

DOSSIÊ

Violência na/da escola: da urgência de estudá-la e da necessidade de caminhos para superá-la

Editores

Artur José Renda Vitorino e Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

27 ago. 2024

Versão final




29 nov. 2024

Aprovado

10 dez. 2024

# Convivência escolar e prevenção às violências: debates sobre a produção acadêmica da Região Sudeste do Brasil

## *School coexistence and prevention of violences: debates on academic production in the Southeast region of Brazil*

Adriano Moro<sup>1</sup> , Danila Di Pietro Zambianco<sup>2</sup> , Viviane Potenza Guimarães Pinheiro<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais. São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para: A. MORO. E-mail: <amoro@fcc.org.br>.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, SP, Brasil.

**Como citar este artigo:** Moro, A.; Zambianco, D. P.; Pinheiro, V. P. G. Convivência escolar e prevenção às violências: debates sobre a produção acadêmica da Região Sudeste do Brasil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e14428, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e14428>

### Resumo

O presente artigo objetiva apresentar uma revisão narrativa sobre a convivência escolar, com foco nas produções científicas desenvolvidas na Região Sudeste do Brasil. A partir do levantamento dos trabalhos, realizou-se uma análise de conteúdo para localizar possíveis relações entre a convivência escolar e a prevenção de violências escolares. Foram selecionados 14 materiais, entre artigos científicos, teses e dissertações, com um recorte temporal de 10 anos (2014 a 2024), a partir da busca no Google Acadêmico com os conceitos-chave: “convivência escolar” e “violência escolar”. A análise levou a três temas: práticas escolares para a promoção da convivência e combate à violência; formação de professores para a promoção da convivência ética e políticas públicas e implementação de programas para a convivência ética. Os resultados sinalizam que um corpo teórico sobre convivência ética, relacionado à prevenção da violência escolar, tem se fortalecido na região, embora não de forma hegemônica entre os estados; destacam práticas escolares aplicadas à promoção da convivência ética, nas atividades em sala de aula e envolvendo toda a escola, bem como as potencialidades da formação docente que promove o engajamento com a temática, e destrincham a implementação de programas profícuos para a promoção da convivência ética nas escolas públicas, como movimentos necessários às demandas de aumento de registros de violências nas escolas, mas obstaculizados por descontinuidades e justaposição de políticas públicas.

**Palavras-chave:** Convivência escolar. Formação ética. Violência escolar.

## Abstract

*This article aims to present a narrative review on school coexistence, focusing on scientific research developed in the Southeast region of Brazil. Based on a review of the research, a content analysis was conducted to identify potential connections with the prevention of school violence. Fourteen materials were selected, including scientific articles, theses, and dissertations, from a ten-year period (2014 to 2024) using Google Scholar with the key concepts: "school coexistence" and "school violence." The analysis revealed three themes: School practices for promoting coexistence and combating violence; Teacher education for promoting ethical coexistence; Public policies and implementation of programs for ethical coexistence. The results indicate that a theoretical body on ethical coexistence related to the prevention of school violence has been strengthening in the region, although not in a hegemonic manner across the states. School practices aimed at promoting ethical coexistence are highlighted, including activities in the classroom and involving the entire school, as well as the potential of teacher training to engage with the topic. The implementation of effective programs for promoting ethical coexistence in public schools is also discussed, addressing the necessary movements to meet the demands arising from increased reports of violence in schools, but hindered by discontinuities and overlaps in public policies.*

**Keywords:** School coexistence. Ethical formation. School violence.

## Introdução

A literatura científica tem sinalizado que a escola, como um espaço de organização e sistematização de conteúdos acadêmicos, se insere também na perspectiva de aprendizagens para a convivência, que é uma condição necessária para que a vida em sociedade possa ter a garantia dos direitos e deveres pelos quais a humanidade se orienta (Melo; Morais, 2019; Moro, 2020; Thiébaud, 2005; Tognetta, 2020a; Vinha et al., 2017).

Investir na convivência coloca estudantes e profissionais da educação como atores compromissados junto às ações da escola e em situações de conflitos, na busca de soluções baseadas em valores vinculados ao diálogo, à participação cooperativa, à justiça, ao respeito e à solidariedade; uma convivência em que soluções autoritárias, submissas, violentas ou individualistas são repudiadas e a partir da qual se promove a participação de toda a comunidade escolar nas decisões, na discussão e na elaboração de regras e a formação de sujeitos autônomos e de consciência crítica que, baseados em princípios morais, avaliam permanentemente as normas, atitudes e tradições (Puig, 2007).

Faz-se necessário destacar que o constructo teórico da convivência escolar é complexo e multidimensional. É possível indicar que ele diz respeito à capacidade ou à disposição que os integrantes da comunidade educativa apresentam para se relacionar, e, como ação educativa, está vinculado à formação cidadã, ao desenvolvimento sociomoral e emocional de forma que a ação de conviver seja um aprendizado contínuo e compartilhado por todos. Assim, a convivência escolar faz parte do trabalho cotidiano das escolas como uma aprendizagem fundamental que deve ser gerenciada, planejada intencionalmente desde o modo de ensinar e aprender até o conteúdo do que é ensinado e aprendido (Moro; Pagaime; Knoener, 2024).

Em outras palavras, dentro dessa complexidade, trabalhar com a convivência na escola significa debater o tipo de sociedade que se quer para o futuro com uma perspectiva de que o fazer educativo junto às crianças e aos jovens esteja direcionado à formação cidadã e que essa convivência seja uma experiência de aprendizagem contínua. Qualificar essa convivência como "ética" implica objetivar essa formação de sujeitos cada vez mais autônomos, que fundamentam suas decisões e ações em valores morais. E, ainda, adiciona-se outro qualificador, a "democrática", porque se pretende propor práticas que defendam valores ligados ao diálogo, à participação, às ações sociais, à cooperação, à justiça, ao respeito, à solidariedade e à diversidade. Assim, uma educação de qualidade contempla essa perspectiva educacional, buscando trabalhar por uma convivência ética e democrática (Vinha et al., 2017).

