências, especialmente após a pandemia. O que vocês acham que mudou? Quais são as novas necessidades que a escola tem a partir da pandemia para prevenir a violência ou até intervir na violência?** Professora Luciene, tudo bem? Prof009 está quietinha, mas ela escreveu antes aqui no chat, né, professora, apontando também a importância de a gente atentar para as questões socioemocionais. Muito obrigada, Prof009. Então, pessoal, vamos lá. Retomando. Professor Prof001, pode falar.

Prof009: As tomadas de decisões são de acordo com os acontecimentos ocorridos no âmbito escolar e também estendendo para o socioemocional.

Prof001: Então, a gente não pode se esquecer jamais que a escola tem que ser o espaço do diálogo. Então se em cada aula é propiciado um espaço de aprendizagem em que o diálogo, ele serve para que a gente capte as necessidades de nossos alunos, então vai ser uma maravilha, porque nós vamos estar em sintonia com eles, percebendo as necessidades não só cognitivas, mas também emotivas. Então é aí que está o fato da grande diferença do virtual para o presencial. Porque você tem na questão ali da pessoa estar presente ao vivo na sua frente, você capta milhares de mensagens, milhares de significados ali instantaneamente. Então a ação pode ser mais imediata, mas eu destaco o papel fundamental do diálogo. Sem diálogo, sem interação, sem conexão com os nossos alunos, a gente perde praticamente o objetivo da nossa profissão. Pronto, já falei demais. ((riso))

Pesquisadora001: Professor, e você acha que pós-pandemia a escola precisa, inclusive, repensar como é que ela vai proporcionar esses espaços de diálogo?

Prof001: Sem dúvida alguma. Então é preciso criar... Por isso que vem – e aí volta aquela questão que você comentou, do programa de promoção da convivência. Na minha visão tem que ser constante isso. Não é uma ação única, tem que ser uma ação constante de tal forma que se criem aí atividades, ações pedagógicas que promovam esse diálogo, essa interação cada vez mais forte com os nossos alunos, e como foi falado com a comunidade escolar e com a família, sem dúvida alguma.

Pesquisadora001: Muito obrigada. Professora Prof004 e depois professora Prof008.

Prof004: Então, eu acredito que o primeiro passo, o aluno ele tem que gostar de estar na escola. Ele tem que sentir vontade de ir para a escola. Então tem que acontecer um projeto em que os alunos estejam satisfeitos com a escola. E lá na minha escola – falo "minha" porque é parte... a gente se sente parte da escola, mas que é minha escola –, eu juntamente com a professora [...], nós trabalhamos na mesma escola, e no início do ano, quando nós começamos a montar a equipe

gremista, foi um problema muito grande, porque no online, olha, nós praticamente começamos pegar aluno a laço para montar um grêmio, foi muito difícil. E fomos caminhando com esse grêmio, e de repente esse grêmio, com orientação da professora [...] – nós temos uma outra professora que também acompanha o grêmio, a professora [...] –, elas começaram a fazer um trabalho com os alunos gremistas, e eles começaram a envolver os outros alunos. Para resumir a história: hoje nós temos na nossa equipe gremista o dobro de alunos que nós iniciamos, porque os alunos das outras turmas começaram a ver o espaço que os alunos gremistas estavam tomando, o trabalho que os alunos gremistas estavam realizando e quiseram fazer parte desse trabalho. Então, hoje – a professora [...] está aí para confirmar o que eu estou dizendo – estamos com vários projetos acontecendo de convivência dentro da escola, tudo com a interação dos alunos, as propostas dos alunos. Eles estão ouvindo os colegas, estão trazendo essa escuta – porque é muito importante a escuta –, mas, muitas vezes, nós... nós estamos fazendo o nosso trabalho pensando que está certo, mas com uma forma de lidar com o jovem muitas vezes diferente de quando colocam dois jovens para conversar. A linguagem deles é diferente, o entendimento deles é diferente. Então eu acredito que um grêmio dentro da escola, um grêmio ativo, um grêmio participativo, ele acaba ensinando até a nós como lidar com alguns tipos de transtorno. É isso o que eu acredito. Então esse trabalho tem que ser contínuo, não é um projeto bimestral, é um projeto que tem que ser para a vida. E eu acredito que quando os jovens começam com essas ações, acabam influenciando até mesmo os professores. Os professores começam a ter um olhar diferenciado, porque é muito importante que os professores estejam junto com os alunos, e os alunos e os professores, a harmonia entre professor e aluno é muito importante. E eu acredito que esse trabalho está sendo, assim, fundamental para a convivência da nossa escola.

Pesquisadora001: Obrigada, professora, por trazer esse relato importante sobre o protagonismo dos alunos e das alunas. Professora Prof008.
(...)

Prof008: O que a escola precisa, não é Pesquisadora001, não é isso?
(...)

Pesquisadora001: Isso, **o que não pode faltar especialmente após a pandemia para que a escola previna a violência, por exemplo o bullying, cyberbullying, as agressões?**

Prof008: O que a escola precisa, está precisando em relação até mesmo a melhorar a convivência e entender a outra pessoa, nesse retorno agora, é de ajuda profissional, principalmente no ramo da psicologia. Tem aluno que não quer voltar, tem aluno que não quer mais ficar em casa, tem aluno... tô falando aqui da nossa escola, da nossa comunidade, aluna que cortou o cabelo escondido. E que está sofrendo em casa porque não quer mais ser menina, tem aluno que mudou de nome e não aceita mais ser chamado com o nome masculino, tem professor estressado, explodindo com pouca coisa, tem ganância de poder, porque houve aí umas mudanças de vice-direção, e tem pessoas que não estão ouvindo, estão respondendo antes de entender. Então para as coisas se direcionarem e voltar de certa forma para o lugar, o mais urgente, falando aqui da escola por onde eu trabalho, essa região aqui – [...] por ali –, a escola precisa de ajuda profissional, a escola precisa de alguém no ramo da psicologia, porque só nós, atores da educação, não vamos resolver sozinhos, porque muitas coisas aconteceram e não atingiu só o aluno, atingiu todo o pessoal que trabalha dentro da escola. A escola teve uma redução de operadores, pessoas que trabalham na área da limpeza, na cozinha, e recebeu pessoas que trabalham com a tecnologia, os (inint) [01:00:40], e até mesmo as meninas que trabalham nas operacionais, a limpeza, elas não estão dando conta de tanto trabalho. Nós chegamos pela

manhã, elas estão de vassoura na mão; nós vamos embora, elas estão de vassoura na mão. E elas também são atuantes dentro da educação, elas trabalham junto conosco, é como se não percebessem o trabalho delas. Uma pessoa só na cozinha. Eu trabalho em uma escola que tem quase 2 mil alunos, o [...] é uma escola enorme, e atende uma população muito grande. E uma coisa que eu percebi: essas famílias, essas mães que estão nos auxiliando, umas ajudam muito, elas ajudam bastante, no entanto outras estão assim, como pessoa de recado que leva o que está acontecendo na sala de aula para a diretoria, eu acho que até com elas têm que ser conversado o que é o papel delas lá dentro. E mais do que nunca: nesse retorno, a escola precisa de ajuda profissional; a escola precisa de uma psicóloga, de um psicólogo que venha nos auxiliar, porque o nosso tempo é muito corrido, são muitas exigências, está atrasada muita coisa na secretaria escolar digital, registro atrasa, e nós precisamos ter olhos para todos os lados, olho de cubista. Então nós precisamos de ajuda profissional, de várias áreas eu diria, até mesmo de profissional que venha a estimular o ensino médio nas escolhas, isso é importante. Então eu acho que em primeiro lugar isso, ajuda profissional dentro da escola. Eu espero que eu tenha respondido. Obrigada.

Pesquisadora001: Muito obrigada, professora. **Só para esclarecer, vocês mencionam desses pais que têm apoiado vocês na escola, ou têm atuado na escola. Como chama esse programa? Alguém pode colocar aqui no chat, só para a gente não esquecer? É o mesmo programa, né, que vocês estão mencionando, dos pais que colaboram na escola?**

Prof007: Sim, é um programa... Na verdade, é um programa do Governo Estadual, esse programa do Governo Estadual chama Bolsa do Povo, que são os pais, na verdade, que eles são cadastrados no site, e aí eles têm diversas exigências como o CAD Único, porque o pai está inserido, na verdade, na comunidade para ser trabalhado... uma das questões aí é auxiliar a escola na questão da busca ativa, e no apoio diário, nessa questão.

Pesquisadora001: **Nessa atuação, ela começou pós-período da pandemia, esse programa?**

Prof007: Isso, começou tem mais ou menos cerca de um mês e pouquinho em algumas escolas, em outras escolas tem alguns que começaram há um mês, mas eu acredito que a grande maioria deve ter começado ali com diferença de uma semana, uma semana e meia, mais ou menos, devido a uma formação que eles tiveram aí no aplicativo que é o CMSP, que é o Centro de Mídia do Governo do Estado de São Paulo.

Pesquisadora001: Muito obrigada, professora Prof007.

Prof007: Se você permitir eu posso completar aqui o que a professora Prof008 falou?

Pesquisadora001: Pode. Só... olhando a ordem da fila aqui, tem a professora Prof004 e o professor Prof001, mas se eles acharem que tudo bem já que você já está falando, tudo bem? (...) A professora Prof007 já está falando, por favor, professora.

Prof007: E aí a Prof008 estava falando e eu estava pensando aqui na questão do cuidado com o sentimento pós o distanciamento, que a gente também tem que ter esse olhar, porque realmente, assim, essas situações de professores, eu mesmo já vivi a situação de uma professora, que ela chorou em mensagem pelo WhatsApp, que ela não queria voltar – e isso lá no início quando a gente começou a atender aquele rodízio bem restrito mesmo após julho, aí o recesso de julho. Então essa questão do sentimento pós a pandemia também vem bem forte aí, vem nessa linha aí bem forte mesmo, e de encontro com a questão da saúde mental, do professor, e às vezes até

do funcionário. Porque eu tive uma questão de uma professora readaptada também, que assim, ela veio, 15 dias, depois ela já estava chorando, se tremendo, foi para a Secretaria, saiu de licença e não quer voltar mais, então você percebe que tem essa questão bem forte do sentimento que afeta a saúde mental, e que também caminha para aqueles valores da convivência na escola, a convivência não só na escola, mas em um geral, que já vem aquele emocional de casa, e eu penso em questão também de estratégias para trazer conhecimento, e eu acho que também contribui bastante todos dentro da unidade escolar, a comunidade escolar como um todo também, ter acesso a questão de formação de palestra, online, de conteúdo, para ser disseminado dentro da escola, com esse tema de convivência ética e respeito, a questão da psicologia viva, que a gente faz muito uso lá na minha unidade, inclusive sou eu que trabalho essa parte, e aí eu insisto muito na tecla que a gente tem o programa psicologia viva, e a gente faz o atendimento para todos os professores, para os agentes de organização escolar, o administrativo, a gestão, o grêmio. E aí a gente caminhou agora, tem algum tempo já, um mês e pouco para um atendimento em turma de alunos, também visando essa questão da convivência, da saúde mental, do sentimento pós-pandemia, que a gente percebe que não é só a questão dos funcionários como um todo, mas os pais também. Porque tem muito pai que liga na escola agora que tem a questão da volta dos 100%, não sei de fato como está em todas as escolas, mas conhecimento com alguns outros colegas aí de trabalho de exercício de algumas unidades, existe mãe ligando lá escola, “mas é obrigado a voltar agora? Mas olha o meu filho...”, e aí totalmente preocupada porque o filho vai voltar, e outros também preocupado em... a questão de que, “poxa, mas está voltando só agora? Já deveria ter voltado antes”, então esse sentimento pós-pandemia por conta desse distanciamento todo, eu acho que é um carro chefe que a gente tem que dar muita atenção.

Pesquisadora001: Professor Prof001.

Prof001: É pegar o gancho da professora Prof008 e também da professora Prof007, na questão aí do atendimento, de ter um apoio de profissionais em relação à escola. A minha escola está recebendo nos dias de ATPCs – na terça, na quarta e na quinta-feira –, grupos de estudantes de psicologia, irão se formar aí nos próximos meses, e aí surgiu lá aquela perguntinha, “ah, vocês têm alguma sugestão para as nossas discussões?”, então eu falei assim, “eu tenho”, “sim professor, qual é a sua sugestão?”, eu falei assim, “olha, para 2022, nossa escola vai se transformar em PEI, período integral, e até agora nós não tivemos nenhum momento de discussão para falar da questão dos sentimentos, não da questão burocrática que nós vamos ter que ler lá o DO para saber quantas aulas cada disciplina vai ter, aquela coisa toda da estruturação, eu estou falando dos sentimento. Por quê? Porque há colegas que vão ficar, há colegas que vão embora, por pressão... não por opção, porque a questão da jornada eles serão obrigados a escolher outra escola, trabalhar em outro lugar. Então eu falei assim, “olha, é preciso que haja uma discussão, uma conversa sobre isso, porque...”, até usei a expressão, eu falei assim, “é como se eu estivesse grávido, esperando o bebê aí da PEI, e não ter um pré-natal”, então o que eu quero dizer? O que eu quero dizer é que é preciso, sim, desse diálogo com os professores, com... porque nós somos os agentes em primeiro lugar ali, o carro-chefe da coisa com os nossos alunos. Então se não se atende à necessidade dos professores, como é que o professor vai estar sintonizado com os seus alunos? Então só para colocar aí e expressar um sentimento que é real, porque mais de 790 escolas vão se tornar PEIs em 2022, e muito pouco – pelo menos é a visão parcial que eu tenho –, está sendo discutido no plano da convivência, então é isso.

Pesquisadora001: Muito obrigada. Bom, professoras e professores, a gente já avançou no tempo que nós combinamos, mas eu gostaria de saber se de todas essas perguntas que a gente fez, e

todas essas questões que a gente trouxe, desde os temas de estudo da formação continuada, o bullying, o cyberbullying, a promoção da convivência, a prevenção da violência, a convivência pós-pandemia, se **tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar e que não mencionou ainda, por favor, fique à vontade aí para a gente, então, ir fechando a nossa entrevista. Tudo bem? Queria saber de vocês, gente, quando vocês voltam lá na formação inicial de vocês, e na formação continuada – e quando eu digo formação continuada, inclui até aquilo que a gente estuda nos ATPCs, enfim. Vocês acham que a formação inicial e a formação continuada de vocês, preparou vocês para... vocês trouxeram muito a questão da cultura de paz, inclusive ela está presente aí na lei antibullying, no artigo 12 da LDB. Vocês acham que a formação que vocês tiveram, inicial e continuada, ela preparou vocês para trabalhar com essa promoção de uma cultura de paz na escola?**

Prof008: Eu só vou saber responder na prática. Ainda bem que não aconteceu nenhum caso de bullying agora, cadê os conflitos para eu mediar? Ainda não ocorreram. Mas se não preparou... mas abriu a cabeça. Porque eu só me sinto preparada na prática, sabe, Pesquisadora001. Mas direcionou, apontou, mostrou o caminho. Eu espero que eu não precise praticar essa mediação de bullying, o que eu quero dizer com isso é que eu quero que a escola tenha paz, mas apontou e colocou na posição sim, foi muito válido.

Pesquisadora001: Obrigada. Mais alguém quer dizer mais alguma coisa? Professora Prof005, muito obrigada, a professora Emanuela está saindo, todos nós vamos nos despedindo. Mais alguém quer acrescentar alguma coisa antes da gente terminar? Professora Prof004?

Prof004: Assim como a professora Prof008 bem colocou, eu também espero... acho que todos nós, né, pensamento de todos nós professores, equipe gestora, é sempre proporcionar um ambiente harmônico para todos. E é muito difícil você lidar com pessoas, trabalhar com pessoas é muito difícil, trabalhar com adolescente é muito difícil, trabalhar com professores, agentes de organização, as meninas da cozinha, da limpeza, cada um com seu problema, incluindo a comunidade que está passando por um momento muito difícil, como a colega... acho que foi a [...] a Prof007 que colocou nesse volta... volta os 100%, as mães realmente estão muito temerosas, então sempre fica uma carga de energia muito tensa sobre todos nós. Então, essa prática da conversação, de expor as nossas angústias como nós estamos fazendo agora, que praticamente nós estamos fazendo isso, né? Isso nos auxilia muito. Eu acredito que esse tipo de formação, ele tem que continuar, porque ele nos ampara, nos ajuda, porque a gente... Muitas vezes é necessário falar, falar é muito importante, ter alguém que nos entenda é muito importante. Da mesma forma que, muitas vezes, a gente ouve tantos alunos, tantos professores, quanto os agentes de organização, a gente precisa de alguém para nos ouvir também. Então a escuta, a troca de experiência é muito importante, isso nos acalenta. E é isso, agradeço por essa oportunidade de estar falando, de estar ouvindo, partilhando experiências. E quando eu ouço cada um dos colegas falando, eu fico buscando no meu dia a dia, algo que também acontece, né, aconteceu ou que está acontecendo, e aí eu penso: não é que eu estou satisfeita que esteja acontecendo com todo mundo, mas eu vejo que todos nós estamos passando por um problema muito sério, por uma fase muito difícil, mas eu acredito que com essas orientações nós vamos conseguir seguir, trilhar da melhor forma possível sempre, como a professora falou também, com o auxílio dos psicólogos também, que é muito importante. Então a escuta também para os professores, para equipe gestora também é muito importante. É isso.

Pesquisadora001: Obrigada, professora Prof004. Muito obrigada professora Prof003, professora Prof008, professor Prof001, professora Prof004, Professora Prof006, professora [...], professora Prof007, professor Prof002, professora [...], também as minhas amigas de UNESP,

a Vitória e a Natália, por esse encontro tão importante. Como eu disse no começo, não dá para gente fazer uma pesquisa sobre formação docente para as questões de convivência, sem ouvir vocês professores. Então esse momento foi muito enriquecedor para nós, e nós agradecemos a contribuição de vocês, porque é com essa contribuição que vem direto do ambiente da escola, que a gente pode empreender pesquisas de qualidade para continuar também produzindo aí informação, formação, materiais, para poder contribuir com vocês. Quero lembrar que todos vocês têm na escola de vocês as duas coleções, os livros, para ampliar esses estudos, e lembrar também... cobra aí na sua escola, que vai chegar pelo correio uma caixa com um livreto muito bonito sobre o livro "Abraça Moleque", que é um livro que escrito por alunas e alunos brasileiros com atividades especiais para os alunos de vocês das escolas estaduais. Então fiquem atentos aí que daqui uns dias chega presente físico mesmo, para pegar na mão, os alunos e as alunas. Gente, obrigada. Eu quero avisar, não vou apagar o grupo de WhatsApp ainda, porque pode ser que a gente tenha alguma dúvida na hora de gravar novos, mas eu prometo que a gente não vai ficar falando lá, tá bom? Porque eu sei que ninguém aguenta mais o grupo. É só se tiver uma (inint) [01:18:31]. E quem quiser sair do grupo, fique à vontade, porém mantenho contato com vocês no particular, tá bom? Professora Prof008, quer falar? Se alguém precisa sair, gente, por favor, fique à vontade, que a gente já estourou bastante o tempo. Muito obrigada, muita gratidão, viu. Professora Prof008.

Prof008**:** (inint) [01:18:56] a coleção na escola, ninguém viu, ninguém sabe, ninguém lembra, ninguém recebeu. A coleção que chegou foi aquela dos três livros de Luciene Regina se eu não me engano, e essa outra coleção, ninguém sabe na escola, então vou ficar de olho nessa caixa de livros também. Porque eu acho que essa segunda coleção, se até agora não chegou, não vem mais, né?

Pesquisadora001: Fique de olho, professora. Eu posso pôr lá no grupo do WhatsApp depois para vocês confirmarem o que vai chegar, tá bom? Gente, muito obrigada, boa noite para vocês, um abraço em cada uma, cada um, e eu espero que um dia a gente tenha a oportunidade de se encontrar pessoalmente, viu? Um beijo para todo mundo. ((gesticula)) É uma honra sempre estar com vocês, sempre a nossa gratidão, e feliz dia do professor atrasado, ((riso)) que todo dia é dia do professor e da professora. Boa noite, gente.

(...) ((se despedem))

((fim da transcrição))

APÊNDICE G – Transcrição 2 de entrevista em grupo (SEMFEC)

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – GRUPO 2
Entrevista realizada em 26 de abril de 2022 com representantes de equipes gestoras e docentes que tiveram contato com ações do GEPEM a partir do CONVIVA SP e/ou do projeto de pesquisa título "A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais", mas NÃO participaram de formações sistematizadas.

TEMPO DE GRAVAÇÃO
74 minutos

CONFIRMARAM PARTICIPAÇÃO
10 profissionais

COMPARECERAM
05 profissionais (02 não conseguiram participar da conversa devido a problemas de conexão ou por precisarem atender demandas da escola concomitantemente com a entrevista)

Pesquisadora001	Darlene Ferraz Knoener
Pesquisadora002	Vitória Hellen Holanda Oliveira
Prof010	Docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio
Prof011	Docente Ensino Médio
Prof012	Docente Ensino Médio

LEGENDA
... □ micropausa ou interrupção ou alongamento vocálico
(...) □ demonstração de corte em trechos não relevantes
[...] anomização de nomes de pessoas, DREs ou escolas
(inint) [00:00:00] □ palavra ou trecho que não conseguimos entender
(palavra 1 / palavra 2) [00:00:00] □ hipótese de palavra e/ou hipótese fonográfica
((palavra)) □ comentários da transcrição ou onomatopeias
Fala da pesquisadora que dirigiu a entrevista
Destaque para a pergunta realizada

INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

(...)
Pesquisadora001: A Pesquisadora002 vai pôr o link aqui no chat para a gente. Se vocês quiserem abrir e acompanhar, tá bom? Eu vou ler rapidamente esse termo de consentimento livre esclarecido para vocês, vocês podem clicar daí, se concordarem em continuar, mesmo após a leitura, por favor, só clica lá e envie o formulário, tá bom? E, por favor, fica aqui na sala também o tempo que vocês puderem. Lembrando, então, que vocês estão sendo convidados para participar dessa entrevista em grupo que faz parte dessa investigação intitulada "promoção da convivência ética no contexto escolar, formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes". Essa pesquisa, ela demanda e ela emerge de outra pesquisa anterior que a gente fez sobre a formação inicial de docentes, quando estava no mestrado, e agora a gente está falando sobre a formação continuada. E a gente espera que os resultados obtidos com essa investigação eles forneçam subsídios para novas propostas de formação docente, seja nas unidades escolares representadas nessa pesquisa, como também pelas instituições que têm responsabilidade de integrar e potenciar o trabalho da educação no país, inclusive a Secretaria Estadual de Educação, para a qual vocês respondem. A sua contribuição

é só participar dessa entrevista que vai ser gravada. A ideia é que vocês falem livremente a partir das perguntas que a gente trouxe aqui e que a gente não precisa fazer todas, mas que vocês contem as histórias de vocês livremente. E vocês não vão ter nenhum benefício financeiro com isso, mas a gente espera que vocês tenham o benefício aí de a gente trazer propostas para melhorar a educação. Vocês têm a liberdade também de se recusar a participar, a hora que vocês quiserem podem sair. Isso não vai ter nenhum problema na relação com a Unesp, ou comigo, ou com a Pesquisadora002. Nada disso. E, por fim, eu quero esclarecer que essa investigação, ela foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista sobre o código CAE 4207942900005400. Alguma dúvida, gente? Falei rapidinho, porque vocês têm aí o formulário em mãos também, em mãos não, aí no chat, a Pesquisadora002 pôs. E aí, assim que vocês derem o aceite a gente pode continuar, se quiser continuar.

Prof011: Eu estou aqui no celular, então não consigo ver direito. Eu não sei se posso continuar, depois eu dou o aceite.

Pesquisadora001: Tá bom. Tudo bem.

Prof010: O meu não consegui acessar porque eu acessei com o meu e-mail institucional e eu não sei se eles não estão combinando o e-mail institucional meu com da Unesp. Não está no meu note que eu estou trabalhando. Eu acessei com meu e-mail institucional. Não está abrindo para mim, não, preciso da permissão.

Pesquisadora001: Tá bom, vocês podem também dar essa permissão, consentir em continuar participando aqui oralmente. Podem escrever também no chat.

Prof010: Tudo bem. Por mim tudo bem, pode continuar, só não consigo aí preencher agora.

Pesquisadora001: Tudo bem, bom, o professor Prof010, ele já tinha contado que ele é efetivo aí da rede estadual há mais de 20 anos, professor de história, atende duas escolas estaduais, está falando de [...], não é? Professor Prof011, você também está em [...]? Conta um pouquinho onde você atua agora, qual que é a sua área?

Prof011: Eu comecei, eu fiz economia na Unicamp, fiz mestrado lá também em desenvolvimento econômico e meio ambiente, e eu depois comecei a dar aula em 2004, no ensino superior da área de economia. Depois de 2007, comecei a dar aula no estado, mas eu não tinha a licenciatura. Então eu dou aula desde 2007 no estado, governo do estado, eu sou categoria O. E atualmente eu fiz sociologia nos anos anteriores. Fiz também teologia, fiz contabilidade e pedagogia, fiz essas daí também. Mas a minha base teórica é em economia e sociologia.

Pesquisadora001: Duas licenciaturas, então.

Prof011: Isso. Aí eu dou aula agora no [...], categoria O, de Sociologia no Ensino Médio em [...], do lado. E eu também trabalho no escritório de contabilidade aqui também, [...].

Pesquisadora001: Que coisa boa. Professor Prof010, você travou para a gente, mas você está ouvindo, professor?

Prof011: Não, eu estou ouvindo, eu estou no Wi-Fi da escola, aqui é precário.

Pesquisadora001: Não, tá bom. Estamos ouvindo super bem. Só fiquei preocupada porque travou a imagem.

Prof010: Eu trabalho numa escola que é período integral e eu sou o professor coordenador de área, então se eu interromper, já, já eu tenho que sair para ajudar ali, entendeu? Conversar aqui, tá, eu estou... Mais tarde um pouco eu entro em aula, certo?

Pesquisadora001: Está bom, professor, então eu vou aproveitar que você está aqui com a gente, professor. Vou inverter um pouquinho as perguntas aqui, tá bom? Tem algumas coisas que a gente não quer deixar de saber de vocês. E daí vale para os dois. O que vocês já conhecem, a gente vem de um trabalho grande, de anos aí em um grupo de pesquisa falando sobre as questões de convivência na escola. Oi, professor Prof012, boa tarde, tudo bom? A gente já está começando aqui. A Pesquisadora002 vai conversar com você aqui no chat, tá bom? Muito obrigada. Seja bem-vindo. Já, já você conta para a gente da onde você é, da sua experiência, tá bom?

Prof012: Tá bom.

Pesquisadora001: Estou aqui perguntando para o professor Prof010, professor Prof011, daí você já pode ficar assim com a sua resposta aí na agulha também. **O que vocês conhecem sobre propostas de promoção da convivência ética na escola? Quando a gente fala em promoção de convivência ética, o que vocês sabem, o que vocês pensam, quais expectativas de vocês? Enfim, vocês podem falar o que vocês quiserem a respeito aí de convivência ética na escola.**

Prof010: A Secretaria de Educação tem um projeto que chama Conviva São Paulo, e ela promove algumas formações com essa pauta. Esse projeto surgiu depois do massacre que teve lá perto da Grande São, na Grande São Paulo. O rapaz entrou na escola estadual para matar os alunos e esse projeto foi criado, e tenta adotar algumas medidas de prevenção, tá? Mas vocês imaginam a dificuldade que é atuar por uma rede imensa de cinco mil escolas no estado de São Paulo. Então, esse projeto tem esse problema. Eu trabalhei duas vezes na Unesp num curso de pedagogia, tá. Eu fui professor do projeto Pedagogia Cidadã no começo da década de 2000 e fui professor do curso de pedagogia da Unesp e Univesp de 2010 até quase o final de 2013, e nesse segundo a gente teve contato com estudo teórico em uma tentativa de aproximação do estudo da moral e como aplicar o estudo da moral e da ética dentro da sala de aula, a tônica do estudo do Yves de La Taille. E a experiência do contato diário na escola de tentativa de evitar tanto conflito como fazer uma atuação que promova um senso ético dos alunos e moral. Passo a palavra.

Prof011: É, eu queria dizer assim um pouco, que quando me vem essa questão da convivência, quando a gente fala de convivência, a gente está falando de relação. Quando a gente fala de relação, a gente parte do seguinte pressuposto: da existência de diferentes. Na verdade, a gente não fala de um monólogo, a gente fala de um diálogo, da existência de diferentes. E o que a gente tem de comum na humanidade é a capacidade de ser diferente. E quando me vem essa questão do da convivência ética, me vem essa palavra do poder existente na escola. O poder, então me vem duas coisas, a primeira vem a convivência e a segunda a questão do poder. E o que é o poder se não aquela capacidade de você possuir, de tentar definir as coisas, fazer com que os outros aceitem as coisas? Tem um camarada, o Boaventura de Sousa Santos, que ele tem dito que a gente precisa descolonizar o saber e o poder. Eu acho que isso é importante quando a gente fala de convivência ética na escola, “despolemizar” o saber e o poder. A gente parte, a

gente vem de uma cultura em que a gente é meio “piramidal”, meio um negócio assim, e a escola ainda está assim, a Secretaria de Educação está assim, e cada vez mais assim. Então isso interfere muitíssimo na convivência, porque ainda as coisas estão bastante piramidais. “Ah, tem o conselho disso, tem o conselho do outro”, mas na verdade os conselhos existem, mas de fato pode ser que não existe. Então a gente precisa descolonizar, sobretudo o poder, para que a gente tenha uma convivência, de fato, ética no espaço escolar.

Pesquisadora001: Obrigada, professor Prof011. Professor [...] trouxe aí a sua contribuição, falando, inclusive, da experiência dele de formação e dos estudos que já participou. Inclusive trouxe para a gente aí que quando fala em convivência ética, isso remete aos estudos da moral. E o professor Prof011 traz também as questões da estrutura da escola e da própria rede, e o quanto isso pode contribuir mais ou menos para que a convivência seja ética. É isso, professores? Consegui fazer uma síntese do que a gente falou até agora? Professora [...], seja bem-vinda, boa tarde. A gente está começando daqui. A Pesquisadora002 está falando com você e já entra aqui na discussão com a gente. O professor Prof012, da onde você é, professor? Conta para a gente?

Prof012: Eu sou de [...] também, trabalho na diretoria. Agora eu estou lecionando no município de [...], faz parte.

Pesquisadora001: No município também, o senhor no município dá aula em que área?

Prof012: Dou aula de filosofia e sociologia.
(...) ((falha na conexão)) [00:11:49]

Pesquisadora001: Filosofia e sociologia. Olha, o pessoal da sociologia representado aqui. História, filosofia, sociologia, **quantos anos já de escola, professor Prof012?**

Prof012: De escola, eu tenho poucos anos. Eu trabalhei muitos anos no setor cultural e agora que eu comecei a dar aula mais seguidamente, há 4 anos atrás.

Pesquisadora001: 4 anos. **E professor, quando fala em convivência na escola, o que te vem à mente, assim? Qual é o primeiro pensamento, professor?**

Prof012: É, na verdade assim, a gente foi pego agora por essa questão da pandemia. Então a convivência foi muito mais a distância do que presencialmente. Eu senti nos poucos momentos que a gente está tendo de possibilidade de troca, agora que voltou e também antes da pandemia, uma relação assim... eu senti uma grande desconexão entre os agentes do sistema escolar, assim. Entre os alunos entre si, os alunos com os professores, professores com a direção. Uma escola com a outra. A gente troca pouco, assim, eu acho. A gente convive pouco. Não sei, tem várias análises rolando, mas acredito que tenha a ver com esse mundo virtual que a gente está vivendo agora, na verdade a gente tá mais próximo tecnologicamente, mas ao mesmo instante mentalmente, vamos dizer assim, espiritualmente parece estar vendo cada vez mais a vitória do individualismo. Assim, então, os processos que dependem do coletivo, da participação coletiva de renegociação, a gente está perdendo essa capacidade de negociar, de ouvir, de levar em consideração o ponto de vista do outro e eu acho que isso tudo gera uma série de problemas, uma série de dificuldades no dia a dia, na convivência dentro da escola. De modo geral, acho que é isso.

Pesquisadora001: Professor, você está trazendo aí, ampliando o que os colegas falaram sobre

convivência, você trouxe aí sobre o que você... quando fala em convivência, ele te veio à mente o que está faltando, especialmente no contexto pós-pandêmico. Eu acho que é muito importante vocês levantarem isso, professora [...], seja bem-vinda. **Você quer contar para a gente um pouquinho o que que vem à sua mente?** Ela diz que ainda não consegue participar, está bom, professora, fica tranquila, no seu tempo. **E aproveitando que o professor Prof012 falou da pandemia. Conta para a gente o que vocês acham que mudou na convivência antes da pandemia, depois da pandemia; tem novos problemas ou são os mesmos problemas que tinha de convivência na escola? Como é que vocês estão sentindo isso?**

Prof011: Eu acredito que, na verdade, as pessoas desaprenderam a conviver. Os alunos desaprenderam a conviver, os professores também entraram talvez na lógica do individualismo, porque assim, esse contato virtual... as relações estão começando a se costurar novamente, mas sobretudo os alunos, eles desaprenderam a conviver e eles agora ficaram muito tempo nas suas casas, e estão assim... houve uma desestruturação muito grande do processo. Inclusive agora a gente tem casos e mais casos nas escolas que não tinha antes de indisciplina, uma coisa muito grande agora de disciplina que antes não tinha. Então esse processo de pandemia, ele trouxe isso. E esse processo de pandemia para mim trouxe um gancho para que o governo do Estado de São Paulo pudesse exercer mais o poder. Eu falo sempre isso porque eu acho que é importante isso. Cargos de confiança, designações, diretores designados. Essas coisas assim, abrindo mais leques de designações e menos de concurso que traz aí um sistema meio estranho, de competitividade das escolas base... Eu acho que para mim, no meu entendimento, as escolas base é um processo de geração de competição, etc. Tá fugindo a lógica do bem comum, da convivência, do cuidado da casa comum. E está indo para uma lógica do que eu chamo de 'umbigalização', eu chamo isso daí de 'umbigalização'. É perigoso isso nesse momento no século 21.

Pesquisadora001: Que a individualização, é isso a 'umbigalização'...

Prof011: É, 'umbigalização' é quando...
((sobreposição de vozes))

Prof012: (inint) [00:16:59]

Prof011: ... perigoso. (inint) [00:17:08] fragmentada hoje em dia. Está tudo fragmentado e cada vez mais essas coisas, designação, cargo de confiança, essas coisas, e ausência de concurso público, vão reforçar esse processo de hierarquização, de dominação, de não convivência, de 'umbigalização'.

Pesquisadora001: Professor Prof011 traz a preocupação dele aqui de problemas na convivência relacionados aí a aspectos da rede. E ele levantou também a questão do aumento dos problemas de indisciplina. **Queria saber de vocês assim, para além da indisciplina, que é um relato que já foi trazido aqui, outras manifestações, quer seja de indisciplina ou de violência, isso tem preocupado vocês nas escolas, como é que é? O que que vocês acham que a escola está precisando nesse momento para cuidar de questões como bullying, cyberbullying, agressões virtuais, discriminação racial, preconceito contra as pessoas com deficiência, por exemplo. Esses são problemas que vocês acham que eles acontecem, que eles já tinham antes da pandemia, voltaram agora, tem que lidar com ele. Como é que é?** Professor Prof012, pode falar aí também da DRE.

Prof012: Tá. Eu ia respondendo aquela outra pergunta que você fez.

Pesquisadora001: Pode falar, professor.

