

PERCURSO FORMATIVO PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

organizadores

Adriano Moro
Flávia Vivaldi



PERCURSO FORMATIVO PARA A
ELABORAÇÃO DO PLANO DE
CONVIVÊNCIA ESCOLAR

PERCURSO FORMATIVO PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

organizadores

Adriano Moro

Flávia Vivaldi

.....
M855p Moro, Adriano (Org.)

Percurso formativo para a elaboração do Plano de Convivência Escolar / Adriano Moro; Flávia M. C. Vivaldi – São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Belo Horizonte: Prefeitura, 2024.

210 p.; e-book

ISBN 978-85-60876-24-2

DOI 10.18222/FCC-60876-24-2

1. Convívio Escolar. 2. Educação. 3. Relações Sociais. I. Moro, Adriano. II. Vivaldi, Flávia. III. Título.

CDU: 37.015.4
.....

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – Relações Sociais 37.015.4

Elaborada por Ana Maria de Souza CRB-8/5580

Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

2024

Fundação Carlos Chagas

Av. Prof. Francisco Morato, n. 1565

05513-900 – Jd. Guedala – São Paulo

www.fcc.org.br

SUMÁRIO

.....

Apresentação	6
<i>Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG (SME-BH)</i>	
Introdução	9
<i>Adriano Moro e Flávia M. C. Vivaldi</i>	
1. Convivência escolar: o que é, por que e como trabalhar? As implicações no desenvolvimento de personalidades éticas.....	16
<i>Adriano Moro e Flávia M. C. Vivaldi</i>	
2. Comunicação para a melhoria da convivência	33
<i>Danila Di Pietro Zambianco e Adriano Moro</i>	
3. O valor da justiça como objeto de conhecimento: regras negociáveis e sanções no ambiente escolar	52
<i>Adriano Moro e Flávia M. C. Vivaldi</i>	
4. Diferenciação dos problemas de convivência.....	68
<i>Danila Di Pietro Zambianco e Adriano Moro</i>	
5. Intervenção qualificada em conflitos	91
<i>Danila Di Pietro Zambianco e Adriano Moro</i>	

6. Plano de Convivência: educação para as relações étnico-raciais, branquitude e relações de poder	116
<i>Jussara Santos e Adriana Pagaime</i>	
7. A convivência e as relações de gênero.....	130
<i>Maria Clara Araújo dos Passos e Thais Gava</i>	
8. Educação especial e deficiência: caminhos para um plano de convivência anticapacitista	145
<i>Adriana Pagaime, Douglas Christian Ferrari de Melo e Emanuelle Aguiar de Araújo</i>	
9. As assembleias escolares: procedimentos deliberativos para o exercício da democracia.....	165
<i>Flávia M. C. Vivaldi e Adriano Moro</i>	
10. O Plano de Convivência da escola.....	180
<i>Flávia M. C. Vivaldi e Adriano Moro</i>	
Sobre as autoras e autores	206

APRESENTAÇÃO

.....

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG (SME-BH)
Diretoria de Políticas Intersetoriais – Gerência do Clima Escolar

Saber conviver é uma dimensão da vida humana inserida em processos amplos de relações e representações do que é o indivíduo social ao longo da história humana, seus desafios e suas potencialidades no âmbito dos processos de individuação e autonomia, a partir dos quais são atribuídas funções educativas para a família, para a escola e para a sociedade.

Eliane Castro Vilassanti

Saber conviver na escola: Marcos teórico e situacional

Compreendemos a convivência no ambiente escolar como uma tarefa essencialmente pedagógica, uma vez que viver juntos é algo que se aprende e se ensina não apenas cotidianamente, mas como processo sistematizado no interior da escola. Isso se reflete na Competência Geral 9 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata justamente de cooperação e empatia, e em um dos quatro pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que é justamente “Aprender a conviver”. Entretanto sabemos que a convivência é um grande desafio educacional não somente para os professores e gestores, mas também para toda a sociedade que se vê comprometida com a educação das crianças e jovens.

As diversas situações de conflitos vivenciadas pelas escolas indicam que os processos educativos precisam gerar a reflexão de que todos e

todas somos parte do problema e da solução. Portanto todas as ações e práticas relacionadas à melhoria da convivência e das relações no ambiente escolar devem ser pensadas, planejadas e executadas de forma coletiva, considerando todos os atores da escola.

Nesse sentido, a *melhoria da convivência* é um objetivo perseguido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais (SMED/BH), por meio de um conjunto de ações estratégicas que englobam a elaboração do Plano de Convivência Escolar.

Desde 2017, a Diretoria de Políticas Intersetoriais/Gerência do Clima Escolar da SMED coordena ações e processos formativos para assessorar as escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte (RME/BH) na elaboração do Plano de Convivência Escolar. Em 2022 esse processo foi potencializado pela parceria estabelecida entre SMED e Fundação Carlos Chagas (FCC). No dia 23 de agosto de 2022 iniciamos o Percurso Formativo com Adriano Moro, reunindo diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) da RME/BH para abordar as oito dimensões sobre o clima escolar. Contamos com a participação de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes universidades, dialogando e refletindo sobre as dimensões em questão e propondo reflexões acerca da convivência no ambiente escolar, com foco em contribuir com as escolas na elaboração do Plano de Convivência Escolar. Adriano encerrou o percurso em 6 de dezembro do mesmo ano com as dimensões “Relações com o trabalho” e “Gestão e a participação”.

A partir de então, avançamos com expectativas de realizar um amplo diagnóstico do clima escolar nas escolas da RME/BH. É importante ressaltar o diagnóstico do clima escolar como instrumento significativo para melhor análise e compreensão das percepções dos diferentes sujeitos (estudantes, membros da gestão e professoras e professores) à luz das oito dimensões avaliativas do clima escolar. Instrumento esse fundamentado no processo mais amplo já iniciado, com vistas a subsidiar as etapas seguintes.

Posteriormente, investimos nos planos de convivência em todas as escolas, dando início a uma nova etapa desse trabalho. Um novo percurso formativo teve início em agosto de 2023, com adesão de 289 das 322 escolas da RME/BH, com vistas à construção propriamente dita do Plano de Convivência.

O Plano de Convivência tem caráter pedagógico e relacional, visto que normas e regras no ambiente escolar pressupõem exercícios e aprendizados constantes de gestão democrática e de repactuação dos combinados, impactando diretamente na melhoria dos processos de gestão de cada instituição escolar. Dessa forma, a elaboração do Plano de Convivência Escolar é um convite à reflexão e à compreensão de valores e crenças que compõem e norteiam o trabalho da escola, bem como da convivência que se deseja construir. Também é fundamental que todo o processo de elaboração do Plano de Convivência seja coletivo, acolhendo a participação de todos e todas – estudantes, membros da gestão, professoras e professores, colaboradoras e colaboradores e famílias.

Esse movimento de elaboração do Plano de Convivência Escolar foi desenvolvido por meio de um processo de reflexão-ação, tendo como disparadores reflexivos as dimensões avaliativas do clima escolar. Tomou como princípio o caráter dialógico e coletivo do Plano de Convivência, a fim de proporcionar que ele seja efetivamente um documento vivo, aberto à compreensão de que a convivência é dinâmica e precisa ser pensada e construída constantemente. Espera-se que esse movimento se torne uma constante no cotidiano das escolas, desencadeando novas possibilidades e reflexões, de modo que reflita a dinamicidade da vida que perpassa esse ambiente e abra as portas para a efetiva construção da cultura de paz em nossas escolas.