O trabalho para a promoção da convivência escolar, sobretudo nessa concepção de ser ética e democrática, precisa, necessariamente, estar ancorado em uma perspectiva sistêmica, envolvendo todos os atores escolares – estudantes, docentes, equipe gestora e todos os membros da comunidade escolar. Essa perspectiva engloba a visão de que se trata de um “sistema” de convivência, com engrenagens, particularidades e complexidades próprias. Adotar esse ponto de vista é reconhecer que as ações para combater a violência estão inseridas naquelas que buscam a promoção da convivência escolar – ética e democrática –, precisando ser intencionais e requerendo estudo e planejamento, além de adequada avaliação. Além disso, o panorama das ações demanda propostas de prevenção às violências e discriminações, de promoção de valores, de desenvolvimento socioemocional, de atenção para que se saiba quais atitudes tomar quando os problemas aparecerem e de acompanhamento das ações para que se possa analisar se são necessárias mudanças ou novas ações (Vinha *et al.*, 2017).

A temática da violência escolar, vinculada à da convivência escolar, é também um tema complexo que abarca perspectivas culturais, sociais e estruturais. Charlot (2002) preconiza um sistema de classificação dos diversos episódios de violência na escola, os quais identifica em três tipos de manifestação: violência na, da e contra a escola.

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Violência da escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam à violência que visa diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas) (Charlot, 2002, p. 434).

Compreende-se que o trabalho com a convivência na escola está intimamente relacionado à construção e ao desenvolvimento de valores fundamentais para uma vida individual e coletiva digna. Nesse sentido, a educação em valores, vista como promotora de uma convivência saudável e pacífica, pode atuar de forma preventiva às violências na escola, no fomento de ações sociomorais que favoreçam que a convivência se torne ética, em um trabalho sistemático (e não apenas em situações emergenciais). Na prevenção às violências, intencionalmente organizam-se ações que afastam a produção de várias formas de violência na escola (Knoener; Santos; Duarte, 2022; Tognetta, 2020b). É fato que a promoção da convivência ética e a prevenção de violências se articulam e se interrelacionam, não sendo unidades completamente estanques.

Com Puig (2007), aprendeu-se que, para que a educação em valores tenha êxito, deve compreender três vias de atuação: a curricular, a pessoal e a institucional. Na curricular, executam-se as propostas de aprendizagem, especialmente desenvolvidas na sala de aula, com relação ao tema da convivência. Elas comportam, portanto, todos os assuntos que são pertinentes a elas: valorização da diversidade; enfrentamento das discriminações, dos preconceitos e de todas as formas de violência; valores; convivência virtual; conflitos; comunicação; expressão de sentimentos e muitos outros que podem e devem ser eleitos com a participação de estudantes.

Na via institucional estão as ações que mobilizam as pessoas da comunidade escolar (estudantes, docentes, equipe gestora, demais funcionárias e funcionários e familiares de

estudantes) para além da sala de aula, incutindo a construção da cultura escolar como um todo. Essa via garante o acesso às demais vias e a continuidade delas. Rodas de diálogo, coletivos estudantis e docentes, calendário festivo, assembleias, Método de Preocupação Compartilhada<sup>4</sup>, círculos restaurativos e muitas outras propostas de atuação fazem parte dessa via.

A via pessoal, ou interpessoal, diz respeito ao modo de ser e de conviver com os adultos da escola. Trata-se de tornar o contato entre docente e discente sempre uma oportunidade para aprendizagem de valores para a convivência. Isso não está relacionado apenas à aplicação de uma unidade didática, da via curricular. Trata-se de fazer com que o encontro no corredor ou em outros locais seja um momento de aprendizagem, pois as palavras usadas, a postura crítica da e do docente estão voltadas para esse crescimento do aluno. Para que esse movimento tenha êxito, é fundamental que essa ou esse docente tenha conhecimento para saber como agir e como lidar com os conteúdos curriculares. Portanto, a construção desse saber precisa contar com a oferta de uma sólida formação continuada, que ofereça bases sobre os conteúdos relacionados à convivência (Knoener, 2023).

## **A convivência escolar e os enfrentamentos às violências nas escolas: revisão narrativa**

O presente artigo tem por objetivo discutir as produções científicas da Região Sudeste do Brasil que tratam do fenômeno da convivência escolar e os enfrentamentos às violências nas escolas de forma a adensar a perspectiva conceitual que vem sendo desenvolvida na região, bem como vislumbrar sua aplicabilidade em prol de uma educação de qualidade. Esse objetivo se expressa na seguinte pergunta de pesquisa: de que forma a literatura científica da Região Sudeste do Brasil abordou, de 2014 a 2024, a promoção da convivência escolar como forma de enfrentamento às violências na escola? Para responder a essa problemática, utilizou-se a abordagem de revisão narrativa como recurso metodológico. Essa revisão visa descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um tema específico a partir de uma perspectiva teórica ou contextual (Rother, 2007).

Foram selecionados materiais de análise, entre artigos científicos, teses e dissertações, com um recorte temporal de 10 anos (2014 a 2024) a partir de busca no Google Acadêmico. Em uma primeira pesquisa, a partir dos descritores “convivência escolar”, “convivência na escola” e “convivência escolar e violência”, foram levantados 43 textos. Em uma segunda etapa, foram adotados os seguintes critérios para a seleção dos materiais de análise: pertinência em relação à temática a ser estudada, ter sido produzido por pesquisadores vinculados às instituições de pesquisa da Região Sudeste, trazer o tema da convivência como eixo central do estudo e fazer relação com a prevenção à violência na escola. Com essa seleção, chegou-se a 14 estudos que compuseram o corpus a ser analisado.

Os referidos materiais foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2010), seguindo os passos da pré-análise, exploração do material, codificação e categorização das unidades de análise. Por meio de leituras desses textos, foi possível elencar três grandes eixos: “Práticas escolares para promoção da convivência e combate às violências”; “Formação continuada docente para a promoção da convivência ética” e “Políticas públicas e implementação de programas de convivência escolar na Região Sudeste”.

<sup>4</sup> Refere-se a uma estratégia de intervenção a partir de um sistema de entrevistas com alvos e autores de bullying, cujo objetivo é conscientizar os autores sobre o prejuízo causado, na expectativa de fazer com que eles se sensibilizem e mudem esses comportamentos, bem como permitir que o alvo perceba que a situação pode ser alterada (Pikas, 1989).