Prof012: Eu acho que a gente tem problemas antigos que permanecem, mesmo depois da pandemia, e novos também. Eu acho que o novo que apareceu foi esse quadro geral de ansiedade. Tem muitos alunos com diagnóstico até médico mesmo de ansiedade. Muitos mesmo! Assim, dezenas de casos, em todas as escolas parece que isso virou uma realidade assim. Eu vi uma ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) ontem, um dado que que dá na casa dos 30%, então é muito, é gigantesco. Era de 10, passou para 30. Então os 10 já era absurdo e passamos por um quadro mais grave ainda. E essa ansiedade era uma série de violência, pequenas violências ou de tentativas de fuga dos alunos, e talvez eles estejam tentando fugir dessa ansiedade que eles estão sentindo, desse descontrole, e aí acabam sendo violentos ou não sabendo manejar as ferramentas para conviver em harmonia na escola.

Pesquisadora001: Professor, deu uma travadinha, eu não entendi o final. Eles acabam...

Prof012: (...) Então eles acabam acho que tentando fugir desse quadro que eles não sabem lidar muito bem. As famílias também desestruturadas, parece que isso impactou muito as famílias. A gente não tem uma visão muito clara de como que está sendo isso nas casas das crianças. A gente sabe talvez nas nossas casas que a gente também sofreu muito, muitos professores também. Vem com quadros de ansiedade também, então aí eu acho que eles aumentam (inint) [00:20:46] descontrole nas relações. Perda de empatia, perda de respeito e aí aumenta tudo. Tudo vira uma coisa mais convulsionada, não é? A escola parece estar mais convulsionada, vamos dizer assim.

Pesquisadora001: O professor Prof012 trouxe uma coisa, o professor Prof011 tinha falado do aumento das questões de disciplina; o professor Prof012 trouxe aí as questões de ansiedade e daí o que acaba gerando conflito para a escola também. É isso? Professora [...], quando puder conta só aqui para a gente qual que é a sua escola e qual é sua área. Ó, o professor Prof010 até voltou. Olha que coisa boa, professor [...], você chegou numa hora boa aqui porque o professor Prof011 falou que a partir da pandemia, nessa volta, ele percebe assim muitos problemas de indisciplina. Parece que um aumento dos problemas de indisciplina na escola para além de outros conflitos e outros problemas na rede; o professor Prof012, ele falou que percebe um aumento muito grande dos problemas relacionados aí à saúde mental. Não é isso, professor? Um quadro de ansiedade dos alunos, e que isso acaba trazendo conflitos para a convivência na escola. **Para você, professor, conta para a gente o que que era problema antes de convivência, antes da pandemia, o que mudou?**

Prof010: Eu acho que assim, o sofrimento psíquico aumentou nesse período de pandemia, pelo tempo de isolamento e as pessoas... Então alguma coisa desencadeou um sofrimento maior. A gente tem muitos problemas na escola que a gente trabalha, para lidar. Tem uma psicóloga que atende mais, não tem... Precisaria de um número de dezenas de psicólogos para atender os casos mais assim, mais iminentes, os casos que a gente identificou como um dos maiores problemas na escola, precisaria de um número bem maior. Agora no começo do meu expediente uma menina surtou, uma menina que tem problemas psiquiátricos queria bater numa outra pequena de 11 anos e a classe ficou totalmente assustada, e nós tivemos, ninguém sabia como lidar e foi uma barreira de professores homens que ficou isolando a menina até esperar a professora da sala de recursos chegar e tentar conversar com ela, que vem toda uma intervenção, veio até polícia, veio até ambulância na escola. Ela estava bem agressiva. Uma menina de 16 anos e outras são crianças de 11 e tal, então a gente lida com uma série de situações que a gente não...

Uma quantidade muito grande de alunos que falam que vão cometer suicídio, uma coisa assim numa escala bem maior, entendeu? A gente está assim, a gente está vendo uma exposição, porque você tendo um contato com a estrutura psíquica da pessoa, a gente não tem informação de como lidar. A gente acaba conhecendo e não sabe o que fazer com esse conhecimento que a gente adquire, que a gente não teve. Não fez parte do nosso estudo. Então estou vendo dessa maneira. Precisaria de um número bem maior de psicólogo, muito maior, inclusive para os profissionais, que eles estão sendo uma represa. Entendeu? Está sendo uma represa, porque a gente tá tendo que lidar em uma escala muito grande de problemas psíquicos, entendeu? De sofrimento, e eles parecem que eles vieram à tona na pandemia. Não era numa escala tão grande, assim. Ou a própria dinâmica da escola, a organização interna e o fluxo de uma escola grande e abafava esses ecos. Ficava escondido no corredor, no currículo oculto, e agora eles vieram à tona. Eu não sei se eles eram nessa magnitude ou a gente não era por causa da nossa inércia, a gente não era capaz de entender essa magnitude, tá? Isso aí a gente já não sabe.

Prof011: Eu também concordo com os professores. Essa questão da pobreza nos últimos tempos, é uma questão da pobreza imensa que se revelou agora nesse tempo da pandemia, se explicitou muito mais agora nesse desgoverno que a gente tem, a pobreza tem se explicitado fantasticamente, desencadeando problemas psíquicos, problemas de depressão, problemas de problema de alunos que, inclusive, estão... problema de alunos que bebem, agora estão bebendo muito bebidas alcoólicas, inclusive bêbados. E eu não sabia disso. Outro dia eu soube, uma das alunas que fica, festas na sala de aula, ela tem problema de dependente de bebida alcoólica e desencadeou nesse momento. Então um ponto, pobreza extrema que está afetando; outro ponto que o professor falou das famílias desestruturadas, que esses alunos tiveram esse contato com essas famílias todas. Eu não falo de desestruturados, eu não estou falando que é família do pai, da mãe, do filho, não, mas desestruturado, sobretudo, por questões sociais. Vamos ter um terceiro... Então o primeiro ponto pobreza, um outro ponto que eu volto a bater, a estrutura que está desagregando, que está designando pessoas, que está hierarquizando cada vez mais o processo e distanciando a escola, a avaliação da escola de uma construção de uma coisa coletiva. Por exemplo, a gente é avaliado por avaliações externas. As escolas são avaliadas por avaliações externas. Isso daí vai deixando, vai fazendo com que o cuidado, o pertencer-se, o construir junto na escola vão sendo deixado de lado. Porque não tem, não faz sentido. Então pobreza; segundo ponto, a estrutura; e um terceiro ponto, a formação dos professores agora são pelo centro de mídias. Tudo formação por centro de mídias. Então desarticula mais um espaço de convivência dos docentes, dos professores, em vez de ter um espaço de convivência, de construção do saber ali a gente tem formação por centro de mídias.

Pesquisadora001: Professor, conta um pouquinho mais para isso. Você falou de algumas coisas assim, dois pontos aí importantes, e eu queria saber se os outros concordam, se tem a mesma percepção. **O professor Prof011 falou dessa questão de às vezes até as próprias avaliações externas exercerem uma pressão, e pelo que eu entendi essa pressão sobre vocês professores, acaba que a prioridade não é cuidar da convivência, é isso mesmo que você quer dizer, professor? Não a prioridade de vocês?**

Prof011: Isso. Você não constrói o saber a partir da realidade da escola. As avaliações externas são prontas, são avaliações que são padronizadas para um estado inteiro. É a mesma para a aldeia Icatu, é a mesma para a Grande São Paulo. É a mesma avaliação externa. E isso que vai medir se a escola vai bem, e se a escola não for bem por essa avaliação externa, que não corresponde à realidade do ensino local, a escola, na verdade, dirigente cobra, governo do estado cobra o dirigente etc., mas isso não mede a construção, sabe, essa avaliação externa não mede como está o saber na escola, e é isto, a avaliação da escola vem a partir desta avaliação

externa, não por causa de algo construído ali no local. Na realidade.

Prof010: Elas são conteudistas, né Prof011, querendo ou não as avaliações são conteudistas. E em um certo sentido, a gente está assim, tendo que parar muito, deixar o conteúdo, não deixar de lado, trabalhar o conteúdo que der, mas estar tratando da questão de convivência, porque eles ficaram quase 2 anos sem ter um relacionamento fora do ambiente... ou familiar, ou do grupo que ele está inserido sem ter um tipo de relação de um ambiente escolar. Imagina para uma criança de 11 anos na fase de transição do concreto para o abstrato você ficar 2 anos sem ter um elemento ao mesmo tempo disciplinador e criador das normas de convivência social, de como se se relacionar com os outros em público. Estar naquele público que não é o seu público, das pessoas mais próximas de vocês, ficaram 2 anos, é uma defasagem muito grande. Tá, então onde a gente vê assim, trabalhar com isso... Imagina trabalhar com o senso moral dessa criança de 11 que ficaram 2 anos fora da escola e tendo como o senso o senso do grupo, da família, das pessoas que ele convive, entendeu? Então vamos ter que trabalhar um processo de construção de um senso moral de uma maneira mais elaborada. Mas é muito difícil, eu creio, que trabalhar o senso moral, mesmo em época da pré-pandemia, já era muito difícil você tentar trabalhar, por primeiro porque não tem formação em filosofia, tem que estudar bastante, estuda, tenta cumprir, não ficar tão defasado. Mas também porque a gente tem, assim... que nem, eu tive educação moral e cívica na escola está o Prof011, o Prof012, que são mais novinhos, a [...], são mais novos não tiveram essa encrenca, você entendeu? Querendo ou não...

Prof011: Eu tive sim. Eu não sou tão novo, não. Eu tive sim, viu, ô Prof010. ((riso))

Prof012: Eu tive também. Infelizmente eu sou velho (já desse tanto) [00:31:19]

Prof010: Vocês foram felizes, então, de ter...

Prof012: A educação moral e cívica, e OSBB. ((riso))

Prof010: Educação moral e cívica, ministrada por um militar, era o chefe da chefe de guerra, hierarquia, não sei o cargo que eles davam, que até hoje que eles têm esse cargo aí. E vinha um cara que gritava o corredor da escola inteira. Ele tratava a sala que nem uma... Ele tratava a tropa dele na formação lá do tiro de guerra, a mesma coisa. E aquilo lá era aula de educação moral e cívica. Entendeu? Aí você... Como você vai lidar com isso? Teve uns anos que a escola deixou meio que de lado, umas décadas de como trabalhar com educação moral dos alunos. Tirando essa ideia de construção moral do passado, dos currículos, dos verdões da ditadura.

Pesquisadora001: Obrigada, professor. Vocês trouxeram bastante coisa importante, que vocês estão falando do quanto essa pressão para cuidar do currículo, dar conta das avaliações, num momento em que vocês precisam cuidar da convivência. Eu ouvi várias vezes vocês falando da questão da formação, o quanto vocês não têm a formação para isso. Por exemplo, o professor Prof010 trouxe essa situação difícil que ele vivenciou na escola hoje, que precisou pedir de ajuda externa, enfim, com essa aluna que não se sentiu bem e do quanto a escola não está preparada para isso. **E falando em formação, professor Prof011 falou dessa questão da formação via centro de mídias. Explica um pouquinho para gente, vocês não têm mais um momento de formação entre vocês, onde vocês podem conversar? Essa formação é mais em formato de palestra, de videoaula. É isso? Como que é, como funciona?**

Prof012: Posso falar aqui, Prof011? Que eu já...

Prof010: Você quer que o coordenador explica?

Prof012: Vitor, deixa eu falar que eu tenho que voltar para a aula.

Prof010: Fala, Prof012.

Prof012: É a última participação aqui. Eu peço desculpa aí, eu tentei mudar o horário da escola, mas não foi possível.

Pesquisadora001: Imagina, professor. A sua contribuição é preciosa.

Prof012: Tem uma questão ligada à formação que você falou e tem uma coisa... Não sei se meus colegas concordam. Eu concordo com tudo o que eles falam, que eles são meus mestres aí. A gente está passando por muitas mudanças na escola nos últimos anos. Não sei se sempre foi assim, mas nos últimos anos, desde que eu entrei, a cada ano tem uma série de coisas, muitas novidades. Como a questão do Inova, Projeto Vida, Tecnologia Eletivas, agora veio a questão da mudança do currículo do Ensino Médio. O primeiro ano, os itinerários formativos ou os aprofundamentos curriculares. Muitas escolas também entrando no sistema da integral, do ensino integral. Isso tudo tem gerado inúmeras modificações que podem estar contribuindo também para as dificuldades de convivência na escola. E eu sinto que a gente não foi preparado suficientemente para implantar todas essas mudanças. As formações não foram suficientes. Mesmo aquelas que ocorreram presencialmente em grupo e tudo mais, mas também agora esse grande número que o Prof011 citou de videoconferências ou de palestras que a gente assiste pelo centro de mídias, outras vias. Essas formações eu sinto que não são suficientes, fica uma defasagem em relação... Às vezes já chega distorcido porque a equipe gestora também não foi bem informada. E quando ela vai formar os professores, ela também não sabe o que fazer. Em todas as escolas que eu estive, por exemplo, eu não vi... A questão do projeto de vida, por exemplo, que deveria ser central, dar protagonismo ao aluno. Todo aquele discurso que a gente vê. Ele não está sendo implantado de forma condizente com o projeto e não é eficaz. E isso vai gerando também uma série de problemas, então é difícil você gerir uma novidade, uma transformação assim tão radical, tão profunda com o carro andando, a gente talvez tenha contribuído também para as dificuldades de convivência. E aí com isso eu peço desculpas e vou me retirar aqui. ((riso)) Não sei se deu para contribuir. Se quiser, pode me chamar no particular, que eu tento complementar de alguma forma.

Pesquisadora001: Professor, muito obrigada, viu? Eu agradeço demais. Uma honra conhecê-lo?
(...)

Pesquisadora001: **Professores, querem complementar a partir do que o professor Prof012 falou sobre todas essas novidades. Ele falou aí de itinerários formativos. O Inova, Eletivas e o quanto tudo isso afeta a convivência, porque vocês não têm a formação que dá conta disso. Vocês concordam? Querem acrescentar, como é que é?**

Prof010: É, eles... As formações que a gente recebe, houve uma ampliação do tempo de reunião. Os professores, que seria de formação continuada, ampliação não. Perdão. Houve uma ampliação do tempo com informações estabelecidas em São Paulo, muito longe da escola. Por mais que eles saibam da realidade escolar, a gente não tem tempo mais para sentar e discutir e adaptar o que que nós vamos fazer. E a gente está com uma demanda muito grande de tempo para isso. Entendeu? Até as sete reuniões semanais. Se a gente usasse para tratar disso. Eu acho

que seria um pouco, um tempo pequeno para o tamanho do problema que a gente está enfrentando e vem um período que a gente tem quatro ações, dessas sete semanais que vem pronto e eu acabei de selecionar para amanhã algo que passou há 15 dias atrás num depositório de vídeos que chama centro de mídias. E assim, a gente tem uma reclamação muito grande dos professores e isso está atrapalhando. É o professor coordenador pedagógico, é lógico e se o dirigente perguntar para mim, eu vou falar com uma outra linguagem, vou usar uns termos mais sofisticados para falar que está sendo... não estão gostando, está certo? Não, não tá dando muito certo.

Pesquisadora001: **Professor, quando você fala das sete reuniões semanais, só para a gente entender o que são essas sete reuniões semanais que você está se referindo?**

Prof010: É o horário de trabalho coletivo pedagógico dos professores.

Pesquisadora001: **Então os ATPCs?**

Prof010: É, os ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e quatro... a escola não tem nenhuma gerência sobre eles. E tem o quinto, semana sim, semana não que a diretoria de ensino que promove e tal, essa tem uma proximidade maior com as escolas, com a demanda, quando eles têm uma formação consistente para fazer num ritmo alucinante de mudanças. A gente está convivendo cada vez com um número maior de problemas e colocaram cinco horários de aula em todas as escolas da educação pública estadual, tanto do fundamental dos anos finais, como o do médio, essas de novo. E esse projeto de vida, esses alunos estudam do sexto ano até sair no terceiro, a mesma proposta pedagógica. Eles fazem as mesmas atividades por 7 anos consecutivos. Tá? Dessa aí tem duas aulas semanais de projeto de vida. Que não houve uma formação, não tem... professores que, como vai ter que... Quer dizer, acaba sendo mais do mesmo por 7 anos, que os alunos estão reclamando, quem trabalha no Ensino Médio, quando é o meu caso, eles falam que eles não aguentam mais, como a gente já não está aguentando mais essa formação centralizada, que a gente não precisava disso nesse momento, tanta informação centralizada. Então a gente está com esses problemas, numa maneira geral na escola. E nos últimos, eu estou há mais de 20 anos como professor da rede estadual, o que a gente viu foi ataques sucessivos à autonomia da escola. Ataques sucessivos por parte do governo do estado de São Paulo, pelas suas políticas educacionais. Então eu vi uma escola que eu ingressei como professor efetivo do estado em uma escola que o órgão máximo de administração da escola era o conselho de escola e hoje isso é um adendo do diretor, uma coisa que é só uma formalidade escolar do conselho de escola. Então a gente tem políticas cada vez mais sistemáticas de assim, vocês têm que fazer o que os órgãos centrais, que a alta cúpula da Secretaria da Educação sabe que ela sabe o que é bom para vocês. “Nós sabemos o que é bom para vocês”. Muitas vezes, moças recém-formadas ou com pouco tempo de formação, com doutorado, com 30 anos de idade e nenhuma quase experiência em sala de aula. Que a gente trabalha na... sem saber direito quais são os problemas que a gente lida. Então a gente vê um ataque nesse momento que a gente precisava de mais autonomia na escola, os ataques são sempre sistemáticos das políticas educacionais, uma das causas da baixa produtividade dos alunos nessas avaliações externas é o desmonte da escola, enquanto instituição. Quando você tira o lado político dela, o conselho e da organização política dos conteúdos, que vai ser trabalhado, de currículo e tal, você elimina um lado político delas. E você ficou com uma coisa tecnicista, uma formação que vem de São Paulo, do neotecnicismo. E às vezes a gente até ri porque parece uma coisa. (...) Bom que eu estava me empolgando, ia falar mais umas 3 horas mais ou menos, mas eu vou passar a palavra para o Prof011 falar. ((riso))

Pesquisadora001: Professor Prof010, obrigada pela sua contribuição. **Você traz bastante essa questão da autonomia na escola e o quanto isso afeta a própria convivência na escola. O professor Prof011 quer complementar?**

Prof011: Eu queria sim, a formação... Eu queria dizer o seguinte: essa formação do centro de mídias, ele contribui para esse processo de padronização das coisas. E a gente não padroniza uma realidade no Estado de São Paulo que tem múltiplas realidades, mesmo aqui na diretoria de [...], a gente tem múltiplas realidades. Eu vou em [...], eu tenho os migrantes, tem estado à noite que só tem imigrantes de outros estados; se eu vou em [...], já é diferente; aí se eu vou em [...] à noite, é diferente ou de manhã. Então essa formação que vem do estado é uma formação padronizadora para formar robozinho. O Foucault, ele fala sobre isso, sobre a questão do poder. É um processo de domesticação dos corpos. Parece que essa formação veio nessa questão dessa linha de vigilância e punição, sabe? É uma domesticação dos corpos. Só que aí eu pergunto, essa formação está funcionando? Não está, na realidade. Como é que acontece essa formação que, por exemplo, o Prof010 falou que de 7 horas, 4 são com essa formação a distância. Primeiro que é horrível, é chato esse negócio, você ficar com a formação à distância. Diferente de você estar com a formação ali presencial. Segundo o Prof012 já falou, muitos não estão preparados para passar essa formação que foi dado no centro de mídia. Terceiro ponto: existem lugares e eu acho que talvez aí 50%, em que a coordenação fala assim, "olha, conecta no centro de mídias. Teste aí e faz qualquer coisa". Ou seja, não existe a formação. 50% das escolas, outras escolas, talvez outras 20% das escolas, acontece assim: que a diretora prende todos os professores numa sala.

Pesquisadora001: Professor Prof011, você travou. Só confirmar: quando você fala para conectar (...)

Pesquisadora002: Tá, acho que foi o dela mesmo que travou, pode continuar, professor. Ela já entra.

Prof011: Então um primeiro ponto é essa formação. Ou você simplesmente fala assim: conecta, 4 horas conectadas e não faz nada, ninguém escuta nada da formação. Na verdade, é uma grande enganação. Ou a segunda forma, um diretor... existe uma escola, sobretudo aqui, que o diretor faz todos os professores ficarem numa sala com o telão e marcando na porta, se alguém sai, inclusive, para ir no banheiro aí para assistir a essa formação do centro de mídias aí. Então uma pressão muito grande ou, na verdade, uma grande enganação e que nenhuma das duas formas funciona para essa formação, de fato, ser adquirida pelos professores. E eu gostaria de frisar uma coisa que o Prof010 falou é muito importante, que é a questão da autonomia, isso daí tá se perdendo com o tempo essa questão da autonomia, da liberdade de cátedra. Está tendo uma pressão muito grande, inclusive eu vejo que os diretores muitas vezes eles estão tendo pressão. Não são eles os maldosos, mas eles estão tendo pressão nesse sentido, sabe? A autonomia, liberdade de cátedras está se perdendo; pensar a escola... Teria, isso no ATPC a gente poderia pensar a escola, pensar a pedagogia, pensar, conversar sobre isso, mas não dá tempo disso, porque a gente tem que ficar na formação a distância do centro de mídias, que é padronizadora e aí domesticadora do (inint) [00:46:20].

Pesquisadora001: Obrigada, professor. Eu caí um minutinho. Ainda bem que a gente está gravando, porque depois eu posso retomar. Conforme vocês foram falando dessas questões da formação docente, e daí vocês estão falando muito mais da formação continuada, é claro. Eu fui anotando algumas dúvidas aqui que eu queria esclarecer antes de a gente passar para qualquer outra pergunta. **Professor [...], você falou do conselho, da importância do conselho**

da escola e do quanto ele parece que não está tão atuante. Hoje na escola, quando tem um problema de convivência, um conflito entre professor e aluno, um caso de bullying, um caso aí sério de cyberagressão, por exemplo. Enfim, outros conflitos. Como que ele é resolvido. Quem participa, existe uma comissão, conselho, alguém que cuida disso? Como é que isso funciona? Você falou do conselho da escola e eu fiquei pensando nisso. Quem são as pessoas que se responsabilizam assim? Sabe quando tem um impasse grande de convivência, quem é que pega para cuidar disso na escola?

Prof010: Seria uma equipe gestora. Tem umas escolas que tem uma equipe gestora maior, outra menor. As escolas PEI (Programa de Ensino Integral) tem uma equipe gestora maior. As outras escolas que não se transformaram em período integral ainda, muitas vezes tem uma equipe mais reduzida, gestora. E esse tipo de problema, todo tipo, ainda a indisciplina o professor tenta contornar na sala de aula, resolver o problema dele, senão ele bate na gestão. A coordenação, por exemplo, é pedagógica. E eles têm uma série de informações, plataforma para registrar a violência na escola, o tipo de violência. Se a depredação do patrimônio, sem umas formações específicas, que eles nunca têm tempo para participar, de fato, que é nesse convívio, esse que eu comecei falando desse projeto lá. E eles têm... É tudo um programa bem... que está cada vez mais atuando na Secretaria da Educação, são seus méritos e problemas. E eles fazem a gestão, a gente não faz. Eu tento a gestão dentro do problema de sala, tá? Você tenta fazer a gestão dentro do programa de sala. Mas o que eu vejo, como eu sou professor de humanas há um bom tempo e tal, não tem muito conflito, tá? Tive alunos que votaram no atual presidente da República e tiravam dez na minha prova, na época que foi a eleição deles, eles conseguiam separar as coisas, entendeu, Prof011? Falavam dentro da sala de aula, eles eram pessoas comuns. Que a rede social de cidade pequena, você sabe o que eles usam, fazem e falam na rede social. Você sabia quem eles eram. Todo rock vai ser nazista, você é um neonazista. E eles tiravam dez e tudo, em um cinismo assim espetacular.

Pesquisadora001: O professor está dizendo que até pela sua formação na área de humanas, **você acha que essa formação na área de humanas colabora para você conseguir ter uma relação melhor com os seus alunos? E daí eu estou falando da formação inicial lá. Você acha que na faculdade você teve essa oportunidade de ser preparado para ser professor e gerar... fazer gestão de conflitos?**

Prof010: Não. Eu fui preparado hoje para ser um professor de cursinho, tá? Que eu estudei tanto na Unesp, fiz Ciências Sociais. Comecei na Unesp, praticamente terminei na PUC de São Paulo e depois eu fiz história, fiz curso de história, tenho pedagogia, fiz um ano e meio de matemática. Eu fiz uns cursos aí e estudei para caramba. Quase 10 anos de formador continuado de professor, de atuação, é uma situação robusta, entendeu? Porque há muito tempo, no meu segundo emprego, foi a formação continuada de professores. Certo? (...)

Pesquisadora001: Mas legal você contar para a gente que você conhece esses dois lados, o professor que é formado e o professor formador também.

Prof010: Sim, a minha formação... Só que ela não foi para essa sala de aula. Nenhuma dessas formações, nada ainda foi, tá? Eu por muito tempo... agora faz tempo que eu não faço a pesquisa. Acompanhei a literatura, por exemplo, de estudo pedagógico. O que tinha do Ensino Fundamental, séries finais na universidade, praticamente não tem estudo. Quando começou a pandemia, eu estava na Diretoria de Ensino como coordenador da área de humanas, foi uma sorte. E eu nunca tive tanta liberdade de cátedra, ninguém sabia o que fazer, eu fiz. Certo? Por conta disso eu fiz de acordo com a minha formação. Trabalho eu e a [...], que é muito boa, que

trabalhava comigo, a outra formadora. E a gente teve liberdade para, por exemplo, você vai... Cadê tutor? Nós vamos ser o tutor agora, começou. Cadê o estudo acadêmico para ser tutor, não tem.

Pesquisadora001: Vai ser tutor do que, você está falando?

Prof010: Eu sou tutor na escola, uma escola em EAD, o professor, ele é tutor. É uma coisa diferente para quem é acostumado a dar aula na sala presencial, é uma função nova. Alguns se adaptaram rapidamente, outros não se adaptaram e não vão se adaptar nunca para ser tutor. E nem... Eles não deram não, às vezes não é nem por problema de desconhecimento técnico e analfabetismo digital, entendeu? É porque não querem mesmo fazer, por outros motivos.

Pesquisadora001: Esbarra nas metodologias, não é professor?

Prof010: É. Então a gente tem, a gente é refém. De certa forma, as pessoas vêm estudar a gente na escola estadual, que muito eu peço a devolutiva, sempre eu falo, "ah, tudo bem, você quer entrar na minha aula, estuda um ano". Eles ficam diferentes, os alunos; eu perco boa parte do que eu tinha que fazer e tal, mas a pessoa tá lá. Eu peço só para você dar um retorno do que você está fazendo também, nunca volta. Ninguém nunca voltou. Teve um professor que fez, amigo, companheiro, já trabalhamos juntos. Ele jurou de pé junto que ia fazer a devolutiva, até hoje estou esperando, entendeu?

Pesquisadora001: É importante você falar disso. Inclusive eu comentei com uma professora hoje, do quanto... Eu sou professora, fui professora mais de 20 anos e hoje eu estou pesquisadora, e eu vejo o quanto os professores tem essa questão mesmo, o quanto às vezes eles não veem a pesquisa como algo que vai ajudar e dar voz ao trabalho deles. E a gente está tentando fazer diferente, por isso fazer questão de falar com vocês e não simplesmente aplicar um questionário e transformar as percepções dos professores em números sem ouvir vocês. A gente entende que isso é muito importante. Eu queria só retomar uma coisinha, o professor Prof011 está ouvindo a gente ainda?

Prof011 Estou.

Pesquisadora001: Professor Prof011, você falou aí de um caso que tem aí escolas que tem a questão dos migrantes. Você acha que tem aí problemas de convivência que envolve essas pessoas no sentido de preconceito, eles são bem recebidos na escola. Como que é?

Prof011: Eu, inclusive ia falar agora isso daí, ia pegar um gancho e falar assim: como você aprendeu a ser professor. Eu aprendi ser professor a partir de três pontos. Primeiro ponto, a partir do grupo de jovens que eu participei. O segundo ponto, a partir dos movimentos sociais que eu participei. E terceiro ponto, sendo professor, eu comecei na Funep, PUC Campinas e Unisalesiano, [...] em Campinas. Depois a [...], lá em Indaiatuba ou em Rio Preto, no [...], no [...] ou aqui no [...], no [...] dei aula e depois aqui na [...]. Na verdade, os três pontos: os grupos de jovens, a participação em movimentos sociais e aprendi fazendo ser professor. A escola não ensina, a faculdade não ensina a gente a ser professor, não. Acho que não ensina e não aprendi na faculdade a ser professor, nem de economia nem de sociologia. Eu queria dizer que para ser professor, a gente precisa muito cultivar as relações de afeto com os alunos. E aí eu peguei, eu queria pegar esse gancho para falar com os alunos lá dos migrantes. Eu dei aula o ano passado e no [...] em [...], e quando eu cheguei na sala de aula à noite, eu tomei um susto, que eu perguntei, "de onde você vem?", de Mato Grosso, "de onde você veio?", "de Maceió", "de onde

você veio?", eu falei, "vocês chegaram quando? Você chegou o ano passado, chegou agora?". Não tinha nenhum aluno que era de dali. Eles eram de fora e vieram trabalhar na colheita da batata. Todos vieram trabalhar na colheita da batata. Assim, na cidade eu acho que eles são discriminados. Eu acho que não tem uma acolhida aos migrantes na cidade. Na escola, não. Na escola não, mas na cidade eu acho que a gestão em [...] é bem gostosa, bem legal. Assim, eles conseguem trabalhar de forma articulada. Não tem assim... Eles tinham uma acolhida boa, mas todos os alunos do noturno, boa parte. Em [...], onde eu estou agora também tem muitos migrantes. Também tem. Mas não tanto como [...]. [...] era um caso a parte, com muitos migrantes. Que eles são acolhidos... Eu acho assim. Agora chegou o [...], o menino agora no primeiro B. Ele chegou de Maceió. Ele foi jogado, caiu do nada, não sei se foi acolhido assim, jogado no meio da sala, caiu do nada. A gente nem falou do nome dele no ATPC, e assim vai. A vida segue. É assim que chega, chega na classe e a vida segue. Mas só que eu queria frisar aquele ponto das relações de afeto. Quando eu vi aquilo, os imigrantes em [...], eu desencadeei uma relação bem legal com os alunos, inclusive a diretora [...] fala que eles sentem saudades de mim na sala de aula, porque eu desencadeei um pouco essas relações de afeto, tentar discutir as coisas deles, e parece que isso daí pega mais que o conteúdo. Quando a gente tenta ver as relações de afeto, cria afinidade com os alunos, o aluno aprende mais fácil de que quando a gente coloca com o conteúdo. Eu não digo que eu sempre desencadeio relações de afeto, dependendo da classe eu sou um terrorista, na verdade.

Pesquisadora001: Entendi, professor, obrigada. Bom, a gente não quer tomar muito tempo de vocês. Por isso eu vou fazer uma última pergunta já para a gente ir amarrando e fechando, e vocês fiquem à vontade aí para dar as contribuições de vocês. **Pensando na vida de vocês de professor a partir da pandemia no lugar que vocês estão hoje, quais são assim as principais necessidades que vocês enquanto professores gostariam que fossem atendidas para que vocês e a convivência na escola – e daí eu estou falando da convivência professor-aluno, aluno-aluno, funcionário e professor, quais que são as principais necessidades que vocês gostariam que fossem atendidas para que essa convivência fosse, de fato, qualificada como ética?**

(...)

Prof011: Se quiser eu posso começar aqui falar.

Pesquisadora001: Pode falar.

Prof011: Primeiro ponto que eu vejo hoje. E eu, para mim, é o principal, tá. Esse ponto na escola que eu convivo, [...], em [...]. Não pode ter diretor designado desvinculado da realidade da escola e provocando divisão entre a equipe de trabalho, não pode. Isso está acontecendo em [...], em [...]. Esse ponto vai destrambelhar todo o processo de convivência da escola. Então esse daí é um ponto fundamental. A gestão deve... É a mesma coisa que o nosso presidente [...]... Ele fala que explícita o ódio, o ódio vai desencadeando em cadeia. Então, se a gente tem uma gestão, uma direção que é designada, que vem com o objetivo de alguém superior e vai causando quebra dos vínculos, provocando desestruturação das equipes de trabalho, a gente começa a já não andar bem. Esse é um primeiro ponto. Quando eu falo a principal necessidade, então é a gente tem uma gestão que provoque a integração, que provoque a discussão. Então um segundo ponto que eu acho importante, os conselhos das escolas precisam funcionar. O conselho da escola, eu acho que ele é extremamente importante, ele precisa ser valorizado e funcionar. O Grêmio Estudantil precisa ser valorizado e funcionar; a APM (Associação de Pais e Mestres) precisa ser valorizada e não é só uma coisa *pro forma*, precisa funcionar de fato isso daí. Terceiro ponto, as decisões precisam ser compartilhadas. Na minha escola, eu tenho lá uma

diretora com três vices e três coordenadores. Não é feio uma diretora, três vices e coordenador. A gente tem uma gestão centralizada, apesar de ter tudo isto. A equipe gestora não consegue. A gestão é centralizada na mão de uma pessoa designada internamente, inclusive de outra diretoria desvinculada da realidade, é complicadíssimo. Então, a gente precisa de decisões compartilhadas da equipe gestora e decisões compartilhadas com os professores. Um quarto ponto que eu acho que é necessário. O (inint) [01:01:52], ele fala do poder cru e do poder cozido. Eu prefiro muito mais o poder cru do que o poder cozido ((riso)), porque, na verdade, às vezes a gente precisa ter uma escola que a gente tenha aí relações saudáveis, em que os professores possam falar sem medo de falar, sem medo de ser punidos, essas coisas. E assim são poucos professores que podem falar por medo de punições, não é isso daí. Então, isso é a convivência, fica complicado. E o quinto ponto – eu não sei se é o quarto ou quinto agora –, o ambiente é extremamente importante. Eu falo ambiente, é o visual da escola, se tem pergolado com plantas, se tem uma sala que a gente possa ter estudos em grupos, se tem um negócio. Isso daí torna a convivência com os alunos fantástica e se a gente não tem essa estrutura das escolas. Essa estrutura visual, essa estrutura do ambiente de trabalho, se ele é um ambiente todo depredado. Na verdade, a educação se torna mais ruim, a convivência se torna mais ruim, inclusive com os professores. E o último ponto que eu vou falar agora é assim: nós precisamos de sala de aulas pequenas para provocar o ensino, provocar o saber. Não adianta a sala de aula de 40 alunos, professor precisa de sala de aula de no máximo 25 alunos. Senão a gente não consegue provocar a convivência, provocar o saber.

Pesquisadora001: Obrigada, professor, pelos pontos que você elencou aí. Professor [...], quer complementar?

Prof010: É só complementar. A inexistência de diretor efetivo, é quase que uma política da Secretaria da Educação.

Pesquisadora001: Não entendi, diretor o quê?