INTRODUÇÃO

Adriano Moro e Flávia M. C. Vivaldi

Este livro é fruto do projeto desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com a Diretoria de Políticas Intersectoriais (DPIN) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SME/BH). Trata-se de um percurso formativo para gestoras e gestores das escolas de educação básica da rede municipal de educação de Belo Horizonte, produzido no período de agosto de 2023 a junho de 2024, visando a orientação para a elaboração do Plano de Convivência Escolar, por parte das unidades de ensino da rede.

O Plano de Convivência é o documento orientador que abarca as atitudes e as ações específicas que os membros da comunidade escolar se comprometem a realizar. Tem o objetivo de criar um ambiente de convivência positivo, direcionando a organização de espaços e tempos destinados ao exercício do diálogo, do respeito mútuo e das relações justas entre as pessoas. Ou seja, é um documento que concretiza a organização e o funcionamento da escola com relação ao convívio entre as pessoas que nela interagem, estabelecendo as linhas gerais do modelo de convivência a ser adotado na instituição, com os objetivos a serem alcançados, as normas que os regulam e as ações que serão planejadas e implementadas institucionalmente.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o documento deve ser elaborado com a participação de todas as pessoas que atuam na comu-

nidade escolar e visa a fomentar a convivência respeitosa, a prevenção e a mediação dos conflitos, a redução das violências e a melhoria da qualidade do clima escolar.

Diversos estudos, nacionais e internacionais, têm apontado que além de representar o espaço de organização e sistematização de conteúdos acadêmicos que permitem a inserção de crianças e adolescentes na compreensão da realidade em que vivem, a escola é também um espaço privilegiado de aprendizagens para a convivência, condição necessária para que a vida em sociedade garanta os direitos e deveres pelos quais a humanidade deve se orientar.¹

Investir na convivência escolar pressupõe ações que propiciem a saúde e a segurança pessoal, social e emocional dos e das agentes escolares em um ambiente onde as relações interpessoais sejam justas, respeitadas e democráticas. Investir na convivência também coloca os diferentes atores da comunidade escolar comprometidos e corresponsáveis pelas ações da instituição que, diante de situações de conflitos, busca soluções baseadas em valores vinculados ao diálogo, à participação cooperativa, à justiça, ao respeito e à solidariedade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o enfrentamento dos diversos problemas de convivência e a busca pelo desenvolvimento de pessoas capazes de prover o próprio bem-estar e o do outro são uma necessidade atual. Nessa perspectiva, a convivência escolar que almejamos diz respeito ao conjunto de ações sistemáticas, intencionais e institucionais em que se repudiam soluções autoritárias, submissas, violentas ou individualistas. Além disso, deve promover a participação nas decisões, nas discussões e nos processos de elaboração de regras, tendo como horizonte a formação de sujeitos autônomos, de consciência crítica, que,

1 M. Thiébaud, *Climat scolaire*, 2005; S. G. Melo e A. Morais, “Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis”, 2019; L. R. P. Tognetta, *Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes: a formação para a convivência*, 2020; T. P. Vinha et al., *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*, 2017.

baseados nos princípios morais, avaliam permanentemente as normas, atitudes e tradições.

Embora o diagnóstico do clima escolar seja parte integrante, fundamental e disparadora para a construção dos Planos de Convivência – objeto deste trabalho –, faz-se necessário diferenciar o constructo *clima escolar* da *convivência escolar*.

O clima refere-se a um ambiente ou a criação de um ambiente promotor do bem-estar, da confiança nas pessoas e na instituição, nas aprendizagens significativas.² A convivência escolar diz respeito – não só, mas também – à capacidade ou disposição que as pessoas integrantes da comunidade educativa apresentam para se relacionarem. Quando falamos de convivência escolar, estamos nos referindo à formação cidadã, ao desenvolvimento sociomoral e emocional de forma que a ação de conviver seja um aprendizado contínuo.³ Portanto, clima e convivência escolar são conceitos distintos, mas complementares e devem, ambos, fazer parte do trabalho diário da escola como uma aprendizagem necessária que deve ser gerenciada, planejada intencionalmente desde o modo de ensinar e aprender até o conteúdo do que é ensinado e aprendido.

A convivência escolar envolve uma série de aspectos, como: os valores implícitos na instituição; as formas de organização; as relações interpessoais; as normas e os encaminhamentos para enfrentar os conflitos; as maneiras de expressar e acolher os sentimentos; as expectativas sociais e educativas; as formas de promover o cuidado e a proteção aos que nela convivem. Nesse sentido, a convivência escolar envolve a disposição, as percepções e as formas que os atores escolares apresentam para se relacionar uns com os outros. Ademais, reflete sobre uma perspectiva de educação valorativa, integral, atrelada à formação cidadã que contempla

2 A. Moro, *A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos*, 2020.

3 A. Moro, A. Pagaiame e D. F. Knoener (orgs.), *Construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar para a rede municipal de ensino de São Paulo (RME/SP)*, 2024.

o desenvolvimento de valores morais e habilidades socioemocionais.⁴ Isso posto, é preciso pensar que, se a convivência escolar é um constructo que se relaciona com desejos ou objetivos que apontam para sua forma mais elaborada – a democracia –, a escola como espaço institucional de formação deve promover uma convivência que contribua para o desenvolvimento humano. A qualidade dessa convivência, não aleatoriamente, precisa ser ética, ou seja, é preciso que seja balizada por conteúdos morais como a justiça, a solidariedade e a tolerância.

A construção de uma convivência ética demanda intencionalidade, planejamento, acompanhamento, avaliação e acompanhamento. O Plano de Convivência, embora tenha múltiplos benefícios, desperta particular interesse para a comunidade escolar porque contribui para a concretização de dois dos grandes objetivos para a educação:

- Criar um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem e, assim, investir no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.
- Fortalecer as relações interpessoais daqueles que compõem a comunidade escolar para alcançar uma convivência positiva, respeitosa, justa e democrática para todos e todas.

Com o estabelecimento e a execução dos planos de convivência, essas duas ações ocorrerão em um ambiente de segurança, inclusão, democracia, comunicação efetiva, entre outras qualidades que permitem vislumbrar uma escola efetivamente comprometida com uma educação integral de qualidade. Nessa perspectiva, os planos são fruto de um trabalho colaborativo e inclusivo, envolvendo todos e todas: estudantes, docentes, integrantes da equipe gestora e pessoal de apoio, incluindo pais/responsáveis. O objetivo é que a comunidade educativa como um todo participe de suas definições e coloquem-nas em prática.

4 X. R. Jares, *Pedagogia da convivência*, 2008; C. P. Franco, *Abordagem etnográfica à convivência na escola*, 2018; R. Del Rey et al., *Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar*, 2009.

Destacamos alguns aspectos fundamentais, dialogados e refletidos ao longo do percurso formativo, com o propósito de que os planos de convivência cumpram seu objetivo:

- Incorporar a voz e as necessidades dos membros da comunidade escolar.
- Ser prático e objetivo.
- Possibilitar o fácil acesso e manejo.
- Ser enquadrado em termos positivos.
- Promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, escuta ativa, comportamento pró-social e gestão de conflitos interpessoais.