## Práticas escolares para a promoção da convivência e combate às violências

O eixo “Práticas escolares para promoção da convivência e combate às violências” reúne um conjunto de publicações que analisaram práticas realizadas em escolas com o objetivo de promover a convivência ética e o combate às violências escolares.

Algumas dessas publicações possuem focos específicos, como, por exemplo, a que trata do trabalho com valores e esporte (Perez, 2024), utilizando as assembleias e a prática esportiva como incentivo para a melhoria das relações durante as aulas de educação física. Segundo Perez (2024), o esporte pode ser visto como um agente interdisciplinar da convivência, pois propicia a construção de valores como cooperação, solidariedade e respeito e ensina o aluno a questionar e a seguir regras (desde que justas), favorecendo os sentimentos de pertencimento e proteção. O autor evidencia não apenas o desenvolvimento de valores por meio do esporte, mas declara que, para que isso ocorra, é preciso intencionalidade e conhecimento, portanto as atividades devem ser desenhadas e planejadas. Além disso, o autor indica também uma preocupação com a metodologia adotada nas aulas, por isso promove aos alunos, por meio de diversas atividades, diferentes processos de raciocínio moral. “O desenvolvimento de valores, seja no esporte como nas aulas de Educação Física, deve ser fruto do engajamento do estudante com atividades desenhadas e planejadas utilizando diferentes processos de raciocínio moral visando alcançar o desenvolvimento de determinados valores” (Perez, 2024, p. 146).

A assembleia de classe, no estudo de Perez (2014), foi promovida para dar espaço a todas as questões que envolvem a convivência em grupo (Puig *et al.*, 2000; Tognetta; Vinha, 2007). Segundo o autor, elas são ricas oportunidades de desenvolvimento, já que convergem para uma série de ganhos para o desenvolvimento: exercício de diálogo (argumentar e aprender a escutar); pautar valores morais, percepção e valorização da diversidade; autoconhecimento e prática democrática por excelência por finalizar com a construção de acordos coletivos.

No caso do estudo em questão, as temáticas que pautaram as assembleias foram: prática docente, bullying, espírito de equipe (pertencimento) e a relação entre cooperação e competição. Os temas abordados surgiram das vivências e necessidades das crianças participantes da pesquisa. Deve-se destacar que a temática do bullying, que foi abordada na fala das crianças, enveredou, de acordo com a descrição do autor, para um entendimento de que o fenômeno ocorre pela falta de respeito à diversidade e do sentimento de pertencimento por parte do alvo. A abordagem do bullying, em assembleias de classe ou em outras ações pedagógicas, pode ser construtiva se feita de modo impessoal. Segundo Tognetta (2020b), uma possibilidade é utilizar o Método de Preocupação Compartilhada, que consiste em atuar de modo rápido e envolvendo todas as pessoas, de forma a tornar o comportamento inadequado em alvo dos pensamentos e sentimentos de todas as pessoas do contexto. Assim, procura-se individualizar cada sujeito para que todos possam se formar eticamente.

Outro estudo do levantamento trouxe uma proposta interventiva para jogos e brincadeiras dentro das aulas de educação física (Maciel, 2021). O argumento é que, por meio da ludicidade, a convivência pode ser favorecida, melhorando o clima escolar. Nessa perspectiva, o brincar possibilita o desenvolvimento do autoconhecimento e da percepção do outro e do próprio mundo. As seguintes temáticas foram aplicadas nas aulas do estudo: interação, cooperação, comunicação, trabalho em equipe, inclusão e exclusão, regras, competição e coletividade. Os jogos e as brincadeiras estavam em pauta, mas se desenrolaram por meio do diálogo contínuo. Esse exercício dialógico-lúdico, para o autor, colabora para a prevenção de violências: “dificuldade de dialogarem entre si levando

à violência; dificuldade em se respeitarem; presença da violência simbólica, como elencado na introdução, entre professores/as e educandos/as; ausência de aproximação da cultura das crianças por parte das docentes” (Maciel, 2021, p. 37). No estudo, foram realizadas entrevistas com docentes nas quais verificou-se que, aos olhos de professoras e professores, as manifestações violentas das crianças têm como causa as famílias delas. É importante analisar nessa compreensão docente um senso comum que ainda não percebe a escola enquanto espaço significativo de construção de relações interpessoais nas quais as violências se manifestam, assim como pode ocorrer a construção de diálogos e de atitudes comuns para a busca da paz (Puig et al., 2000).

No levantamento de dados, verificou-se a existência de um estudo sobre práticas restaurativas, advindas da Justiça Restaurativa, como “uma maneira de encarar a justiça criminal que se concentra em reparar o dano causado às pessoas e aos relacionamentos, em vez de punir apenas os infratores” (Assumpção, 2015, p. 27). Nesse sentido, as práticas escolares restaurativas têm como objetivo a reparação de danos a quem sofre ao invés de buscar uma punição para um culpado. Não se trata de um acerto de contas, mas de uma oportunidade de construir um ambiente saudável. Essas práticas atuam no leque de ações preventivas e proativas, enquanto a punição foca em fazer sofrer quem causou o dano.

Assumpção (2015) defende, com pesquisas quantitativas e argumentos teóricos, que o cotidiano escolar está repleto de conflitos ignorados que resultam em uma cultura de violência. A autora analisa que as punições escolares são ineficientes para lidar com um problema quando cenários futuros são considerados, assim como a indisciplina é reforçada por um cotidiano caótico, deixando professoras e professores frustrados.

Na opinião da autora, é preciso haver uma mudança de perspectiva a respeito das relações interpessoais. Desse modo, torna-se fundamental investir na humanidade individual e coletiva por meio de uma pedagogia relacional e restaurativa que almeja uma cultura de paz na escola, intentando que,

[...] em todas as classes de uma escola, tanto o conteúdo quanto a metodologia de ensino acadêmico, prático ou social, sejam desempenhados por meio de uma abordagem consistente e congruente baseada na noção de desenvolvimento de relacionamentos e conexões, de tomada de decisões pela e para a comunidade escolar (Assumpção, 2015, p. 29).