Prof010: A inexistência de diretor efetivo nas escolas estaduais, um número pequeno deve ter hoje eu acredito que metade das escolas pelo menos tem diretor efetivo, tá? Isso faz parte da política educacional. O último concurso, eles chamaram um número pequeno de diretores, e não gostaram dos diretores que tinham assumido e pararam de chamar diretores. Eles criaram dificuldade de processo para chegar a ser diretor, para chegar a ser supervisor, barraram, criaram um monte de mecanismos para barrar evolução funcional. Eu passei no concurso para supervisor e não assumi o cargo, que eu ganho mais como professor. Então o cargo mais alto da carreira eu não fui porque criou embaraço... quer dizer, meu salário ia diminuir se eu fosse para o cargo mais alto da carreira de docente. Você entendeu? Faz tudo parte. O diretor nomeado que o Prof011 está falando, ele é mais dócil politicamente. Certo? Ou seja, ele faz tudo que a Diretoria de Ensino, que a Secretaria... o pessoal manda, porque ele tem que fazer aquilo, porque senão ele perde a designação. Tem que voltar para aquele chão de sala de aula num 6º F com 40, e aí vai, entendeu? Então ele vende a alma para não voltar para o 6º F. Tá, eu concordo com Prof011. Esse é um problema. Por incrível que pareça, quem fomenta e tem que lidar com o conselho é o diretor de escola. Então, ele que atua como principal protagonista do conselho de escola e eles não atuam nesse sentido. Muito pelo contrário, eles inibem as atuações, tá? A Secretaria de Educação inibe a formação, a formação continuada promovida por nós mesmos. Entendeu? É só um caminho de rede que a gente atua. A gente sabe construir conhecimento, isso que a gente trabalha. Então a gente sabe lidar se a nossa formação continuada, a gente vai saber lidar com ela. Precisa ter uma formação que eu tive de formação continuada com professores para lidar com a própria formação no seu ambiente de trabalho.

Então já disse, entendeu? Precisa só ter boa vontade, tempo e no seu horário de trabalho para lidar com elas. E apresentando os resultados e as coisas que foi estipulado coletivamente. Isso agora você imagina como trabalhar com a moral e a ética numa escola despolitizada? Tudo é tecnocratizado. A gente está num ambiente que uma tecnocracia espera. Tudo automatizado, não é? Como que eu vou discutir Kant, como que eu vou discutir? Como que eu vou discutir o esclarecimento com esses meus colegas professores, com os meus alunos? Numa realidade assim, eu vou falar do esclarecimento "Ah, vocês têm todos que ser, desenvolver, garantir e categórico, não ser autônomo, construir suas próprias... Seu próprio índice e mudar com todos os problemas e dilemas morais que vocês vão enfrentar na vida, que vão (inint) [01:07:18]. Nós vamos ver... eu faço a lista do ATPC, amanhã vou passar dois vídeos do Efape (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo, juro por Deus, que eu não falei, faço aquilo que o Prof011 falou, longe de mim ser assim. ((riso)) Aí você entendeu? Aí você fica sério em um discurso complicado para eu trabalhar com a ética. E que tem muito disso aqui que eu estou me contradizendo. Eu vou entrar em contradição. E eu acho que o principal é essa relação com a construção coletiva do conhecimento e a valorização do conceito de escola.

Pesquisadora001: Obrigada, professor. Interessante como vocês falam aqui quando a gente pergunta do que que não pode faltar para a convivência ser de fato ética. Vocês falam de vários espaços de participação, e que incluem tanto os professores como a gestão da escola, como a comunidade e com os próprios alunos. E o quanto vocês têm sentido falta disso, não é, professores? Olha, a gente poderia ficar conversando horas aqui com vocês, porque a Pesquisadora002 e eu, a gente sempre se sente muito honrada quando a gente tem a oportunidade de dar voz aos professores, né? Até porque sou professora também. E sei o quanto é difícil esse momento que vocês estão vivendo e o quanto vocês tiveram que, inclusive, se planejar para estar aqui com a gente. Por isso, pessoal, vocês já têm o meu WhatsApp. Você tem o meu WhatsApp porque vocês estão lá comigo naquele grupo, e eu quero também deixar aqui o meu e-mail, eu estou deixando aqui no chat para que quando vocês precisarem, quiserem trocar ideias, enfim, eu estou à disposição. Inclusive, pessoal, se vocês puderem deixar aqui, eu não sei se vocês colocaram o e-mail lá no TCLE ou se quiserem pôr lá no grupo de WhatsApp, é para a gente não perder o contato, justamente para não acontecer isso que o professor Prof010 falou de qual foi o desdobramento dessa pesquisa. Quatro 4 anos de pesquisa e que relacionada à formação de professores, e cadê o resultado? Eu brinquei com a professora [...] hoje, que eu estou militando muito em prol dos professores nessa tese, então quero muito poder dar notícias para vocês e a gente não perder o contato. E para gente trocar figurinhas também, porque é no diálogo que a gente se enriquece cada vez mais. Eu agradeço muito, muito a disposição e a honra de estar aqui com vocês, viu? Pesquisadora002, você ficou quietinha. Mas você quer falar alguma coisa aí para a gente terminar? A gente fica quietinhos, fica se segurando que a gente quer ouvir vocês, porque a gente já sabe o que a gente pensa, né.

Pesquisadora002: Eu só queria agradecer, que realmente é muito rico sempre participar com vocês. Acredito que a mudança só vai acontecer efetivamente na educação se a gente tiver pesquisas que se baseiem lá na realidade da escola, no que vocês trazem para gente como apontamentos, como necessidades, então é muito rico poder participar aqui com vocês e agradecer a disposição de estarem aqui. A gente sabe que não é fácil no dia a dia da escola. E vocês mesmos na escola deram um jeito de estar aqui presente, então isso é muito importante, demonstra que vocês se preocupam com a educação. Então muito obrigado pela disposição de vocês, pelas contribuições e agradeço por poder estar aqui também acompanhando vocês.

Prof010: Viu, Prof011, só contextualizando agora que a [...] saiu. A [...] é migrante. Eu

trabalhava em [...], onde o Prof011 tá trabalhando, ela veio ela, o ex-marido e três filhos pequenos. Não tinha como, só tinha o corte de cana para trabalhar, não tinham roupa, não tinham cama, não tinha colchão, não tinham nada. E ela começou por baixo no corte de cana, ascendeu nas empresas, foi chefe, formou-se em história e é professora hoje. A menina foi aluna minha, essa era migrante, tá, Prof011.

Pesquisadora001: Que história linda. Pena que a gente não pôde ouvir a professora [...].

Prof010: Ela tem uma história de superação fantástica.

Pesquisadora001: Ai, que bom, professor que você sabe um pouco dessa história para partilhar com a gente.

Prof010: Eu fico entregando minha idade contando essas histórias, eu fico entregando a minha idade, fazer o quê? ((riso))

Pesquisadora001: Mas tem tudo a ver com isso que o professor Prof011 trouxe, a importância de a gente valorizar essa diversidade, da escola ser um ambiente acolhedor. Que são histórias como essas que depois a gente ouve e hoje ela pode estar aí, contribuir, acolher quantas alunas e alunos. Então a gente não tem noção do alcance disso, dessa mudança.

Prof011: É, eu acho que a escola vai ser cada vez melhor se os professores tiverem vínculo com a escola. A gente não tem vínculo. Nesta lógica que a gente está implantando agora, não tem mais vínculo com uma escola, com outra. A gente, na verdade, fica rodando de escola em escola, então o vínculo é importante. A segunda coisa importante que o [...] falou, que eu falei, o Prof012 falou é a questão (...) do reforçar as instâncias coletivas. Se não reforçar as instâncias coletivas, tudo que está meio perdido. Porque aí vai virar um pé para cada lado, acho que precisa reforçar essas instâncias coletivas. Eu agradeço a participação da (inint) [01:13:14]

Pesquisadora001: A gente que agradece.

Prof010: Estou à disposição. Se tiver... eu converso, com certeza.

Pesquisadora001: Muita gratidão, viu? Um abraço, bom restante de tarde para vocês.
(...)

((se despedem))

((fim da transcrição))

APÊNDICE H – Resumo da codificação inicial incluindo excertos relacionados aos códigos *in vivo*.

13/07/2022 18:22

Resumo da codificação por código

13/07/2022 18:22

Código	Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\avaliações externas							
Documento							
Arquivos\\Grupo 2							
Não			0,0219	4			
					1	DFK	12/07/2022 20:54
Por exemplo, a gente é avaliado por avaliações externas. As escolas são avaliadas por avaliações externas. Isso daí vai deixando, vai fazendo com que o cuidado, o pertencer-se, o construir junto na escola vão sendo deixado de lado. Por que não tem, não faz sentido.							
					2	DFK	12/07/2022 20:56
Você não constrói o saber a partir da realidade da escola. As avaliações externas são prontas, são avaliações que são padronizadas para um estado inteiro. É a mesma para a aldeia Icatu, é a mesma para a Grande São Paulo. É a mesma avaliação externa. E isso que vai medir se a escola vai bem, e se a escola não for bem por essa avaliação externa, que não corresponde à realidade do ensino local, a escola, na verdade, dirigente cobra, governo do estado cobra o dirigente etc., mas isso não mede a construção, sabe, essa avaliação externa não mede como está o saber na escola, e é isto, a avaliação da escola vem a partir desta avaliação externa, não por causa de algo construído ali no local.							
					3	DFK	12/07/2022 20:57
Elas são conteudistas, né Prof011, querendo ou não as avaliações são conteudistas.							
					4	DFK	12/07/2022 21:12
Então a gente vê um ataque nesse momento que a gente precisava de mais autonomia na escola, os ataques são sempre sistemáticos das políticas educacionais, uma das causas da baixa produtividade dos alunos nessas avaliações externas é o desmonte da escola, enquanto instituição.							
Códigos\\conselho de escola							
Documento							
Arquivos\\Grupo 2							
Não			0,0151	4			
					1	DFK	13/07/2022 09:05
"Ah, tem o conselho disso, tem o conselho do outro", mas na verdade os conselhos existem, mas de fato pode ser que não existe. Então a gente precisa descolonizar, sobretudo o poder, para que a gente tenha uma convivência, de fato, ética no espaço escolar.							

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				2	DFK	12/07/2022 21:11

Então eu vi uma escola que eu ingressei como professor efetivo do estado em uma escola que o órgão máximo de administração da escola era o conselho de escola e hoje isso é um adendo do diretor, uma coisa que é só uma formalidade escolar do conselho de escola.

				3	DFK	12/07/2022 21:27

Então um segundo ponto que eu acho importante, os conselhos das escolas precisam funcionar. O conselho da escola, eu acho que ele é extremamente importante, ele precisa ser valorizado e funcionar.

				4	DFK	13/07/2022 09:05

Por incrível que pareça, quem fomenta e tem que lidar com o conselho é o diretor de escola. Então, ele que atua como principal protagonista do conselho de escola e eles não atuam nesse sentido.

Códigos\\Conviva SP

Documento

Arquivos\\Grupo 2

Não		0,0072	1			
				1	DFK	12/07/2022 20:31

Conviva SP, e ela promove algumas formações com essa pauta. Esse projeto surgiu depois do massacre que teve lá perto da Grande São, na Grande São Paulo. O rapaz entrou na escola estadual para matar os alunos e esse projeto foi criado, e tenta adotar algumas medidas de prevenção, tá? Mas vocês imaginam a dificuldade que é atuar por uma rede imensa de cinco mil escolas no estado de São Paulo. Então, esse projeto tem esse problema.

Códigos\\corpo docente desprevenido

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0258	4			
				1	DFK	11/07/2022 11:42

E, querendo ou não, nós temos um instinto que ele é o instinto de você cobrar, de você julgar, e é meio que... não é uma coisa preparada, que nós estamos preparados para aquilo

				2	DFK	07/07/2022 13:51

Nós enxergamos isso sim no curso, algumas medidas de urgência, adotar medidas de urgência, mas foi muito pouco, e são situações que, muitas vezes, pega o corpo docente desprevenido, pega o corpo docente de surpresa, que não esperava que determinada coisa fosse acontecer E eu penso que dinâmicas e formações poderiam nos ajudar a tomar uma medida, assim, de repente

				3	DFK	11/07/2022 09:36

Então eu acho que falta muito entendimento – falo assim no geral – não só de muitos professores em relação à formação, a entender o que é isso e a saber que isso faz parte, o conflito é importante para amadurecer ou para desenvolver algumas questões.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				4	DFK	13/07/2022 09:09

na questão aí do atendimento, de ter um apoio de profissionais em relação à escola. A minha escola está recebendo nos dias de ATPCs – na terça, na quarta e na quinta-feira –, grupos de estudantes de psicologia, irão se formar aí nos próximos meses, e aí surgiu lá aquela perguntinha, “ah, vocês têm alguma sugestão para as nossas discussões?”, então eu falei assim, “eu tenho”, “sim professor, qual é a sua sugestão?”, eu falei assim, “olha, para 2022, nossa escola vai se transformar em PEI, período integral, e até agora nós não tivemos nenhum momento de discussão para falar da questão dos sentimentos, não da questão burocrática que nós vamos ter que ler lá o DO para saber quantas aulas cada disciplina vai ter, aquela coisa toda da estruturação, eu estou falando dos sentimentos.

Arquivos\\Grupo 2

Não		0,0361	4

1	DFK	12/07/2022 20:51

Agora no começo do meu expediente uma menina surtou, uma menina que tem problemas psiquiátricos queria bater numa outra pequena de 11 anos e a classe ficou tudo assim, mente assustada, e nós tivemos, ninguém sabia como lidar e foi uma barreira de professores homens que ficou isolando a menina até esperar a professora da sala de recursos chegar e tentar conversar com ela, que vem toda uma intervenção, veio até polícia, veio até ambulância na escola. Ela estava bem agressiva. Uma menina de 16 anos e outras são crianças de 11 e tal, então e a gente lida com uma série de situações que a gente não...

2	DFK	12/07/2022 20:58

Então vamos ter que trabalhar um processo de construção de um senso moral de uma maneira mais elaborada. Mas é muito difícil, eu creio, que trabalhar o senso moral, mesmo em época da pré-pandemia, já era muito difícil você tentar trabalhar, por primeiro porque não tem formação em filosofia, tem que estudar bastante, estuda, tenta cumprir, não ficar tão defasado.

3	DFK	12/07/2022 21:02

A gente está passando por muitas mudanças na escola nos últimos anos. Não sei se sempre foi assim, mas nos últimos anos, desde que eu entrei, a cada ano tem uma série de coisas, muitas novidades. Como a questão do Inova, Projeto Vida, Tecnologia Eletivas, agora veio a questão da mudança do currículo do ensino médio. O primeiro ano, os itinerários formativos ou os aprofundamentos curriculares. Muitas escolas também entrando no sistema da integral, do ensino integral. Isso tudo tem gerado inúmeras modificações que podem estar contribuindo também para as dificuldades de convivência na escola. E eu sinto que a gente não foi preparado suficientemente para implantar todas essas mudanças.

4	DFK	12/07/2022 21:03

Em todas as escolas que eu estive, por exemplo, eu não vi... A questão do projeto de vida, por exemplo, que deveria ser central, dar protagonismo ao aluno. Todo aquele discurso que a gente vê. Ele não está sendo implantado de forma condizente com o projeto e não é eficaz. E isso vai gerando também uma série de problemas, então é difícil você gerir uma novidade, uma transformação assim tão radical, tão profunda com o carro andando, a gente talvez tenha contribuído também para as dificuldades de convivência.

Códigos\\cultura da paz

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0162	3

1	DFK	11/07/2022 09:33

A melhoria do clima, a qualidade das relações. Como consequência vem a questão da redução dos problemas; promover aí a questão da cultura da paz dentro da unidade, seja ela enquanto docentes, discentes ou administrativo. E buscar estratégias para se trabalhar, a questão

da harmonização do grupo, o respeito, o cuidado com o próximo que a gente tem que ter. Não só como eu trato e o que eu falo, mas da forma que eu falo.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				2	DFK	11/07/2022 09:56

E não há essa compreensão do outro, de até onde o outro vai. Eu acredito que esses espaços abertos para um diálogo sincero, para um diálogo respeitoso, um diálogo em que as pessoas possam ser atendidas em suas necessidades, ela faz com que haja escuta ativa, escuta qualificada e a promoção dessa cultura de paz que nós tanto buscamos dentro da humanidade e dentro do ambiente escolar

				3	DFK	11/07/2022 09:57

Então eu acho que é: cultura de paz, ela vem de escuta ativa, de escuta qualificada, baseada em conhecimento que haja compreensão das relações em uma relação horizontal, e não vertical.

Códigos\\cyberconvivência

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0184	3			
				1	GEPEM	24/03/2022 19:51

Eu gostei muito de falar sobre o cyberbullying, porque para mim ele era um assunto muito batido, mas que ele não trazia coisas como o shaming, o (sexting) [00:10:46], a questão da própria cultura do cancelamento, de como isso está se dando nas relações sociais e digitais, e como que isso tem influenciado dentro da escola e na maneira como esses meninos têm reagido em relação ao mundo

				2	DFK	11/07/2022 09:28

quando eu falo da inquisição, ele é algo absurdo. Mas quando eu falo do linchamento virtual tudo bem, porque ele é de mentira, mas ele não provoca sentimento? E eu lembro que eu até comentei com a Natália, que ela foi muito pontual na cyberempatia, e ela puxou uma outra questão que foram os valores

				3	DFK	07/07/2022 14:20

Então é aí que está o fato da grande diferença do virtual para o presencial. Porque você tem na questão ali da pessoa estar presente ao vivo na sua frente, você capta milhares de mensagens, milhares de significados ali instantaneamente. Então a ação pode ser mais imediata, mas eu destaco o papel fundamental do diálogo. Sem diálogo, sem interação, sem conexão com os nossos alunos, a gente perde praticamente o objetivo da nossa profissão

Códigos\\educação moral e cívica na escola

Documento

Arquivos\\Grupo 2

Não		0,0152	3			
				1	DFK	12/07/2022 21:00

eu tive educação moral e cívica na escola está o Prof011, o Prof012, que são mais novinhos, a [...], são mais novos não tiveram essa encrenca, você entendeu? Querendo ou não...

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				2	DFK	13/07/2022 09:13

Vocês foram felizes, então, de ter...
Prof012: A educação moral e cívica, e OSBB. ((riso))

				3	DFK	12/07/2022 21:01

Educação moral e cívica, ministrada por um militar, era o chefe da chefe de guerra, hierarquia, não sei o cargo que eles davam, que até hoje que eles têm esse cargo aí. E vinha um cara que gritava o corredor da escola inteira. Ele tratava a sala que nem uma... Ele tratava a tropa dele na formação lá do tiro de guerra, a mesma coisa. E aquilo lá era aula de educação moral e cívica. Entendeu? Aí você... Como você vai lidar com isso? Teve uns anos que a escola deixou meio que de lado, umas décadas de como trabalhar com educação moral dos alunos. Tirando essa ideia de construção moral do passado, dos currículos, dos verdões da ditadura.

Códigos\\empatia

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0161	4			
				1	DFK	11/07/2022 10:30

E buscar estratégias para se trabalhar, a questão da harmonização do grupo, o respeito, o cuidado com o próximo que a gente tem que ter. Não só como eu trato e o que eu falo, mas da forma que eu falo.

				2	DFK	07/07/2022 14:21

Eu acho que é muito importante, principalmente na questão de como a gente fala de um programa de convivência, é falar sobre um programa onde as pessoas consigam dividir, ter empatia e conseguir se colocar no lugar do outro. Eu acho que é meio caminho andado, porque a gente vê no outro, mas a gente não sabe a cruz que a pessoa carrega, o problema que ela tem, a vida que ela leva

				3	DFK	07/07/2022 14:22

fortemente, e tem momento que não dá para você realizar aquela cobrança. Você tem que parar, você tem que analisar o clima, e você tem que falar, “espera aí, para tudo”. Eu tenho que olhar com sinceridade para essa pessoa: “o que está acontecendo com você? O que eu te fiz, vamos conversar?”

				4	DFK	07/07/2022 14:23

O que a escola precisa, está precisando em relação até mesmo a melhorar a convivência e entender a outra pessoa

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\equipe gestora						
Documento						
Arquivos\\Grupo 2						
Não		0,0582	9			
				1	DFK	13/07/2022 09:19

Essas formações eu sinto que não são suficientes, fica uma defasagem em relação... Às vezes já chega distorcido porque a equipe gestora também não foi bem informada. E quando ela vai formar os professores, ela também não sabe o que fazer.

				2	DFK	13/07/2022 18:11

É, os ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e quatro... a escola não tem nenhuma gerência sobre eles. E tem o quinto, semana sim, semana não que a diretoria de ensino que promove e tal, essa tem uma proximidade maior com as escolas, com a demanda, quando eles têm uma formação consistente para fazer num ritmo alucinante de mudanças.

				3	DFK	13/07/2022 18:08

Seria uma equipe gestora. Tem umas escolas que tem uma equipe gestora maior, outra menor. As escolas PEI (Programa de Ensino Integral) tem uma equipe gestora maior. As outras escolas que não se transformaram em período integral ainda, muitas vezes tem uma equipe mais reduzida, gestora. E esse tipo de problema, todo tipo, ainda a indisciplina o professor tenta contornar na sala de aula, resolver o problema dele, senão ele bate na gestão. A coordenação, por exemplo, é pedagógica. E eles têm uma série de informações, plataforma para registrar a violência na escola, o tipo de violência. Se a depredação do patrimônio, sem umas formações específicas, que eles nunca tem tempo para participar, de fato, que é nesse convívio, esse que eu comecei falando desse projeto lá. E eles têm... É tudo um programa bem... que está cada vez mais atuando na Secretaria da Educação, são seus méritos e problemas. E eles fazem a gestão, a gente não faz.

				4	DFK	12/07/2022 21:26

Não pode ter diretor designado desvinculado da realidade da escola e provocando divisão entre a equipe de trabalho, não pode.

				5	DFK	12/07/2022 21:27

Então, se a gente tem uma gestão, uma direção que é designada, que vem com o objetivo de alguém superior e vai causando quebra dos vínculos, provocando desestruturação das equipes de trabalho, a gente começa a já não andar bem. Esse é um primeiro ponto. Quando eu falo a principal necessidade, então é a gente tem uma gestão que provoque a integração, que provoque a discussão.

				6	DFK	12/07/2022 21:28

a APM (Associação de Pais e Mestres) precisa ser valorizada e não é só uma coisa proforma, precisa funcionar de fato isso daí. Terceiro ponto, as decisões precisam ser compartilhadas. Na minha escola, eu tenho lá uma diretora com três vices e três coordenadores. Não é feio uma diretora, três vices e coordenador. A gente tem uma gestão centralizada, apesar de ter tudo isto. A equipe gestora não consegue. A gestão é centralizada na mão de uma pessoa designada internamente, inclusive de outra diretoria desvinculado da realidade, é complicadíssimo. Então, a gente precisa de decisões compartilhadas da equipe gestora e decisões compartilhadas com os professores.

				7	DFK	12/07/2022 21:33

A inexistência de diretor efetivo, é quase que uma política da Secretaria da Educação.

				8	DFK	13/07/2022 09:18

O último concurso, eles chamaram um número pequeno de diretores, e não gostaram dos diretores que tinham assumido e pararam de chamar diretores. Eles criaram dificuldade de processo para chegar a ser diretor, para chegar a ser supervisor, barraram, criaram um monte de mecanismos para barrar evolução funcional.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				9	DFK	13/07/2022 17:35

O diretor nomeado que o Prof011 está falando, ele é mais dócil politicamente. Certo? Ou seja, ele faz tudo que a diretoria de ensino, que a Secretaria... o pessoal manda, porque ele tem que fazer aquilo, porque senão ele perde a designação. Tem que voltar para aquele chão de sala de aula num 6º F com 40, e aí vai, entendeu? Então ele vende a alma para não voltar para o 6º F. Tá, eu concordo com Prof011.

Códigos\\escola precisa de ajuda profissional

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0467	6

1	DFK	12/07/2022 11:39

algumas vezes nós recebemos visita, apoio do Conselho Tutelar em Pernambuco e também de assistente social, eles visitavam as escolas fazendo palestras, fazendo... respondendo perguntas, mas de uma forma que os alunos não se sentissem que era por punição ou ameaçado por alguma coisa. Era uma coisa que se tornava rotina nas escolas de Pernambuco. A escola enviava um ofício pedindo a presença de um conselheiro tutelar para vir falar dos direitos, das obrigações, prestar conhecimento para eles. E isso ajudava bastante, né.

2	DFK	12/07/2022 11:39

Eles ficavam ou no pátio, ou em uma sala de aula, e ficavam à vontade para os adolescentes fazerem perguntas e os conselheiros respondiam. Também no (inint) [00:32:40] também já passava fazendo palestra para as escolas, e isso melhorou muito a convivência nas escolas, a convivência na sala de aula, melhorou bastante, porque eles não viam como pessoas ou adolescentes que estavam errados, ou adolescentes que muitas pessoas chamavam de "aborrecentes". Eles viam como pessoas também que eram importantes e que isso fazia parte do trabalho da escola. E quando eu terminei, perguntei se a escola não podia fazer um convite para ter uma conversa com os conselheiros, a realidade aqui é bem diferente, isso não acontece aqui.

3	DFK	12/07/2022 11:40

é muito atuante o Conselho Tutelar em Pernambuco, muito atuante. Até mesmo nos horários noturnos, nós vemos lá na cidade aquele trabalho especulatório que eles fazem na cidade, olhando muitas vezes tarde da noite adolescente em lan house, eles visitavam, mandavam ir para casa ou até levavam para casa. Então eles são muito atuantes, eles trabalham muito. E eles não iam em caso, "ah, aconteceu um problema, o Conselho Tutelar vinha na escola". Não, eles iam porque já faz parte do cotidiano essas intervenções, essas visitas.

4	DFK	12/07/2022 11:14

E mais do que nunca: nesse retorno, a escola precisa de ajuda profissional; a escola precisa de uma psicóloga, de um psicólogo que venha nos auxiliar, porque o nosso tempo é muito corrido, são muitas exigências, está atrasada muita coisa na secretaria escolar digital, registro atrasa, e nós precisamos ter olhos para todos os lados, olho de cubista. Então nós precisamos de ajuda profissional, de várias áreas eu diria, até mesmo de profissional que venha a estimular o ensino médio nas escolhas, isso é importante.

5	DFK	12/07/2022 11:18

Muitas vezes é necessário falar, falar é muito importante, ter alguém que nos entenda é muito importante. Da mesma forma que, muitas vezes, a gente ouve tantos alunos, tantos professores, quanto os agentes de organização, a gente precisa de alguém para nos ouvir também.

6	DFK	12/07/2022 11:18

todos nós estamos passando por um problema muito sério, por uma fase muito difícil, mas eu acredito que com essas orientações nós vamos conseguir seguir, trilhar da melhor forma possível sempre, como a professora falou também, com o auxílio dos psicólogos também, que é muito importante.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Arquivos\\Grupo 2						
Não		0,0114	2			
				1	DFK	12/07/2022 20:48

A gente tem muitos problemas na escola que a gente trabalha, para lidar. Tem uma psicóloga que atende mais, não tem... Precisaria de um número de dezenas de psicólogos para atender os casos mais assim, mais iminentes, os casos que a gente identificou como um dos maiores problemas na escola, precisaria de um número bem maior.

				2	DFK	12/07/2022 20:51

Precisaria de um número bem maior de psicólogo, muito maior, inclusive para os profissionais, que eles estão sendo uma represa. Entendeu? Está sendo uma represa, porque a gente tá tendo que lidar em uma escala muito grande de problemas psíquicos, entendeu? De sofrimento, e eles parecem que eles vieram à tona na pandemia. Não era numa escala tão grande, assim.

Códigos\\espaços abertos para um diálogo sincero

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0396	10			
				1	DFK	11/07/2022 10:03

Porque a escola fala de recursos humanos, mas ela pratica pouco a humanidade, porque essa questão da prática, da escuta ativa, da escuta humanizadora é um conceito atual.

				2	DFK	11/07/2022 10:23

você falar sobre as suas fragilidades é um grande problema, que o tempo todo você é: superprodutivo, você é superempático, você é supersolidário, você é tudo, menos ser humano. E nós falamos naquele dia exatamente sobre isso. E muitos se sentiram à vontade de ir colocando suas angústias, seus medos, suas dores

				3	DFK	11/07/2022 09:56

Eu acredito que esses espaços abertos para um diálogo sincero, para um diálogo respeitoso, um diálogo em que as pessoas possam ser atendidas em suas necessidades, ela faz com que haja escuta ativa, escuta qualificada e a promoção dessa cultura de paz que nós tanto buscamos dentro da humanidade e dentro do ambiente escolar,

				4	GEPEM	22/03/2022 10:59

espaços abertos para um diálogo sincero

				5	GEPEM	22/03/2022 11:00

diálogo respeitoso

6 GEPEM 22/03/2022 11:00

pessoas possam ser atendidas em suas necessidades

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

7 DFK 11/07/2022 10:06

a gente não pode se esquecer jamais que a escola tem que ser o espaço do diálogo. Então se em cada aula é propiciado um espaço de aprendizagem em que o diálogo, ele serve para que a gente capte as necessidades de nossos alunos, então vai ser uma maravilha, porque nós vamos estar em sintonia com eles, percebendo as necessidades não só cognitivas, mas também emotivas. Então é aí que está o fato da grande diferença do virtual para o presencial. Porque você tem na questão ali da pessoa estar presente ao vivo na sua frente, você capta milhares de mensagens, milhares de significados ali instantaneamente. Então a ação pode ser mais imediata, mas eu destaco o papel fundamental do diálogo. Sem diálogo, sem interação, sem conexão com os nossos alunos, a gente perde praticamente o objetivo da nossa profissão.

8 DFK 11/07/2022 10:07

Não é uma ação única, tem que ser uma ação constante de tal forma que se criem aí atividades, ações pedagógicas que promovam esse diálogo, essa interação cada vez mais forte com os nossos alunos, e como foi falado com a comunidade escolar e com a família

9 DFK 11/07/2022 09:53

Então, essa prática da conversação, de expor as nossas angústias como nós estamos fazendo agora, que praticamente nós estamos fazendo isso, né? Isso nos auxilia muito. Eu acredito que esse tipo de formação, ele tem que continuar, porque ele nos ampara, nos ajuda, porque a gente... Muitas vezes é necessário falar, falar é muito importante, ter alguém que nos entenda é muito importante. Da mesma forma que, muitas vezes, a gente ouve tantos alunos, tantos professores, quanto os agentes de organização, a gente precisa de alguém para nos ouvir também.

10 GEPEM 24/03/2022 16:32

prática da conversação

Arquivos\\Grupo 2

Não 0,0207 3

1 DFK 12/07/2022 20:36

Na verdade, a gente não fala de um monólogo, a gente fala de um diálogo, da existência de diferentes. E o que a gente tem de comum na humanidade é a capacidade de ser diferente. E quando me vem essa questão do da convivência ética, me vem essa palavra do poder existente na escola.

2 DFK 12/07/2022 21:28

a APM (Associação de Pais e Mestres) precisa ser valorizada e não é só uma coisa proforma, precisa funcionar de fato isso daí. Terceiro ponto, as decisões precisam ser compartilhadas. Na minha escola, eu tenho lá uma diretora com três vices e três coordenadores. Não é feio uma diretora, três vices e coordenador. A gente tem uma gestão centralizada, apesar de ter tudo isto. A equipe gestora não consegue. A gestão é centralizada na mão de uma pessoa designada internamente, inclusive de outra diretoria desvinculado da realidade, é complicadíssimo. Então, a gente precisa de decisões compartilhadas da equipe gestora e decisões compartilhadas com os professores.

3 DFK 12/07/2022 21:29

a gente precisa ter uma escola que a gente tenha aí relações saudáveis, em que os professores possam falar sem medo de falar, sem medo de ser punidos, essas coisas. E assim são poucos professores que podem falar por medo de punições, não é isso daí. Então, isso é a convivência, fica complicado.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\estudar mais em relação a convivência						
Documento						
Arquivos\\Grupo 1						
Não		0,0291	3			
				1	DFK	11/07/2022 16:35

Às vezes os conflitos são emergentes no dia a dia, então eu penso que quando as coisas são feitas assim com simulação, elas funcionam melhor. Eu penso que dentro das escolas, não sei, mesmo que fosse ministrado por um grupo especial, como é o GEPEM, que nós tivéssemos estudos que se isso acontecer, como nós vamos agir? Que medidas nós vamos tomar diante de tal conflito, diante de tal situação. Nós enxergamos isso sim no curso, algumas medidas de urgência, adotar medidas de urgência, mas foi muito pouco, e são situações que, muitas vezes, pega o corpo docente desprevenido, pega o corpo docente de surpresa, que não esperava que determinada coisa fosse acontecer E eu penso que dinâmicas e formações poderiam nos ajudar a tomar uma medida, assim, de repente.

2	DFK	12/07/2022 11:26

Então acredito que, quando a gente entra com aquela questão de gestão de tempo na convivência escolar, a aferição dos conflitos traz para a gente a necessidade de troca de experiência. Então assim, o proporcionar a interação e criar estratégia para a troca de experiência para que venha amenizar a fogueira da vaidade ou que ela não exista é de ótima importância. ((riso)) Então eu acredito que são temas, são assuntos que seria bacana depois dessa formação que a gente teve também agregar aí ao nosso conhecimento.

3	DFK	12/07/2022 11:27

Então eu acho que falta muito entendimento – falo assim no geral – não só de muitos professores em relação à formação, a entender o que é isso e a saber que isso faz parte, o conflito é importante para amadurecer ou para desenvolver algumas questões. Então eu acho que isso nunca foi visto antes, começamos a entender um pouco no convívio o ano passado através de alguns artigos com alguns professores, que nem tem a Luciene Tognetta, tem também a Telma Vinha, mas em escola não se falava isso antes.

Códigos\\estudo da moral						
Documento						
Arquivos\\Grupo 2						
Não		0,0202	2			
				1	DFK	12/07/2022 20:34

Eu fui professor do projeto Pedagogia Cidadã no começo da década de 2000 e fui professor do curso de pedagogia da Unesp e Univesp de 2010 até quase o final de 2013, e nesse segundo a gente teve contato com estudo teórico em uma tentativa de aproximação do estudo da moral e como aplicar o estudo da moral e da ética dentro da sala de aula, a tônica do estudo do Yves de La Taille. E a experiência do contato diário na escola de tentativa de evitar tanto conflito como fazer uma atuação que promova um senso ético dos alunos e moral.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				2	DFK	12/07/2022 21:35

E apresentando os resultados e as coisas que foi estipulado coletivamente. Isso agora você imagina como trabalhar com a moral e a ética numa escola despolitizada? Tudo é tecnocratizado. A gente está num ambiente que uma tecnocracia espera. Tudo automatizado, não é? Como que eu vou discutir Kant, como que eu vou discutir? Como que eu vou discutir o esclarecimento com esses meus colegas professores, com os meus alunos? Numa realidade assim, eu vou falar do esclareci... "Ah, vocês têm todos que ser, desenvolver, garantir e categórico, não ser autônomo, construir suas próprias... Seu próprio índice e mudar com todos os problemas e dilemas morais que vocês vão enfrentar na vida

Códigos\\expressão de sentimentos

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0227	3

1	DFK	11/07/2022 10:25

Trabalhava de forma mais (indireta) [00:29:48] com atividade em sala de aula, dependendo da turma que eu estivesse, porque esse ano eu entrei no ensino fundamental. Eu estou com o sexto ano, eu trabalhava também de forma de desenhos, começando por mim para eles se sentirem mais à vontade. Eu fiz desenho de coisas que me incomodavam em algumas atividades, foi um dos métodos que eu utilizei, e eu demonstrei em forma de desenhos, e em formas de frases, de coisas que me incomodavam. Não colocava o meu nome nos desenhos porque eu queria também que eles demonstrassem para mim o que era que incomodava eles, e muitas vezes o que era que eles queriam falar e não têm coragem de falar, mas que eles não se identificassem nos desenhos.