Nesse sentido, o percurso formativo desenvolvido e descrito neste livro, em consonância com os objetivos da rede municipal de educação de Belo Horizonte, pretende orientar a elaboração do Plano de Convivência de cada escola de maneira que o eixo central seja a concretização de ações relacionais, curriculares e institucionais específicas para a construção de interações mais respeitadas e equilibradas, cada vez mais éticas que, por sua vez, viabilizem a melhoria do clima escolar e o estabelecimento de consensos entre os diferentes segmentos da escola.

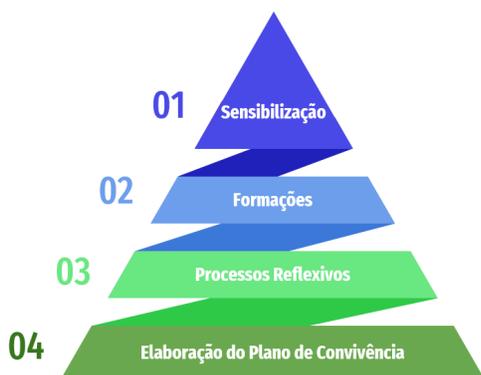
Para isso, os textos desta obra, que coadunam com as atividades desenvolvidas ao longo do percurso formativo, compreendem o processo reflexivo que transitou por diversos temas essenciais para o contínuo processo de elaboração do Plano de Convivência. Ou seja, após o momento de sensibilização presencial com os profissionais da rede, a cada encontro os temas trabalhados passaram a compor elementos fundamentais para a elaboração do plano em cada escola, conforme suas especificidades e objetivos com vistas a uma educação integral e de qualidade para todos e todas. Apresentamos, desse modo, os capítulos que compõem esta obra:

1. Convivência escolar: o que é, por que e como trabalhar? As implicações no desenvolvimento de personalidades éticas
2. Comunicação para a melhoria da convivência

3. O valor da justiça como objeto de conhecimento: regras negociáveis e sanções no ambiente escolar
4. Diferenciação dos problemas de convivência
5. Intervenção qualificada em conflitos
6. Plano de Convivência: educação para as relações étnico-raciais, branquitude e relações de poder
7. A convivência e as relações de gênero
8. Educação especial e deficiência: caminhos para um plano de convivência anticapacitista
9. As assembleias escolares: procedimentos deliberativos para o exercício da democracia
10. O Plano de Convivência da escola

A Figura 1, a seguir, apresenta uma representação de tal percurso das ações propostas.

Figura 1 – Percurso formativo para a elaboração do Plano de Convivência nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG)



1. A **sensibilização** compreenderá um momento de reflexões sobre a convivência. É o modo como compreendemos e operacionalizamos as ações para iniciar as fases de elaboração do Plano de Convivência nas escolas.

2. Nas **formações** refletiremos sobre os embasamentos teóricos de temas essenciais para que a escola reflita e os considere, articulando às suas especificidades, para paulatinamente avançar na elaboração do plano em sua unidade educacional.

3. A cada encontro os atores escolares irão ampliar o seu repertório teórico e a partir de um **processo reflexivo**, compartilharão com seus pares e alimentarão as fases de elaboração do plano.

4. Nos dois últimos encontros concluiremos a **elaboração do Plano de Convivência** modelo, para que cada gestora e gestor e os representantes que farão parte do percurso iniciem o processo de implementação, acompanhamento e avaliação em sua escola.

Fonte: Elaboração própria.

Tendo a elaboração do Plano de Convivência constantemente no horizonte das reflexões e ações dos atores escolares, participantes desse percurso de formação, este livro pretende inspirar e amparar o trabalho da convivência nas escolas para que estas, cada vez mais, ofereçam ambientes e interações favoráveis às aprendizagens. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

DEL REY, R.; ORTEGA, R.; FERIA, I. 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.

FRANCO, C. P. Abordagem etnográfica à convivência na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 887-907, jul./set. 2018.

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

MELO, S. G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019.

MORO, A. *A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos*. Curitiba: Appris, 2020.

THIÉBAUD, M. *Climat scolaire*. 2005. Disponível em: <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

TOGNETTA, L. R. P. *Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes: a formação para a convivência*. Americana: Adonis, 2020.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F. da; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana: Adonis, 2017.

1. CONVIVÊNCIA ESCOLAR: O QUE É, POR QUE E COMO TRABALHAR? AS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE PERSONALIDADES ÉTICAS

.....
Adriano Moro e Flávia M. V. Vivaldi

Como explicado na introdução deste trabalho, as atividades que serão detalhadas ao longo dos próximos capítulos dizem respeito ao percurso formativo e reflexivo que transitou por diversos temas essenciais para que o contínuo processo de elaboração do Plano de Convivência estivesse sempre em pauta. Assim, este capítulo apresenta os temas trabalhados nos primeiros encontros (nas modalidades presencial e *on-line*) com os profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Para aprofundar a reflexão sobre as implicações do trabalho da convivência escolar na formação de personalidades éticas, é fundamental iniciar retomando o conceito de Projeto Político-Pedagógico (PPP), como documento oficial das escolas.

Analisando os sentidos de cada um dos “Ps” que compõem o documento, temos:

- *Projeto* reflete a ideia de reunião das propostas de ações a serem concretizadas em um período estabelecido (e é por isso que, no caso do PPP, há necessidade de um calendário de atualização permanente, uma vez que sua elaboração pressupõe ações para um período determinado).
- *Pedagógico* – o terceiro **P** – reflete o intuito de organizar e documentar os projetos e atividades educacionais propostas pela

escola, tendo como objetivo central o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagens.

- *Político* – o segundo **P** –, apesar de ainda ser tão desconsiderado nos processos reflexivos de elaboração do documento é, sem dúvida, para a nossa discussão sobre a convivência escolar, o elemento imprescindível. A ideia do *político* nesse documento é a de chamar a atenção da escola para sua responsabilidade nos processos de formação do ser humano. O termo *político* aponta para a função social das instituições de ensino, uma vez que seu significado se relaciona com uma formação cidadã.

Entender que o ambiente escolar pode e deve promover a formação de cidadãos ativos e comprometidos com a vida em sociedade implica planejar ações que ocupem de maneira responsável essa dimensão – considerada, neste trabalho, primordial e urgente para uma formação integral das e dos estudantes. É exatamente sobre o planejamento intencional de ações referentes ao segundo **P** – ao elemento *político* – do PPP que convergem nossas reflexões e proposições sobre a elaboração pelas escolas do *Plano de Convivência Ética e Democrática*.

O que é? – A *convivência escolar* é compreendida como a rede de relações interpessoais que ocorre dentro da escola, incluindo as formas como acontecem a comunicação entre as pessoas, os diferentes sentimentos, valores, atitudes e papéis presentes no processo de interações vividas no cotidiano escolar.¹ A *convivência escolar* se refere à *formação cidadã*, ao desenvolvimento socioemocional e moral das pessoas que pertencem à comunidade educativa.