Outra publicação, de Alves, Sousa e Souza (2024), que problematiza ações em prol da convivência e da superação da violência escolar, elegeu o plano de convivência como o centralizador das ações realizadas. Discutir a convivência a partir de um plano geral atribui caráter institucional às ações voltadas à convivência escolar, o que promove a transformação da cultura e sustentabilidade das ações, uma vez que “um plano de convivência escolar articulado com as realidades, os incômodos, os desejos e as vozes dos sujeitos educandos/as pode produzir efeitos nas relações de ensino e aprendizagem, aumentando a potência do currículo” (Alves; Sousa; Souza, 2024, p. 2). Com o intuito de transformar as proposições do plano de convivência em atividades práticas e significativas, a publicação relata que foram realizadas rodas de conversa em uma determinada escola, no horário do intervalo escolar, que contavam também com apresentações artísticas: danças, recitais de poemas e performances. O horário do intervalo foi estendido para sustentar as ações. A participação do alunado era voluntária, sendo a única exigência o respeito às tarefas propostas pelas convidadas e pelos convidados.

Os temas trabalhados nas propostas destinaram-se à valorização da diversidade humana de modo geral, “como indígenas brasileiros/as, afrodescendentes, ciganos/as, estrangeiros/as,

população LGBTQIA+, entre outros” (Alves; Sousa; Souza, 2024, p. 10), e abordaram a saúde mental e a prevenção ao suicídio. Além dessas atividades focais, ocorreram, concomitantemente a elas, propostas complementares nos vários componentes curriculares.

Alves, Sousa e Souza (2024) apontam que outra importante ação, denominada “Escutar e falar... Falar e escutar!”, favorecia o diálogo nos momentos de ensaios das apresentações artísticas. Outra prática, apoiada na equidade de gênero, pretendia acolher meninas que se encontravam em relacionamentos abusivos. Para isso, o grupo de estudantes pesquisou as fases do acolhimento e fez intervenções nos banheiros femininos, por terem sido identificados como um espaço onde essas violências são vividas. Essa ação oportunizou discussões sobre violência doméstica, prevenção à violência de gênero, abuso sexual infanto-juvenil e LGBTQIA+fobia na adolescência. Além das questões de gênero, essa frente favoreceu o estudo e a criação de intervenções sobre as populações indígenas e afrodescendentes.

A última ação abordada por Alves, Sousa e Souza (2024), “Prática docente na mira”, foi realizada em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Puc-Minas) em um modelo de roda de conversa para estimular a reflexão sobre a prática profissional docente à luz da Educação para os Direitos Humanos e as Relações Empáticas. As rodas tinham como temas:

1. Sociabilidade virtual em tempos de pandemia; 2. Família e suas novas configurações na rede das políticas públicas de assistência social e de educação; 3. Educação para os Direitos Humanos e cultura da paz nos espaços educativos; 4. Equidade de gênero e o combate aos preconceitos; e 5. Práticas de enfrentamento ao racismo nos meios institucionais (Alves; Sousa; Souza, 2024, p. 14).

Assim, os temas estudados e refletidos estavam ancorando as práticas em andamento, provocando um movimento contínuo de reflexão sobre as ações realizadas. A intervenção foi desenvolvida por mais de dois anos.

Verificou-se que, em muitos dos estudos levantados durante a revisão narrativa que embasou este trabalho, as práticas pedagógicas eram pontuais ou limitadas a um número baixo de ocorrência: 10 aulas ou cinco meses etc. Mesmo no estudo de Alves, Sousa e Souza (2024), no qual são relatadas ações que tiveram uma duração maior (mais de dois anos), não foi mencionada a continuidade delas. Entretanto, como visto anteriormente, para que haja efetiva melhoria da convivência, as propostas devem ser contínuas (Nunes; Vinha; Campos, 2022).

### **Formação continuada docente para a promoção da convivência ética**

Outro eixo temático identificado apresentou-se em textos que tocavam, de algum modo, a formação docente continuada na área da convivência e/ou das violências. Essa ação dialoga diretamente com a construção da via pessoal (Puig, 2007) apresentada anteriormente.

Um estudo robusto realizado por Knoener (2023) abordou as concepções de docentes sobre a promoção da convivência e a prevenção às violências. Para isso, investigou, descreveu e interpretou as teorias subjetivas de docentes a respeito das temáticas e da formação continuada ao longo de suas carreiras, considerando a pandemia de COVID-19; analisou as diferentes concepções entre um grupo que participou de um ciclo formativo voltado para a temática da convivência e um grupo que não teve a oferta; identificou o quanto se sentiam preparadas e preparados para atuar frente à promoção da convivência e prevenção à violência; por fim, destacou as temáticas consideradas urgentes por docentes para tratar o tema da convivência.

A formação continuada docente teve sua necessidade consolidada ao longo da história, de acordo com Knoener (2023), dada a compreensão de que a formação inicial contribui com um

repertório básico para a atuação docente, não dando conta de todas as complexidades que serão enfrentadas no cotidiano profissional. A respeito da complexidade da formação continuada para as relações interpessoais, a autora traz a seguinte contribuição:

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 (Knoener, 2023, p. 83).

Além disso, ser docente significa construir e reconstruir continuamente o conhecimento. A escola é um laboratório científico, no sentido de que produz saberes o tempo todo. Outra característica marcante da formação continuada é poder estudar, pensar criticamente – não apenas abstratamente, como muitas vezes ocorre no momento de formação inicial, mas refletir teoricamente diante da realidade profissional vivida. Aplica-se, destarte, o conhecimento na ação, refletindo sobre a experiência. Knoener (2023) sinaliza que, em termos de formação continuada para as relações interpessoais na escola, a lógica dessa continuidade se faz ainda mais latente, pois a convivência não se apresenta de modo estanque a partir de situações pré-formadas; ela se complexifica a cada interação, o que sempre exigirá dos docentes a busca por novos conhecimentos.

Conforme revisão bibliográfica de Knoener (2023), a formação continuada para a promoção da convivência e prevenção às violências precisa oferecer elementos (habilidades e conhecimentos) que serão necessários ao docente para atuar na convivência e avaliá-la, identificando problemas e criando propostas de ação preventivas e interventivas e reconhecendo a escola como espaço gerador de uma cultura moral dentro e fora dela, promovendo, assim, “o crescimento de cidadãos capazes de gerar espaços de convivência pacífica” (Knoener, 2023, p. 83). A pesquisadora critica formações continuadas que se baseiam na passividade: “não é possível reduzir os espaços de formação à reprodução de vídeos ou audiência passiva de palestras” (Knoener, 2023, p. 88).