2	DFK	11/07/2022 10:26

não era um trabalho de rotina, era algo que se fazia de forma eventual e geralmente quando iniciava as aulas para conhecer a turma, ou quando tinha um retorno de um recesso; ou quando percebia que algo não estava muito bem. Mas para perceber, demora tanto para perceber quando algo não está bem, porque parece que eles escondem as coisas, eles não tentam falar abertamente

3	DFK	11/07/2022 11:45

Então se em cada aula é propiciado um espaço de aprendizagem em que o diálogo, ele serve para que a gente capte as necessidades de nossos alunos, então vai ser uma maravilha, porque nós vamos estar em sintonia com eles, percebendo as necessidades não só cognitivas, mas também emotivas.

Códigos\\feedback do ciclo formativo

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0865	18

1	GEPEM	22/03/2022 09:20

ciclo formativo foi maravilhoso

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

2 DFK 11/07/2022 16:41

todo o curso foi importantíssimo para mim como profissional e até como pessoa. Eu consegui procurar dentro de mim apontamentos, vamos dizer assim, para eu mudar, para eu melhorar. Então eu consigo ver uma melhora no meu profissional depois desse curso, porque eu consegui enxergar muitas orientações que foram passadas para nós.

3 DFK 07/07/2022 13:34

E eu consegui enxergar no aluno que, diante do caso era o agressor, ele era uma vítima da vulnerabilidade que estamos vivendo da pandemia. Então ele viu no coleguinha dele um momento de ele extravasar, de ele gritar, de ele ter uma atitude agressiva por conta de um problema que ele está passando. E se não fosse todo o trabalho que foi feito com o curso, com o ciclo formativo, não teria conseguido enxergar dessa maneira. Então foi benefício para mim como profissional e até como pessoa para eu sentir, ter essa sensibilidade de saber lidar com casos tão sensíveis e conseguir resolver de uma forma tão plena como eu consegui hoje, e eu fiquei muito feliz.

4 DFK 11/07/2022 16:46

E quando a gente faz algumas leituras, ou a gente reflete junto com o outro sobre esses tópicos, a nossa perspectiva de mundo muda e nós conseguimos mudar também a perspectiva dos meninos.

5 DFK 11/07/2022 16:43

Agregou muito o curso, mas muito mesmo.

6 DFK 11/07/2022 16:46

tem um ponto que eu achei muito interessante durante o curso. Eu quero pedir desculpa, porque eu estou um pouco rouca, a mudança de tempo me prejudica bastante. Eu cresci em um lugar de sol. Então veja bem, eu achei muito interessante encarar que o tema principal era bullying, era esse o tema. Encarar o bullying como um problema muito sério, porque de fato é sério, né, mas nós tratávamos como qualquer problema do dia a dia na escola

7 DFK 07/07/2022 13:21

tem que ter um método especial para tratar o bullying e ele não ser tratado como os problemas do cotidiano na escola. E isso foi muito, muito enfatizado no curso.

8 DFK 07/07/2022 13:17

O método pelo qual vai ser tratado o bullying. E a elaboração de um plano de intervenção. Aquilo de compartilhar preocupação, de criar círculos interativos. Então essa parte foi muito boa no curso

9 GEPEM 22/03/2022 10:17

parte foi muito boa no curso

10 DFK 07/07/2022 13:22

o curso foi espetacular. A Talita e o Mário fizeram uma diferença gigantesca na minha visão de mundo, de aula, de sala – e olha que eu já tenho cabelinho branco, já faz bastante tempo que eu estou indo (inint) [00:15:58]. Mas foi gratificante porque mudou significativamente o meu olhar, e meu olhar em cima de uma garota, e toda quinta-feira no período da tarde eu fazia o curso, e depois na sexta eu entrava em aula, e eu trabalhava com duas turmas complicadas: dois nonos, nono A e nono B, e eu comentava com eles, “ai, gente, ontem eu aprendi cada coisa linda que eu quero fazer com vocês”.

11 DFK 07/07/2022 13:23

Acabou o curso”, eu falei, “mas vocês não podem imaginar a consequência desse curso. Estou agora, a partir...” – comentei com eles – “hoje fazemos parte de um grupo em que o assunto principal são vocês”. Nossa, mas eles aplaudiram, foi aquela gritaria. Ou seja, esse curso no todo, ele acrescentou a minha vida junto à garotada muito, amor.

12 DFK 07/07/2022 13:24

feito o curso. Eu gostaria muito, mas muito mesmo que todos os meus colegas fossem tocados o tanto quanto eu fui. Porque, de repente, você trabalha sobre o novo impacto, sobre uma nova visão, você vê que isso prospera, isso é bom tanto para você quanto para a garotada.

13 DFK 07/07/2022 13:30

Mas o curso que a gente teve mostrou que a gente tem que melhorar. Como disse o professor, melhorar o clima entre os colegas que existe ainda uma cabeça que não vê, não consegue se ter empatia

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

14 GEPEM 22/03/2022 10:30

a gente tem que melhorar

15 DFK 07/07/2022 13:36

Nós enxergamos isso sim no curso, algumas medidas de urgência, adotar medidas de urgência, mas foi muito pouco, e são situações que, muitas vezes, pega o corpo docente desprevenido, pega o corpo docente de surpresa, que não esperava que determinada coisa fosse acontecer E eu penso que dinâmicas e formações poderiam nos ajudar a tomar uma medida, assim, de repente

16 DFK 11/07/2022 16:48

Então eu acho que falta muito entendimento – falo assim no geral – não só de muitos professores em relação à formação, a entender o que é isso e a saber que isso faz parte, o conflito é importante para amadurecer ou para desenvolver algumas questões. Então eu acho que isso nunca foi visto antes, começamos a entender um pouco no convívio o ano passado através de alguns artigos com alguns professores, que nem tem a Luciene Tognetta, tem também a Telma Vinha, mas em escola não se falava isso antes. Quando tinha um problema na sala de aula eles achavam que era uma coisa assim, "nossa, isso está incomodando", mas é essencial isso.

17 DFK 11/07/2022 11:48

Ainda bem que não aconteceu nenhum caso de bullying agora, cadê os conflitos para eu mediar? Ainda não ocorreram. Mas se não preparou... mas abriu a cabeça. Porque eu só me sinto preparada na prática, sabe, Pesquisadora001. Mas direcionou, apontou, mostrou o caminho. Eu espero que eu não precise praticar essa mediação de bullying, o que eu quero dizer com isso é que eu quero que a escola tenha paz, mas apontou e colocou na posição sim, foi muito válido.

18 DFK 07/07/2022 13:37

Então, essa prática da conversação, de expor as nossas angústias como nós estamos fazendo agora, que praticamente nós estamos fazendo isso, né? Isso nos auxilia muito. Eu acredito que esse tipo de formação, ele tem que continuar, porque ele nos ampara, nos ajuda, porque a gente... Muitas vezes é necessário falar, falar é muito importante, ter alguém que nos entenda é muito importante

Códigos\\formação centralizada

Documento

Arquivos\\Grupo 2

Não		0,0726	13

1 DFK 12/07/2022 20:56

um terceiro ponto, a formação dos professores agora são por centro de mídias. Tudo formação por centro de mídias. Então desarticula mais um espaço de convivência dos docentes, dos professores, em vez de ter um espaço de convivência, de construção do saber ali a gente tem formação por centro de mídias.

2 DFK 12/07/2022 21:03

As formações não foram suficientes. Mesmo aquelas que que ocorreram presencialmente em grupo e tudo mais, mas também agora esse grande número que o Prof011 citou de videoconferências ou de palestras que a gente assiste pelo centro de mídias, outras vias. Essas formações eu sinto que não são suficientes, fica uma defasagem em relação... Às vezes já chega distorcido porque a equipe gestora também não foi bem informada. E quando ela vai formar os professores, ela também não sabe o que fazer.

3 DFK 12/07/2022 21:06

a gente tem quatro ações, dessas sete semanais que vem pronto e eu acabei de selecionar para amanhã algo que passou há 15 dias atrás num depositório de vídeos que chama centro de mídias. E assim, a gente tem uma reclamação muito grande dos professores e isso está atrapalhando. É o professor coordenador pedagógico, é lógico e se o dirigente perguntar para mim, eu vou falar com uma outra linguagem, vou usar uns termos mais sofisticados para falar que está sendo... não estão gostando, está certo? Não, não tá dando muito certo.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

4 DFK 12/07/2022 21:09

É, os ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e quatro... a escola não tem nenhuma gerência sobre eles. E tem o quinto, semana sim, semana não que a diretoria de ensino que promove e tal, essa tem uma proximidade maior com as escolas, com a demanda, quando eles têm uma formação consistente para fazer num ritmo alucinante de mudanças.

5 DFK 12/07/2022 21:09

como a gente já não está aguentando mais essa formação centralizada, que a gente não precisava disso nesse momento, tanta informação centralizada.

6 DFK 12/07/2022 21:11

Então a gente tem políticas cada vez mais sistemáticas de assim, vocês têm que fazer o que os órgãos centrais, que a alta cúpula da Secretaria da Educação sabe que ela sabe o que é bom para vocês.

7 DFK 12/07/2022 21:12

Quando você tira o lado político dela, o conselho e da organização política dos conteúdos, que vai ser trabalhado, de currículo e tal, você elimina um lado político delas. E você ficou com uma coisa tecnicista, uma formação que vem de São Paulo, do neotecnicismo.

8 DFK 12/07/2022 21:13

Eu queria dizer o seguinte: essa formação do centro de mídias, ele contribui para esse processo de padronização das coisas. E a gente não padroniza uma realidade no Estado de São Paulo que tem múltiplas realidades, mesmo aqui na diretoria de [...], a gente tem múltiplas realidades.

9 DFK 12/07/2022 21:14

Então essa formação que vem do estado é uma formação padronizadora para formar robozinho.

10 DFK 12/07/2022 21:14

Como é que acontece essa formação que, por exemplo, o Prof010 falou que de 7 horas, 4 são com essa formação a distância. Primeiro que é horrível, é chato esse negócio, você ficar com a formação à distância. Diferente de você estar com a formação ali presencial. Segundo o Prof012 já falou, muitos não estão preparados para passar essa formação que foi dado no centro de mídia. Terceiro ponto: existem lugares e eu acho que talvez aí 50%, em que a coordenação fala assim, "olha, conecta no centro de mídias. Teste aí e faz qualquer coisa". Ou seja, não existe a formação. 50% das escolas, outras escolas, talvez outras 20% das escolas, acontece assim: que a diretora prende todos os professores numa sala.

11 DFK 12/07/2022 21:16

Então um primeiro ponto é essa formação. Ou você simplesmente fala assim: conecta, 4 horas conectadas e não faz nada, ninguém escuta nada da formação. Na verdade é uma grande enganação. Ou a segunda forma, um diretor... existe uma escola, sobretudo aqui, que o diretor faz todos os professores ficarem numa sala com o telão e marcando na porta, se alguém sai, inclusive, para ir no banheiro aí para assistir a essa formação do centro de mídias aí. Então uma pressão muito grande ou, na verdade, uma grande enganação e que nenhuma das duas formas funciona para essa formação, de fato, ser adquirida pelos professores.

12 DFK 12/07/2022 21:18

Teria, isso no ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) a gente poderia pensar a escola, pensar a pedagogia, pensar, conversar sobre isso, mas não dá tempo disso, porque a gente tem que ficar na formação a distância do centro de mídias, que é padronizadora e aí domesticadora do (inint) [00:46:20].

13 DFK 12/07/2022 21:34

A Secretaria de Educação inibe a formação, a formação continuada promovida por nós mesmos.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\formação inicial						
Documento						
Arquivos\\Grupo 2						
Não		0,0325	5			

1 DFK 12/07/2022 20:30

Eu comecei, eu fiz economia na Unicamp, fiz mestrado lá também em desenvolvimento econômico e meio ambiente, e eu depois comecei a dar aula em 2004, no ensino superior da área de economia. Depois de 2007, comecei a dar aula no estado, mas eu não tinha a licenciatura. Então eu dou aula desde 2007 no estado, governo do estado, eu sou categoria O. E atualmente eu fiz sociologia nos anos anteriores. Fiz também teologia, fiz contabilidade e pedagogia, fiz essas daí também. Mas a minha base teórica é em economia e sociologia.

2 DFK 12/07/2022 21:22

Eu fui preparado hoje para ser um professor de cursinho, tá? Que eu estudei tanto na Unesp, fiz ciências sociais. Comecei na Unesp, praticamente terminei na PUC de São Paulo e depois eu fiz história, fiz curso de história, tenho pedagogia, fiz um ano e meio de matemática. Eu fiz uns cursos aí e estudei para caramba. Quase 10 anos de formador continuado de professor, de atuação, é uma situação robusta, entendeu? Porque há muito tempo, no meu segundo emprego, foi a formação continuada de professores.

3 DFK 12/07/2022 21:22

Sim, a minha formação... Só que ela não foi para essa sala de aula. Nenhuma dessas formações, nada ainda foi, tá? Eu por muito tempo... agora faz tempo que eu não faço a pesquisa. Acompanhei a literatura, por exemplo, de estudo pedagógico. O que tinha do ensino fundamental, séries finais na universidade, praticamente não tem estudo.

4 DFK 12/07/2022 21:24

Eu aprendi ser professor a partir de três pontos. Primeiro ponto, a partir do grupo de jovens que eu participei. O segundo ponto, a partir dos movimentos sociais que eu participei. E terceiro ponto, sendo professor, eu comecei na Funep, PUC Campinas e Unisalesiano, [...] em Campinas. Depois a [...], lá em Indaiatuba ou em Rio Preto, no [...], no [...] ou aqui no [...], no [...] dei aula e depois aqui na [...].

5 DFK 12/07/2022 21:24

A escola não ensina, a faculdade não ensina a gente a ser professor, não. Acho que não ensina e não aprendi na faculdade a ser professor, nem de economia nem de sociologia.

Códigos\\formação para mais professores

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0238	6

1	DFK	12/07/2022 11:07

Eu lamento muito que na minha escola só eu e a [...] tenhamos feito o curso. Eu gostaria muito, mas muito mesmo que todos os meus colegas fossem tocados o tanto quanto eu fui.

2	DFK	11/07/2022 10:31

estender essa formação para mais professores, porque tem professor extremamente doente dentro de sala de aula. Covid, faz um estrago? Faz. Mas, professor doente em sala de aula mata tanto quanto Covid.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				3	DFK	11/07/2022 10:35

foi muito bom, fico muito feliz de ter participado, e quando tiver outros quero também. Deveria ser estendido a todos.

4	DFK	11/07/2022 10:33

Nós enxergamos isso sim no curso, algumas medidas de urgência, adotar medidas de urgência, mas foi muito pouco, e são situações que, muitas vezes, pega o corpo docente desprevenido, pega o corpo docente de surpresa, que não esperava que determinada coisa fosse acontecer E eu penso que dinâmicas e formações poderiam nos ajudar a tomar uma medida, assim, de repente.

5	DFK	12/07/2022 11:19

a escola precisa de ajuda profissional, a escola precisa de alguém no ramo da psicologia, porque só nós, atores da educação, não vamos resolver sozinhos, porque muitas coisas aconteceram e não atingiu só o aluno, atingiu todo o pessoal que trabalha dentro da escola.

6	DFK	11/07/2022 11:51

questão também de estratégias para trazer conhecimento, e eu acho que também contribui bastante todos dentro da unidade escolar, a comunidade escolar como um todo também, ter acesso a questão de formação de palestra, online, de conteúdo, para ser disseminado dentro da escola, com esse tema de convivência ética e respeito

Códigos\\formas de mediação de conflitos

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0232	4

1	DFK	11/07/2022 11:34

A gente tem a tendência de puxar o conflito para o lado pessoal. E aí, no caso, vocês me deram uma dica forte de como fazer o certo distanciamento, você usava uma palavra, “deslocamento”. E isso para mim me tocou. Eu falei assim, “olha, a gente consegue aprender com essa experiência de quando você se distancia e tenta ver por outros olhos”, foi isso o que mais me chamou a atenção.

2 DFK 07/07/2022 13:15

E o círculo restaurativo, eu acabei fazendo ele com o grêmio, porque eu saí de férias e quando eu voltei, eles tinham brigado um com o outro. Foi uma coisa, meu Deus do céu. E quando eu fiz o círculo com eles, com o objeto, com a conversa, eles voltaram a conversar e a coisa voltou a fluir, porque é igual terapia: a gente paga para alguém nos ouvir

3 DFK 07/07/2022 13:40

em relação a adotar medidas de urgência, porque essas coisas não avisam sempre quando vão acontecer. Às vezes os conflitos são emergentes no dia a dia, então eu penso que quando as coisas são feitas assim com simulação, elas funcionam melhor

4 DFK 11/07/2022 10:37

Só que para isso eu acho que pela equipe gestora e a parte pedagógica também, essa aferição dos conflitos também é bem importante, porque quando a gente começa a aferir esses conflitos, a gente começa a perceber onde está os maiores problemas de convivência. Então acredito que, quando a gente entra com aquela questão de gestão de tempo na convivência escolar, a aferição dos conflitos traz para a gente a necessidade de troca de experiência.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\grêmio dentro da escola						
Documento						
Arquivos\\Grupo 1						
Não		0,0226	1			

1 DFK 11/07/2022 17:02

o trabalho que os alunos gremistas estavam realizando e quiseram fazer parte desse trabalho. Então, hoje – a professora [...] está aí para confirmar o que eu estou dizendo – estamos com vários projetos acontecendo de convivência dentro da escola, tudo com a interação dos alunos, as propostas dos alunos. Eles estão ouvindo os colegas, estão trazendo essa escuta – porque é muito importante a escuta –, mas, muitas vezes, nós... nós estamos fazendo o nosso trabalho pensando que está certo, mas com uma forma de lidar com o jovem muitas vezes diferente de quando colocam dois jovens para conversar. A linguagem deles é diferente, o entendimento deles é diferente. Então eu acredito que um grêmio dentro da escola, um grêmio ativo, um grêmio participativo, ele acaba ensinando até a nós como lidar com alguns tipos de transtorno. É isso o que eu acredito. Então esse trabalho tem que ser contínuo, não é um projeto bimestral, é um projeto que tem que ser para a vida. E eu acredito que quando os jovens começam com essas ações, acabam influenciando até mesmo os professores. Os professores começam a ter um olhar diferenciado, porque é muito importante que os professores estejam junto com os alunos, e os alunos e os professores, a harmonia entre professor e aluno é muito importante. E eu acredito que esse trabalho está sendo, assim, fundamental para a convivência da nossa escola.

Arquivos\\Grupo 2						
Não		0,0008	1			

1 DFK 12/07/2022 21:28

Grêmio Estudantil precisa ser valorizado e funcionar

Códigos\\o saber e o poder

Documento

Arquivos\\Grupo 2

Não		0,0285	7

1 DFK 12/07/2022 20:37

a gente precisa descolonizar o saber e o poder. Eu acho que isso é importante quando a gente fala de convivência ética na escola, despolemizar o saber e o poder. A gente parte, a gente vem de uma cultura em que a gente é meio piramidal, meio um negócio assim, e a escola ainda está assim, a Secretaria de Educação está assim, e cada vez mais assim. Então isso interfere muitíssimo na convivência, porque ainda as coisas estão bastante piramidais.

2 DFK 12/07/2022 20:43

E esse processo de pandemia para mim trouxe um gancho para que o governo do Estado de São Paulo pudesse exercer mais o poder.

3 DFK 12/07/2022 20:44

Está tudo fragmentado e cada vez mais essas coisas, designação, cargo de confiança, essas coisas, e ausência de concurso público, vão reforçar esse processo de hierarquização, de dominação, de não convivência, de 'umbigalização'.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

4 DFK 12/07/2022 20:54

a estrutura que está desagregando, que está designando pessoas, que está hierarquizando cada vez mais o processo e distanciando a escola, a avaliação da escola de uma construção de uma coisa coletiva.

5 DFK 12/07/2022 21:10

E nos últimos, eu estou há mais de 20 anos como professor da rede estadual, o que a gente viu foi ataques sucessivos à autonomia da escola. Ataques sucessivos por parte do governo do estado de São Paulo, pelas suas políticas educacionais.

6 DFK 12/07/2022 21:11

Então a gente tem políticas cada vez mais sistemáticas de assim, vocês têm que fazer o que os órgãos centrais, que a alta cúpula da Secretaria da Educação sabe que ela sabe o que é bom para vocês.

7 DFK 12/07/2022 21:12

Então a gente vê um ataque nesse momento que a gente precisava de mais autonomia na escola, os ataques são sempre sistemáticos das políticas educacionais, uma das causas da baixa produtividade dos alunos nessas avaliações externas é o desmonte da escola, enquanto instituição.

Códigos\\pós a pandemia

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0329	5

1 DFK 11/07/2022 12:11

E eu consegui enxergar no aluno que, diante do caso era o agressor, ele era uma vítima da vulnerabilidade que estamos vivendo da pandemia. Então ele viu no coleguinha dele um momento de ele extravasar, de ele gritar, de ele ter uma atitude agressiva por conta de um problema que ele está passando

2 DFK 11/07/2022 11:29

Eles procuram na gente apoio, eles procuram o olhar, o carinho, a escuta; principalmente nessa pós-pandemia eu vejo as crianças nos procurando, nos buscando de uma forma diferente. Eu vejo... muitas vezes não falam por favor, mas o "tia", aquele jeito mais... O tanto que fizemos falta a eles

3 DFK 11/07/2022 12:02

Tem aluno que não quer voltar, tem aluno que não quer mais ficar em casa, tem aluno... tô falando aqui da nossa escola, da nossa comunidade, aluna que cortou o cabelo escondido. E que está sofrendo em casa porque não quer mais ser menina, tem aluno que mudou de nome e não aceita mais ser chamado com o nome masculino, tem professor estressado, explodindo com pouca coisa, tem ganância de poder, porque houve aí umas mudanças de vice-direção, e tem pessoas que não estão ouvindo, estão respondendo antes de entender.

4 DFK 11/07/2022 11:32

estava pensando aqui na questão do cuidado com o sentimento pós o distanciamento, que a gente também tem que ter esse olhar, porque realmente, assim, essas situações de professores, eu mesmo já vivi a situação de uma professora, que ela chorou em mensagem pelo WhatsApp, que ela não queria voltar – e isso lá no início quando a gente começou a atender aquele rodízio bem restrito mesmo após julho, aí o recesso de julho. Então essa questão do sentimento pós a pandemia também vem bem forte aí, vem nessa linha aí bem forte mesmo, e de encontro com a questão da saúde mental, do professor, e às vezes até do funcionário

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

5 DFK 11/07/2022 11:33

E aí a gente caminhou agora, tem algum tempo já, um mês e pouco para um atendimento em turma de alunos, também visando essa questão da convivência, da saúde mental, do sentimento pós-pandemia, que a gente percebe que não é só a questão dos funcionários como um todo, mas os pais também.

Arquivos\\Grupo 2

Não		0,0747	12

1 DFK 12/07/2022 20:41

na verdade a gente tá mais próximo tecnologicamente, mas ao mesmo instante mentalmente, vamos dizer assim, espiritualmente parece estar vendo cada vez mais a vitória do individualismo. Assim, então, os processos que dependem do coletivo, da participação coletiva de renegociação, a gente está perdendo essa capacidade de negociar, de ouvir, de levar em consideração o ponto de vista do outro e eu acho que isso tudo gera uma série de problemas, uma série de dificuldades no dia a dia, na convivência dentro da escola.

2 DFK 12/07/2022 20:43

Os alunos desaprenderam a conviver, os professores também entraram talvez na lógica do individualismo, porque assim, esse contato virtual... as relações estão começando a se costurar novamente, mas sobretudo os alunos, eles desaprenderam a conviver e eles agora ficaram muito tempo nas suas casas, e estão assim... houve uma desestruturação muito grande do processo. Inclusive agora a gente tem casos e mais casos nas escolas que não tinha antes de indisciplina, uma coisa muito grande agora de disciplina que antes não tinha.

3 DFK 12/07/2022 20:43

E esse processo de pandemia para mim trouxe um gancho para que o governo do Estado de São Paulo pudesse exercer mais o poder.

4 DFK 12/07/2022 20:45

Eu acho que a gente tem problemas antigos que permanecem, mesmo depois da pandemia, e novos também. Eu acho que o novo que apareceu foi esse quadro geral de ansiedade. Tem muitos alunos com diagnóstico até médico mesmo de ansiedade.

5 DFK 12/07/2022 20:46

Eu vi uma ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) ontem, um dado que que dá na casa dos 30%, então é muito, é gigantesco. Era de 10, passou para 30. Então os 10 já era absurdo e passamos por um quadro mais grave ainda. E essa ansiedade era uma série de violência, pequenas violências ou de tentativas de fuga dos alunos, e talvez eles estejam tentando fugir dessa ansiedade que eles estão sentindo, desse descontrole, e aí acabam sendo violentos ou não sabendo manejar as ferramentas para conviver em harmonia na escola.

6 DFK 12/07/2022 20:46

As famílias também desestruturadas, parece que isso impactou muito as famílias. A gente não tem uma visão muito clara de como que está sendo isso nas casas das crianças. A gente sabe talvez nas nossas casas que a gente também sofreu muito, muitos professores também. Vem com quadros de ansiedade também, então aí eu acho que eles aumentam (inint) [00:20:46] descontrole nas relações. Perda de empatia, perda de respeito e aí aumenta tudo. Tudo vira uma coisa mais convulsionada, não é? A escola parece estar mais convulsionada, vamos dizer assim.

7 DFK 12/07/2022 20:48

Eu acho que assim, o sofrimento psíquico aumentou nesse período de pandemia, pelo tempo de isolamento e as pessoas... Então alguma coisa desencadeou um sofrimento maior.

8 DFK 12/07/2022 20:51

Precisaria de um número bem maior de psicólogo, muito maior, inclusive para os profissionais, que eles estão sendo uma represa. Entendeu? Está sendo uma represa, porque a gente tá tendo que lidar em uma escala muito grande de problemas psíquicos, entendeu? De sofrimento, e eles parecem que eles vieram à tona na pandemia. Não era numa escala tão grande, assim.

9 DFK 12/07/2022 20:52

Eu também concordo com os professores. Essa questão da pobreza nos últimos tempos, é uma questão da pobreza imensa que se revelou agora nesse tempo da pandemia

10 DFK 12/07/2022 20:52

a pobreza tem se explicitado fantasticamente, desencadeando problemas psíquicos, problemas de depressão, problemas de problema de alunos que, inclusive, estão... problema de alunos que bebem, agora estão bebendo muito bebidas alcoólicas, inclusive bêbados.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

11 DFK 12/07/2022 20:53

Então um ponto, pobreza extrema que está afetando; outro ponto que o professor falou das famílias desestruturadas, que esses alunos tiveram esse contato com essas famílias todas. Eu não falo de desestruturados, eu não estou falando que é família do pai, da mãe, do filho, não, mas desestruturado, sobretudo, por questões sociais.

12 DFK 12/07/2022 20:57

E em um certo sentido, a gente está assim, tendo que parar muito, deixar o conteúdo, não deixar de lado, trabalhar o conteúdo que der, mas estar tratando da questão de convivência, porque eles ficaram quase 2 anos sem ter um relacionamento fora do ambiente... ou familiar, ou do grupo que ele está inserido sem ter um tipo de relação de um ambiente escolar. Imagina para uma criança de 11 anos na fase de transição do concreto para o abstrato você ficar 2 anos sem ter um elemento ao mesmo tempo disciplinador e criador das normas de convivência social, de como se se relacionar com os outros em público. Estar naquele público que não é o seu público, das pessoas mais próximas de vocês, ficaram 2 anos, é uma defasagem muito grande.

Códigos\\programa de convivência

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0579	10

1 DFK 11/07/2022 17:00

Eu acho assim, a questão da convivência... A promoção, como você, citou tem que estar no cotidiano da escola. Eu acho que não tem que ser uma prática esporádica, e sim uma coisa que já é de praxe para todos.

2 DFK 11/07/2022 16:54

Quando tinha um problema na sala de aula eles achavam que era uma coisa assim, “nossa, isso está incomodando”, mas é essencial isso. Então assim, eu não colocaria promoção, mas eu colocaria como uma prática, como uma disciplina para todos os docentes trabalharem com os alunos.

3 DFK 11/07/2022 16:55

Mas e por que não em um programa para de vez em quando avaliar no que precisa melhorar, e o que não pode faltar em um programa de convivência? Que todos estejam presentes e que todos participem, e que se a partir do momento quando eu não concordo, eu não quero, aí já é ideia oposta. Então tem essa prática? Tem, mas nós vamos conseguir fazer uma rotina dessa prática, vai ser uma coisa constante, vai ser sempre bom? Não é. Então, e por que não fazer um programa e avaliar o que precisa melhorar? Seria uma forma de olhar para nós mesmos, seria uma forma de analisar o que precisa ser mudado dentro da escola.

4 DFK 11/07/2022 16:50

quando falamos de programa de convivência eu penso na melhoria do clima, porque como a gente estava falando, o professor Prof001 falou, eu falei da fogueira das vaidades brigando e tal. A melhoria do clima, a qualidade das relações. Como consequência vem a questão da redução dos problemas; promover aí a questão da cultura da paz dentro da unidade, seja ela enquanto docentes, discentes ou administrativo.

5 DFK 11/07/2022 16:55

na questão de como a gente fala de um programa de convivência, é falar sobre um programa onde as pessoas consigam dividir, ter empatia e conseguir se colocar no lugar do outro.

6 DFK 11/07/2022 16:55

A educação deveria ser uma classe só. Então como falar de um programa de convivência não só com o professor, como a Prof007 falou, mas com toda a comunidade escolar para melhorar o ambiente, ter um ambiente saudável.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

7 DFK 11/07/2022 12:27

Também aí se estendendo para dentro da escola. Até porque mesmo hoje nós vivemos uma situação dentro da rede estadual de que um programa chamado "bolsa do povo", que são pais que estão auxiliando aí a gente dentro da escola com alguns serviços dos agentes de organização escolares e questão de busca ativa também. Então os pais também, eu acho que é uma ponta aí de extrema importância nesse programa também.

8 DFK 11/07/2022 16:57

do programa de promoção da convivência. Na minha visão tem que ser constante isso. Não é uma ação única, tem que ser uma ação constante de tal forma que se criem aí atividades, ações pedagógicas que promovam esse diálogo, essa interação cada vez mais forte com os nossos alunos, e como foi falado com a comunidade escolar e com a família, sem dúvida alguma.

9 DFK 11/07/2022 16:57

Então, eu acredito que o primeiro passo, o aluno ele tem que gostar de estar na escola. Ele tem que sentir vontade de ir para a escola. Então tem que acontecer um projeto em que os alunos estejam satisfeitos com a escola.

10 DFK 11/07/2022 17:03

estamos com vários projetos acontecendo de convivência dentro da escola, tudo com a interação dos alunos, as propostas dos alunos. Eles estão ouvindo os colegas, estão trazendo essa escuta – porque é muito importante a escuta –, mas, muitas vezes, nós... nós estamos fazendo o nosso trabalho pensando que está certo, mas com uma forma de lidar com o jovem muitas vezes diferente de quando colocam dois jovens para conversar. A linguagem deles é diferente, o entendimento deles é diferente. Então eu acredito que um grêmio dentro da escola, um grêmio ativo, um grêmio participativo, ele acaba ensinando até a nós como lidar com alguns tipos de transtorno.

Arquivos\\Grupo 2

Não 0,0239 5

1 DFK 13/07/2022 18:05

Conviva SP, e ela promove algumas formações com essa pauta está. Esse projeto surgiu depois do massacre que teve lá perto da Grande São, na Grande São Paulo. O rapaz entrou na escola estadual para matar os alunos e esse projeto foi criado, e tenta adotar algumas medidas de prevenção, tá? Mas vocês imaginam a dificuldade que é atuar por uma rede imensa de cinco mil escolas no estado de São Paulo. Então, esse projeto tem esse problema.

2 DFK 12/07/2022 20:36

É, eu queria dizer assim um pouco, que quando me vem essa questão da convivência, quando a gente fala de convivência, a gente está falando de relação. Quando a gente fala de relação, a gente parte do seguinte pressuposto: da existência de diferentes.

3 DFK 12/07/2022 21:32

nós precisamos de sala de aulas pequenas para provocar o ensino, provocar o saber. Não adianta a sala de aula de 40 alunos, professor precisa de sala de aula de no máximo 25 alunos. Senão a gente não consegue provocar a convivência, provocar o saber

4 DFK 12/07/2022 21:36

É, eu acho que a escola vai ser cada vez melhor se os professores tiverem vínculo com a escola. A gente não tem vínculo. Nesta lógica que a gente está implantando agora, não tem mais vínculo com uma escola, com outra. A gente, na verdade, fica rodando de escola em escola, então o vínculo é importante.

5 DFK 12/07/2022 21:36

reforçar as instâncias coletivas. Se não reforçar as instâncias coletivas, tudo que está meio perdido. Porque aí vai virar um pé para cada lado, acho que precisa reforçar essas instâncias coletivas.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\projeto de vida						
Documento						
Arquivos\\Grupo 2						
Não		0,0103	1			
				1	DFK	12/07/2022 21:08

E esse projeto de vida, esses alunos estudam do sexto ano até sair no terceiro, a mesma proposta pedagógica. Eles fazem as mesmas atividades por 7 anos consecutivos. Tá? Dessa aí tem duas aulas semanais de projeto de vida. Que não houve uma formação, não tem... professores que, como vai ter que... Quer dizer, acaba sendo mais do mesmo por 7 anos, que os alunos estão reclamando, quem trabalha no ensino médio, quando é o meu caso, eles falam que eles não aguentam mais, como a gente já não está aguentando mais essa formação centralizada, que a gente não precisava disso nesse momento, tanta informação centralizada.

Códigos\\questão dos migrantes						
Documento						
Arquivos\\Grupo 2						
Não		0,0214	3			
				1	DFK	12/07/2022 21:23

questão dos migrantes

				2	DFK	12/07/2022 21:25

Eu dei aula o ano passado e no [...] em [...], e quando eu cheguei na sala de aula à noite, eu tomei um susto, que eu perguntei, "de onde você vem?", de Mato Grosso, "de onde você veio?", "de Maceió", "de onde você veio?", eu falei, "vocês chegaram quando? Você chegou o ano passado, chegou agora?". Não tinha nenhum aluno que era de dali. Eles eram de fora e vieram trabalhar na colheita da batata. Todos vieram trabalhar na colheita da batata. Assim, na cidade eu acho que eles são discriminados. Eu acho que não tem uma acolhida aos migrantes na cidade. Na escola, não. Na escola não, mas na cidade eu acho que a gestão em [...] é bem gostosa, bem legal. Assim, eles conseguem trabalhar de forma articulada.

				3	DFK	12/07/2022 21:25

Eles tinham uma acolhida boa, mas todos os alunos do noturno, boa parte. Em [...], onde eu estou agora também tem muitos migrantes. Também tem. Mas não tanto como [...]. [...] era um caso a parte, com muitos migrantes. Que eles são acolhidos... Eu acho assim. Agora chegou o [...], o menino agora no primeiro B. Ele chegou de Maceió. Ele foi jogado, caiu do nada, não sei se foi acolhido assim, jogado no meio da sala, caiu do nada. A gente nem falou do nome dele no ATPC, e assim vai. A vida segue. É assim que chega, chega na classe e a vida segue.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\questões dos pais						
Documento						
Arquivos\\Grupo 1						
Não		0,0250	4			
				1	DFK	12/07/2022 11:32

questões dos pais.
Prof006: Exato.
Prof007: Também aí se estendendo para dentro da escola. Até porque mesmo hoje nós vivemos uma situação dentro da rede estadual de que um programa chamado "bolsa do povo", que são pais que estão auxiliando aí a gente dentro da escola com alguns serviços dos agentes de organização escolares e questão de busca ativa também. Então os pais também, eu acho que é uma ponta aí de extrema importância nesse programa também.