Por que trabalhar? – Considerando a diversidade presente no ambiente escolar, entendemos que discutir a convivência na escola significa debater o tipo de *sociedade que desejamos ajudar a construir*: uma socie-

1 R. R. Ortega, “El proyecto Sevilla anti-violencia escolar: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales”, 1997.

dade que respeite e reconheça o valor da diversidade, garantindo igualdade de direitos para todas e todos; ou uma sociedade que persiste em marginalizar grupos minorizados pelos preconceitos ainda presentes nas interações vividas no dia a dia. Não há dúvidas de que nosso propósito será sempre referente à primeira descrição de sociedade, portanto, nossa defesa é, prioritariamente, a formação de uma sociedade mais *justa*, mais *respeitosa* e comprometida com a *igualdade* e a *preservação de direitos*.

Com base no tipo de sociedade que queremos ajudar a formar, se faz necessário qualificar a convivência por nós defendida: trata-se de uma convivência *ética* e *democrática*. Uma convivência ética porque pressupõe a formação de sujeitos que pautem suas ações e decisões em *valores morais*, portanto, uma convivência comprometida com a formação de sujeitos cada vez mais *autônomos*. Uma convivência que seja também democrática é fundamental porque desejamos e defendemos práticas em que estejam presentes valores vinculados ao *diálogo*, à *participação*, à *cooperação*, à *diversidade* e à *equidade*.

Portanto, quando falamos em convivência escolar qualificada como ética e democrática pensamos em um *aprendizado contínuo* que favorece o desenvolvimento de disposição e de competências para os integrantes da comunidade se relacionarem, dentro e fora da escola, de forma cada vez mais respeitosa e justa.

Essa aprendizagem contínua de como *conviver* demanda dos profissionais de educação, responsáveis pelo planejamento da convivência escolar, *conhecimentos teóricos* acerca do desenvolvimento humano e se ampliam para temas que tangenciam a convivência. Assim, o trabalho sobre a convivência na escola deve ser amparado pelo conhecimento científico, e não por crenças advindas de uma cultura de reprodução e perpetuação da lógica do “sempre foi assim”. A convivência escolar aqui defendida pressupõe práticas diárias de interações que objetivem a promoção de um *clima escolar positivo* e o desenvolvimento de relações cada vez mais éticas e democráticas.

O DIAGNÓSTICO DO CLIMA ESCOLAR

Um dos elementos essenciais para o alcance do objetivo comum de construir os planos de convivência em cada uma das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é avaliar como tem sido percebido o ambiente educacional. A avaliação do clima escolar permite que cada indivíduo expresse suas impressões, vivências e sentimentos sobre a instituição de ensino. Nesse sentido, nos permite refletir sobre uma das perguntas fundamentais e disparadoras: Que tipo de escola NÓS queremos que NOSSA escola seja?

Como membros da comunidade escolar e reconhecendo a escola como “nossa”, todos queremos que ela seja cada vez melhor, que tenha um clima positivo e que objetive uma educação de qualidade. Para tanto, é fundamental que a instituição queira, de fato, se conhecer e reconhecer todos os aspectos que a avaliação do clima escolar propõe.

A escola é o espaço privilegiado onde as relações de âmbito público se efetivam. É onde podemos nos constituir como seres humanos que vivem em sociedade, no exercício do diálogo como ferramenta de troca, compartilhamento e compreensão de ideias; na coordenação de perspectivas, reconhecendo e validando a importância dos que convivem conosco. Tais concepções auxiliam na convivência e no estudo compartilhado. Essa perspectiva de escola pautou a elaboração dos questionários avaliativos do clima escolar utilizados pelas escolas da rede municipal de Belo Horizonte.

O conjunto das percepções de todos os indivíduos, na escola, fornece uma fotografia do ambiente socioeducativo, possibilitando um reconhecimento do que está acontecendo, tanto dos pontos fortes (ações que a escola já emprega para ter um bom ambiente) como dos pontos sensíveis (o que requer um olhar mais atento para avançar na melhoria). Isso permite a hierarquização das prioridades e das áreas para as quais os esforços de melhoria, planos de ação e intervenções devem ser direcionados.

Os questionários do clima escolar contemplam oito dimensões que interagem entre si. São elas: 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem; 2. As relações sociais e os conflitos, na escola; 3. As regras, as sanções e a segurança na escola; 4. As situações de intimidação entre alunos; 5. A família, a escola e a comunidade; 6. A infraestrutura e a rede física da escola; 7. As relações com o trabalho; 8. A gestão e a participação. As duas últimas são aplicadas somente a professores e gestores.²

Embora as oito dimensões estejam interligadas, o que permite uma avaliação abrangente do clima da escola, cada uma delas pode ser analisada separadamente, o que possibilita mensurar aspectos específicos que compõem o clima. Por exemplo, à medida em que a escola recebe os resultados do diagnóstico, sua comunidade escolar pode verificar como estão as percepções de seus integrantes sobre o clima relacional, analisando as já citadas dimensões 2, 3 e 4. Também poderá demandar uma investigação sobre o clima organizacional, no sentido de analisar as percepções dos professores e gestores com relação às dimensões 7 e 8. É importante destacar que intervenções pontuais tem como foco melhorias específicas, mas que para tratar do clima escolar como um todo, é necessário considerar todas as dimensões.

Ressaltamos que a avaliação do clima escolar, por meio das percepções de todas e todos (estudantes, docentes e integrantes da equipe gestora), fornece informações essenciais para que a instituição reflita sobre nossa pergunta disparadora: que tipo de escola NÓS queremos que NOSSA escola seja? A partir desse movimento reflexivo, colaborativo e integrado com o propósito de ter uma convivência ética e democrática em nossa instituição, acionamos, de maneira conjunta, toda a comunidade, com o objetivo de propor planos de ações e intervenções no sentido de promover um ambiente socioeducativo melhor.

2 A. Moro, *Avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos*, 2020.

Passemos então à segunda pergunta que ao longo de todo o processo de encontros formativos permite a reflexão sobre a elaboração do Plano de Convivência para, em seguida, avançar nos conceitos essenciais da constituição da personalidade ética.

QUEM SOMOS E QUE PESSOAS QUEREMOS FORMAR?

Essa é outra pergunta provocativa que nos remete a respostas que, invariavelmente, descrevem seres humanos respeitosos, justos, generosos, honestos, enfim, seres humanos *moralmente autônomos e comprometidos* com a vida em sociedade, portanto, com a convivência humana. De maneira recorrente, essas características morais constam dos objetivos descritos nos PPPs. No entanto, alcançar tais objetivos demanda conhecimentos científicos específicos, e os estudos sobre o desenvolvimento de nossa moralidade ainda são escassos nos processos de formação dos profissionais da educação.

Essa fragilidade na formação profissional nessa temática contribui para a ideia equivocada de que é “a família educa, a escola ensina”. Tal crença delega exclusivamente para a família a formação moral de crianças e adolescentes que são evidentemente nossos estudantes. Mas o conhecimento científico esclarece que a educação moral é (e deve ser sempre) também responsabilidade da escola.³ Principalmente porque é na escola que há o encontro da diversidade – de pensamentos, valores, atitudes, crenças, etnias, gêneros –, refletindo, portanto, um ambiente propício para o trabalho intencional com os valores necessários para a coletividade, para a convivência ética e democrática, na escola e na sociedade.

Assim, é necessário trazer para esta reflexão conceitos fundamentais para o trabalho reflexivo da escola comprometida com a convivência, como a moral e a ética.