Essa pesquisa apurou que o grupo que participou do ciclo formativo voltado para a temática da promoção da convivência e da prevenção da violência se sentia mais desinibido para a atuar nessas frentes. Esse resultado indica a importância da formação continuada para o agir consciente e crítico. Além disso, o estudo levantou, junto ao grupo, temáticas consideradas por elas e eles como urgentes para a melhoria das relações interpessoais na escola, a saber: resolução assertiva de conflitos, atuação em manifestações de indisciplina e bullying, problemas de convivência virtual, valorização da diversidade e alternativas de atuação docente diante dos problemas de sofrimento emocional de estudantes (Knoener, 2023).

Outro estudo, desenvolvido pelas autoras Knoener, Santos e Duarte (2022), analisou a perspectiva da formação continuada voltada para a promoção da convivência ética e a prevenção da violência, com a participação de docentes e equipes gestoras (gestora ou gestor regional, vice-diretora ou diretor, mediadoras e mediadores de conflitos) da rede estadual paulista. Em uma amostra de mais de 7.000 sujeitos (92 gestores regionais; 1.440 profissionais atuantes nas escolas como vice-diretores ou professores mediadores da convivência e 5.551 docentes), foram investigadas, via escalas inspiradas em rubricas de avaliação, as percepções deles sobre a formação continuada integrada à construção de um plano de convivência.

Os dados revelam que as pessoas entrevistadas atribuíam valor aos temas relacionados à convivência, como o desenvolvimento da autonomia moral, o reconhecimento dos sentimentos dos estudantes, a manutenção de um ambiente cooperativo, a aplicação de uma comunicação

não-violenta e a construção de relações pautadas no respeito mútuo. Contudo, encontravam dificuldades para incorporar esses conhecimentos à rotina da escola, o que resultava no reforço da prática tradicional na tentativa de gerenciar a convivência. É sobre essa dificuldade de se levar as temáticas da convivência escolar para a prática que a formação continuada pode e deve incidir (Vinha et al., 2017).

O texto problematiza a oferta ainda insuficiente de formação continuada para a promoção da convivência e a prevenção das violências. Apresenta como o trabalho com essa formação, que teve início em 1970, foi desenvolvido na Espanha e ainda hoje é considerado como prioridade. Também aponta a complexidade de atuação formativa em grandes redes, como o estado de São Paulo – “composta por 91 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) espalhadas em 248.209 km<sup>2</sup> de superfície territorial que atendem, só nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 3733 escolas” (Knoener; Santos; Duarte, 2022, p. 3). Como foi dito anteriormente, se a formação continuada precisa dialogar frontalmente com a realidade da escola, uma rede extensa desse modo vai exigir esforço para atender à equidade de cada unidade educacional e, ao mesmo tempo, garantir uma formação continuada consistente na articulação entre teoria e prática.

O estudo de Knoener, Santos e Duarte (2022) descreve também um seminário formativo organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que atendeu 45 das diretorias regionais de ensino da rede estadual de São Paulo. A carga horária da formação foi de 16 horas e teve como pauta os tópicos de personalidade ética, comunicação construtiva, sanções por reciprocidade e diferenciação das manifestações perturbadoras e violentas. A formação foi in loco para as diretorias de ensino e transmitidas virtualmente para as demais escolas da rede.

Os resultados obtidos após a realização desse seminário indicam a importância da formação continuada para o grupo que se envolveu nas ações formativas direcionadas pelas pesquisadoras, reconhecendo-as como espaço de reflexão e construção coletiva contínua. As autoras lembram, porém, que a formação continuada não pode finalizar em si; os conhecimentos obtidos devem ser aplicados na prática escolar. Para isso, é necessário um rico planejamento e uma avaliação das ações.

As práticas escolares, a formação docente continuada e os programas implementados na Região Sudeste apoiam a reflexão não apenas sobre a necessidade da temática da promoção da convivência e da prevenção da violência, mas também sobre os recursos necessários para que essa convivência ética e democrática tão almejada seja colocada em prática.

## **Políticas públicas e implementação de programas de convivência escolar na Região Sudeste**

A implementação de programas de convivência escolar em estados da Região Sudeste também foi fonte de pesquisas que buscaram analisar desde as políticas públicas que mobilizaram esses programas, até a implementação e avaliação deles. Chama a atenção que, no levantamento bibliográfico realizado, foram encontradas apenas investigações sobre programas de Minas Gerais e São Paulo, possivelmente pelo fato destes terem sido criados por grupos de pesquisa consolidados na região e por serem nacionalmente reconhecidos como iniciativas públicas de intervenção na convivência escolar. Embora as análises sejam restritas a esses programas, considerou-se oportuno trazê-las tanto por serem representantes da produção científica quanto por apresentarem os desdobramentos de políticas públicas em escolas do Sudeste.

No estudo de Alves, Sousa e Souza (2024), apresenta-se a experiência de desenvolvimento do Plano de Convivência Escolar de uma escola municipal de Belo Horizonte/MG. Os autores contextualizaram a investigação resgatando historicamente três marcos da política pública do município que se voltaram à convivência escolar. O primeiro deles refere-se à inscrição de escolas municipais no Programa de Escolas Associadas (PEA) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2019. Nesse programa, a temática da cidadania é abordada por meio de atividades pedagógicas e eventos com outras instituições. O segundo, ocorrido em 2018, foi a adesão do município de Belo Horizonte ao Programa Cidade 50/50: todas e todos pela equidade, da ONU Mulheres. Coadunando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mais especificamente o objetivo cinco, igualdade de gênero, o município elaborou o Plano Municipal de Equidade de Gênero em uma parceria entre o poder público, a sociedade civil, o movimento social e a academia. O terceiro ocorreu em 2015, quando a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu uma parceria com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Ciências Sociais e a Pró-Reitoria de Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Puc-Minas) a partir da qual foram produzidos cadernos de orientação e elaboradas ações de formação docente sobre o enfrentamento às assimetrias de gênero nos processos de aprendizagem, atendendo cerca de 2.000 profissionais das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A escola investigada por Alves, Sousa e Souza (2024), localizada em um contexto de vulnerabilidade social da cidade de Belo Horizonte, foi alvo das políticas públicas descritas. A instituição elaborou seu Plano de Convivência em 2018, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, mobilizando sua comunidade escolar. Após análise do documento, os autores do estudo destacaram os seguintes pontos: a mediação pela escuta qualificada, a liberdade de expressão de estudantes e profissionais da educação, o reconhecimento das diferenças, a ocupação dos espaços da escola e a reflexão sobre o fazer docente. No movimento de debates acerca de temáticas candentes para a convivência escolar, oportunizados por ações intencionalmente organizadas na escola, verificou-se que a comunidade escolar aprendeu “na relação e na reflexão” (Alves; Sousa; Souza, 2024, p. 20), potencializando uma convivência mais empática e que valorizou as diferenças.