2	DFK	12/07/2022 11:14

essas famílias, essas mães que estão nos auxiliando, umas ajudam muito, elas ajudam bastante, no entanto outras estão assim, como pessoa de recado que leva o que está acontecendo na sala de aula para a diretoria, eu acho que até com elas têm que ser conversado o que é o papel delas lá dentro.

3	DFK	12/07/2022 11:15

Na verdade é um programa do Governo Estadual, esse programa do Governo Estadual chama Bolsa do Povo, que são os pais, na verdade, que eles são cadastrados no site, e aí eles têm diversas exigências como o CAD Único, porque o pai está inserido, na verdade, na comunidade para ser trabalhado... uma das questões aí é auxiliar a escola na questão da busca ativa, e no apoio diário, nessa questão.

4	DFK	12/07/2022 11:15

Isso, começou tem mais ou menos cerca de um mês e pouquinho em algumas escolas, em outras escolas tem alguns que começaram há um mês, mas eu acredito que a grande maioria deve ter começado ali com diferença de uma semana, uma semana e meia, mais ou menos, devido a uma formação que eles tiveram aí no aplicativo que é o CMSP, que é o Centro de Mídia do Governo do Estado de São Paulo.

Códigos\\redução de operadores						
Documento						
Arquivos\\Grupo 1						
Não		0,0087	1			
				1	DFK	12/07/2022 11:20

A escola teve uma redução de operadores, pessoas que trabalham na área da limpeza, na cozinha, e recebeu pessoas que trabalham com a tecnologia, os (inint) [01:00:40], e até mesmo as meninas que trabalham nas operacionais, a limpeza, elas não estão dando conta de tanto trabalho. Nós chegamos pela manhã, elas estão de vassoura na mão; nós vamos embora, elas estão de vassoura na mão. E elas também são atuantes dentro da educação, elas trabalham junto conosco, é como se não percebessem o trabalho delas. Uma pessoa só na cozinha

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\relação docentes e estudantes						
Documento						
Arquivos\\Grupo 1						
Não		0,0046	1			
				1	DFK	11/07/2022 11:56
pessoal novo que chegou, que às vezes eu confundia com aluno. Que eles são assim muito democráticos, muito comunicativos, e receptivos, muito mais com as crianças do que os mais velhos que já se aposentaram, que tinha um pouco aquele distanciamento das crianças, são mais próximos.						
Arquivos\\Grupo 2						
Não		0,0061	2			
				1	DFK	12/07/2022 21:24
Eu queria dizer que para ser professor, a gente precisa muito cultivar as relações de afeto com os alunos.						
				2	DFK	12/07/2022 21:26
Quando a gente tenta ver as relações de afeto, cria afinidade com os alunos, o aluno aprende mais fácil de que quando a gente coloca com o conteúdo. Eu não digo que eu sempre desencadeio relações de afeto, dependendo da classe eu sou um terrorista, na verdade.						
Códigos\\relações entre os agentes da escola						
Documento						
Arquivos\\Grupo 1						
Não		0,0466	7			
				1	DFK	07/07/2022 13:28
sugestão para o grupo de pesquisa – que a questão das relações também fossem pensadas no sentido das relações entre os docentes, do corpo docente. Porque, muitas vezes, vários projetos das escolas não caminham porque as relações entre os professores são péssimas, tá certo? Não há outro adjetivo. É uma mina de ouro de inveja, de fofocas, de fake news atrás... ((riso)) na esfera da escola, que é uma coisa que atrapalha o projeto pedagógico da escola. Então aí eu volto, eu faço relação com o fato do deputado, quer dizer: se nós professores não damos exemplos, a gente vai supor que os alunos, as crianças ou adolescentes e jovens vão dar exemplos, vão ter uma atitude positiva? Vão reproduzir uma convivência harmônica, pacífica...? Muito difícil, se nós adultos não dermos exemplos						
				2	DFK	07/07/2022 13:30
melhorar o clima entre os colegas que existe ainda uma cabeça que não vê, não consegue se ter empatia.						

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				3	DFK	11/07/2022 12:17

a fogueira da vaidade que existe dentro de algumas unidades escolares, infelizmente, e tem aquelas picuinhas. Eu até fui fazendo alguns apontamentos aqui em um bloquinho na mão. ((riso)) E acredito que muita coisa o pessoal já deve ter falado e tal. Então, na convivência escolar eu acredito que a interação entre a equipe é de inteira necessidade, porque se a equipe não tem uma interação também, não há um desenvolvimento, né. Aí vai e começa a fogueira da vaidade começa a reinar aí, aí começa a não dar muito certo aquela engrenagem e começa já, digamos, que emperrar.

				4	DFK	11/07/2022 12:18

eu tenho observado mais conflito com os docentes do que com os discentes. Há poucos dias nós tivemos um almoço para os professores, e em menos de uma semana já se via problema dentro da escola com pessoas adultas.

				5	DFK	11/07/2022 12:20

um espaço em que as pessoas possam dialogar, mas dialogar francamente, sem elas pensarem nas relações de poder. Eu acho que um dos grandes problemas da escola é esse. E se elas entendessem que um dos maiores problemas históricos que nós enfrentamos no mundo, desde uma guerra até a um assassinato no trânsito, elas veem por essa disputa de poder, talvez elas pensariam com mais cuidado na forma como elas se colocariam com o outro. Eu me preocupo muito com a pós-verdade também, que foi muito bem pontuada pela Prof003 e pelo professor Prof001 há pouco que é aquilo: da fofoquinha, de eu levar aquilo o que eu acredito, e eu não pensar que aquilo o que eu acredito eu vou disseminar ali uma certa incongruência dentro do grupo.

				6	DFK	11/07/2022 12:21

Então eu acho que as relações estão muito invertidas, e é essa disputa de poder que nem cabe nesse ambiente, que faz com que isso fique mais fomentado, fique mais difícil e as pessoas fiquem mais competitivas, e em uma competição que ela é tóxica

				7	DFK	11/07/2022 12:22

tem professor estressado, explodindo com pouca coisa, tem ganância de poder, porque houve aí umas mudanças de vice-direção, e tem pessoas que não estão ouvindo, estão respondendo antes de entender.

Arquivos\\Grupo 2

Não		0,0064	1

				1	DFK	13/07/2022 18:10

Eu senti nos poucos momentos que a gente está tendo de possibilidade de troca, agora que voltou e também antes da pandemia, uma relação assim... eu senti uma grande desconexão entre os agentes do sistema escolar, assim. Entre os alunos entre si, os alunos com os professores, professores com a direção. Uma escola com a outra. A gente troca pouco, assim, eu acho. A gente convive pouco.

Códigos\\saúde mental de estudantes e adultos

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0287	6

				1	DFK	11/07/2022 12:05

Mas é aquela necessidade que para bater palmas eu preciso de duas mãos, eu preciso de mais gente. (...) Então, estender essa formação para mais professores, porque tem professor extremamente doente dentro de sala de aula.

2 DFK 11/07/2022 12:05

Que existem muitos docentes doentes, temos, mas também a gente tem uma moçada nova começando muito legal, muito acolhedora

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

3 DFK 11/07/2022 12:03

Tem aluno que não quer voltar, tem aluno que não quer mais ficar em casa, tem aluno... tô falando aqui da nossa escola, da nossa comunidade, aluna que cortou o cabelo escondido. E que está sofrendo em casa porque não quer mais ser menina, tem aluno que mudou de nome e não aceita mais ser chamado com o nome masculino, tem professor estressado, explodindo com pouca coisa

4 DFK 12/07/2022 11:19

a escola precisa de ajuda profissional, a escola precisa de alguém no ramo da psicologia, porque só nós, atores da educação, não vamos resolver sozinhos, porque muitas coisas aconteceram e não atingiu só o aluno, atingiu todo o pessoal que trabalha dentro da escola.

5 DFK 11/07/2022 12:04

Então essa questão do sentimento pós a pandemia também vem bem forte aí, vem nessa linha aí bem forte mesmo, e de encontro com a questão da saúde mental, do professor, e às vezes até do funcionário. Porque eu tive uma questão de uma professora readaptada também, que assim, ela veio, 15 dias, depois ela já estava chorando, se tremendo, foi para a Secretaria, saiu de licença e não quer voltar mais, então você percebe que tem essa questão bem forte do sentimento que afeta a saúde mental

6 DFK 11/07/2022 12:07

E aí a gente caminhou agora, tem algum tempo já, um mês e pouco para um atendimento em turma de alunos, também visando essa questão da convivência, da saúde mental, do sentimento pós-pandemia, que a gente percebe que não é só a questão dos funcionários como um todo, mas os pais também.

Arquivos\\Grupo 2

Não 0,0476 8

1 DFK 12/07/2022 20:45

Eu acho que a gente tem problemas antigos que permanecem, mesmo depois da pandemia, e novos também. Eu acho que o novo que apareceu foi esse quadro geral de ansiedade. Tem muitos alunos com diagnóstico até médico mesmo de ansiedade.

2 DFK 12/07/2022 20:46

Eu vi uma ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) ontem, um dado que que dá na casa dos 30%, então é muito, é gigantesco. Era de 10, passou para 30. Então os 10 já era absurdo e passamos por um quadro mais grave ainda. E essa ansiedade era uma série de violência, pequenas violências ou de tentativas de fuga dos alunos, e talvez eles estejam tentando fugir dessa ansiedade que eles estão sentindo, desse descontrole, e aí acabam sendo violentos ou não sabendo manejar as ferramentas para conviver em harmonia na escola.

3 DFK 12/07/2022 20:47

A gente sabe talvez nas nossas casas que a gente também sofreu muito, muitos professores também. Vem com quadros de ansiedade também, então aí eu acho que eles aumentam (inint) [00:20:46] descontrole nas relações.

4 DFK 12/07/2022 20:48

Eu acho que assim, o sofrimento psíquico aumentou nesse período de pandemia, pelo tempo de isolamento e as pessoas... Então alguma coisa desencadeou um sofrimento maior.

5 DFK 12/07/2022 20:51

Agora no começo do meu expediente uma menina surtou, uma menina que tem problemas psiquiátricos queria bater numa outra pequena de 11 anos e a classe ficou tudo assim, mente assustada, e nós tivemos, ninguém sabia como lidar e foi uma barreira de professores homens que ficou isolando a menina até esperar a professora da sala de recursos chegar e tentar conversar com ela, que vem toda uma intervenção, veio até polícia, veio até ambulância na escola. Ela estava bem agressiva. Uma menina de 16 anos e outras são crianças de 11 e tal, então e a gente lida com uma série de situações que a gente não...

6 DFK 12/07/2022 20:51

Precisaria de um número bem maior de psicólogo, muito maior, inclusive para os profissionais, que eles estão sendo uma represa. Entendeu? Está sendo uma represa, porque a gente tá tendo que lidar em uma escala muito grande de problemas psíquicos, entendeu? De sofrimento, e eles parecem que eles vieram à tona na pandemia. Não era numa escala tão grande, assim.

7 DFK 12/07/2022 20:52

a pobreza tem se explicitado fantasticamente, desencadeando problemas psíquicos, problemas de depressão, problemas de problema de alunos que, inclusive, estão... problema de alunos que bebem, agora estão bebendo muito bebidas alcoólicas, inclusive bêbados.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

13/07/2022 18:22

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

8 DFK 13/07/2022 18:18

o ambiente é extremamente importante. Eu falo ambiente, é o visual da escola, se tem pergolado com plantas, se tem uma sala que a gente possa ter estudos em grupos, se tem um negócio. Isso daí torna a convivência com os alunos fantástica e se a gente não tem essa estrutura das escolas. Essa estrutura visual, essa estrutura do ambiente de trabalho, se ele é um ambiente todo depredado. Na verdade a educação se torna mais ruim, a convivência se torna mais ruim, inclusive com os professores.

Códigos\\tratar o bullying

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Não		0,0165	2			

1 DFK 11/07/2022 11:47

E hoje mesmo, hoje – antes de chegar aqui, que eu acabei de chegar em casa também que eu vim da escola –, eu fiz uma orientação, no caso de bullying com os alunos de sexto ano, e o meu comportamento diante do caso foi totalmente diferente do que eu me comportaria antes da pandemia, digamos assim

2 DFK 11/07/2022 11:40

Então veja bem, eu achei muito interessante encarar que o tema principal era bullying, era esse o tema. Encarar o bullying como um problema muito sério, porque de fato é sério, né, mas nós tratávamos como qualquer problema do dia a dia na escola. Mas tratávamos como um problema tão sério a ponto de ter um método especial para sua intervenção. Então tem que ter um método especial para tratar o bullying e ele não ser tratado como os problemas do cotidiano na escola. E isso foi muito, muito enfatizado no curso. O método pelo qual vai ser tratado o bullying. E a elaboração de um plano de intervenção. Aquilo de compartilhar preocupação, de criar círculos interativos. Então essa parte foi muito boa no curso.

APÊNDICE I – Resumo da codificação em cada categoria e subcategoria – Grupo 1 COMFEC e grupo 2 SEMFEC

Resumo da codificação por arquivo

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

Documento

Arquivos\\Grupo 1

Código

Códigos\\A importância da formação docente para as questões de convivência\contribuições do ciclo formativo

	Não	0,0720	12			
				1	DFK	15/08/2022 13:05

ciclo formativo foi maravilhoso

				2	DFK	16/08/2022 17:07

A gente tem a tendência de puxar o conflito para o lado pessoal. E aí, no caso, vocês me deram uma dica forte de como fazer o certo distanciamento, você usava uma palavra, "deslocamento". E isso para mim me tocou. Eu falei assim, "olha, a gente consegue aprender com essa experiência de quando você se distancia e tenta ver por outros olhos", foi isso o que mais me chamou a atenção.

				3	DFK	15/08/2022 13:06

todo o curso foi importantíssimo para mim como profissional e até como pessoa. Eu consegui procurar dentro de mim apontamentos, vamos dizer assim, para eu mudar, para eu melhorar. Então eu consigo ver uma melhora no meu profissional depois desse curso, porque eu consegui enxergar muitas orientações que foram passadas para nós.

				4	DFK	15/08/2022 13:06

E eu consegui enxergar no aluno que, diante do caso era o agressor, ele era uma vítima da vulnerabilidade que estamos vivendo da pandemia. Então ele viu no coleguinha dele um momento de ele extravasar, de ele gritar, de ele ter uma atitude agressiva por conta de um problema que ele está passando. E se não fosse todo o trabalho que foi feito com o curso, com o ciclo formativo, não teria conseguido enxergar dessa maneira. Então foi benefício para mim como profissional e até como pessoa para eu sentir, ter essa sensibilidade de saber lidar com casos tão sensíveis e conseguir resolver de uma forma tão plena como eu consegui hoje, e eu fiquei muito feliz.

				5	DFK	15/08/2022 13:08

Agregou muito o curso, mas muito mesmo.

				6	DFK	16/08/2022 16:39

Então veja bem, eu achei muito interessante encarar que o tema principal era bullying, era esse o tema. Encarar o bullying como um problema muito sério, porque de fato é sério, né, mas nós tratávamos como qualquer problema do dia a dia na escola. Não

tratávamos como um problema tão sério a ponto de ter um método especial para sua intervenção. Então tem que ter um método especial para tratar o bullying e ele não ser tratado como os problemas do cotidiano na escola. E isso foi muito, muito enfatizado no curso. O método pelo qual vai ser tratado o bullying. E a elaboração de um plano de intervenção. Aquilo de compartilhar preocupação, de criar círculos interativos. Então essa parte foi muito boa no curso.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				7	DFK	15/08/2022 13:10

o curso foi espetacular. A Talita e o Mário fizeram uma diferença gigantesca na minha visão de mundo, de aula, de sala – e olha que eu já tenho cabelinho branco, já faz bastante tempo que eu estou indo (inint) [00:15:58]. Mas foi gratificante porque mudou significativamente o meu olhar, e meu olhar em cima de uma garota, e toda quinta-feira no período da tarde eu fazia o curso, e depois na sexta eu entrava em aula, e eu trabalhava com duas turmas complicadas: dois nonos, nono A e nono B, e eu comentava com eles, "ai, gente, ontem eu aprendi cada coisa linda que eu quero fazer com vocês".

				8	DFK	15/08/2022 13:10

Acabou o curso", eu falei, "mas vocês não podem imaginar a consequência desse curso. Estou agora, a partir..." – comentei com eles – "hoje fazemos parte de um grupo em que o assunto principal são vocês". Nossa, mas eles aplaudiram, foi aquela gritaria. Ou seja, esse curso no todo, ele acrescentou a minha vida junto à garotada muito, amor.

				9	DFK	15/08/2022 13:11

feito o curso. Eu gostaria muito, mas muito mesmo que todos os meus colegas fossem tocados o tanto quanto eu fui. Porque, de repente, você trabalha sobre o novo impacto, sobre uma nova visão, você vê que isso prospera, isso é bom tanto para você quanto para a garotada.

				10	DFK	15/08/2022 13:11

Mas o curso que a gente teve mostrou que a gente tem que melhorar. Como disse o professor, melhorar o clima entre os colegas que existe ainda uma cabeça que não vê, não consegue se ter empatia

				11	DFK	15/08/2022 13:12

Ainda bem que não aconteceu nenhum caso de bullying agora, cadê os conflitos para eu mediar? Ainda não ocorreram. Mas se não preparou... mas abriu a cabeça. Porque eu só me sinto preparada na prática, sabe, Pesquisadora001. Mas direcionou, apontou, mostrou o caminho. Eu espero que eu não precise praticar essa mediação de bullying, o que eu quero dizer com isso é que eu quero que a escola tenha paz, mas apontou e colocou na posição sim, foi muito válido.

				12	DFK	15/08/2022 13:13

Então, essa prática da conversação, de expor as nossas angústias como nós estamos fazendo agora, que praticamente nós estamos fazendo isso, né? Isso nos auxilia muito. Eu acredito que esse tipo de formação, ele tem que continuar, porque ele nos ampara, nos ajuda, porque a gente... Muitas vezes é necessário falar, falar é muito importante, ter alguém que nos entenda é muito importante

Códigos\\A importância da formação docente para as questões de convivência\contribuições do ciclo formativo\necessidade da formação para mais docentes

	Não	0,0181	3			
				1	DFK	16/08/2022 16:56

Eu lamento muito que na minha escola só eu e a [...] tenhamos feito o curso. Eu gostaria muito, mas muito mesmo que todos os meus colegas fossem tocados o tanto quanto eu fui. Porque, de repente, você trabalha sobre o novo impacto, sobre uma nova visão, você vê que isso prospera, isso é bom tanto para você quanto para a garotada. Mas é aquela necessidade que para bater palmas eu preciso de duas mãos, eu preciso de mais gente. (...) Então, estender essa formação para mais professores, porque tem professor extremamente doente dentro de sala de aula. Covid, faz um estrago? Faz. Mas, professor doente em sala de aula mata tanto quanto Covid.

				2	DFK	16/08/2022 16:56

E foi muito bom, fico muito feliz de ter participado, e quando tiver outros quero também. Deveria ser estendido a todos.

				3	DFK	16/08/2022 16:58

eu penso em questão também de estratégias para trazer conhecimento, e eu acho que também contribui bastante todos dentro da unidade escolar, a comunidade escolar como um todo também, ter acesso a questão de formação de palestra, online, de conteúdo, para ser disseminado dentro da escola, com esse tema de convivência ética e respeito,

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

Códigos\\A importância da formação docente para as questões de convivência\corpo docente despreparado

	Não	0,0399	4			

	1	DFK	16/08/2022 16:51

Porque a escola fala de recursos humanos, mas ela pratica pouco a humanidade, porque essa questão da prática, da escuta ativa, da escuta humanizadora é um conceito atual. E, querendo ou não, nós temos um instinto que ele é o instinto de você cobrar, de você julgar, e é meio que... não é uma coisa preparada, que nós estamos preparados para aquilo. E quando a gente faz algumas leituras, ou a gente reflete junto com o outro sobre esses tópicos, a nossa perspectiva de mundo muda e nós conseguimos mudar também a perspectiva dos meninos.

2	DFK	16/08/2022 17:10

em relação a adotar medidas de urgência, porque essas coisas não avisam sempre quando vão acontecer. Às vezes os conflitos são emergentes no dia a dia, então eu penso que quando as coisas são feitas assim com simulação, elas funcionam melhor. Eu penso que dentro das escolas, não sei, mesmo que fosse ministrado por um grupo especial, como é o GEPEM, que nós tivéssemos estudos que se isso acontecer, como nós vamos agir? Que medidas nós vamos tomar diante de tal conflito, diante de tal situação. Nós enxergamos isso sim no curso, algumas medidas de urgência, adotar medidas de urgência, mas foi muito pouco, e são situações que, muitas vezes, pega o corpo docente desprevenido, pega o corpo docente de surpresa, que não esperava que determinada coisa fosse acontecer E eu penso que dinâmicas e formações poderiam nos ajudar a tomar uma medida, assim, de repente.

3	DFK	11/07/2022 09:36

Então eu acho que falta muito entendimento – falo assim no geral – não só de muitos professores em relação à formação, a entender o que é isso e a saber que isso faz parte, o conflito é importante para amadurecer ou para desenvolver algumas questões.

4	DFK	13/07/2022 09:09

na questão aí do atendimento, de ter um apoio de profissionais em relação à escola. A minha escola está recebendo nos dias de ATPCs – na terça, na quarta e na quinta-feira –, grupos de estudantes de psicologia, irão se formar aí nos próximos meses, e aí surgiu lá aquela perguntinha, "ah, vocês têm alguma sugestão para as nossas discussões?", então eu falei assim, "eu tenho", "sim professor, qual é a sua sugestão?", eu falei assim, "olha, para 2022, nossa escola vai se transformar em PEI, período integral, e até agora nós não tivemos nenhum momento de discussão para falar da questão dos sentimentos, não da questão burocrática que nós vamos ter que ler lá o DO para saber quantas aulas cada disciplina vai ter, aquela coisa toda da estruturação, eu estou falando dos sentimentos.

Códigos\\A importância da formação docente para as questões de convivência\temas urgentes

	Não	0,0553	5			

	1	DFK	11/07/2022 11:47

E hoje mesmo, hoje – antes de chegar aqui, que eu acabei de chegar em casa também que eu vim da escola –, eu fiz uma orientação, no caso de bullying com os alunos de sexto ano, e o meu comportamento diante do caso foi totalmente diferente do que eu me comportaria antes da pandemia, digamos assim

2	DFK	16/08/2022 16:40

Eu gostei muito de falar sobre o cyberbullying, porque para mim ele era um assunto muito batido, mas que ele não trazia coisas como o shaming, o (sexing) [00:10:46], a questão da própria cultura do cancelamento, de como isso está se dando nas relações sociais e digitais, e como que isso tem influenciado dentro da escola e na maneira como esses meninos têm reagido em relação ao mundo. Então, espera aí: o linchamento, quando eu falo da inquisição, ele é algo absurdo. Mas quando eu falo do linchamento virtual tudo bem, porque ele é de mentira, mas ele não provoca sentimento? E eu lembro que eu até comentei com a Natália, que ela foi muito pontual na cyberempatia, e ela puxou uma outra questão que foram os valores.

3	DFK	16/08/2022 16:39

Então veja bem, eu achei muito interessante encarar que o tema principal era bullying, era esse o tema. Encarar o bullying como um problema muito sério, porque de fato é sério, né, mas nós tratávamos como qualquer problema do dia a dia na escola. Não

tratávamos como um problema tão sério a ponto de ter um método especial para sua intervenção. Então tem que ter um método especial para tratar o bullying e ele não ser tratado como os problemas do cotidiano na escola. E isso foi muito, muito enfatizado no curso. O método pelo qual vai ser tratado o bullying. E a elaboração de um plano de intervenção. Aquilo de compartilhar preocupação, de criar círculos interativos. Então essa parte foi muito boa no curso.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				4	DFK	16/08/2022 17:10

em relação a adotar medidas de urgência, porque essas coisas não avisam sempre quando vão acontecer. Às vezes os conflitos são emergentes no dia a dia, então eu penso que quando as coisas são feitas assim com simulação, elas funcionam melhor. Eu penso que dentro das escolas, não sei, mesmo que fosse ministrado por um grupo especial, como é o GEPEM, que nós tivéssemos estudos que se isso acontecer, como nós vamos agir? Que medidas nós vamos tomar diante de tal conflito, diante de tal situação. Nós enxergamos isso sim no curso, algumas medidas de urgência, adotar medidas de urgência, mas foi muito pouco, e são situações que, muitas vezes, pega o corpo docente desprevenido, pega o corpo docente de surpresa, que não esperava que determinada coisa fosse acontecer E eu penso que dinâmicas e formações poderiam nos ajudar a tomar uma medida, assim, de repente.

				5	DFK	16/08/2022 17:13

Só que para isso eu acho que pela equipe gestora e a parte pedagógica também, essa aferição dos conflitos também é bem importante, porque quando a gente começa a aferir esses conflitos, a gente começa a perceber onde está os maiores problemas de convivência. Então acredito que, quando a gente entra com aquela questão de gestão de tempo na convivência escolar, a aferição dos conflitos traz para a gente a necessidade de troca de experiência. Então assim, o proporcionar a interação e criar estratégia para a troca de experiência para que venha amenizar a fogueira da vaidade ou que ela não exista é de ótima importância. ((riso)) Então eu acredito que são temas, são assuntos que seria bacana depois dessa formação que a gente teve também agregar aí ao nosso conhecimento.

Códigos\\A pandemia e suas implicações\efeitos sociais do distanciamento

	Não	0,0080	2

				1	DFK	13/07/2022 19:18

E eu consegui enxergar no aluno que, diante do caso era o agressor, ele era uma vítima da vulnerabilidade que estamos vivendo da pandemia. Então ele viu no coleguinha dele um momento de ele extravasar, de ele gritar, de ele ter uma atitude agressiva por conta de um problema que ele está passando

				2	DFK	13/07/2022 19:16

tem professor estressado, explodindo com pouca coisa, tem ganância de poder, porque houve aí umas mudanças de vice-direção, e tem pessoas que não estão ouvindo, estão respondendo antes de entender.

Códigos\\A pandemia e suas implicações\saúde mental de estudantes e adultos

	Não	0,0512	10

				1	DFK	13/07/2022 19:18

E eu consegui enxergar no aluno que, diante do caso era o agressor, ele era uma vítima da vulnerabilidade que estamos vivendo da pandemia. Então ele viu no coleguinha dele um momento de ele extravasar, de ele gritar, de ele ter uma atitude agressiva por conta de um problema que ele está passando

				2	DFK	11/07/2022 12:05

Mas é aquela necessidade que para bater palmas eu preciso de duas mãos, eu preciso de mais gente. (...) Então, estender essa formação para mais professores, porque tem professor extremamente doente dentro de sala de aula.

				3	DFK	11/07/2022 12:05

Que existem muitos docentes doentes, temos, mas também a gente tem uma moçada nova começando muito legal, muito acolhedora

				4	DFK	11/07/2022 12:03

Tem aluno que não quer voltar, tem aluno que não quer mais ficar em casa, tem aluno... tô falando aqui da nossa escola, da nossa comunidade, aluna que cortou o cabelo escondido. E que está sofrendo em casa porque não quer mais ser menina, tem aluno que mudou de nome e não aceita mais ser chamado com o nome masculino, tem professor estressado, explodindo com pouca coisa

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				5	DFK	12/07/2022 11:19

a escola precisa de ajuda profissional, a escola precisa de alguém no ramo da psicologia, porque só nós, atores da educação, não vamos resolver sozinhos, porque muitas coisas aconteceram e não atingiu só o aluno, atingiu todo o pessoal que trabalha dentro da escola.

				6	DFK	14/07/2022 11:16

E mais do que nunca: nesse retorno, a escola precisa de ajuda profissional; a escola precisa de uma psicóloga, de um psicólogo que venha nos auxiliar, porque o nosso tempo é muito corrido, são muitas exigências, está atrasada muita coisa na secretaria escolar digital, registro atrasa, e nós precisamos ter olhos para todos os lados, olho de cubista. Então nós precisamos de ajuda profissional, de várias áreas eu diria, até mesmo de profissional que venha a estimular o ensino médio nas escolhas, isso é importante.

				7	DFK	11/07/2022 12:04

Então essa questão do sentimento pós a pandemia também vem bem forte aí, vem nessa linha aí bem forte mesmo, e de encontro com a questão da saúde mental, do professor, e às vezes até do funcionário. Porque eu tive uma questão de uma professora readaptada também, que assim, ela veio, 15 dias, depois ela já estava chorando, se tremendo, foi para a Secretaria, saiu de licença e não quer voltar mais, então você percebe que tem essa questão bem forte do sentimento que afeta a saúde mental

				8	DFK	11/07/2022 12:07

E aí a gente caminhou agora, tem algum tempo já, um mês e pouco para um atendimento em turma de alunos, também visando essa questão da convivência, da saúde mental, do sentimento pós-pandemia, que a gente percebe que não é só a questão dos funcionários como um todo, mas os pais também.

				9	DFK	14/07/2022 11:17

Muitas vezes é necessário falar, falar é muito importante, ter alguém que nos entenda é muito importante. Da mesma forma que, muitas vezes, a gente ouve tantos alunos, tantos professores, quanto os agentes de organização, a gente precisa de alguém para nos ouvir também.

				10	DFK	14/07/2022 11:17

todos nós estamos passando por um problema muito sério, por uma fase muito difícil, mas eu acredito que com essas orientações nós vamos conseguir seguir, trilhar da melhor forma possível sempre, como a professora falou também, com o auxílio dos psicólogos também, que é muito importante.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\aspectos estruturais que afetam a convivência

	Não	0,0086	1

				1	DFK	16/08/2022 11:35

A escola teve uma redução de operadores, pessoas que trabalham na área da limpeza, na cozinha, e recebeu pessoas que trabalham com a tecnologia, os (inint) [01:00:40], e até mesmo as meninas que trabalham nas operacionais, a limpeza, elas não estão dando conta de tanto trabalho. Nós chegamos pela manhã, elas estão de vassoura na mão; nós vamos embora, elas estão de vassoura na mão. E elas também são atuantes dentro da educação, elas trabalham junto conosco, é como se não percebessem o trabalho delas. Uma pessoa só na cozinha

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\disciplina de convivência no currículo

	Não	0,0045	1

				1	DFK	31/07/2022 17:07

Quando tinha um problema na sala de aula eles achavam que era uma coisa assim, “nossa, isso está incomodando”, mas é essencial isso. Então assim, eu não colocaria promoção, mas eu colocaria como uma prática, como uma disciplina para todos os docentes trabalharem com os alunos.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\fragilidades das relações entre os adultos						
	Não	0,0466	7			
				1	DFK	07/07/2022 13:28
sugestão para o grupo de pesquisa – que a questão das relações também fossem pensadas no sentido das relações entre os docentes, do corpo docente. Porque, muitas vezes, vários projetos das escolas não caminham porque as relações entre os professores são péssimas, tá certo? Não há outro adjetivo. É uma mina de ouro de inveja, de fofocas, de fake news atrás... ((riso)) na esfera da escola, que é uma coisa que atrapalha o projeto pedagógico da escola. Então aí eu volto, eu faço relação com o fato do deputado, quer dizer: se nós professores não damos exemplos, a gente vai supor que os alunos, as crianças ou adolescentes e jovens vão dar exemplos, vão ter uma atitude positiva? Vão reproduzir uma convivência harmônica, pacífica...? Muito difícil, se nós adultos não dermos exemplos						
				2	DFK	07/07/2022 13:30
melhorar o clima entre os colegas que existe ainda uma cabeça que não vê, não consegue se ter empatia.						
				3	DFK	11/07/2022 12:17
a fogueira da vaidade que existe dentro de algumas unidades escolares, infelizmente, e tem aquelas picuinhas. Eu até fui fazendo alguns apontamentos aqui em um bloquinho na mão. ((riso)) E acredito que muita coisa o pessoal já deve ter falado e tal. Então, na convivência escolar eu acredito que a interação entre a equipe é de inteira necessidade, porque se a equipe não tem uma interação também, não há um desenvolvimento, né. Aí vai e começa a fogueira da vaidade começa a reinar aí, aí começa a não dar muito certo aquela engrenagem e começa já, digamos, que emperrar.						
				4	DFK	11/07/2022 12:18
eu tenho observado mais conflito com os docentes do que com os discentes. Há poucos dias nós tivemos um almoço para os professores, e em menos de uma semana já se via problema dentro da escola com pessoas adultas.						
				5	DFK	11/07/2022 12:20
um espaço em que as pessoas possam dialogar, mas dialogar francamente, sem elas pensarem nas relações de poder. Eu acho que um dos grandes problemas da escola é esse. E se elas entendessem que um dos maiores problemas históricos que nós enfrentamos no mundo, desde uma guerra até a um assassinato no trânsito, elas veem por essa disputa de poder, talvez elas pensariam com mais cuidado na forma como elas se colocariam com o outro. Eu me preocupo muito com a pós-verdade também, que foi muito bem pontuada pela Prof003 e pelo professor Prof001 há pouco que é aquilo: da fofoquinha, de eu levar aquilo o que eu acredito, e eu não pensar que aquilo o que eu acredito eu vou disseminar ali uma certa incongruência dentro do grupo.						
				6	DFK	11/07/2022 12:21
Então eu acho que as relações estão muito invertidas, e é essa disputa de poder que nem cabe nesse ambiente, que faz com que isso fique mais fomentado, fique mais difícil e as pessoas fiquem mais competitivas, e em uma competição que ela é tóxica						
				7	DFK	11/07/2022 12:22
tem professor estressado, explodindo com pouca coisa, tem ganância de poder, porque houve aí umas mudanças de vice-direção, e tem pessoas que não estão ouvindo, estão respondendo antes de entender.						
Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\garantia dos espaços de diálogo						
	Não	0,0464	8			
				1	DFK	11/07/2022 10:03
Porque a escola fala de recursos humanos, mas ela pratica pouco a humanidade, porque essa questão da prática, da escuta ativa, da escuta humanizadora é um conceito atual.						

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				2	DFK	16/08/2022 17:09

E o círculo restaurativo, eu acabei fazendo ele com o grêmio, porque eu saí de férias e quando eu voltei, eles tinham brigado um com o outro. Foi uma coisa, meu Deus do céu. E quando eu fiz o círculo com eles, com o objeto, com a conversa, eles voltaram a conversar e a coisa voltou a fluir, porque é igual terapia: a gente paga para alguém nos ouvir.

				3	DFK	16/08/2022 17:13

Então acredito que, quando a gente entra com aquela questão de gestão de tempo na convivência escolar, a aferição dos conflitos traz para a gente a necessidade de troca de experiência. Então assim, o proporcionar a interação e criar estratégia para a troca de experiência para que venha amenizar a fogueira da vaidade ou que ela não exista é de ótima importância.

				4	DFK	16/08/2022 17:04

Eu acredito que esses espaços abertos para um diálogo sincero, para um diálogo respeitoso, um diálogo em que as pessoas possam ser atendidas em suas necessidades, ela faz com que haja escuta ativa, escuta qualificada e a promoção dessa cultura de paz que nós tanto buscamos dentro da humanidade e dentro do ambiente escolar

				5	DFK	16/08/2022 16:31

Então, a gente não pode se esquecer jamais que a escola tem que ser o espaço do diálogo. Então se em cada aula é propiciado um espaço de aprendizagem em que o diálogo, ele serve para que a gente capte as necessidades de nossos alunos, então vai ser uma maravilha, porque nós vamos estar em sintonia com eles, percebendo as necessidades não só cognitivas, mas também emotivas. Então é aí que está o fato da grande diferença do virtual para o presencial. Porque você tem na questão ali da pessoa estar presente ao vivo na sua frente, você capta milhares de mensagens, milhares de significados ali instantaneamente. Então a ação pode ser mais imediata, mas eu destaco o papel fundamental do diálogo. Sem diálogo, sem interação, sem conexão com os nossos alunos, a gente perde praticamente o objetivo da nossa profissão.