3 P. Goergen, *Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?*, 2001.

MORAL E ÉTICA – PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA

Se a moral está relacionada ao saber, ao dever e aos sistemas de regras, é a ética que se relaciona com o querer fazer. A ética revela nossas escolhas, o que queremos para nossa vida, portanto, mais do que seguir as regras, a ética nos impulsiona a pensar sobre quais delas queremos para nós mesmos e para nossa vida. A ética traduz nossos valores e sentimentos, relacionando-se, portanto, à dimensão afetiva. Dessa forma, a moral responde à pergunta “o que devo fazer?”, apontando o sentimento de obrigatoriedade necessário e orientativo para a tomada de decisão. A ética também responde às perguntas “que vida quero viver?” e “quem eu quero ser?”, indicando o que dá sentido à vida de cada um.⁴

Refletir acerca da moral implica conceber um sistema de regras que baliza as relações humanas. Portanto, estudá-la envolve compreender o sentimento de dever, o que é socialmente considerado como certo e errado nas interações humanas. Essa compreensão supõe de cada um de nós estruturas cognitivas que garantam a capacidade de descentração – sair da própria perspectiva e reconhecer que existem outras; de coordenação dessas diferentes perspectivas, de pensar por hipóteses e outras tantas operações mentais. Nesse sentido, considerar a dimensão cognitiva e conhecer os diferentes estágios do desenvolvimento da inteligência se faz necessário, uma vez que cada estágio explica como compreendemos e como colocamos em prática as regras da sociedade.⁵

No entanto, Piaget⁶ nos alertou que somente conhecer e obedecer a uma regra não ajuda a explicar nossa moralidade, mas, sim, *em nome do que* eu a obedeco (ou não). Portanto, há diferença entre obedecer pelo medo das consequências ou pelo interesse em recompensas e obedecer porque compreende o princípio que sustenta a regra e orienta a ação,

4 Y. La Taille, *Ética e moral: dimensões intelectuais e afetivas*, 2006; L. R. P. Tognetta e Y. La Taille, *A formação de personalidades éticas: representações de si e moral*, 2008.

5 J. Piaget, *O julgamento moral na criança*, 1977 (1ª ed. em 1932).

6 *Ibidem*.

concordando com sua necessidade e cultivando internamente o sentimento de dever como guia.

Nessa perspectiva, nossa consciência moral é continuamente elaborada por meio de um processo de construção que parte de uma condição de *anomia* (ausência de regras), seguida pela moral da obediência – a *heteronomia*, regras externas ao sujeito e que agem sobre ele – em direção à *autonomia*, ao autogoverno – quando o processo de obediência à regra é interno, por autorregulação. É importante ressaltar que o desenvolvimento dessas duas tendências morais – heteronomia e autonomia – se dá ao longo da vida, mas ambas podem coexistir em certas etapas do desenvolvimento em que, embora haja estrutura cognitiva compatível para a compreensão do *dever*, o *querer* do sujeito assume o controle da decisão.⁷ No dia a dia ocorrem situações em que mesmo sabendo o que deve ser feito, nossos querereres prevalecem, revelando nossa heteronomia, como exemplos: diminuir a velocidade do carro só quando avistamos um radar ou um policial; mesmo diante do estridente sinal da escola, retornar dos intervalos somente quando alguma autoridade entra na sala dos professores e dá o alerta “já deu o sinal, pessoal!”.

Portanto, *saber* o que deve ser feito não é suficiente, tampouco garante uma ação moral e socialmente desejável. Muitas vezes sabemos o que *deve ser feito*, mas *escolhemos* fazer diferente, de forma que essas escolhas traduzem o que *queremos* fazer. Outra dimensão psicológica que deve ser considerada é a dimensão afetiva, a dos nossos querereres, que revela nossos valores – ou seja, o que nos é importante e eleito para ser nossos guias em nossas decisões. Portanto, para uma ação moral não basta saber, é preciso *querer* cumprir o *dever*. Precisamos que os *valores morais* sejam mobilizadores de nossas decisões e ações.

Sob a ótica piagetiana, a autonomia – tão presente nos objetivos descritos nos PPPs – é entendida como o ápice da consciência moral

7 J. Piaget, *O julgamento moral na criança*, 1977 (1ª ed. em 1932).

porque supõe os valores morais como centrais e integrados à personalidade da pessoa que supera a simples obediência e age com base em seus princípios. Essa autonomia prescinde da cognição, mas não só dela.

Identificar *em nome do que* se deu uma escolha de agir em conformidade (ou não) com o *dever* revela o que é importante para o sujeito, o que para ele é *valor* e, portanto, motiva sua ação. Nossos valores pertencem à dimensão da afetividade e resultam das projeções de sentimentos existentes em nossas trocas com objetos e com pessoas, compondo nosso sistema de valores. Esse processo é construído continuamente desde o nascimento. Esses valores têm natureza diferente, podendo ser morais e não morais – que não faz deles imorais.

Ao pensar na convivência, importa que as pessoas tenham mais fortes e presentes, em sua personalidade, os valores morais. São eles que podem qualificar a convivência como ética e democrática.

Ressaltamos, de imediato, a importância das interações diárias, vividas entre adultos e crianças e entre pares, nas mais diversas situações, desde o nascimento. É nessas interações que os valores morais precisam *ser vivenciados*.⁸ Pouco ajuda discursar sobre a importância do respeito, da justiça e de outros valores morais se na *relação* com os adultos, que são referências para os mais novos, esses valores estiverem ausentes. À medida que crianças e adolescentes experienciam os valores morais em suas relações, ocorre não só a compreensão, mas, sobretudo, a adesão a tais valores, que passam a integrar a personalidade do sujeito. Uma grande constatação da importância de intencionalmente planejar a convivência no ambiente educacional como fator favorável e promotor do desenvolvimento moral de toda a comunidade escolar.

O próximo tópico abordará a compreensão sobre os processos de construção e integração dos valores morais à personalidade humana.

8 J. Piaget, *O julgamento moral na criança*, 1977 (1ª ed. em 1932); J. Piaget, *O raciocínio da criança*, 1967.

AS REPRESENTAÇÕES DE SI E A PERSONALIDADE ÉTICA

Entendemos a *personalidade* como o conjunto de representações de si, ou seja, representações de nós mesmos construídas continuamente. Essas representações são construídas a partir das devolutivas dadas por figuras de referência – pais, responsáveis, professoras e professores, etc. – e são devolutivas revestidas de valores, positivos e negativos, de conteúdo moral e não moral que compõem nossa personalidade.⁹

É uma necessidade humana se sentir como um sujeito de valor, ou seja, ter representações de si de valor positivo, assim como de estar em constante movimento de superação de si – a *expansão de si*. Nesse processo de expansão, há a construção das imagens que o sujeito tem de si – “como eu me vejo” – e das que deseja ter – “como quero ser visto”. Nesse sentido, todo conteúdo que a pessoa admira, que gera vergonha, que a satisfaz e que a faz se sentir culpada compõe as imagens ou representações de si. Essas imagens revelam os valores morais e não morais que estruturam a personalidade. A centralidade dos valores morais na personalidade do sujeito é fundamental para mobilizar suas ações, afinal, são inúmeros os momentos em que a atitude da pessoa, mesmo sabendo o que é o correto, vai na direção oposta ao que deveria ser feito. Assim, para sempre a pergunta: o que interfere nesse processo de construção das representações de si? Já sabemos que há relação com a devolutiva de um outro que seja significativo na vida do sujeito. Que aspectos dessas devolutivas precisam ser considerados no processo de construção de imagens positivas de si atreladas aos valores morais?