A experiência do estado de São Paulo, especialmente no que diz respeito aos programas implementados nas redes municipais e estadual de ensino, foi abordada por diversas produções (Fodra; Souza, 2022; Nunes; Vinha; Campos, 2022; Tognetta; Abdalla, 2022; Vinha *et al.*, 2017; Vinha; Nunes; Tognetta, 2018; Zechi; Vinha, 2022).

O artigo de Fodra e Souza (2022) traz um panorama das políticas públicas do estado de São Paulo a partir de 2008, quando aconteceram episódios de violência em uma rebelião de estudantes. Segundo o levantamento das autoras, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP) criou, em parceria com a Secretaria de Segurança Pública (SSP), o Sistema de Proteção Escolar (SPEC), alicerçado em três pilares: o primeiro, o projeto Professor Mediador Escolar e Comunitário, que designava um professor para atuar como mediador, intervindo na resolução de conflitos e encaminhando situações de vulnerabilidade para redes de proteção; o segundo, o projeto Vigilância Eletrônica, que instalava câmeras nas escolas a fim de conter atos de vandalismo, e o terceiro, o sistema de Registro de Ocorrências Escolares (ROE), que foi criado para que os gestores registrassem conflitos e violências ocorridos nas escolas, de forma a nortear as ações da SEDUC-SP, das diretorias regionais de ensino e das próprias escolas. Nos primeiros anos de implementação, o SPEC recebeu recursos para a formação de professores mediadores e o acompanhamento das ações da escola.

Com o aumento das ocorrências registradas pelas escolas, em 2018 decidiu-se criar um novo programa<sup>5</sup> junto ao Gepem. A partir dessa parceria, as ações passaram a ser pautadas na convivência e não somente na resolução de conflitos. Como relatam Tognetta e Abdalla (2022), o programa deveria ser implementado em três escolas-polo, selecionadas pela SEDUC-SP por estarem em regiões de vulnerabilidade social e apresentarem registros de violência escolar. A implementação paulatina do programa foi interrompida com o episódio do massacre de Suzano, em 2019, no qual dois adolescentes entraram em uma escola e mataram 10 pessoas. A partir disso, o programa tornou-se presente em toda a rede de ensino de São Paulo, com cerca de 5.000 escolas.

Segundo Fodra e Souza (2022), o replanejamento das ações levou à criação de um novo programa, o Conviva, almejando tratar tanto da convivência quanto da segurança escolar. Como esclarecem Tognetta e Abdalla (2022), o programa reelaborado pelo Gepem foi estruturado em quatro bases: a formação de professores, inicialmente ofertada através de seminários formativos, replicados na rede por Professores Orientadores de Convivência (POCs); a formação da comunidade escolar e dos serviços da rede de proteção; a formação de alunos e alunas para a implementação e participação nas Equipes de Ajuda, que consistem na atuação de jovens que são formados para acolher e ajudar colegas, e, por fim, o fomento a espaços de diálogo e participação democrática por meio da implementação das assembleias de classe (Puig *et al.*, 2000).

Com as ações de avaliação do clima escolar e a preparação para a construção dos planos de convivência pelas escolas encaminhadas, houve uma nova ruptura do processo com o advento da pandemia de COVID-19 (Tognetta; Abdalla, 2022). Os pesquisadores e os gestores da rede passaram a analisar o novo cenário, composto por outros desafios, propondo um novo modelo que abrange a formação docente, a ampliação do diagnóstico do clima relacional, a inclusão da rede de proteção para formar e orientar estudos sobre mediação de conflitos e a elaboração de um material que servisse de acolhida, apoio e inspiração para os alunos e alunas atendidos pelo projeto, uma vez que não seria mais possível contar com a participação e o engajamento de jovens nas Equipes de Ajuda.

Para além dos desafios dessa implementação no cenário pandêmico, foi criado um novo programa pela SEDUC-SP nas atividades do Conviva, denominado Psicólogos na Educação, através do qual foram contratados psicólogos de todas as regiões brasileiras, que passaram por um curso virtual com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais (Fodra; Souza, 2022). Essa iniciativa não teve relação com a proposta do projeto “A convivência como valor na escola”, do Gepem.

Outro programa de referência implementado no estado de São Paulo, com foco no aprimoramento da qualidade da convivência na escola, foi “A convivência ética na escola”, desenvolvido a partir de um projeto maior intitulado “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias” (Vinha *et al.*, 2017; Vinha, Nunes; Tognetta, 2018). Pesquisadores e pós-graduandos da Faculdade de Educação da Unicamp e do Gepem tiveram um projeto de pesquisa selecionado no 1º Edital de Pesquisas Aplicadas em Educação, promovido pela Fundação Lemann e Itaú BBA, cujo tema era “Como garantir que todos os alunos tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?”.