				6	DFK	11/07/2022 10:07

Não é uma ação única, tem que ser uma ação constante de tal forma que se criem aí atividades, ações pedagógicas que promovam esse diálogo, essa interação cada vez mais forte com os nossos alunos, e como foi falado com a comunidade escolar e com a família

				7	DFK	11/07/2022 09:53

Então, essa prática da conversação, de expor as nossas angústias como nós estamos fazendo agora, que praticamente nós estamos fazendo isso, né? Isso nos auxilia muito. Eu acredito que esse tipo de formação, ele tem que continuar, porque ele nos ampara, nos ajuda, porque a gente... Muitas vezes é necessário falar, falar é muito importante, ter alguém que nos entenda é muito importante. Da mesma forma que, muitas vezes, a gente ouve tantos alunos, tantos professores, quanto os agentes de organização, a gente precisa de alguém para nos ouvir também.

				8	GEPEM	24/03/2022 16:32

prática da conversação

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\garantia dos espaços de diálogo\necessidade da empatia e cuidado

	Não	0,0310	6

				1	DFK	16/08/2022 17:01

você falar sobre as suas fragilidades é um grande problema, que o tempo todo você é: superprodutivo, você é superempático, você é supersolidário, você é tudo, menos ser humano. E nós falamos naquele dia exatamente sobre isso. E muitos se sentiram à vontade de ir colocando suas angústias, seus medos, suas dores.

				2	DFK	16/08/2022 17:02

Mas não era um trabalho de rotina, era algo que se fazia de forma eventual e geralmente quando iniciava as aulas para conhecer a turma, ou quando tinha um retorno de um recesso; ou quando percebia que algo não estava muito bem. Mas para perceber, demora tanto para perceber quando algo não está bem, porque parece que eles escondem as coisas, eles não tentam falar abertamente.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				3	DFK	16/08/2022 17:03

A melhoria do clima, a qualidade das relações. Como consequência vem a questão da redução dos problemas; promover aí a questão da cultura da paz dentro da unidade, seja ela enquanto docentes, discentes ou administrativo. E buscar estratégias para se trabalhar, a questão da harmonização do grupo, o respeito, o cuidado com o próximo que a gente tem que ter. Não só como eu trato e o que eu falo, mas da forma que eu falo.

				4	DFK	07/07/2022 14:21

Eu acho que é muito importante, principalmente na questão de como a gente fala de um programa de convivência, é falar sobre um programa onde as pessoas consigam dividir, ter empatia e conseguir se colocar no lugar do outro. Eu acho que é meio caminho andado, porque a gente vê no outro, mas a gente não sabe a cruz que a pessoa carrega, o problema que ela tem, a vida que ela leva

				5	DFK	07/07/2022 14:22

fortemente, e tem momento que não dá para você realizar aquela cobrança. Você tem que parar, você tem que analisar o clima, e você tem que falar, “espera aí, para tudo”. Eu tenho que olhar com sinceridade para essa pessoa: “o que está acontecendo com você? O que eu te fiz, vamos conversar?”

				6	DFK	07/07/2022 14:23

O que a escola precisa, está precisando em relação até mesmo a melhorar a convivência e entender a outra pessoa

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\necessidade da ajuda de agentes externos

Não	0,0467	6	

1	DFK	12/07/2022 11:39

algumas vezes nós recebemos visita, apoio do Conselho Tutelar em Pernambuco e também de assistente social, eles visitavam as escolas fazendo palestras, fazendo... respondendo perguntas, mas de uma forma que os alunos não se sentissem que era por punição ou ameaçado por alguma coisa. Era uma coisa que se tornava rotina nas escolas de Pernambuco. A escola enviava um ofício pedindo a presença de um conselheiro tutelar para vir falar dos direitos, das obrigações, prestar conhecimento para eles. E isso ajudava bastante, né.

2	DFK	12/07/2022 11:39

Eles ficavam ou no pátio, ou em uma sala de aula, e ficavam à vontade para os adolescentes fazerem perguntas e os conselheiros respondiam. Também no (inint) [00:32:40] também já passava fazendo palestra para as escolas, e isso melhorou muito a convivência nas escolas, a convivência na sala de aula, melhorou bastante, porque eles não viam como pessoas ou adolescentes que estavam errados, ou adolescentes que muitas pessoas chamavam de “aborrecentes”. Eles viam como pessoas também que eram importantes e que isso fazia parte do trabalho da escola. E quando eu terminei, perguntei se a escola não podia fazer um convite para ter uma conversa com os conselheiros, a realidade aqui é bem diferente, isso não acontece aqui.

3	DFK	12/07/2022 11:40

é muito atuante o Conselho Tutelar em Pernambuco, muito atuante. Até mesmo nos horários noturnos, nós vemos lá na cidade aquele trabalho especulatório que eles fazem na cidade, olhando muitas vezes tarde da noite adolescente em lan house, eles visitavam, mandavam ir para casa ou até levavam para casa. Então eles são muito atuantes, eles trabalham muito. E eles não iam em caso, “ah, aconteceu um problema, o Conselho Tutelar vinha na escola”. Não, eles iam porque já faz parte do cotidiano essas intervenções, essas visitas.

4	DFK	12/07/2022 11:14

E mais do que nunca: nesse retorno, a escola precisa de ajuda profissional; a escola precisa de uma psicóloga, de um psicólogo que venha nos auxiliar, porque o nosso tempo é muito corrido, são muitas exigências, está atrasada muita coisa na secretaria escolar digital, registro atrasa, e nós precisamos ter olhos para todos os lados, olho de cubista. Então nós precisamos de ajuda profissional, de várias áreas eu diria, até mesmo de profissional que venha a estimular o ensino médio nas escolhas, isso é importante.

5	DFK	12/07/2022 11:18

Muitas vezes é necessário falar, falar é muito importante, ter alguém que nos entenda é muito importante. Da mesma forma que, muitas vezes, a gente ouve tantos alunos, tantos professores, quanto os agentes de organização, a gente precisa de alguém para nos ouvir também.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				6	DFK	12/07/2022 11:18

todos nós estamos passando por um problema muito sério, por uma fase muito difícil, mas eu acredito que com essas orientações nós vamos conseguir seguir, trilhar da melhor forma possível sempre, como a professora falou também, com o auxílio dos psicólogos também, que é muito importante.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\necessidade da participação de todas(os)

	Não	0,0197	4			
				1	DFK	31/07/2022 17:09

A educação deveria ser uma classe só. Então como falar de um programa de convivência não só com o professor, como a Prof007 falou, mas com toda a comunidade escolar para melhorar o ambiente, ter um ambiente saudável.

				2	DFK	31/07/2022 17:10

Também aí se estendendo para dentro da escola. Até porque mesmo hoje nós vivemos uma situação dentro da rede estadual de que um programa chamado “bolsa do povo”, que são pais que estão auxiliando aí a gente dentro da escola com alguns serviços dos agentes de organização escolares e questão de busca ativa também. Então os pais também, eu acho que é uma ponta aí de extrema importância nesse programa também.

				3	DFK	31/07/2022 17:10

do programa de promoção da convivência. Na minha visão tem que ser constante isso. Não é uma ação única, tem que ser uma ação constante de tal forma que se criem aí atividades, ações pedagógicas que promovam esse diálogo, essa interação cada vez mais forte com os nossos alunos, e como foi falado com a comunidade escolar e com a família, sem dúvida alguma.

				4	DFK	16/08/2022 16:46

Então, eu acredito que o primeiro passo, o aluno ele tem que gostar de estar na escola. Ele tem que sentir vontade de ir para a escola. Então tem que acontecer um projeto em que os alunos estejam satisfeitos com a escola.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\necessidade da participação de todas(os)\importância do programa de pais e mães que atuam na escola

	Não	0,0250	4			
				1	DFK	12/07/2022 11:32

questões dos pais.
Prof006: Exato.
Prof007: Também aí se estendendo para dentro da escola. Até porque mesmo hoje nós vivemos uma situação dentro da rede estadual de que um programa chamado “bolsa do povo”, que são pais que estão auxiliando aí a gente dentro da escola com alguns serviços dos agentes de organização escolares e questão de busca ativa também. Então os pais também, eu acho que é uma ponta aí de extrema importância nesse programa também.

				2	DFK	12/07/2022 11:14

essas famílias, essas mães que estão nos auxiliando, umas ajudam muito, elas ajudam bastante, no entanto outras estão assim, como pessoa de recado que leva o que está acontecendo na sala de aula para a diretoria, eu acho que até com elas têm que ser conversado o que é o papel delas lá dentro.

				3	DFK	12/07/2022 11:15

Na verdade é um programa do Governo Estadual, esse programa do Governo Estadual chama Bolsa do Povo, que são os pais, na verdade, que eles são cadastrados no site, e aí eles têm diversas exigências como o CAD Único, porque o pai está inserido, na verdade, na comunidade para ser trabalhado... uma das questões aí é auxiliar a escola na questão da busca ativa, e no apoio diário, nessa questão.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				4	DFK	12/07/2022 11:15

Isso, começou tem mais ou menos cerca de um mês e pouquinho em algumas escolas, em outras escolas tem alguns que começaram há um mês, mas eu acredito que a grande maioria deve ter começado ali com diferença de uma semana, uma semana e meia, mais ou menos, devido a uma formação que eles tiveram aí no aplicativo que é o CMSP, que é o Centro de Mídia do Governo do Estado de São Paulo.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\necessidade da participação de todas(os)\manutenção do grêmio estudantil

	Não	0,0226	1

1	DFK	11/07/2022 17:02

o trabalho que os alunos gremistas estavam realizando e quiseram fazer parte desse trabalho. Então, hoje – a professora [...] está aí para confirmar o que eu estou dizendo – estamos com vários projetos acontecendo de convivência dentro da escola, tudo com a interação dos alunos, as propostas dos alunos. Eles estão ouvindo os colegas, estão trazendo essa escuta – porque é muito importante a escuta –, mas, muitas vezes, nós... nós estamos fazendo o nosso trabalho pensando que está certo, mas com uma forma de lidar com o jovem muitas vezes diferente de quando colocam dois jovens para conversar. A linguagem deles é diferente, o entendimento deles é diferente. Então eu acredito que um grêmio dentro da escola, um grêmio ativo, um grêmio participativo, ele acaba ensinando até a nós como lidar com alguns tipos de transtorno. É isso o que eu acredito. Então esse trabalho tem que ser contínuo, não é um projeto bimestral, é um projeto que tem que ser para a vida. E eu acredito que quando os jovens começam com essas ações, acabam influenciando até mesmo os professores. Os professores começam a ter um olhar diferenciado, porque é muito importante que os professores estejam junto com os alunos, e os alunos e os professores, a harmonia entre professor e aluno é muito importante. E eu acredito que esse trabalho está sendo, assim, fundamental para a convivência da nossa escola.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\necessidade da participação de todas(os)\planejamento de ações sistemáticas

	Não	0,0134	2

1	DFK	14/07/2022 11:59

Eu acho assim, a questão da convivência... A promoção, como você, citou tem que estar no cotidiano da escola. Eu acho que não tem que ser uma prática esporádica, e sim uma coisa que já é de praxe para todos.

2	DFK	16/08/2022 16:44

Mas e por que não em um programa para de vez em quando avaliar no que precisa melhorar, e o que não pode faltar em um programa de convivência? Que todos estejam presentes e que todos participem, e que se a partir do momento quando eu não concordo, eu não quero, aí já é ideia oposta. Então tem essa prática? Tem, mas nós vamos conseguir fazer uma rotina dessa prática, vai ser uma coisa constante, vai ser sempre bom? Não é. Então, e por que não fazer um programa e avaliar o que precisa melhorar? Seria uma forma de olhar para nós mesmos, seria uma forma de analisar o que precisa ser mudado dentro da escola.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\o cuidado docente com os estudantes

	Não	0,0214	3

1	DFK	13/07/2022 18:44

Eles procuram na gente apoio, eles procuram o olhar, o carinho, a escuta; principalmente nessa pós-pandemia eu vejo as crianças nos procurando, nos buscando de uma forma diferente. Eu vejo... muitas vezes não falam por favor, mas o "tia", aquele jeito mais... O tanto que fizemos falta a eles

2	DFK	11/07/2022 11:56

pessoal novo que chegou, que às vezes eu confundia com aluno. Que eles são assim muito democráticos, muito comunicativos, e receptivos, muito mais com as crianças do que os mais velhos que já se aposentaram, que tinha um pouco aquele distanciamento das crianças, são mais próximos.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				3	DFK	16/08/2022 17:02

Trabalhava de forma mais (indireta) [00:29:48] com atividade em sala de aula, dependendo da turma que eu estivesse, porque esse ano eu entrei no ensino fundamental. Eu estou com o sexto ano, eu trabalhava também de forma de desenhos, começando por mim para eles se sentirem mais à vontade. Eu fiz desenho de coisas que me incomodavam em algumas atividades, foi um dos métodos que eu utilizei, e eu demonstrei em forma de desenhos, e em formas de frases, de coisas que me incomodavam. Não colocava o meu nome nos desenhos porque eu queria também que eles demonstrassem para mim o que era que incomodava eles, e muitas vezes o que era que eles queriam falar e não têm coragem de falar, mas que eles não se identificassem nos desenhos.

Arquivos\\Grupo 2

Código

Códigos\\A importância da formação docente para as questões de convivência\corpo docente despreparado

	Não	0,0361	4

1	DFK	12/07/2022 20:51

Agora no começo do meu expediente uma menina surtou, uma menina que tem problemas psiquiátricos queria bater numa outra pequena de 11 anos e a classe ficou tudo assim, mente assustada, e nós tivemos, ninguém sabia como lidar e foi uma barreira de professores homens que ficou isolando a menina até esperar a professora da sala de recursos chegar e tentar conversar com ela, que vem toda uma intervenção, veio até polícia, veio até ambulância na escola. Ela estava bem agressiva. Uma menina de 16 anos e outras são crianças de 11 e tal, então e a gente lida com uma série de situações que a gente não...

2	DFK	12/07/2022 20:58

Então vamos ter que trabalhar um processo de construção de um senso moral de uma maneira mais elaborada. Mas é muito difícil, eu creio, que trabalhar o senso moral, mesmo em época da pré-pandemia, já era muito difícil você tentar trabalhar, por primeiro porque não tem formação em filosofia, tem que estudar bastante, estuda, tenta cumprir, não ficar tão defasado.

3	DFK	12/07/2022 21:02

A gente está passando por muitas mudanças na escola nos últimos anos. Não sei se sempre foi assim, mas nos últimos anos, desde que eu entrei, a cada ano tem uma série de coisas, muitas novidades. Como a questão do Inova, Projeto Vida, Tecnologia Eletivas, agora veio a questão da mudança do currículo do ensino médio. O primeiro ano, os itinerários formativos ou os aprofundamentos curriculares. Muitas escolas também entrando no sistema da integral, do ensino integral. Isso tudo tem gerado inúmeras modificações que podem estar contribuindo também para as dificuldades de convivência na escola. E eu sinto que a gente não foi preparado suficientemente para implantar todas essas mudanças.

4	DFK	12/07/2022 21:03

Em todas as escolas que eu estive, por exemplo, eu não vi... A questão do projeto de vida, por exemplo, que deveria ser central, dar protagonismo ao aluno. Todo aquele discurso que a gente vê. Ele não está sendo implantado de forma condizente com o projeto e não é eficaz. E isso vai gerando também uma série de problemas, então é difícil você gerir uma novidade, uma transformação assim tão radical, tão profunda com o carro andando, a gente talvez tenha contribuído também para as dificuldades de convivência.

Códigos\\A importância da formação docente para as questões de convivência\fragilidade da formação inicial

	Não	0,0414	6

1	DFK	12/07/2022 20:30

Eu comecei, eu fiz economia na Unicamp, fiz mestrado lá também em desenvolvimento econômico e meio ambiente, e eu depois comecei a dar aula em 2004, no ensino superior da área de economia. Depois de 2007, comecei a dar aula no estado, mas eu não tinha a licenciatura. Então eu dou aula desde 2007 no estado, governo do estado, eu sou categoria O. E atualmente eu fiz sociologia nos anos anteriores. Fiz também teologia, fiz contabilidade e pedagogia, fiz essas daí também. Mas a minha base teórica é em economia e sociologia.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

2 DFK 16/08/2022 11:08

Eu fui professor do projeto Pedagogia Cidadã no começo da década de 2000 e fui professor do curso de pedagogia da Unesp e Univesp de 2010 até quase o final de 2013, e nesse segundo a gente teve contato com estudo teórico em uma tentativa de aproximação do estudo da moral e como aplicar o estudo da moral e da ética dentro da sala de aula, a tônica do estudo do Yves de La Taille. E a experiência do contato diário na escola de tentativa de evitar tanto conflito como fazer uma atuação que promova um senso ético dos alunos e moral.

3 DFK 12/07/2022 21:22

Eu fui preparado hoje para ser um professor de cursinho, tá? Que eu estudei tanto na Unesp, fiz ciências sociais. Comecei na Unesp, praticamente terminei na PUC de São Paulo e depois eu fiz história, fiz curso de história, tenho pedagogia, fiz um ano e meio de matemática. Eu fiz uns cursos aí e estudei para caramba. Quase 10 anos de formador continuado de professor, de atuação, é uma situação robusta, entendeu? Porque há muito tempo, no meu segundo emprego, foi a formação continuada de professores.

4 DFK 12/07/2022 21:22

Sim, a minha formação... Só que ela não foi para essa sala de aula. Nenhuma dessas formações, nada ainda foi, tá? Eu por muito tempo... agora faz tempo que eu não faço a pesquisa. Acompanhei a literatura, por exemplo, de estudo pedagógico. O que tinha do ensino fundamental, séries finais na universidade, praticamente não tem estudo.

5 DFK 12/07/2022 21:24

Eu aprendi ser professor a partir de três pontos. Primeiro ponto, a partir do grupo de jovens que eu participei. O segundo ponto, a partir dos movimentos sociais que eu participei. E terceiro ponto, sendo professor, eu comecei na Funep, PUC Campinas e Unisalesiano, [...] em Campinas. Depois a [...], lá em Indaiatuba ou em Rio Preto, no [...], no [...] ou aqui no [...], no [...] dei aula e depois aqui na [...].

6 DFK 12/07/2022 21:24

A escola não ensina, a faculdade não ensina a gente a ser professor, não. Acho que não ensina e não aprendi na faculdade a ser professor, nem de economia nem de sociologia.

Códigos\\A importância da formação docente para as questões de convivência\prejuízos da formação imposta

Não 0,0948 12

1 DFK 12/07/2022 20:56

um terceiro ponto, a formação dos professores agora são por centro de mídias. Tudo formação por centro de mídias. Então desarticula mais um espaço de convivência dos docentes, dos professores, em vez de ter um espaço de convivência, de construção do saber ali a gente tem formação por centro de mídias.

2 DFK 12/07/2022 21:03

As formações não foram suficientes. Mesmo aquelas que que ocorreram presencialmente em grupo e tudo mais, mas também agora esse grande número que o Prof011 citou de videoconferências ou de palestras que a gente assiste pelo centro de mídias, outras vias. Essas formações eu sinto que não são suficientes, fica uma defasagem em relação... Às vezes já chega distorcido porque a equipe gestora também não foi bem informada. E quando ela vai formar os professores, ela também não sabe o que fazer.

3 DFK 12/07/2022 21:06

a gente tem quatro ações, dessas sete semanais que vem pronto e eu acabei de selecionar para amanhã algo que passou há 15 dias atrás num depositório de vídeos que chama centro de mídias. E assim, a gente tem uma reclamação muito grande dos professores e isso está atrapalhando. É o professor coordenador pedagógico, é lógico e se o dirigente perguntar para mim, eu vou falar com uma outra linguagem, vou usar uns termos mais sofisticados para falar que está sendo... não estão gostando, está certo? Não, não tá dando muito certo.

4 DFK 12/07/2022 21:09

É, os ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e quatro... a escola não tem nenhuma gerência sobre eles. E tem o quinto, semana sim, semana não que a diretoria de ensino que promove e tal, essa tem uma proximidade maior com as escolas, com a demanda, quando eles têm uma formação consistente para fazer num ritmo alucinante de mudanças.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				5	DFK	12/07/2022 21:09

como a gente já não está aguentando mais essa formação centralizada, que a gente não precisava disso nesse momento, tanta informação centralizada.

				6	DFK	12/07/2022 21:11

Então a gente tem políticas cada vez mais sistemáticas de assim, vocês têm que fazer o que os órgãos centrais, que a alta cúpula da Secretaria da Educação sabe que ela sabe o que é bom para vocês.

				7	DFK	12/07/2022 21:12

Quando você tira o lado político dela, o conselho e da organização política dos conteúdos, que vai ser trabalhado, de currículo e tal, você elimina um lado político delas. E você ficou com uma coisa tecnicista, uma formação que vem de São Paulo, do neotecnicismo.

				8	DFK	16/08/2022 11:19

Eu queria dizer o seguinte: essa formação do centro de mídias, ele contribui para esse processo de padronização das coisas. E a gente não padroniza uma realidade no Estado de São Paulo que tem múltiplas realidades, mesmo aqui na diretoria de [...], a gente tem múltiplas realidades. Eu vou em [...], eu tenho os migrantes, tem estado à noite que só tem imigrantes de outros estados; se eu vou em [...], já é diferente; aí se eu vou em [...] à noite, é diferente ou de manhã. Então essa formação que vem do estado é uma formação padronizadora para formar robozinho.

				9	DFK	12/07/2022 21:14

Como é que acontece essa formação que, por exemplo, o Prof010 falou que de 7 horas, 4 são com essa formação a distância. Primeiro que é horrível, é chato esse negócio, você ficar com a formação à distância. Diferente de você estar com a formação ali presencial. Segundo o Prof012 já falou, muitos não estão preparados para passar essa formação que foi dado no centro de mídia. Terceiro ponto: existem lugares e eu acho que talvez aí 50%, em que a coordenação fala assim, "olha, conecta no centro de mídias. Teste aí e faz qualquer coisa". Ou seja, não existe a formação. 50% das escolas, outras escolas, talvez outras 20% das escolas, acontece assim: que a diretora prende todos os professores numa sala.

				10	DFK	12/07/2022 21:16

Então um primeiro ponto é essa formação. Ou você simplesmente fala assim: conecta, 4 horas conectadas e não faz nada, ninguém escuta nada da formação. Na verdade é uma grande enganação. Ou a segunda forma, um diretor... existe uma escola, sobretudo aqui, que o diretor faz todos os professores ficarem numa sala com o telão e marcando na porta, se alguém sai, inclusive, para ir no banheiro aí para assistir a essa formação do centro de mídias aí. Então uma pressão muito grande ou, na verdade, uma grande enganação e que nenhuma das duas formas funciona para essa formação, de fato, ser adquirida pelos professores.

				11	DFK	12/07/2022 21:18

Teria, isso no ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) a gente poderia pensar a escola, pensar a pedagogia, pensar, conversar sobre isso, mas não dá tempo disso, porque a gente tem que ficar na formação a distância do centro de mídias, que é padronizadora e aí domesticadora do (inint) [00:46:20].

				12	DFK	16/08/2022 11:10

A Secretaria de Educação inibe a formação, a formação continuada promovida por nós mesmos. Entendeu? É só um caminho de rede que a gente atua. A gente sabe construir conhecimento, isso que a gente trabalha. Então a gente sabe lidar se a nossa formação continuada, a gente vai saber lidar com ela. Precisa ter uma formação que eu tive de formação continuada com professores para lidar com a própria formação no seu ambiente de trabalho. Então já disse, entendeu? Precisa só ter boa vontade, tempo e no seu horário de trabalho para lidar com elas. E apresentando os resultados e as coisas que foi estipulado coletivamente. Isso agora você imagina como trabalhar com a moral e a ética numa escola despolitizada? Tudo é tecnocratizado. A gente está num ambiente que uma tecnocracia espera. Tudo automatizado, não é? Como que eu vou discutir Kant, como que eu vou discutir? Como que eu vou discutir o esclarecimento com esses meus colegas professores, com os meus alunos? Numa realidade assim, eu vou falar do esclareci... "Ah, vocês têm todos que ser, desenvolver, garantir e categórico, não ser autônomo, construir suas próprias... Seu próprio índice e mudar com todos os problemas e dilemas morais que vocês vão enfrentar na vida

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\A importância da formação docente para as questões de convivência\temas urgentes						
	Não	0,0058	1			
				1	DFK	16/08/2022 16:43

É, eu queria dizer assim um pouco, que quando me vem essa questão da convivência, quando a gente fala de convivência, a gente está falando de relação. Quando a gente fala de relação, a gente parte do seguinte pressuposto: da existência de diferentes. Na verdade, a gente não fala de um monólogo, a gente fala de um diálogo, da existência de diferentes.

Códigos\\A pandemia e suas implicações\efeitos sociais do distanciamento						
	Não	0,0353	4			
				1	DFK	13/07/2022 19:13

na verdade a gente tá mais próximo tecnologicamente, mas ao mesmo instante mentalmente, vamos dizer assim, espiritualmente parece estar vendo cada vez mais a vitória do individualismo. Assim, então, os processos que dependem do coletivo, da participação coletiva de renegociação, a gente está perdendo essa capacidade de negociar, de ouvir, de levar em consideração o ponto de vista do outro e eu acho que isso tudo gera uma série de problemas, uma série de dificuldades no dia a dia, na convivência dentro da escola.

				2	DFK	16/08/2022 11:23

Eu acredito que, na verdade, as pessoas desaprenderam a conviver. Os alunos desaprenderam a conviver, os professores também entraram talvez na lógica do individualismo, porque assim, esse contato virtual... as relações estão começando a se costurar novamente, mas sobretudo os alunos, eles desaprenderam a conviver e eles agora ficaram muito tempo nas suas casas, e estão assim... houve uma desestruturação muito grande do processo. Inclusive agora a gente tem casos e mais casos nas escolas que não tinha antes de indisciplina, uma coisa muito grande agora de disciplina que antes não tinha.

				3	DFK	16/08/2022 11:27

outro ponto que o professor falou das famílias desestruturadas, que esses alunos tiveram esse contato com essas famílias todas. Eu não falo de desestruturados, eu não estou falando que é família do pai, da mãe, do filho, não, mas desestruturado, sobretudo, por questões sociais.

				4	DFK	13/07/2022 18:50

E em um certo sentido, a gente está assim, tendo que parar muito, deixar o conteúdo, não deixar de lado, trabalhar o conteúdo que der, mas estar tratando da questão de convivência, porque eles ficaram quase 2 anos sem ter um relacionamento fora do ambiente... ou familiar, ou do grupo que ele está inserido sem ter um tipo de relação de um ambiente escolar. Imagina para uma criança de 11 anos na fase de transição do concreto para o abstrato você ficar 2 anos sem ter um elemento ao mesmo tempo disciplinador e criador das normas de convivência social, de como se se relacionar com os outros em público. Estar naquele público que não é o seu público, das pessoas mais próximas de vocês, ficaram 2 anos, é uma defasagem muito grande.

Códigos\\A pandemia e suas implicações\saúde mental de estudantes e adultos						
	Não	0,0479	8			
				1	DFK	12/07/2022 20:45

Eu acho que a gente tem problemas antigos que permanecem, mesmo depois da pandemia, e novos também. Eu acho que o novo que apareceu foi esse quadro geral de ansiedade. Tem muitos alunos com diagnóstico até médico mesmo de ansiedade.

				2	DFK	12/07/2022 20:46

Eu vi uma ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) ontem, um dado que que dá na casa dos 30%, então é muito, é gigantesco. Era de 10, passou para 30. Então os 10 já era absurdo e passamos por um quadro mais grave ainda. E essa ansiedade era uma série de violência, pequenas violências ou de tentativas de fuga dos alunos, e talvez eles estejam tentando fugir dessa ansiedade que eles estão sentindo, desse descontrole, e aí acabam sendo violentos ou não sabendo manejar as ferramentas para conviver em harmonia na escola.

				3	DFK	12/07/2022 20:47

A gente sabe talvez nas nossas casas que a gente também sofreu muito, muitos professores também. Vem com quadros de ansiedade também, então aí eu acho que eles aumentam (inint) [00:20:46] descontrole nas relações.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				4	DFK	12/07/2022 20:48

Eu acho que assim, o sofrimento psíquico aumentou nesse período de pandemia, pelo tempo de isolamento e as pessoas... Então alguma coisa desencadeou um sofrimento maior.

				5	DFK	14/07/2022 11:18

A gente tem muitos problemas na escola que a gente trabalha, para lidar. Tem uma psicóloga que atende mais, não tem... Precisaria de um número de dezenas de psicólogos para atender os casos mais assim, mais iminentes, os casos que a gente identificou como um dos maiores problemas na escola, precisaria de um número bem maior.

				6	DFK	12/07/2022 20:51

Agora no começo do meu expediente uma menina surtou, uma menina que tem problemas psiquiátricos queria bater numa outra pequena de 11 anos e a classe ficou tudo assim, mente assustada, e nós tivemos, ninguém sabia como lidar e foi uma barreira de professores homens que ficou isolando a menina até esperar a professora da sala de recursos chegar e tentar conversar com ela, que vem toda uma intervenção, veio até polícia, veio até ambulância na escola. Ela estava bem agressiva. Uma menina de 16 anos e outras são crianças de 11 e tal, então e a gente lida com uma série de situações que a gente não...

				7	DFK	14/07/2022 11:18

Precisaria de um número bem maior de psicólogo, muito maior, inclusive para os profissionais, que eles estão sendo uma represa. Entendeu? Está sendo uma represa, porque a gente tá tendo que lidar em uma escala muito grande de problemas psíquicos, entendeu? De sofrimento, e eles parecem que eles vieram à tona na pandemia. Não era numa escala tão grande, assim.

				8	DFK	16/08/2022 11:26

Essa questão da pobreza nos últimos tempos, é uma questão da pobreza imensa que se revelou agora nesse tempo da pandemia, se explicitou muito mais agora nesse desgoverno que a gente tem, a pobreza tem se explicitado fantasticamente, desencadeando problemas psíquicos, problemas de depressão, problemas de problema de alunos que, inclusive, estão... problema de alunos que bebem, agora estão bebendo muito bebidas alcoólicas, inclusive bêbados.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\aspectos estruturais que afetam a convivência

	Não	0,0123	2

				1	DFK	14/07/2022 11:14

o ambiente é extremamente importante. Eu falo ambiente, é o visual da escola, se tem pergolado com plantas, se tem uma sala que a gente possa ter estudos em grupos, se tem um negócio. Isso daí torna a convivência com os alunos fantástica e se a gente não tem essa estrutura das escolas. Essa estrutura visual, essa estrutura do ambiente de trabalho, se ele é um ambiente todo depredado. Na verdade a educação se torna mais ruim, a convivência se torna mais ruim, inclusive com os professores.

				2	DFK	16/08/2022 11:34

nós precisamos de sala de aulas pequenas para provocar o ensino, provocar o saber. Não adianta a sala de aula de 40 alunos, professor precisa de sala de aula de no máximo 25 alunos. Senão a gente não consegue provocar a convivência, provocar o saber

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\dificuldades da equipe gestora

	Não	0,0582	9

				1	DFK	13/07/2022 09:19

Essas formações eu sinto que não são suficientes, fica uma defasagem em relação... Às vezes já chega distorcido porque a equipe gestora também não foi bem informada. E quando ela vai formar os professores, ela também não sabe o que fazer.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				2	DFK	13/07/2022 18:11

É, os ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e quatro... a escola não tem nenhuma gerência sobre eles. E tem o quinto, semana sim, semana não que a diretoria de ensino que promove e tal, essa tem uma proximidade maior com as escolas, com a demanda, quando eles têm uma formação consistente para fazer num ritmo alucinante de mudanças.

				3	DFK	13/07/2022 18:08

Seria uma equipe gestora. Tem umas escolas que tem uma equipe gestora maior, outra menor. As escolas PEI (Programa de Ensino Integral) tem uma equipe gestora maior. As outras escolas que não se transformaram em período integral ainda, muitas vezes tem uma equipe mais reduzida, gestora. E esse tipo de problema, todo tipo, ainda a indisciplina o professor tenta contornar na sala de aula, resolver o problema dele, senão ele bate na gestão. A coordenação, por exemplo, é pedagógica. E eles têm uma série de informações, plataforma para registrar a violência na escola, o tipo de violência. Se a depredação do patrimônio, sem umas formações específicas, que eles nunca tem tempo para participar, de fato, que é nesse convívio, esse que eu comecei falando desse projeto lá. E eles têm... É tudo um programa bem... que está cada vez mais atuando na Secretaria da Educação, são seus méritos e problemas. E eles fazem a gestão, a gente não faz.

				4	DFK	12/07/2022 21:26

Não pode ter diretor designado desvinculado da realidade da escola e provocando divisão entre a equipe de trabalho, não pode.

				5	DFK	12/07/2022 21:27

Então, se a gente tem uma gestão, uma direção que é designada, que vem com o objetivo de alguém superior e vai causando quebra dos vínculos, provocando desestruturação das equipes de trabalho, a gente começa a já não andar bem. Esse é um primeiro ponto. Quando eu falo a principal necessidade, então é a gente tem uma gestão que provoque a integração, que provoque a discussão.

				6	DFK	12/07/2022 21:28

a APM (Associação de Pais e Mestres) precisa ser valorizada e não é só uma coisa proforma, precisa funcionar de fato isso daí. Terceiro ponto, as decisões precisam ser compartilhadas. Na minha escola, eu tenho lá uma diretora com três vices e três coordenadores. Não é feio uma diretora, três vices e coordenador. A gente tem uma gestão centralizada, apesar de ter tudo isto. A equipe gestora não consegue. A gestão é centralizada na mão de uma pessoa designada internamente, inclusive de outra diretoria desvinculado da realidade, é complicadíssimo. Então, a gente precisa de decisões compartilhadas da equipe gestora e decisões compartilhadas com os professores.

				7	DFK	12/07/2022 21:33

A inexistência de diretor efetivo, é quase que uma política da Secretaria da Educação.

				8	DFK	13/07/2022 09:18

O último concurso, eles chamaram um número pequeno de diretores, e não gostaram dos diretores que tinham assumido e pararam de chamar diretores. Eles criaram dificuldade de processo para chegar a ser diretor, para chegar a ser supervisor, barraram, criaram um monte de mecanismos para barrar evolução funcional.

				9	DFK	13/07/2022 17:35

O diretor nomeado que o Prof011 está falando, ele é mais dócil politicamente. Certo? Ou seja, ele faz tudo que a diretoria de ensino, que a Secretaria... o pessoal manda, porque ele tem que fazer aquilo, porque senão ele perde a designação. Tem que voltar para aquele chão de sala de aula num 6º F com 40, e aí vai, entendeu? Então ele vende a alma para não voltar para o 6º F. Tá, eu concordo com Prof011.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\disciplina de convivência no currículo\revisão da disciplina de projeto de vida

Não	0,0188	2	

				1	DFK	16/08/2022 11:16

Em todas as escolas que eu estive, por exemplo, eu não vi... A questão do projeto de vida, por exemplo, que deveria ser central, dar protagonismo ao aluno. Todo aquele discurso que a gente vê. Ele não está sendo implantado de forma condizente com o projeto e não é eficaz. E isso vai gerando também uma série de problemas, então é difícil você gerir uma novidade, uma transformação assim tão radical, tão profunda com o carro andando, a gente talvez tenha contribuído também para as dificuldades de convivência.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				2	DFK	12/07/2022 21:08

E esse projeto de vida, esses alunos estudam do sexto ano até sair no terceiro, a mesma proposta pedagógica. Eles fazem as mesmas atividades por 7 anos consecutivos. Tá? Dessa aí tem duas aulas semanais de projeto de vida. Que não houve uma formação, não tem... professores que, como vai ter que... Quer dizer, acaba sendo mais do mesmo por 7 anos, que os alunos estão reclamando, quem trabalha no ensino médio, quando é o meu caso, eles falam que eles não aguentam mais, como a gente já não está aguentando mais essa formação centralizada, que a gente não precisava disso nesse momento, tanta informação centralizada.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\disciplina de convivência no currículo\superação da educação moral e cívica na escola

	Não	0,0152	3			
				1	DFK	12/07/2022 21:00

eu tive educação moral e cívica na escola está o Prof011, o Prof012, que são mais novinhos, a [...], são mais novos não tiveram essa encrenca, você entendeu? Querendo ou não...