- a. Êxitos e fracassos: quais são os conteúdos das experiências afetivamente vividas, são morais ou não morais? Uma coisa é experienciar o êxito (ou o fracasso) por ter sido persistente e se esforçado, outra é por ter tido o resultado esperado. Devolutivas que reconheçam no êxito (ou o fracasso) vivenciado a presença de valores

9 Y. La Taille, *Vergonha: a ferida moral*, 2002; Y. La Taille, *Ética e moral*, 2006.

morais e sociais são sempre mais potentes para fortalecer tais valores na personalidade de quem as recebe.

- b. Juízo: elogios e críticas. A mesma lógica se aplica ao conteúdo elogiado ou criticado. Se os adultos de referência elogiam (ou criticam) mais questões referentes à aparência, aos bens materiais e outros conteúdos não morais, estão apontando o que é importante, o que é valor. Portanto, inserir conteúdos morais no teor dos elogios e críticas é dar destaque para o que realmente faz diferença nas relações humanas – o respeito, a justiça, a solidariedade, a honestidade, entre muitos outros.
- c. Avaliações: as expectativas concebidas pelo próprio sujeito. Ter a imagem de si recorrentemente rebaixada ou superestimada interfere na criação de expectativas baixas ou altas que criamos de nós em situações e contextos diferentes de nossa vida.
- d. Admiração: o adulto que quero vir a ser. As pessoas admiradas são admiradas por quais motivos? Quais características elas têm que quero ter também? Essas perguntas alertam para quais conteúdos precisam ser destacados como valor pelas figuras de referência ao longo da educação, escolar e familiar. Novamente são os conteúdos morais que precisam servir de inspiração e de admiração para se tornarem centrais na personalidade dos sujeitos.

Considerando o processo de construção de nosso sistema de valores, defendemos que os valores morais estejam integrados, que sejam centrais e fortes para regular as ações e que, portanto, constituam as chamadas *personalidades éticas*.¹⁰

A personalidade ética revela representações positivas de si, e os valores morais ocupam o centro de tais representações. Nesse sentido, moral e ética se articulam pelo “querer fazer o que deve ser feito”. O sentimento que permite essa articulação entre o dever e o querer é o autorrespeito –

10 Y. La Taille, *Ética e moral*, 2006.

uma autoestima revestida por conteúdo moral –, que permite a sensação de bem-estar em agir moralmente. A pessoa se sente honrada por fazer o que deve ser feito e sua felicidade está atrelada aos valores morais.

O TRABALHO PARA A CONVIVÊNCIA ÉTICA E DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Diante do discutido até aqui, não resta dúvida de que a convivência escolar é uma área de conhecimento que pressupõe embasamento científico.

Desse modo, existem dimensões imprescindíveis – mas não suficientes – que precisam ser consideradas no trabalho intencional da convivência escolar: relações sociais e conflitos na escola; regras, sanções e segurança na escola; situações de intimidação entre alunos; transformações pessoais – as habilidades sociais.¹¹

Com base nessas dimensões o planejamento da convivência precisa contemplar objetivos diferentes e complementares: prevenir violências; dar atenção e intervir de forma construtiva quando o conflito estiver instaurado; e promover sistematicamente uma convivência mais respeitosa, cordial e justa. Nessa direção, são necessárias ações de prevenção, atenção e promoção da convivência.

O trabalho para a melhoria da convivência, didaticamente, deve considerar três vias, diferentes e interrelacionadas, de atuação: institucional; curricular; e pessoal/interpessoal.¹²

A via pessoal/interpessoal, que diz respeito à maneira de ser e de fazer dos educadores, incluindo um conjunto de influências especialmente sobre a relação que estabelecem com seus alunos. As relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; transformações pessoais – as

11 F. M. C. Vivaldi, *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética*, 2020.

12 J. M. Puig et al., *Democracia e participação escolar*, 2000.

habilidades sociais (quatro dimensões apontadas anteriormente como imprescindíveis de se considerar no trabalho da convivência) são alguns dos temas que precisam ser contemplados nos processos formativos implícitos a essa via de atuação.

A via curricular garante que as habilidades sociomoraes e os valores sejam objetos de reflexão. Sendo assim, viabiliza a inserção da convivência como área de conhecimento, na matriz curricular da escola abrindo espaço e tempos específicos para uma apropriação racional da moral e o exercício contínuo das habilidades necessárias para qualificar as relações como éticas e democráticas.

A via institucional é constituída por atividades educativas organizadas pela escola e para as aulas, tendo como pressupostos a participação democrática e a abordagem construtiva na resolução de conflitos. Nesse sentido, são planejados procedimentos específicos para os diferentes conflitos – coletivos, particulares, violências, etc. –, além da implementação de espaços seguros de acolhimento, para que a escola represente um ambiente de cuidado permanente para com todas e todos que constituem a comunidade escolar.

É nessa última via, a institucional, que se insere o Plano de Convivência.

PLANO DE CONVIVÊNCIA – O SENTIDO POLÍTICO DO PPP

No início do capítulo foi explicada a relevância de a escola assumir sua função social no que se refere à formação cidadã implícita no segundo P do PPP. Também foi mencionado brevemente que o planejamento intencional da convivência tornando-a objeto de aprendizagem contínua cumpre o sentido político no documento oficial da escola.

Dessa forma, o Plano de Convivência não deve ser apenas mais um documento da escola, mas, para além disso, deve organizar e concretizar as ações e o funcionamento da instituição no que se refere às relações interpessoais e à promoção de uma convivência ética e democrática.

Reiteramos que isso significa colocar em ação o segundo P, do PPP, o sentido político do projeto educacional.

O Plano de Convivência da escola deve definir o que a comunidade entende por convivência e traçar até que ponto pretende avançar para que ela seja cada vez mais coerente com os objetivos de formação cidadã descritos e desejados pela instituição.

É de responsabilidade da equipe gestora viabilizar a elaboração do Plano de Convivência. No entanto, precisa haver colaboração e participação ativa de todos os setores da comunidade educativa. Afinal, o cuidado com a convivência inclui todas e todos da comunidade escolar e deve ser uma responsabilidade coletiva.

Há diferentes etapas na elaboração do Plano de Convivência.¹³ Mas são apresentados, neste capítulo, disparadores para o início do trabalho sobre esse tema com as comunidades internas das escolas. Não se pode começar um trabalho dessa natureza sem considerar a necessidade de engajamento de toda a comunidade. Dessa forma, a equipe gestora deve disparar a discussão reflexiva e iniciar o processo, ciente de que não necessariamente serão os gestores da escola os responsáveis pela condução das etapas de elaboração e execução do plano. É sempre bom lembrar que o papel da gestão é de *articulação*, *inspiração* e *viabilização*, ou seja garantir que as ações planejadas sejam concretizadas.