Com duração prevista de 18 a 24 meses, o programa visou à formação de professores e às transformações na escola com ações diferenciadas e complementares, objetivando a melhoria da convivência e do processo de resolução dos conflitos interpessoais. Ao longo do desenvolvimento

<sup>5</sup> Trata-se do projeto “A convivência como valor nas escolas públicas: implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais (SAI)”, aprovado em 2019 pelo Edital de Pesquisa/Fundação Itaú Social/Fundação Carlos Chagas.

do programa, foram contempladas 10 escolas públicas de Ensino Fundamental de duas cidades do interior do estado de São Paulo. O programa foi organizado considerando uma série de ações complementares (preventivas, curativas e de fomento) e contou com as seguintes ações:

[...] a inserção de uma disciplina semanal, de 90 minutos, na grade curricular dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (e também um espaço semanal nas séries iniciais do EF), para que a convivência e a moral fossem sistematicamente discutidas; na formação semanal/quinzenal para os profissionais dessas escolas, com a introdução de ciclos de construção coletiva; na formação quinzenal direcionada apenas gestores e professores de referência (que são os responsáveis pela nova disciplina); na implantação de espaços de participação, resolução e mediação de conflitos; em propostas de protagonismo juvenil, como as equipes de ajuda; na construção de um Plano de Convivência nas instituições educativas e no acompanhamento por amostragem dos principais procedimentos implantados (Vinha *et al.*, 2017, p. 19).

Com o propósito de incentivar a participação de todos os agentes escolares, principalmente os estudantes, suscitando o protagonismo e a responsabilização pelos aspectos a serem transformados, as decisões eram, em geral, tomadas buscando um consenso, o diálogo e a responsabilidade coletiva pelo cumprimento dos acordos. Havia toda uma atenção para que as relações fossem pautadas no respeito e para que as regras fossem construídas de maneira clara, consensuadas e vinculadas ao respeito de direitos básicos (Vinha; Nunes; Tognetta, 2018). As sanções buscavam ser justas, com base nos princípios de equidade e reciprocidade, considerando todos os envolvidos. Um conjunto de estratégias educativas e de prevenção na formação dos alunos foi desenvolvido de modo a considerar o protagonismo de alunos, docentes e demais membros da equipe escolar. As intervenções nos conflitos oportunizavam a aprendizagem de processos dialógicos e cooperativos, e, assim, uma série de processos institucionais de mediação de conflitos coletivos e particulares foram desenvolvidos como estratégias para o enfrentamento da violência escolar (Vinha *et al.*, 2017)

Em análise dos desdobramentos da implementação das políticas públicas e dos programas para a melhoria da convivência escolar na escola, que buscavam a formação ética de estudantes e a construção de ambientes pacíficos e com menos violências, os artigos (Fodra; Souza, 2022; Tognetta; Abdalla, 2022, Vinha *et al.*, 2017; Vinha; Nunes; Tognetta, 2018) sinalizam para a importância de se investir de modo sistemático, intencional e colaborativo para que, de fato, a convivência escolar seja um valor de todos que convivem na instituição escola. Faz-se necessária uma articulação entre a escola, a diretoria de ensino e as secretarias estadual e municipal de educação de forma integrada, propiciando as condições necessárias para se investir na convivência ética. Assim, é preciso o estabelecimento de políticas públicas que reiterem e equacionem o trabalho em rede. Por esse motivo, alguns materiais analisados (Fodra; Souza, 2022; Tognetta; Abdalla, 2022) destacam que as ideologias neoliberais e as práticas de autopromoção partidária levaram à justaposição de projetos contratados pelas secretarias de ensino, fragilizando o cotidiano de docentes e gestores, que se veem como cumpridores de tarefas ao invés de atores centrais e que sustentam as políticas de forma a organizar suas ações de acordo com as necessidades do contexto em que estão.

## Considerações Finais

O presente artigo, com base no levantamento de materiais acadêmicos produzidos nos últimos dez anos, destaca três grandes eixos de análise da temática da convivência escolar, os quais mostraram relação com a necessidade de as escolas buscarem a prevenção das violências na,

da e contra a escola. Em suma, os materiais analisados tratam, com certa diversidade teórica, da necessária construção de uma escola democrática, na qual as relações sejam pautadas pelo respeito e pela convivência pacífica.

Muito embora existam limitações de alcance do presente estudo, que se restringiu a produções acadêmicas em um período de tempo, não conseguindo levar em consideração todas as ações desenvolvidas por todos os estados da Região Sudeste, alguns apontamentos da revisão narrativa trazem indícios importantes sobre os avanços e desafios colocados à pesquisa e ao desenvolvimento de atividades de extensão, que envolvam docentes e intervenções nas políticas públicas e programas implementados em escolas.

Sobre as práticas escolares, destacam-se ações que instauram o diálogo na escola, alicerçando a deliberação e a responsabilização coletiva para a construção da convivência ética (Puig, 2004). São abordadas diversas práticas, desde aquelas desenvolvidas no âmbito da sala de aula, como as assembleias de classe e as atividades de diálogo e de reflexão, até outras que envolvem a escola como um todo, como as práticas restaurativas e a construção de um Plano de Convivência (Alves; Sousa; Souza, 2024). Se, por um lado, resultados positivos referentes à convivência e à conscientização da comunidade escolar sobre a necessidade de um ambiente escolar pacífico são relatados, por outro são observadas limitações, como a ausência de uma sistemática de avaliação que favoreça a responsividade dos programas aplicados (Nunes; Vinha; Campos, 2022) e da sustentabilidade das ações, uma vez que não há relatos de continuidade das propostas.

A formação docente, outro eixo em destaque no presente estudo, revela a importância da formação continuada como um espaço reflexivo cotidiano e de construção coletiva e partilhada de conhecimentos, sobretudo da possibilidade de aplicação da prática desses conhecimentos no dia a dia das escolas por meio de um planejamento sistemático e institucional, bem como com o acompanhamento avaliativo das ações. As teorias subjetivas de docentes, que evitam a implicação da escola como promotora de uma convivência ética, mantêm-se frente à implantação pontual de programas, sendo fundamental alicerçar a formação de professores na complexidade da engrenagem que engendra esse fenômeno na escola (Knoener, 2023; Knoener; Santos; Duarte, 2022; Zechi; Vinha, 2022). Deve-se ressaltar que as temáticas candentes para a construção de uma convivência democrática na escola, como a resolução de conflitos, o *bullying*, o *cyberbullying* e a saúde mental, são apontadas pelos e pelas docentes como uma real necessidade para a formação deles (Knoener, 2023). Esses achados sinalizam possibilidades de implementação de programas de formação docente, especialmente a formação continuada, desenhados de acordo com as necessidades e os interesses de cada comunidade escolar, colocando a equipe pedagógica como autora de suas propostas, assim como tem acontecido com instituições que adotaram a elaboração de um Plano de Convivência (Alves; Sousa; Souza, 2024).