				2	DFK	13/07/2022 09:13

Vocês foram felizes, então, de ter...
Prof012: A educação moral e cívica, e OSPB. ((riso))

				3	DFK	12/07/2022 21:01

Educação moral e cívica, ministrada por um militar, era o chefe da chefe de guerra, hierarquia, não sei o cargo que eles davam, que até hoje que eles têm esse cargo aí. E vinha um cara que gritava o corredor da escola inteira. Ele tratava a sala que nem uma... Ele tratava a tropa dele na formação lá do tiro de guerra, a mesma coisa. E aquilo lá era aula de educação moral e cívica. Entendeu? Aí você... Como você vai lidar com isso? Teve uns anos que a escola deixou meio que de lado, umas décadas de como trabalhar com educação moral dos alunos. Tirando essa ideia de construção moral do passado, dos currículos, dos verdões da ditadura.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\fragilidades das relações entre os adultos

	Não	0,0064	1			
				1	DFK	13/07/2022 18:10

Eu senti nos poucos momentos que a gente está tendo de possibilidade de troca, agora que voltou e também antes da pandemia, uma relação assim... eu senti uma grande desconexão entre os agentes do sistema escolar, assim. Entre os alunos entre si, os alunos com os professores, professores com a direção. Uma escola com a outra. A gente troca pouco, assim, eu acho. A gente convive pouco.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\garantia dos espaços de diálogo

	Não	0,0207	3			
				1	DFK	12/07/2022 20:36

Na verdade, a gente não fala de um monólogo, a gente fala de um diálogo, da existência de diferentes. E o que a gente tem de comum na humanidade é a capacidade de ser diferente. E quando me vem essa questão do da convivência ética, me vem essa palavra do poder existente na escola.

				2	DFK	12/07/2022 21:28

a APM (Associação de Pais e Mestres) precisa ser valorizada e não é só uma coisa proforma, precisa funcionar de fato isso daí. Terceiro ponto, as decisões precisam ser compartilhadas. Na minha escola, eu tenho lá uma diretora com três vices e três coordenadores. Não é feio uma diretora, três vices e coordenador. A gente tem uma gestão centralizada, apesar de ter tudo isto. A equipe gestora não consegue. A gestão é centralizada na mão de uma pessoa designada internamente, inclusive de outra diretoria desvinculado da realidade, é complicadíssimo. Então, a gente precisa de decisões compartilhadas da equipe gestora e decisões compartilhadas com os professores.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
				3	DFK	12/07/2022 21:29

a gente precisa ter uma escola que a gente tenha aí relações saudáveis, em que os professores possam falar sem medo de falar, sem medo de ser punidos, essas coisas. E assim são poucos professores que podem falar por medo de punições, não é isso daí. Então, isso é a convivência, fica complicado.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\garantia dos espaços de diálogo\necessidade da empatia e cuidado

	Não	0,0063	1			
				1	DFK	16/08/2022 18:20

A gente, na verdade, fica rodando de escola em escola, então o vínculo é importante. A segunda coisa importante que o (...) falou, que eu falei, o Prof012 falou é a questão (...) do reforçar as instâncias coletivas. Se não reforçar as instâncias coletivas, tudo que está meio perdido. Porque aí vai virar um pé para cada lado, acho que precisa reforçar essas instâncias coletivas.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\necessidade da ajuda de agentes externos

	Não	0,0114	2			
				1	DFK	12/07/2022 20:48

A gente tem muitos problemas na escola que a gente trabalha, para lidar. Tem uma psicóloga que atende mais, não tem... Precisaria de um número de dezenas de psicólogos para atender os casos mais assim, mais iminentes, os casos que a gente identificou como um dos maiores problemas na escola, precisaria de um número bem maior.

				2	DFK	12/07/2022 20:51

Precisaria de um número bem maior de psicólogo, muito maior, inclusive para os profissionais, que eles estão sendo uma represa. Entendeu? Está sendo uma represa, porque a gente tá tendo que lidar em uma escala muito grande de problemas psíquicos, entendeu? De sofrimento, e eles parecem que eles vieram à tona na pandemia. Não era numa escala tão grande, assim.

Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\necessidade da participação de todas(os)

	Não	0,0083	2			
				1	DFK	16/08/2022 16:47

É, eu acho que a escola vai ser cada vez melhor se os professores tiverem vínculo com a escola. A gente não tem vínculo. Nesta lógica que a gente está implantando agora, não tem mais vínculo com uma escola, com outra. A gente, na verdade, fica rodando de escola em escola, então o vínculo é importante.

				2	DFK	31/07/2022 17:21

reforçar as instâncias coletivas. Se não reforçar as instâncias coletivas, tudo que está meio perdido. Porque aí vai virar um pé para cada lado, acho que precisa reforçar essas instâncias coletivas.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\necessidade da participação de todas(os)\efetivação do conselho de escola						
	Não	0,0151	4			
				1	DFK	13/07/2022 09:05
"Ah, tem o conselho disso, tem o conselho do outro", mas na verdade os conselhos existem, mas de fato pode ser que não existe. Então a gente precisa descolonizar, sobretudo o poder, para que a gente tenha uma convivência, de fato, ética no espaço escolar.						
				2	DFK	12/07/2022 21:11
Então eu vi uma escola que eu ingressei como professor efetivo do estado em uma escola que o órgão máximo de administração da escola era o conselho de escola e hoje isso é um adendo do diretor, uma coisa que é só uma formalidade escolar do conselho de escola.						
				3	DFK	12/07/2022 21:27
Então um segundo ponto que eu acho importante, os conselhos das escolas precisam funcionar. O conselho da escola, eu acho que ele é extremamente importante, ele precisa ser valorizado e funcionar.						
				4	DFK	13/07/2022 09:05
Por incrível que pareça, quem fomenta e tem que lidar com o conselho é o diretor de escola. Então, ele que atua como principal protagonista do conselho de escola e eles não atuam nesse sentido.						
Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\necessidade da participação de todas(os)\manutenção do grêmio estudantil						
	Não	0,0008	1			
				1	DFK	12/07/2022 21:28
Grêmio Estudantil precisa ser valorizado e funcionar						
Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\o cuidado docente com os estudantes						
	Não	0,0061	2			
				1	DFK	16/08/2022 18:16
Eu queria dizer que para ser professor, a gente precisa muito cultivar as relações de afeto com os alunos.						
				2	DFK	16/08/2022 18:18
Quando a gente tenta ver as relações de afeto, cria afinidade com os alunos, o aluno aprende mais fácil de que quando a gente coloca com o conteúdo. Eu não digo que eu sempre desencadeio relações de afeto, dependendo da classe eu sou um terrorista, na verdade.						

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\Do lado de dentro da escola - Convivência, cultura e clima escolar\o cuidado docente com os estudantes\necessidade de acolhimento aos migrantes						
	Não	0,0342	2			
				1	DFK	16/08/2022 18:17

eu queria pegar esse gancho para falar com os alunos lá dos migrantes. Eu dei aula o ano passado e no [...] em [...], e quando eu cheguei na sala de aula à noite, eu tomei um susto, que eu perguntei, "de onde você vem?", de Mato Grosso, "de onde você veio?", "de Maceió", "de onde você veio?", eu falei, "vocês chegaram quando? Você chegou o ano passado, chegou agora?". Não tinha nenhum aluno que era de dali. Eles eram de fora e vieram trabalhar na colheita da batata. Todos vieram trabalhar na colheita da batata. Assim, na cidade eu acho que eles são discriminados. Eu acho que não tem uma acolhida aos migrantes na cidade. Na escola, não. Na escola não, mas na cidade eu acho que a gestão em [...] é bem gostosa, bem legal. Assim, eles conseguem trabalhar de forma articulada. Não tem assim... Eles tinham uma acolhida boa, mas todos os alunos do noturno, boa parte. Em [...], onde eu estou agora também tem muitos migrantes. Também tem. Mas não tanto como [...]. [...] era um caso a parte, com muitos migrantes. Que eles são acolhidos... Eu acho assim. Agora chegou o [...], o menino agora no primeiro B. Ele chegou de Maceió. Ele foi jogado, caiu do nada, não sei se foi acolhido assim, jogado no meio da sala, caiu do nada. A gente nem falou do nome dele no ATPC, e assim vai. A vida segue. É assim que chega, chega na classe e a vida segue. Mas só que eu queria frisar aquele ponto das relações de afeto. Quando eu vi aquilo, os imigrantes em [...], eu desencadeei uma relação bem legal com os alunos, inclusive a diretora [...] fala que eles sentem saudades de mim na sala de aula, porque eu desencadeei um pouco essas relações de afeto, tentar discutir as coisas deles, e parece que isso daí pega mais que o conteúdo. Quando a gente tenta ver as relações de afeto, cria afinidade com os alunos, o aluno aprende mais fácil de que quando a gente coloca com o conteúdo.

2	DFK	16/08/2022 18:21

E ela começou por baixo no corte de cana, ascendeu nas empresas, foi chefe, formou-se em história e é professora hoje. A menina foi aluna minha, essa era migrante, tá, Prof011.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\Do lado de fora da escola - A rede estadual, seus desafios e fragilidades\avaliações externas que inibem a autonomia da escola						
	Não	0,0219	4			
				1	DFK	12/07/2022 20:54

Por exemplo, a gente é avaliado por avaliações externas. As escolas são avaliadas por avaliações externas. Isso daí vai deixando, vai fazendo com que o cuidado, o pertencer-se, o construir junto na escola vão sendo deixado de lado. Por que não tem, não faz sentido.

2	DFK	12/07/2022 20:56

Você não constrói o saber a partir da realidade da escola. As avaliações externas são prontas, são avaliações que são padronizadas para um estado inteiro. É a mesma para a aldeia Icatu, é a mesma para a Grande São Paulo. É a mesma avaliação externa. E isso que vai medir se a escola vai bem, e se a escola não for bem por essa avaliação externa, que não corresponde à realidade do ensino local, a escola, na verdade, dirigente cobra, governo do estado cobra o dirigente etc., mas isso não mede a construção, sabe, essa avaliação externa não mede como está o saber na escola, e é isto, a avaliação da escola vem a partir desta avaliação externa, não por causa de algo construído ali no local.

3	DFK	12/07/2022 20:57

Elas são conteudistas, né Prof011, querendo ou não as avaliações são conteudistas.

4	DFK	12/07/2022 21:12

Então a gente vê um ataque nesse momento que a gente precisava de mais autonomia na escola, os ataques são sempre sistemáticos das políticas educacionais, uma das causas da baixa produtividade dos alunos nessas avaliações externas é o desmonte da escola, enquanto instituição.

Classificação	Agregar	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
Códigos\\Do lado de fora da escola - A rede estadual, seus desafios e fragilidades\Conviva SP						
	Não	0,0072	1			
				1	DFK	12/07/2022 20:31

Conviva SP, e ela promove algumas formações com essa pauta está. Esse projeto surgiu depois do massacre que teve lá perto da Grande São, na Grande São Paulo. O rapaz entrou na escola estadual para matar os alunos e esse projeto foi criado, e tenta adotar algumas medidas de prevenção, tá? Mas vocês imaginam a dificuldade que é atuar por uma rede imensa de cinco mil escolas no estado de São Paulo. Então, esse projeto tem esse problema.

Códigos\\Do lado de fora da escola - A rede estadual, seus desafios e fragilidades\sobreposição de poder						
	Não	0,0289	5			
				1	DFK	12/07/2022 20:37

a gente precisa descolonizar o saber e o poder. Eu acho que isso é importante quando a gente fala de convivência ética na escola, despolemizar o saber e o poder. A gente parte, a gente vem de uma cultura em que a gente é meio piramidal, meio um negócio assim, e a escola ainda está assim, a Secretaria de Educação está assim, e cada vez mais assim. Então isso interfere muitíssimo na convivência, porque ainda as coisas estão bastante piramidais.

2	DFK	12/07/2022 20:43

E esse processo de pandemia para mim trouxe um gancho para que o governo do Estado de São Paulo pudesse exercer mais o poder.

3	DFK	12/07/2022 20:44

Está tudo fragmentado e cada vez mais essas coisas, designação, cargo de confiança, essas coisas, e ausência de concurso público, vão reforçar esse processo de hierarquização, de dominação, de não convivência, de 'umbigalização'.

4	DFK	12/07/2022 20:54

a estrutura que está desagregando, que está designando pessoas, que está hierarquizando cada vez mais o processo e distanciando a escola, a avaliação da escola de uma construção de uma coisa coletiva.

5	DFK	16/08/2022 11:38

E nos últimos, eu estou há mais de 20 anos como professor da rede estadual, o que a gente viu foi ataques sucessivos à autonomia da escola. Ataques sucessivos por parte do governo do estado de São Paulo, pelas suas políticas educacionais. Então eu vi uma escola que eu ingressei como professor efetivo do estado em uma escola que o órgão máximo de administração da escola era o conselho de escola e hoje isso é um adendo do diretor, uma coisa que é só uma formalidade escolar do conselho de escola. Então a gente tem políticas cada vez mais sistemáticas de assim, vocês têm que fazer o que os órgãos centrais, que a alta cúpula da Secretaria da Educação sabe que ela sabe o que é bom para vocês. "Nós sabemos o que é bom para vocês".

ANEXOS

ANEXO A – Ementa do ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes





Edital de Pesquisa
Anos Finais do Ensino Fundamental
Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública





GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MORAL

Ciclo de formação de membros da equipe gestora e docentes pertencentes à rede estadual de educação de São Paulo[1]

Parceria com a Fundação Itaú Social e com a Fundação Carlos Chagas

Projeto: A Convivência como Valor nas Escolas Públicas

Pesquisadoras e pesquisador envolvidos:

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta (coordenação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – campus Araraquara

Prof. Dndo. Raul Alves de Souza – Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – campus Araraquara

Profa. Dnda. Darlene Ferraz Knoener – Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – campus Araraquara

Profa. Dnda. Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim – Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – campus Araraquara

Profa. Mnda. Ana Luiza Aparecida de Matos – Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – campus Araraquara

Profa. Mnda. Fernanda Issa de Barros Farhat – Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – campus Araraquara

Profa. Mnda. Larissa Di Genova Boni – Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – campus Araraquara

Profa. Mnda. Natalia Cristina Pupin Santos – Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – campus Araraquara

Profa. Mnda. Talita Bueno Salati Lahr – Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – campus Araraquara

Profa. Dnda. Sandra Maria Fodra – Pós-graduação em Psicologia Escolar e do

[1] Vide detalhamento em "público-alvo".

Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

PÚBLICO-ALVO: Equipe gestora e docentes das escolas pertencentes às **Diretorias de Ensino Leste 3** e **Taquaritinga** que estão **envolvidas no projeto de pesquisa: A Convivência como Valor nas Escolas Públicas:** implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais subvencionado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas.

CARGA-HORÁRIA TOTAL: 30h/a

DISPONIBILIDADE DE VAGAS: 2 participantes por escola
HORÁRIOS: a depender no número de turmas (até 6 turmas divididas entre o período da manhã, tarde e noite):

Quarta-feira das 8h30 às 11h (26/05; 09/06; 23/06; 30/06; 07/07; 04/08; 18/08; 25/08; 01/09; 08/09)

Quarta-feira das 19h às 21h30 (26/05; 09/06; 23/06; 30/06; 07/07; 04/08; 18/08; 25/08; 01/09; 08/09)

Quinta-feira das 14h às 16h30 (10/06; 17/06; 01/07; 08/07; 15/07; 05/08; 12/08; 19/08; 02/09; 09/09)

Quinta-feira das 19h às 21h30 (27/05; 10/06; 17/06; 01/07; 08/07; 05/08; 12/08; 19/08; 02/09; 09/09)

Sexta-feira das 14h às 16h30 (28/05; 11/06; 18/06; 25/06; 06/08; 13/08; 20/08; 27/08; 03/09; 10/09)

OUTRAS INFORMAÇÕES:
10 encontros de 3h/a (2h30min relógio) entre maio e setembro de 2021 que acontecerão via plataforma *Google Meet.*

EMENTA

Estudos essenciais que amparam teoricamente e promovem discussões que fundamentam a construção de um programa de convivência adequado às escolas públicas, especialmente a partir do contexto pandêmico. Trata dos problemas de convivência em escolas, suas formas de prevenção sugeridas e comprovadas pela ciência em educação e a atuação dos pares e dos adultos na intervenção sistematizada aos casos de violência, sofrimento emocional, sobretudo, aos casos de bullying e cyberbullying.

OBJETIVO GERAL

Conhecer e discutir propostas para a atuação de gestores e docentes frente aos problemas de

convivência escolar, especialmente a partir do contexto pandêmico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecer o cotidiano escolar como espaço de construção de alternativas pedagógicas decorrentes da responsabilidade da escola na formação ética e democrática de seus alunos e alunas;
Reconhecer a importância das ações da escola dentro da Rede de Proteção visando o bem-estar e o compromisso com o cuidado e proteção dos alunos e alunas.
Analisar as características das diferentes manifestações de indisciplina e violência que prejudicam a qualidade da convivência escolar;
Refletir sobre quais são os atuais problemas de convivência e sofrimento emocional percebidos por adolescentes no contexto pandêmico;
Conhecer propostas diversas de resolução dos conflitos intra e interpessoais manifestados na escola e especialmente, a intervenção ao bullying;
Refletir sobre a importância do espaço sociomoral cooperativo, da participação democrática e do protagonismo na formação da personalidade ética dos alunos e alunas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Bloco 1 – A promoção da convivência ética e a prevenção da violência no contexto escolar

Reflexões sobre a formação da personalidade ética;
Os problemas de convivência, suas manifestações e características;
A especificidade de um fenômeno de violência – o bullying e o cyberbullying – o que as pesquisas nos mostram?
As formas de comunicação presentes nos processos de intervenção e as sanções por reciprocidade.

Bloco 2 – Os problemas de convivência no contexto pandêmico
Sofrimento emocional
Cyberconvivência
O papel da escola na identificação e encaminhamento dos casos de violência doméstica envolvendo crianças e adolescentes

Bloco 3 – Das possibilidades de prevenção e intervenção aos problemas de convivência descritas na literatura científica.

Os círculos restaurativos, os círculos de paz e outras formas de resolução de conflitos.
A mediação e suas características.
A importância dos espaços de mediação na escola e do envolvimento de todos os atores do contexto escolar.

Bloco 4 – Intervenção ao bullying – O Método de Preocupação Compartilhada

O Método de Preocupação Compartilhada: conceitos e fases
As entrevistas de seguimento
Os protocolos de atuação com os envolvidos e a família.

Bloco 5 – Os espaços democráticos e o protagonismo

Assembleias
Equipes de Ajuda

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

Coleção "Retratos da convivência na escola". Editora Adonis, 2020. Composta pelas obras:

TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, 2020. ISBN 978-65-86844-10-8;

TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Passo a passo para a implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais:** as Equipes de Ajuda. Americana: Editora Adonis, 2020. Versão online (ePub) ISBN 978-65-86844-00-9. Versão impressa ISBN 978-65-86844-08-5 (O livro 2 também está disponível gratuitamente para download no site da editora);

TOGNETTA, L. R. P. **Quando a preocupação é compartilhada**: intervenções aos casos de bullying. Americana: Editora Adonis, 2020. ISBN 978-65-86844-09-2.

CRITÉRIOS PARA CERTIFICAÇÃO

Frequência mínima de 80% dos encontros síncronos e participação nos formulários de autoavaliação.

ANEXO B – Informações sobre cursos ofertados em 2021 pela EFAPE sobre o PEI[88]



Efape abre inscrições para cursos do Programa Ensino Integral(PEI)

Podem ser realizadas no AVA-EFAPE até 20 de setembro; público-alvo das formações são os profissionais da Educação Paulista, não se restringindo somente aos profissionais que atuam no programa

---

Podem ser realizadas no AVA-EFAPE até 20 de setembro; público-alvo das formações são os profissionais da Educação Paulista, não se restringindo somente aos profissionais que atuam no programa

Já estão abertas as inscrições para quatro cursos oferecidos pelo Programa Ensino Integral (PEI). Servidores da rede pública de Ensino interessados podem realizar a inscrição no site da Efape (linkar efape.educacao.sp.gov.br) até 20 de setembro. São quatro opções oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado (Seduc-SP): Orientação de Estudos, Professor Coordenador de Área, Modelo de Gestão e Clubes Juvenis.

As ações reúnem conteúdos relacionados às metodologias e práticas pedagógicas do PEI, que contribuem para a formação integral dos estudantes. Por isso, o público-alvo das formações não se restringe aos profissionais que atuam no programa. Podem participar profissionais de diferentes categorias: Quadro do Magistério (QM), Quadro de Apoio Escolar (QAE) e Quadro da Secretaria da Educação (QSE); além de profissionais das redes municipais de Ensino, como diretor(a), vice-diretor(a), professor(a) coordenador(a) pedagógico(a), PEB I e II, monitor(a) e auxiliar.

[88] Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/efape-abre-inscricoes-para-cursos-programa-ensino-integralpei/ Acesso em: 03 abril 2023.

Sobre os cursos ofertados

Modelo de Gestão – 2ª edição/2021

O curso está fundamentado nos princípios do Modelo Pedagógico, nas premissas do Modelo de Gestão e nos Instrumentos de Gestão do PEI e visa auxiliar as práticas e a reflexão sobre a rotina dos profissionais da educação.

Clubes Juvenis – 2ª edição/2021

Objetiva possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos sobre a metodologia aplicada nas escolas do PEI. Por meio desses clubes, os estudantes desenvolvem autonomia, senso de responsabilidade e o protagonismo juvenil, participando efetivamente do processo de aprendizagem.

Professor Coordenador de Área (PCA) – 1ª edição/2021

Contextualiza o papel e as atribuições do Professor Coordenador de Área (PCA) dentro do modelo pedagógico e de gestão do PEI. Também aborda a importância do trabalho do PCA na articulação entre os componentes de sua área de atuação e entre as áreas, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho inter/transdisciplinar. Para cada área, são apresentadas as principais metodologias e recursos pedagógicos, de acordo com a etapa de ensino, procurando evidenciar o desdobramento dos trabalhos pedagógicos no desenvolvimento das formações de cada área (ATPCA) e na articulação da coordenação pedagógica junto à atuação docente.

Orientação de Estudos – 1ª edição/2021

O componente Orientação de Estudos (OE) é estruturado a partir do princípio da competência de "aprender a aprender". Deste modo, é possível incentivar a autonomia, a responsabilidade, a consciência, o gosto pelo estudo e a postura protagonista do estudante em relação à própria aprendizagem. Amplia os conhecimentos sobre a OE e apoiar os professores na orientação de estratégias e técnicas de estudo que possam subsidiar os estudantes em sua jornada escolar.

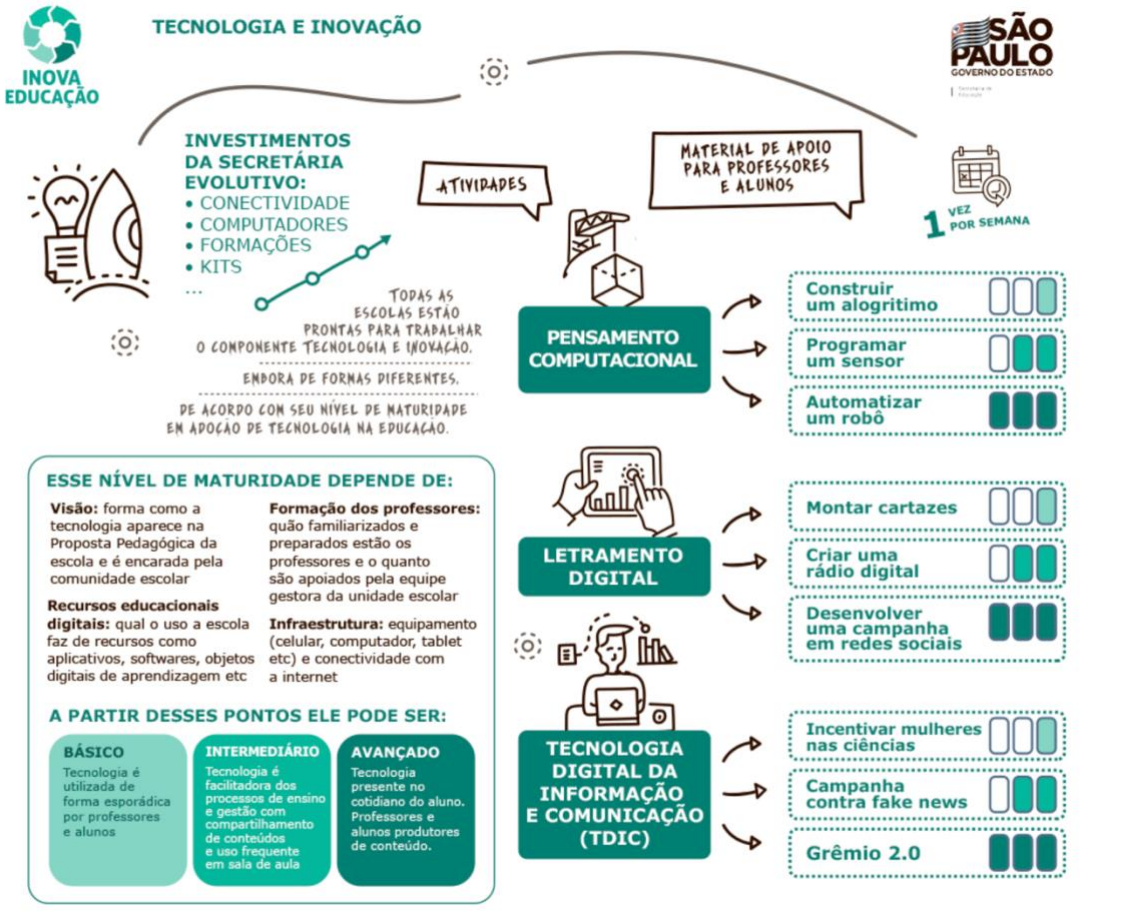
ANEXO C – Informações sobre as três principais propostas do INOVA da SEDUC SP[89]





[89] Imagens retiradas do site oficial da SEDUC SP. Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br/anos-finais-e-ensino-medio/. Acesso em 04 abril 2023.


INOVA EDUCAÇÃO
ELETIVAS
Estudantes escolhem, a cada semestre as aulas para cursar, a partir do ofertado pela escola.
COMO É O PROCESSO DE CRIAÇÃO E ESCOLHA DAS ELETIVAS?
AS ELETIVAS PERMITEM REENTURMAÇÃO
entre 6º e 7º
entre 8º e 9º
entre 1º, 2º e 3º séries
ACONTECEM NO MESMO HORÁRIO
6º ANO B
JUNTOS POR INTERESSES EM COMUM
ELETIVA 1
ELETIVA 2
7º ANO A
"Varal dos sonhos": Professores analisam e discutem os elementos dos Projetos de Vida dos alunos para motivar a oferta das eletivas
Cada professor propõe uma ou mais opções de eletivas, criando-as do zero, utilizando uma proposta já criada por outro colega ou disponibilizada na Plataforma Currículo+
Equipe gestora da escola analisa e valida as propostas de eletiva a partir de sua conexão com o Currículo Paulista e os Projetos de Vida dos alunos
"Feirão de eletivas": momento para os professores apresentarem suas eletivas aos alunos, despertando sua curiosidade e interesse
Alunos refletem e discutem entre si e com a equipe escolar sobre as opções e como elas impactam o seu Projeto de Vida e escolhem qual eletiva cursar.
Culminância de Eletivas: alunos compartilham o resultado concreto de seu trabalho na eletiva com o restante da comunidade escolar
Ao final do semestre, a equipe escolar avalia o sucesso de cada eletiva ofertada e como aprimorar o processo
1
2
3
4
5
6
7


INOVA EDUCAÇÃO
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO
INVESTIMENTOS DA SECRETÁRIA EVOLUTIVO:
• CONECTIVIDADE
• COMPUTADORES
• FORMAÇÕES
• KITS
...
TODAS AS ESCOLAS ESTÃO PRONTAS PARA TRABALHAR O COMPONENTE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO.
EMBORA DE FORMAS DIFERENTES.
DE ACORDO COM SEU NÍVEL DE MATURIDADE EM APOCÃO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO.
ATIVIDADES
MATERIAL DE APOIO PARA PROFESSORES E ALUNOS
1 VEZ POR SEMANA
PENSAMENTO COMPUTACIONAL
Construir um alogritimo
Programar um sensor
Automatizar um robô
LETRAMENTO DIGITAL
Montar cartazes
Criar uma rádio digital
Desenvolver uma campanha em redes sociais
TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)
Incentivar mulheres nas ciências
Campanha contra fake news
Grêmio 2.0
ESSE NÍVEL DE MATURIDADE DEPENDE DE:
Visão: forma como a tecnologia aparece na Proposta Pedagógica da escola e é encarada pela comunidade escolar
Formação dos professores: quão familiarizados e preparados estão os professores e o quanto são apoiados pela equipe gestora da unidade escolar
Recursos educacionais digitais: qual o uso a escola faz de recursos como aplicativos, softwares, objetos digitais de aprendizagem etc
Infraestrutura: equipamento (celular, computador, tablet etc) e conectividade com a internet
A PARTIR DESSES PONTOS ELE PODE SER:
BÁSICO
Tecnologia é utilizada de forma esporádica por professores e alunos
INTERMEDIÁRIO
Tecnologia é facilitadora dos processos de ensino e gestão com compartilhamento de conteúdos e uso frequente em sala de aula
AVANÇADO
Tecnologia presente no cotidiano do aluno. Professores e alunos produtores de conteúdo.

ANEXO D – Breve histórico da implementação das Equipes de Ajuda no Brasil divulgado no segundo semestre de 2022 (apêndice de carta enviada pelo grupo de pesquisa a várias autoridades de universidades e outras instituições brasileiras)

APÊNDICE II

Breve histórico das Equipes de Ajuda no Brasil

Os estudos dirigidos por Dan Olweus na Universidade de Bergan na Noruega a partir de 1978 suscitaram em pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas e regiões do mundo, o interesse e a importância das pesquisas dedicadas à compreensão do bullying e das práticas de violência características desse fenômeno. Anos depois, o governo norueguês atentou seu olhar para as práticas de violência entre pares após o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos com indícios de terem sofrido maus tratos por parte de colegas de escola. A partir disso, o país realizou em escala nacional uma Campanha Antibullying nas escolas. Desde então, diferentes investigações têm se dedicado a analisar tanto os mecanismos psicológicos e as características sociológicas do fenômeno quanto quais seriam as formas mais eficazes de combate a uma violência tão cruel e, a partir dos anos 70, surgiram nos países nórdicos as primeiras investigações que comprovam a eficácia de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs).

A primeira proposta de apoio entre iguais já foi construída nos anos 1970 como ferramenta de resolução de problemas de convivência na tradição educativa norte-americana. Posteriormente, o modelo foi proposto nas Ilhas Britânicas e daí por toda a Europa. Na Espanha, os estudos tiveram seu início nos anos 1990.

No Brasil, o GEPEM passou a dedicar-se ao estudo do fenômeno bullying, especialmente por meio das investigações da Profa. Dra. Luciene Tognetta a partir de 2005, buscando explicações sobre as características psicológicas presentes entre os envolvidos em situações de intimidação entre pares.

Em 2007 quando efetuamos o primeiro diagnóstico do problema em escolas públicas e particulares da região metropolitana de Campinas encontramos resultados similares aos que, naquele momento, estavam sendo encontrados em diferentes países (TOGNETTA; VINHA, 2008). Logo depois, entre outras investigações realizadas, buscando identificar a percepção sobre o bullying dos gestores de escolas públicas localizadas em diversas regiões do estado de São Paulo verificamos que 27% dos entrevistados negavam ou banalizam o problema, 11,5% confundiam-no com outras situações e ainda 46,1% atribuíam a responsabilidade de resolução à família (TOGNETTA; VINHA, 2010, 2012). Tais dados nos mostraram que ao se omitir diante do fenômeno, a escola propagava, ainda que por sua ausência, a cultura que é força motriz da violência, já que contravalores como a injustiça, a intolerância, a força, o poder tendem a se tornar mais importantes, do ponto de vista do imaginário social, do que os valores considerados morais. Quando interseccionamos este quadro com diversas pesquisas nacionais e internacionais que revelam não só a alta incidência do bullying no contexto escolar (OLWEUS, 1993; FANTE, 2005; LEME, 2006; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; MASCARENHAS, 2009; GINI; POZZOLI; HAUSER, 2010; CURWEN; McNICHO; SHARP, 2011; FISCHER, 2010; FRICK, 2011; KRASSELT, 2014; TOGNETTA, 2010; TOGNETTA; VINHA, 2010; COWIE; MYERS, 2016; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013) mas, sobretudo, com os sentidos que o fenômeno assume ao prisma da moralidade – a ausência de um conteúdo moral - percebemos o quanto ainda falta para que a convivência se torne, de fato,

um valor a ser incorporado na escola (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA *et al.*, 2015).

A partir da compreensão de que os espectadores que assistem às intimidações não são indiferentes à violência, e sim, na maioria das situações, não sabem o que fazer, as pesquisas logo se uniram às investigações sobre os SAIs lideradas na Espanha pelo Prof. Dr. José María Avilés Martínez.

Os SAIs são importantes em contextos preventivos dos problemas da convivência. Contar com o apoio de uma colega ou um colega, que vive imerso nas mesmas dinâmicas da convivência em grupo, facilita a comunicação, a compreensão dos problemas e a busca de saídas possíveis. Além disso, proporciona aos possíveis alvos de intimidação a segurança de que há sempre um amigo ou amiga por perto.

Diferentes investigações fora do Brasil têm apontado a eficácia desses sistemas (SHARP; COWIE, 1998; COWIE; FERNANDEZ, 2006; AVILÉS MARTINEZ; TORRES VICENTE; VIAN BARÓN, 2008; COWIE, 2012; AVILÉS MARTÍNEZ, 2012, 2013).

No Brasil, temos trabalhado com um dos modelos de SAIs, denominado Equipes de Ajuda. A experiência da implantação das Equipes de Ajuda tem apontado a grande contribuição dessa proposta para que a convivência se torne mais respeitosa e para a construção de um programa de promoção da convivência ética em cada escola que permita a adolescentes e jovens o papel de protagonismo que lhes é de direito.

Os projetos de pesquisa coordenados pela Profa. Dra. Luciene Tognetta para implantação das Equipes de Ajuda no Brasil foram iniciados no ano de 2015. Nas palavras de seu idealizador, "o projeto pretende nada menos que alçar os alunos ao papel de protagonistas na saída aos problemas de convivência que possam produzir-se no dia a dia da comunidade educativa" (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013, p. 190).