Nesse sentido, compartilhamos a seguir, algumas questões disparadoras para inventariar as concepções sobre como a convivência deve ser trabalhada na escola.¹⁴

13 F. M. C. Vivaldi, "A convivência ética na escola", 2019.

14 P. M. Uruñuela, *El Plan de Convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*, 2020.

Que conceito temos de convivência em nossa escola?

1. O que é uma boa convivência para você? Pense nos aspectos positivos de viver junto, imagine como você gostaria que fosse... Especifique essa definição em uma ou duas palavras.
2. Que presença tem a convivência nos documentos institucionais da sua escola?
 - Brevemente mencionada, mas não desenvolvida.
 - Existe algum documento que a leve em consideração. Não mais que isso.
 - É reconhecida, mas pode ser melhorada e generalizada.
 - Está bem desenvolvida e é levada em consideração em todos os documentos.
3. A respeito da convivência na minha escola:
 - Não há tempo para trabalhar isso. O currículo é muito amplo e extenso e não posso perder tempo desenvolvendo a convivência.
 - Tem um valor instrumental. É trabalhada principalmente como condição para poder ensinar e fazer o trabalho de explicar o conteúdo de meu componente curricular.
 - É considerada um trabalho por alguns setores, como o de orientação ou coordenação. O restante das pessoas não destina tempo para isso.
 - É considerada tão importante quanto qualquer elemento fundamental, por isso é programada, revisada e avaliada como qualquer outra área de conhecimento ou conteúdo curricular.
4. Que conceito de convivência prevalece na escola?
 - Não se fala em convivência.
 - Um conceito instrumental, algo necessário para a importante tarefa de ensinar.
 - Preocupação com casos de maus-tratos entre iguais, dedicando tempo e trabalho para isso.
 - O objetivo é que não haja conflitos ou confrontos, nada mais.
 - Trabalhamos na aceitação de todas as pessoas, da maneira como são, procurando compreender as diferenças.
 - A preocupação é criar bons relacionamentos, e isso é feito intencionalmente.
5. Que pontos fortes há na ideia de convivência que predomina em nossa escola? Como eles podem ser mantidos?

São sugestões de questões que devem, evidentemente, ser adequadas aos diferentes contextos e públicos. O importante é que toda a comunidade escolar seja inserida desde o início, no compromisso de planejar a convivência da instituição.

Os próximos capítulos discutirão temas que compõem o desafio de promover uma convivência ética e democrática na escola. Em cada um deles há o aporte teórico, a aproximação com a realidade da escola e sugestões de como contemplar, no Plano de Convivência, ações convergentes e sustentadas teoricamente para a promoção de relações cada vez mais respeitadas, inclusivas e orientadas para a equidade.

REFERÊNCIAS

- GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 76, p. 147-174, out. 2001.
- LA TAILLE, Y. *Vergonha: a ferida moral*. São Paulo: Vozes, 2002.
- LA TAILLE, Y. *Ética e moral: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MORO, A. *A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos*. Curitiba: Appris, 2020.
- ORTEGA, R. R. El proyecto Sevilla anti-violencia escolar: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, v. 313, p. 143-158, 1997.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977. Original publicado em 1932.
- PIAGET, J. *O raciocínio na criança*. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- PUIG, J. M.; ESCARDÍBUL, X. M. S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.
- TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A Formação de personalidades éticas: representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 2, p. 181-188, 2008.
- URUÑUELA, P. M. *El plan de convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*. Madrid: Narcea Ediciones, 2020.

VIVALDI, F. M. C. A convivência ética na escola. In: VIVALDI, F. M. C. (org.). *Diretrizes para elaboração dos currículos escolares*: documento municipal. 2019. p. 22-33. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pzTwVhZPqCpVA7hdFMQPeMfKNxvGfCGE/view>. Acesso em: 25 jan. 2024.

VIVALDI, F. M. C. *A função social da escola*: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1128748>. Acesso em: 19 abr. 2024.

2. COMUNICAÇÃO PARA A MELHORIA DA CONVIVÊNCIA

.....

Danila Di Pietro Zambianco e Adriano Moro

Considerando a organização dos capítulos desta obra, que objetiva subsidiar as escolas na construção de seu Plano de Convivência, sempre considerando o percurso formativo, a temática da comunicação é de extrema relevância e possibilitará a conexão com o conteúdo dos demais capítulos. Para iniciar as reflexões deste capítulo, cabe fazer uma pergunta inicial fundamental: *O que é comunicar?*

Quando consideramos a evolução dos estudos linguísticos, essa pergunta permite diversas respostas. Este capítulo se pautará no início, ou seja, na etimologia da palavra, que significa “colocar as coisas em comum”, ou seja, a *comunicação é o ato em que as pessoas se encontram e estabelecem conexão*. É verdade que essa comunicação pode ser muito boa, já que reforça os laços entre as pessoas, mas também tem potencial para piorar as relações.

Sobre a dinâmica da comunicação –como uma simples palavra pode comunicar tanto –, Bakhtin¹ diria que há um processo dialógico na palavra que é construído progressivamente pelo discurso de cada pessoa que compõe o ato comunicativo. Ou seja, o autor afirma que comunicação é interação. Interação é a ação que mais impacta a convivência, não à toa nos dedicamos a compreender melhor a comunicação em uma formação

1 M. Bakhtin, *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*, 2017.

para convivência escolar, haja vista a tremenda importância que ela tem nas relações humanas.

Quando pensamos no ato comunicativo em si, existem alguns ingredientes que são indispensáveis, como os apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Elementos básicos do ato comunicativo



Fonte: Elaboração própria.

No entanto, esse esquema simplificado não dá conta do fenômeno da comunicação. Esses pontos são fundamentais, mas, sozinhos, não são responsáveis pelo que falamos, escutamos e como nos entendemos a partir disso.

Outros elementos essenciais devem ser considerados: o *contexto* em que se desenvolve o diálogo, de qual assunto, em qual espaço conversamos; o *canal* deve ser eficaz, tanto no meio escrito como no oral; há também que se considerar o *código*, a língua usada, as palavras em si. Mas o esquema não está finalizado com esses novos elementos, pois precisamos voltar ao básico e considerar a subjetividade das pessoas que falam e que escutam. Essas pessoas não são as mesmas, concentram em si características que as personalizam, como:

- Gênero,
- Raça,
- Classe social,
- Crença religiosa,
- Território onde vive,
- Pessoas com deficiência,
- Aptidões pessoais,
- Interesses,
- Necessidades,
- Experiências.

SISTEMA DE SIGNIFICAÇÃO

A união dos pontos colocados anteriormente compõe quem somos e como vamos interagir uns com os outros. O fato é que cada pessoa internaliza, interpreta, de maneira muito própria, as palavras da outra pessoa. E isso se relaciona com quem somos, do que precisamos, o que nos interessa, mas, principalmente, as experiências que temos.