O terceiro eixo demonstra o caminho, muitas vezes repleto de obstáculos, que a implementação de políticas públicas traça até chegar às escolas. Os relatos dos artigos demonstram que a elaboração das políticas emerge de necessidades sociais pungentes, como o aumento de registros de violência nas escolas. As parcerias com grupos de pesquisa que atuam nas temáticas mostram-se uma via fecunda para a criação de programas fundamentados teoricamente, que embasam as práticas docentes, com a formação de professores (Alves; Sousa; Souza, 2024; Fodra; Souza, 2022; Tognetta; Abdalla, 2022, Vinha et al., 2017; Vinha; Nunes; Tognetta, 2018). Contudo, a falta de continuidade dos programas implementados e/ou a adoção de estratégias neoliberais para autopromoção partidária por meio da justaposição de várias políticas, com diferentes objetivos, foram entraves que não apenas levaram à extinção dos programas, como fragilizaram o cotidiano

das escolas (Fodra; Souza, 2022; Tognetta; Abdalla, 2022). Acrescenta-se que a necessária avaliação desses programas (Moro; Pagaiame; Knoener, 2024; Nunes, Vinha; Campos, 2022) acaba por ser prejudicada frente à descontinuidade deles. Em virtude dos crescentes números de atos de violência na, da e contra as escolas, faz-se urgente que políticas públicas reiterem e equacionem o trabalho em rede, apostando em soluções mais duradouras e que possibilitem que as práticas para a convivência ética se tornem parte integrante da cultura de cada escola (Puig, 2004).

Por fim, destaca-se que as produções acadêmicas da Região Sudeste sobre convivência escolar, especialmente sobre a construção da convivência ética, relacionadas à prevenção das violências na, da e contra a escola, constituem um corpo teórico consistente e em avanço, requerendo ainda mais estudos que adensem perspectivas e tragam novas articulações, permitindo, especialmente, colocar em prática, nas escolas, a convivência ética e democrática tão almejada.

## Referências

- Alves, C. E. R.; Sousa, M. C.; Souza, M. M. Plano de Convivência Escolar: Movimentos Curriculares com Adolescentes em uma Escola Municipal de Belo Horizonte/MG. *Revista e-Curriculum*, v. 22, p. 1-23, 2024. Doi: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e56098>.
- Assumpção, C. P. A. Responsabilização coletiva: uma prática restaurativa para construção de paz na convivência escolar. *Revista Veras*, v. 5, n. 1, p. 23-36, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol5.n1.ano2015.art200>
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- Charlot, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, v. 4, p. 432-442, 2002. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>.
- Fodra, S. M.; Souza, M. P. R. Convivência escolar como política pública no estado de São Paulo. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, v. 26, n. 3, e022092, 2022. Doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16952>
- Knoener, D. F. *A promoção da convivência ética no contexto escolar: formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes*. 2023. 477 f. (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.
- Knoener, D. F.; Santos, N. C. P.; Duarte, L. M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: Considerações sobre a formação docente. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v. 26, n. 3, e022094, 2022. Doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16954>.
- Maciel, D. L. *Convivência escolar: vamos brincar e jogar?* 2021. 91 f. (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021.
- Melo, S. G.; Morais, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 10-34, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Moro, A. *A Avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos*. Curitiba: Appris, 2020.
- Moro, A.; Pagaiame, A.; Knoener, D. F. (org.). *Construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. Doi: [https://doi.org/10.18222/fcc-dpe-2024\\_1](https://doi.org/10.18222/fcc-dpe-2024_1)
- Nunes, C. A. A.; Vinha, T. P.; Campos, S. B. Processos responsivos no desenho, implementação e avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, v. 26, n. 3, e022099, 2022. Doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16960>.
- Perez, C. R. Formação de valores éticos através do esporte: uma proposta para a convivência escolar. *Aula*, v. 30, p. 133-146, 2024. Doi: <https://doi.org/10.14201/aula202430133146>
- Pikas, A. The common concern method for the treatment of mobbing. In: Roland, R.; Munthe, E. (ed.). *Bullying: an international perspective*. Londres: David Fulton, 1989. p. 91 -194.
- Puig, J. M. Aprender a viver. In: Arantes, V. A. (org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

- Puig, J. M. et al. *Democracia e participação escolar: propostas e atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.
- Puig, J. M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.
- Rother, E. T. Editorial: revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, p. 1-2, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Thiébaud, M. *Climat scolaire*. Colombier: Marc Thiébaud, 2005. Disponível em: <https://www.clps-bw.be/sante-et-bien-etre-a-l-ecole/plate-forme-amelioration-du-climat-scolaire-et-prevention-du-harcelement/sensibiliser/theorie/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.
- Tognetta, L. R. P. *Quando a preocupação é compartilhada: intervenções aos casos de bullying*. Americana: Editora Adonis, 2020b.
- Tognetta, L. R. P.; Abdalla, M. F. B. A implementação de um programa de convivência para escolas: bases e desafios de ponta a ponta. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, v. 26, n. 3, e022091, 2022. Doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp3.16951>.
- Tognetta, L. R. P.; Vinha, T. P. *Quando a escola é democrática*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- Tognetta, L. R. P. *Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes: a formação para a convivência*. Americana. Editora Adonis, 2020a.
- Vinha, T. P. et al. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana: Adonis, 2017.
- Vinha, T. P.; Nunes, C. A. A.; Tognetta, L. R. P. Convivência ética: um programa de transformação em escolas públicas. In: Assis, O. Z. M. (org.). *A educação do século XXI à luz do construtivismo piagetiano*. Campinas: FE Unicamp, 2018. p. 83-102.
- Zechi, J. A. M.; Vinha, T. P. A convivência ética em escolas públicas: análise de um programa de intervenção a partir das perspectivas dos profissionais da escola. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, n. 2, p. 1293-1310, 2022. Doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15032>.

## Colaboradores

Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Validação, Escrita – rascunho original e Escrita – revisão e edição: A. MORO, D. P. ZAMBIANCO e V. PINHEIRO.