Portanto, no Brasil os objetivos desses projetos consistem em linhas gerais, em:

1. Estruturar e desenvolver um programa de Convivência construído conjuntamente com os docentes e equipe gestora das escolas;
2. Desenvolver e implementar um conjunto de propostas que possibilitem a formação para os valores morais de respeito, justiça, solidariedade, entre outros;
3. Desenvolver entre alunas e alunos um Sistema de Apoio entre Iguais.

Ao longo dos últimos anos várias escolas brasileiras participaram do processo de implantação das Equipes de Ajuda. A seguir, mencionamos cada uma delas e um breve histórico do trabalho.

Escolas Públicas

Na rede pública brasileira o trabalho foi implantado inicialmente em escolas do município de Campinas e Paulínia dentro de contexto maior do projeto de pesquisa intitulado: A convivência ética na escola: promovendo a melhoria do clima escolar, fruto da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e o GEPEM por meio da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Município/Estado:	Campinas/SP
Unidades escolares	EMEF Violeta Doria Lins

	EMEF/EJA Maria Pavanatti Favaro
	EMEF Virgínia Antunes de Vasconcellos
	EEI/EJA João Alves dos Santos

As escolas do município de Campinas iniciaram os trabalhos com as Equipes de Ajuda no ano de 2015. Nos anos de 2016 e 2017 somente duas escolas permaneceram com as ações em andamento (EMEF Violeta Doria Lins e EEI/EJA João Alves dos Santos).

Com o término do convênio entre a Secretaria de Educação de Campinas e o GEPEM, os trabalhos foram suspensos.

Município/Estado:	Paulínia/SP
Unidades escolares	EMEFM Marcelino Pietrobom Maestro
	EMEFM Vereador Angelo Corassa Filho
	EMES FM Vitor Szczepanski e Souza Silva
	EMEF Professor Domingos de Araujo

As escolas do município de Paulínia iniciaram os trabalhos com as Equipes de Ajuda no ano de 2015. Contudo, com a mudança da gestão da Secretaria de Educação do município todos os projetos foram cancelados no final de 2016.

Já no município de Sumaré o trabalho com as Equipes de Ajuda nasceu dentro do contexto maior de um programa construído com vistas a atender toda a Rede Municipal de Educação. O projeto estruturado pela Editora Adonis, com o apoio institucional do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) teve seu início no ano de 2018.

Município/Estado:	Sumaré/SP
Unidades escolares	Escola Municipal José de Anchieta
	Escola Municipal Antônio Palioto
	Escola Municipal Profª Nilza Thomazini

No ano de 2019 iniciou-se a implantação das Equipes de Ajuda nas três escolas que têm turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em função da pandemia, o trabalho teve uma pausa, mas foi retomado em 2021 em duas unidades (EMEF Antônio Palioto e EMEF Profª Nilza Thomazini) permanecendo até o momento.

Escolas públicas que iniciam o trabalho a partir de 2020

No contexto do projeto de pesquisa intitulado: "A convivência como valor nas escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais", financiado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas, o GEPEM pode fazer um trabalho muito próximo de três Diretorias Regionais do Estado de SP, sendo elas: DRE Leste 3, DRE Suzano e DRE Taquaritinga. A partir do trabalho desenvolvido nessas regiões, todas as demais escolas do estado de São Paulo e muitas outras de outros estados brasileiros tiveram acesso às informações mais essenciais sobre como iniciar o trabalho com as Equipes de Ajuda. Além disso, também há orientações no site www.somoscontraobullying.com.br[2].

Como fruto desse grande movimento de espalhar o conhecimento sobre os SAIs, duas escolas públicas, uma de Minas Gerais e outra do interior de São Paulo, já implementaram autonomamente sua Equipe de Ajuda.

Unidade escolar	Município/Estado	Período
Escola Municipal José Avelino de Melo	Poços de Caldas/MG	2022
Escola Estadual Antônio Vieira Campo	Sorocaba/SP	2022

Rede particular

Os primeiros colégios particulares a desenvolverem os trabalhos com as Equipes de Ajuda em 2015 foram o Colégio Bandeirantes e o Colégio Biocêntrico. São pioneiros neste trabalho e perduram até os dias de hoje.

Na sequência outras instituições aderiram à proposta conforme apresentamos no quadro a seguir:

Unidade escolar	Município/Estado	Período
Colégio Bandeirantes	São Paulo/SP	2015 até o momento
Colégio Biocêntrico	Nova Odessa/SP	2015 até o momento
Colégio Experimental Integrado	São João da Boa Vista/SP	2016 - 2019
Stance Dual School	São Paulo/SP	2016 até o momento
Escola Comunitária de Campinas	Campinas/SP	2016 até o momento
Escola Experimental de Salvador	Salvador/BA	2017 até o momento
Colégio Sidarta	Cotia/SP	2017-2018

[2] Mais adiante explicitamos mais detalhes sobre a plataforma.

Escola Ativa	Itapira/SP	2017-2018
Colégio Rainha da Paz	São Paulo/SP	2018 até o momento
Colégio Xingu	São Paulo/SP	2018 até o momento
Colégio Pequeno Príncipe	Ribeirão Preto/SP	2019 até o momento
Colégio Salesiano Dom Bosco	Americana/SP	2019 até o momento
Centro Educacional Sigma	Brasília/DF	2019 até o momento
Escola Móbile – Período Integral	São Paulo/SP	2019 até o momento
Fundação Romi	Santa Bárbara D'Oeste/SP	2019 até o momento
Colégio Integrado - Unidade Jaó	Goiânia/GO	2021 até o momento
Escola Projeto Vida	São Paulo/SP	2021 até o momento
Colégio pH - unidade Botafogo	Rio de Janeiro/RJ	2021 até o momento
Colégio pH - unidade Piratininga	Rio de Janeiro/RJ	2021 até o momento
Centro Educacional Pioneiro	São Paulo/SP	2021 até o momento
Colégio Santo Agostinho	Belo Horizonte/MG	2022
Colégio Santo Agostinho	Nova Lima/MG	2022

Alguns números até aqui:

Número de adolescentes envolvidos: até 2019 cerca de 1.366 adolescentes já tiveram em suas escolas a implantação das Equipes de Ajuda.

Número de profissionais envolvidos: até 2019 cerca de 620 professores já passaram pela formação que se fez/faz necessária para a execução do projeto na escola.

Em junho de 2022 temos 898 alunas e alunos membros de Equipes de Ajuda atuando no Brasil.

Os resultados das investigações sobre os primeiros projetos de implementação das Equipes de Ajuda do Brasil

Os resultados sobre as mudanças positivas no clima da instituição referentes a escola EMEF Violeta Doria Lins encontram-se descritos na Tese de Doutorado de Flávia Vivaldi intitulada "Escola como Espaço Social: a implantação de um Plano de Convivência – uma experiência no Brasil" em desenvolvimento (VIVALDI, 2020) . Os resultados nessa escola

abrangem a nova concepção sobre o desenvolvimento moral dos alunos e aspectos que o envolvem como uma necessidade. Diante dessa nova postura dos gestores e corpo docente os alunos envolveram-se em situações de protagonismo para melhorarem a convivência na escola. Os resultados referentes à EMEF/EJA Maria Pavanatti Favaro fazem parte da pesquisa de Lívia Maria Ferreira da Silva, intitulada "Sentidos e significados atribuídos por professores a um projeto de convivência" em desenvolvimento. Os resultados obtidos perpassam primeiramente pela mudança de concepção dos professores sobre diversos aspectos: 1) os conflitos interpessoais, o que resultou em uma diminuição considerável de encaminhamentos de alunos com problemas disciplinares aos gestores, 2) necessidade de se trabalhar de modo dialógico com os alunos, fundamentando a prática sistematizada das assembleias escolares e 3) a necessidade de se inserir no currículo o tema da convivência e assumir uma postura coerente com os valores que desejam formar nos alunos. Outras investigações que caracterizaram o clima das escolas e as mudanças obtidas em função da atuação realizada foram publicadas (MORO *et al.,* 2018; VINHA *et al.*, 2017 entre outros).

A primeira investigação sobre a implantação dos SAIs teve como principal problema: "Qual a percepção dos alunos das escolas públicas em que foram implementadas as Equipes de Ajuda" (SOUZA *et. al.*, 2019), um ano após o trabalho, sobre a frequência de situações de intimidação antes e após a implementação desse sistema de apoio? De acordo com a pesquisa, foi possível observar uma diminuição significativa com relação às formas de intimidações, das vinte formas, oito sofreram diminuição. Para o segundo objetivo que caracterizava em comparar as respostas dos alunos de Equipes de Ajuda e aqueles que não pertenciam a ela, ficou claro, após várias análises, que os integrantes das equipes não influenciaram nas respostas para a diminuição das frequências das situações de intimidações. Os resultados dessa pesquisa revelaram que o trabalho realizado pelas Equipes de Ajuda", é uma estratégia importante, não somente na ação para as situações de violência propriamente ditas, mas como prevenção a tais situações.

Outra pesquisa realizada agora com o corpo docente, intitulada "(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar" (DAUD, 2017), tinha três objetivos que interessam do ponto de vista da eficácia das implementações das equipes de ajuda: reconhecer as estruturas autorreguladoras que se caracterizam como mecanismos de engajamento ou desengajamento moral frente a duas situações hipotéticas de bullying; comparar os níveis de qualidade moral das respostas obtidas por meio da aplicação do instrumento da investigação a um grupo de professores que tiveram formações sobre o tema da convivência moral na escola e que experimentaram o movimento de implementação das Equipes de Ajuda em suas instituições de ensino e outros que não tiveram essa oportunidade; comparar os resultados encontrados entre professores do Brasil e da Espanha, onde as práticas de implementação dos Sistemas de Ajuda são consolidadas. Foram 328 professores vinculados às redes de Educação Básica do interior do Estado de São Paulo e 395 professores espanhóis. Destes professores 55 brasileiros e 128 espanhóis foram escolhidos intencionalmente, sendo que o critério estabelecido foi terem participado do programa de formação supracitado. Os resultados principais que essa pesquisa revelou foram: validação de um instrumento de investigação para amostras brasileiras e espanhóis e a verificação de respostas moralmente mais evoluídas a favor dos professores que pertencem ao grupo COMFEA[3] tanto no Brasil como na Espanha. Foi constatado que os

3 Com formação em Equipes de Ajuda

professores que tiveram a oportunidade de terem formações e que convivem em suas escolas com as Equipes de Ajuda confirmaram, de acordo com as alternativas assinaladas frente às histórias de bullying que foram apresentadas, um julgamento moral mais desenvolvido que os demais professores. Nesse sentido, traz-se à tona o quanto a formação do docente é necessária e complementar.

Outras duas pesquisas realizadas indicaram a eficácia das Equipes de ajuda no Brasil. Uma delas (LAPA, 2019) teve como objetivos descrever a implementação das Equipes de ajuda. Também, comparar a frequência das intimidações que ocorrem em escolas que têm as Equipes de Ajuda e as que não tem. Além disso, nas escolas que têm as Equipes de Ajuda, verificar se há diferença na frequência das intimidações após um ano e após dois anos da implementação. Essa pesquisa contou com a colaboração de 2.513 alunos, sendo que 1.366 alunos pertencem a escolas em que as Equipes de Ajuda foram implantadas e 1.147 alunos que não tem as implementações. Foi utilizado um questionário fechado adaptado de Olweus (1993), Avilés Martínez (2001) e Tognetta, Rosário e Avilés Martínez (2016) para analisar a frequência e a presença de situações de bullying entre os estudantes.

Os resultados da pesquisa relataram uma diferença significativa do ponto de vista das intimidações nas escolas, ou seja, acontecem mais intimidações nas escolas que não têm as Equipes de Ajuda. Para cumprir com o objetivo de estudo longitudinal, após um ano, verificou-se um aumento do nível da percepção da violência. De acordo com a pesquisa, isso acontece porque os alunos reconhecem algumas situações de intimidações que, anteriormente às formações, eram vistas como "brincadeiras". Já no segundo ano, novamente há uma diminuição que é atribuída a atuação das Equipes de Ajuda e a atuação de toda a comunidade escolar.

A seguinte pesquisa (BOMFIM, 2019), teve como objetivos comparar a força da adesão a valores morais – o respeito, a justiça e a solidariedade - entre três grupos de alunos: alunos de Equipes de ajuda em escolas com a implementação, alunos que não fazem parte das Equipes de Ajuda em escolas com implementação e alunos em escolas que não têm a implementação das Equipes de ajuda. Além disso, constatar se existem diferenças entre os grupos para as situações de respeito onde há bullying e onde não. Também, analisar se a adesão ao valor do respeito em situações de bullying está mais relacionada à adesão ao valor da justiça ou da solidariedade, e analisar se há diferença nas respostas em relação ao gênero. Essa pesquisa trouxe os seguintes resultados: a adesão dos valores é maior em alunos que fazem parte das Equipes, seguindo por aqueles que não são das equipes, mas que pertencem a escolas que têm as equipes implementadas.

Outra pesquisa de caráter exploratório foi realizada por Souza (2019) cujo problema foi: haverá diferenças entre as crenças de autoeficácia para ajudar em situações de bullying emitidas por alunos de escolas em que os SAI foram implantados e outras em que tal trabalho não existe? Dois objetivos foram alcançados com a investigação: no primeiro, buscou-se comparar as diferenças percebidas nas crenças de autoeficácia para a ajuda em situações de bullying entre adolescentes em escolas que possuem os SAIs implantados e em escolas que não o possuem. No segundo, a evolução nas crenças de autoeficácia para ajudar em escolas onde existem os SAIs implantados em três momentos distintos, antes da implantação, um ano após e dois anos após.

Como resultados gerais, encontramos que as crenças atingiram índices menores em escolas que possuem os SAIs implantados, bem como tiveram uma diminuição estatisticamente significativa após um ano do trabalho desenvolvido. Isso se dá, segundo a

análise, pelo aumento da percepção e tomada de consciência da complexidade do fenômeno, o que não existe, em escolas que não têm o trabalho desenvolvido. Um dado interessante, que comprove essa ideia, é a de que após dois anos da implantação, as crenças apresentam um aumento no seu *score*, representando assim, segundo essa perspectiva, que o tempo do trabalho desenvolvido é relevante e necessário para que se atinjam os objetivos propostos.

Mais duas pesquisas foram realizadas recentemente. Uma teve como objetivo "investigar o clima escolar e a qualidade da convivência nas escolas na percepção de estudantes estabelecendo as seguintes comparações: A comparação entre as escolas, com e sem equipes de ajuda; a comparação entre as escolas do Brasil e da Espanha com e sem equipes de ajuda (TOGNETTA *et al.,* 2020).

Os dados dessa pesquisa nos mostram que a implementação das Equipes está relacionada com a percepção de um clima favorável na escola. Ainda apontaram que, ser bem tratado por professores, ter amigos e sentir-se protegido e acolhido na escola parecem ser questões para serem resolvidas mais em escolas brasileiras do que em escolas espanholas. Já em escolas com as Equipes de Ajuda, os alunos podem contar com um número maior de amigos que acolhem.

A seguinte (TOGNETTA *et al.* 2020) tinha como objetivo analisar como o professor percebe os problemas de convivência entre os alunos. É uma pesquisa de campo exploratório e descritiva que visou comparar a percepção de professores de escolas em que há as EA e aquelas em que não há.

Essa pesquisa revelou que as soluções mais assertivas tomadas pelos professores para os problemas de convivência e a menor frequência das situações de intimidação acontecem nas escolas que existem os programas implementados, ou seja, nas escolas em que há as Equipes de ajuda.

As investigações brasileiras recentes condizem com o que algumas pesquisas internacionais trazem dados sobre a eficácia da implantação de SAIs nas escolas:

- Contribui para a educação pessoal e social do jovem, bem como ao exercício da cidadania (NAYLOR; COWIE, 1999)
- Ajuda as pessoas a lidarem com o impacto emocional da rejeição, exclusão, intimidação e, ainda, implementam na escola um espírito mais positivo de pertença e comunidade escolar (COWIE; SMITH, 2010);
- Reduz os efeitos negativos da intimidação nos alvos, ajudando a criar no ambiente escolar um clima sócio-emocional de "cuidado" (NAYLOR; COWIE, 1999).

Além disso, Naylor e Cowie (1999) numa avaliação sobre os SAIs, verificaram que ele fora avaliado positivamente e benéfico para o ambiente escolar, uma vez que:

- O bullying pode ser detectado mais rapidamente pelos colegas;
- A confiança depositada em alguém do mesmo nível hierárquico é maior que àquela a uma autoridade;
- Os alvos têm a quem pedir ajuda;
- As alunas e os alunos que se envolvem nesse tipo de protagonismo melhoram suas habilidades sociais e de autoconfiança;
- A reputação da escola é melhorada entre as famílias dos estudantes e na comunidade local;
- A escola é percebida como uma comunidade que se importa com as relações entre

os alunos.

A sistematização do modelo brasileiro das Equipes de Ajuda

Por ocasião do projeto de pesquisa "A convivência como valor nas escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais", financiado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas, em 2020 o GEPEM teve a oportunidade de publicar a obra "Passo a passo da implementação de um Sistema de Apoio Entre Iguais: As Equipes de Ajuda". O livro é um dos produtos deste projeto, tendo em vista a necessidade de construir formas eficazes de prevenção e de intervenção aos casos de bullying.

Para o desenvolvimento da escrita dos capítulos desse passo a passo, as pesquisadoras e pesquisadores do Gepem se organizaram em duplas ou trios para descrever cada etapa do programa, fundamentando-se pela literatura e pelas pesquisas já realizadas acerca do tema. Paralelamente à escrita do livro, as alunas e os alunos que já pertenciam às Equipes de Ajuda dos dois colégios citados gravaram vídeos com dicas aos estudantes e relatos de situações vivenciadas no ambiente escolar para favorecer a formação de gestores, professores e alunos. A gravação foi preparada por eles com o suporte de seus tutores e realizada por uma empresa especializada no ramo de cinema. Desde sua capa, a participação das alunas e alunos de escolas particulares na produção do material para a orientar a implementação das Equipes de Ajuda em escolas brasileiras foi pensada exatamente para cumprir nossa intenção de levar o mais próximo possível dos alunos e professores as explicações de quem "aprendeu a fazer pela experiência". Por essa razão, vídeos e depoimentos foram organizados arduamente por estudantes de Equipes de Ajuda, que disponibilizaram sábados e domingos para ensaios, preparação, filmagem e edição do trabalho.

A seguir, algumas fotos que nos permitem visualizar esse processo de produção dos vídeos.

Imagem: Alunas e alunos do Colégio Biocêntrico gravam um curta-metragem sobre uma cena de bullying e cyberbullying em escolas.



Fonte: Acervo Colégio Biocêntrico.

Imagem: Alunas e alunos do Colégio Bandeirantes na organização e planejamento do vídeo sobre as "fases de ajuda".



Fonte: Acervo Colégio Bandeirantes.

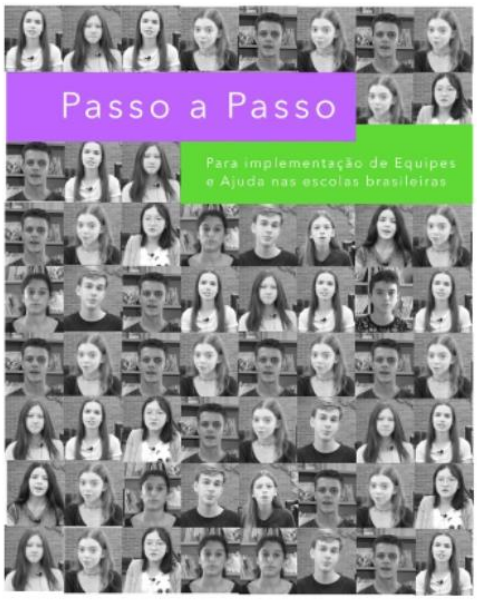
Imagem: Alunas e alunos do Colégio Bandeirantes nas gravações do vídeo sobre as "fases de ajuda" contidas neste trabalho.



Fonte: Acervo Colégio Bandeirantes.

Figura: Capa do livro Passo a passo para implementação de Equipes de Ajuda nas escolas

brasileiras – com os rostos dos membros de Equipes de Ajuda do Brasil que colaboraram na produção do livro.



Fonte: Editora Adonis.

Da plataforma das Equipes de Ajuda

A plataforma *online* das Equipes de Ajuda do Brasil foi construída com o objetivo de manter um canal de divulgação e de acompanhamento dos trabalhos da Rede das Equipes de Ajuda do Brasil. No site encontram-se disponíveis para consulta materiais de suporte para o planejamento pedagógico das aulas de convivência, especialmente desenvolvidas para as escolas que mantêm um trabalho regular de orientação às Equipes de Ajuda. Esses materiais contêm propostas de trabalho com a convivência ética nos segmentos da educação infantil, ensino fundamental I (anos iniciais) e ensino fundamental II (anos finais), podendo ser acessados por meio da aba – "Sala de Aula".

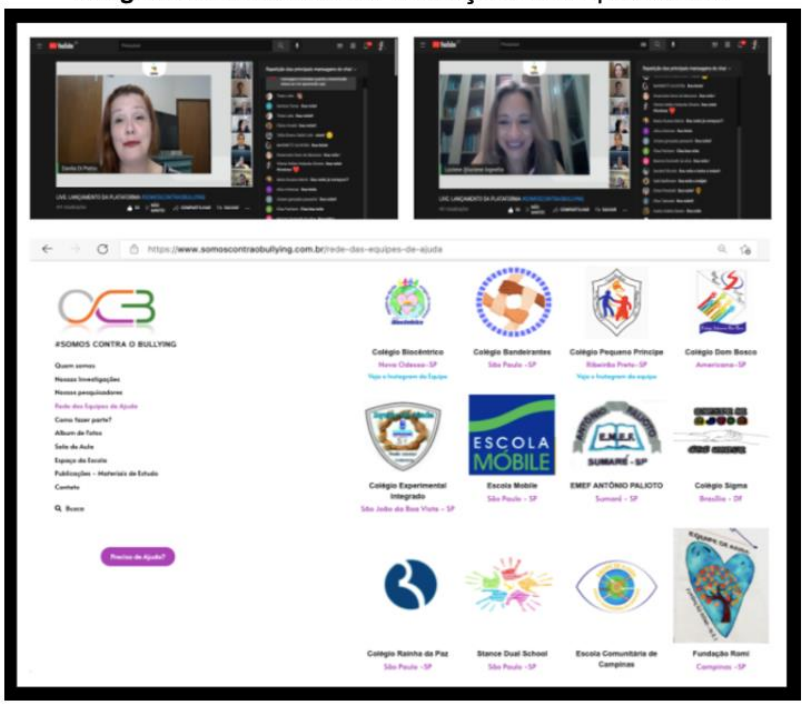
Na aba "Espaço da Escola" estão disponíveis sugestões sobre o que fazer diante da identificação de casos de bullying, bem como protocolos de atuação para cyberbullying, planos de ajuda, convivência na internet, pandemia, pós-venção em casos de violência grave e ajuda em casos de tentativa de suicídio.

Todos esses materiais foram produzidos pelas pesquisadoras e pesquisadores do Gepem, sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Tognetta, com base nos resultados das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp Araraquara. Os trabalhos do quadriênio de 2015 a 2018 tiveram como eixo central o bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema, concentrando-se em 3 frentes: Sistemas de Apoio entre Iguais; assédio moral e bullying na universidade; e formação de professores. Já no quadriênio de 2019 a 2023, as

pesquisas em andamento têm como eixo central a proposta de transformar a convivência escolar em uma política pública, contando também com 3 frentes de trabalho: a construção de um modelo replicável; a convivência como valor nas escolas públicas; e projeto antibullying.

Utilizando-se dessa plataforma *online*, qualquer escola que tenha interesse em conhecer e implementar o trabalho com as Equipes de Ajuda encontrará um passo a passo contendo as 8 etapas sobre como fazer parte e como programar a implantação em sua escola. São elas: 1. Escolha de uma equipe responsável pela convivência e construção de propostas de um Projeto de Convivência; 2. Compromisso com a construção coletiva de um Projeto de Convivência; 3. Formação Docente; 4. Escolha e formação dos tutores; 5. Atuação dos tutores junto às turmas e escolha dos membros da Equipe de Ajuda; 6. Reunião com a família; 7. A primeira formação da Equipe de Ajuda; 8. Primeira reunião com a Equipe de Ajuda. Após a realização de todos esses passos, a escola poderá preencher a ficha de inscrição para fazer parte do programa e da Rede das Equipes de Ajuda do Brasil. A plataforma de convivência das Equipes de Ajuda e a atualização do *site* Somos Contra o Bullying foram realizadas em 2020. No dia 26 de outubro de 2020 foi realizada uma *live* de lançamento da plataforma.

Imagem: Momentos da *live* de lançamento da plataforma.



Fonte: Acervo Gepem/Unesp.

Sobre os Encontros Nacionais das Equipes de Ajuda do Brasil

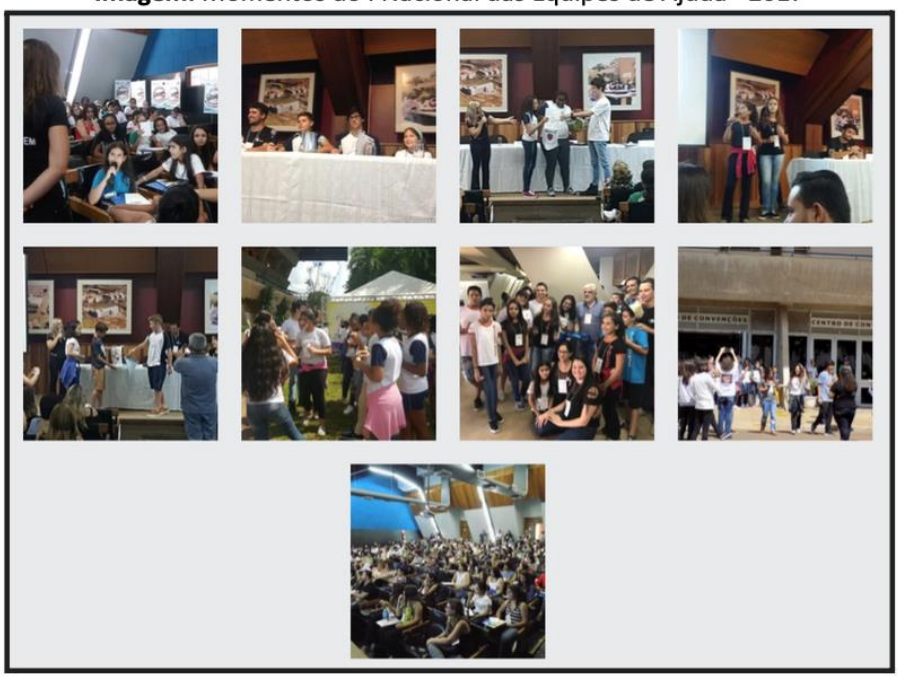
Desde o ano de 2017, as pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM têm organizado o Encontro Nacional das Equipes de Ajuda do Brasil com o objetivo de reunir alunas e alunos

das diferentes escolas que já implementaram esse tipo de SAI.

O encontro visa compartilhar dificuldades e conquistas realizadas em suas escolas, a troca de brasões, bem como a integração entre as escolas participantes da rede de Equipes de Ajuda do Brasil.

Em sua primeira edição, o encontro aconteceu juntamente com o Seminário Internacional **"Em busca da qualidade do clima e da convivência ética na escola"**, que também foi organizado pelo GEPEM no Centro de Convenções da Unicamp.

Imagem: Momentos do I Nacional das Equipes de Ajuda - 2017



A partir disso, o trabalho foi tomando novas proporções e o evento passou a ser independente de outras programações reunindo, ano após ano, cada vez mais estudantes, docentes e muitos outros profissionais de escolas públicas e privadas. No último encontro presencial (em 2019) estiveram presentes mais de 600 pessoas, das quais 360 eram estudantes de escolas em que há Equipes de Ajuda.

É pensando nas meninas e meninos que ajudam que, a cada edição, temos um tema diferente a partir do qual as interações entre as e os participantes são planejadas:

- 2018 - #Valentes contra o bullying
- 2019 - Mãos que acolhem
- 2021 - Abraça, Moleque
- 2022 - Heroínas e Heróis: Somos quem super ajuda!

A seguir, apresentamos alguns registros de momentos especiais vivenciados nesses encontros.

Imagem: Momentos do II Encontro Nacional das Equipes de Ajuda - 2018

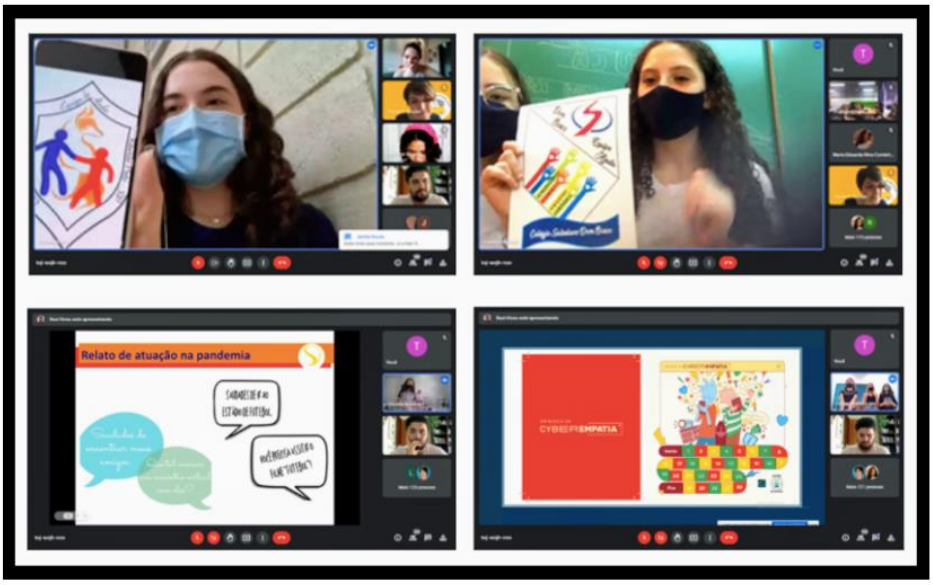


Imagem: Momentos do II Encontro Nacional das Equipes de Ajuda - 2019



Imagem: Momentos do II Encontro Nacional das Equipes de Ajuda - 2021

www.somoscontraobullying.com.br
http://www.idea.unicamp.br/



Embora a sequência tenha sido interrompida em 2020 pela pandemia da COVID-19, em 2021 o evento foi retomado ainda que por meio das plataformas digitais e com a participação online das escolas.

Felizmente, tudo caminha para que em 2022 o evento aconteça no formato acolhedor em que todas e todos possam interagir presencialmente.

Para o primeiro dia de evento a programação foi especialmente organizada para as alunas e alunos das Equipes de Ajuda e professoras e professores que atuam na tutoria deste trabalho em diferentes escolas brasileiras. Já o segundo dia é voltado para o público adulto, com palestras relacionadas à fundamentação teórica e pesquisas em andamento sobre os SAIs, além do lançamento de livros.

REFERÊNCIAS

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying**: intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao: Stee-Eilas, 2001.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *IIPSI* **Revista de Investigaciones Psicológicas**, v. 15, n. 1), p. 17-31, 2012.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying:** guia para educadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

AVILÉS MARTINEZ, J. M.; TORRES VICENTE, N.; VIAN BARÓN, M. V. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 6, n. 3, p. 357-376, 2008.

BOMFIM, S. A. B. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda:** valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying. Dissertação de mestrado.

www.somoscontraobullying.com.br
http://www.idea.unicamp.br/

Unesp, 2019. Disponível em: https://repositorio. unesp.br/handle/11449/181390. Acesso em: 2 jul. 2020.

COWIE, H. The immediate and long-term effects of bullying. *In:* RIVERS, I.; DUCAN, N. (Eds.). **Bullying:** Experiences and Discourses of Sexuality and Gender. London: Routledge, 2012.

COWIE, H.; FERNÁNDEZ, F. J. Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 4, n. 2, p. 291-310, 2006.

COWIE, H.; SMITH, P. K. Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. *In:* DOLL, B.; CHARVAT, J.; BAKER, J.; STONER, G. (Eds.). **Handbook of Prevention Research.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2010.

COWIE, H.; MEYERS, Carrie-Anne (Ed). **Bullying Among University Students. Crossnational perspectives.** Abingdon: Routledge, p. 193-202, 2016.

CURWEN, T.; McNICHOL, J.; SHARPE, G. The progression of bullying from elementary school to University. International Journal of Humanities and Social Science, v. 1, n. 13, p. 47-55, 2011.

DAUD, R. P. **(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/153309. Acesso em: 05 ago. 2018.

FANTE, C. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência na escola e educar para paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FISCHER, R. M. (Coord.) **Bullying escolar no Brasil.** Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

FRANCISCO, M. V. LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia:** Reflexão e Crítica [online]. v. 22, n. 2, 2009, p. 200-207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>. Epub 24 Set 2009. ISSN 1678-7153. https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005. Acesso em: 6 Jun. 2022.

FRICK, L. T. Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016. 274 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2016.

GINI, G.; POZZOLI, T.; HAUSER, M. Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. **Personality and Individual Differences,** v. 50, n. 5, p. 603–608, abr., 2011.

KRASSELT, K. **Bullying not a thing of the past for college students.** USA Today College. Disponível em:

http://college.usatoday.com/2014/10/21/bullying-not-a-thing-of-the-pastfor-college-students/. Acesso em: 07 jan. 2016.

LAPA, L. Z. **Valentes contra o bullying:** a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira. Dissertação de mestrado. Unesp, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181907. Acesso em: 2 jul. 2020.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

MASCARENHAS, S. Bullying e moralidade escolar: Um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid). **Anais [...]** I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (COPPEM). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2009.

MORO, A. *et al.* Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. **Revista de Educação Pública,** v. 27, n. 64, p. 67-90, 2018.

NAYLOR, P.; Cowie, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of adolescence**, v. *22*, n. 4, 1999, p. 467–479. https://doi.org/10.1006/jado.1999.0241

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

SHARP, S.; COWIE, H. **Counselling and Supporting Children in Distress.** London: Sage, 1998.

SOUZA, R. A. **Quando a mão que acolhe é igual a minha**: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes. Dissertação de mestrado. Unesp, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181590. Acesso em: 2 jul. 2020.

SOUZA, R. A. de. *et. al.* O silêncio à ajuda: a experiência brasileira de combate ao bullying pela implantação e equipes de ajuda. **Anais [...]** XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE. Curitiba: PUC-PR, 2017, p. 17125-17137. ISSN 2176-1396.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. J. S. L. da F. Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones Morales. **Revista de Educación**, n. 373, p. 9-34, jul./set., 2016.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Características das relações entre pares e sua relação com o fenômeno bullying. *In:* GUIMARÃES, Á. M.; PACHECO E.; ZAN, D. D. **Caderno de resumos do I Seminário Violar:** problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. *et. al.* Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación**, v. 2, n. 1, p. 30-34. Minho: 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In:* CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação, Santa Maria**, p. 449 - 464, dez. 2010. ISSN 1984-6444.

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

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: Dimensões Psicológicas no Desenvolvimento Moral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez., 2013.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIS) em instituições escolares brasileiras e espanholas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 1498-1523, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* A convivência positiva e a prevenção do bullying: as contribuições dos sistemas de apoio entre iguais – um estudo entre as experiências brasileira e espanhola. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. ISSN 2358-1425, v.13, n. 32, e-14391, jan./dez.2020 - ISSN 2358-1425 Doi: http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14391

VINHA, T. *et al*. Um programa visando a convivência ética e a melhoria do clima escolar realizado em escolas brasileiras. **Psicología y Educación**, p. 147, 2017.

VIVALDI, F. M. de C. **A função social da escola:** a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. 1 recurso online (318 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.