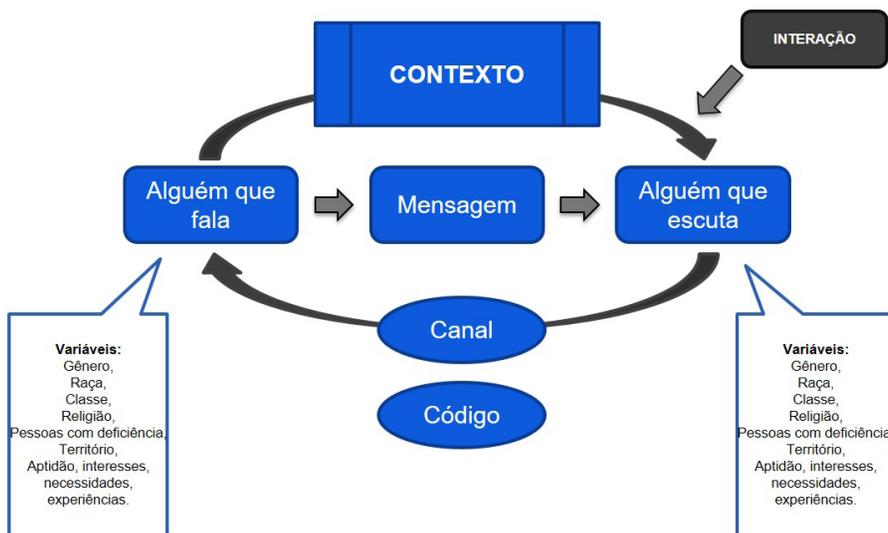
Jean Piaget,² importante epistemologista genético, descobriu que temos um sistema de construção do conhecimento que vai além da lógica matemática. Trata-se do *sistema de significação*, que é construído progressivamente com base nas experiências de cada indivíduo. Esse sistema se reflete a partir de inferências feitas das situações que se apresentam ao longo da vida. Isso significa que o indivíduo interpreta determinada situação com base em experiências passadas, por exemplo: uma pessoa que acredita que crianças que chegam na escola sem os cabelos penteados têm uma família negligente provavelmente já teve vivências nesse sentido.

Conhecer o sistema de significação interessa à comunicação, pois existem muitos *ruídos* que nela interferem. Ou seja, existem significados que são transmitidos, mesmo que a intenção seja outra. Isso ocorre porque o sistema de significação nos faz pensar com base no passado. Assim, na comunicação, não devemos impor nossa visão de mundo, mas permitir que a outra pessoa apresente a visão dela. É nesse fluxo contínuo, entre ambas as visões de mundo, que o diálogo respeitoso se constrói.

Com esses conceitos definidos, podemos revisitar o esquema comunicativo, inserindo as características pessoais que interferem no sistema de significação de cada indivíduo.

2 J. Piaget, *Biologia e conhecimento*, 2000.

Figura 2 – Sistema comunicativo



Fonte: Elaboração própria.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

A comunicação não violenta (CNV), nas palavras de ³Marshall Rosenberg, idealizador do conceito:⁴ “se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas”.

Rosenberg foi um psicólogo humanista estado-unidense que se preocupou desde criança com a expressão da violência. Durante sua infância, muitos conflitos raciais eclodiram nos Estados Unidos, tendo ele próprio apanhado por ser judeu. Ele passou grande parte de sua vida buscando compreender como as pessoas se desconectam de sua natureza compassiva, passando a agir de maneira violenta, baseada na explo-

3 The Center for Nonviolent Communication. Disponível em: <https://www.cnvc.org/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

4 M. B. Rosenberg, *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*, 2006, p. 21.

ração de outras pessoas. Ele também buscou entender como as pessoas se conectam a essa natureza compassiva, sendo capazes de uma convivência ética.

Rosenberg atuou nas escolas segregadas americanas mediando conflitos por bastante tempo. Ao perceber que já havia encontrado um percurso metodológico para conectar as pessoas à própria natureza compassiva, ele elaborou a definição da comunicação não violenta, que oportuniza às pessoas saírem do ciclo de violência e experimentarem uma melhor convivência.

“A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando.”⁵

A não violência sustenta a necessidade de não haver sofrimento nas relações⁶. Todo ato violento, grande ou pequeno, tira a dignidade da pessoa humana. Pautar-se por princípios não violentos permite que as pessoas se conectem à própria humanidade. Permite, ainda, uma busca ativa pela paz, usando estratégias que preservem nossa humanidade.

Considerando o descrito anteriormente, a prática da CNV é intrinsecamente relacionada com uma convivência ética, já que numa convivência ética, a garantia da dignidade da pessoa humana é o motor das ações. A CNV funciona como uma postura diante do mundo, mas também como uma valorosa ferramenta de convivência, pois orienta o diálogo, sem deixar de considerar as subjetividades das pessoas envolvidas.

Na comunicação, a expressão da violência manifesta-se no uso de julgamento, insulto, indireta, moralismo, agressão, suspeita, desdém, grito, rótulo, desprezo, suborno, humilhação, etc. Em contrapartida, empatia, escuta e não julgamento permitem uma conexão real pela comunicação.

5 M. B. Rosenberg, *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*, 2006, p. 22.

6 J.-M. Muller, *O princípio da não violência: uma trajetória filosófica*, 2007.

NECESSIDADES E SENTIMENTOS

O trabalho de Marshal Rosenberg proporcionou inúmeras contribuições para a melhoria das relações interpessoais. A comunicação não violenta, reconhecida no mundo todo, mostra que o modo como dialogamos tem impacto direto em nossas necessidades e sentimentos.

As necessidades são as motivações que nos levam a agir, demandas que precisam ser atendidas. Para Rosenberg,⁷ as necessidades humanas fundamentais são universais, comuns a todas as pessoas. Contudo as *estratégias* para satisfazer a cada necessidade diferem de uma pessoa para outra, por exemplo: uma pessoa que está cansada sentirá a necessidade de *descanso*, mas a forma (estratégia) como cada indivíduo busca o descanso é diferente. Para descansar, uma pessoa pode precisar de um ambiente tranquilo para se equilibrar, mas outra pode preferir ouvir música alta, uma terceira pode, ainda, desejar não falar com ninguém até se sentir com a energia restaurada. Todas as pessoas tinham a mesma necessidade, o descanso, mas a maneira como cada um satisfaz essa demanda é diferente.

Para chegar à coleção de necessidades humanas, Rosenberg⁸ se pautou nos estudos sobre necessidades humanas universais feito pelo autor chileno Manfred Max-Neef.⁹ Elas são de dimensões diferentes e procuram dar conta das necessidades físicas, interpessoais e espirituais (Quadro 1).

7 M. B. Rosenberg, *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*, 2006, p. 22.

8 *Idem*, *Vivendo a comunicação não-violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz*, 2019.

9 M. Max-Neef, *Desenvolvimento a escala humana: concepção, aplicação e reflexões posteriores*, 2012.

Quadro 1 – Necessidades humanas, listadas por categorias

Autonomia

Escolher seus próprios sonhos, objetivos e valores; escolher seu próprio plano para realizar esses sonhos, objetivos e valores.

Celebração

Celebrar a criação da vida e os sonhos realizados; elaborar as perdas (luto): entes queridos, sonhos, etc.

Integridade

Autenticidade; autovalorização; criatividade; significado.

Interdependência

Aceitação; amor; apoio; apreciação; calor humano; compreensão; comunhão; confiança; consideração; contribuição para o enriquecimento da vida (exercitar o poder de cada um, doando aquilo que contribui para a vida); empatia; encorajamento; honestidade (a honestidade que nos fortalece, capacitando-nos a aprender com nossas limitações); proximidade; respeito; segurança emocional.

Lazer

Diversão; riso.

Comunhão espiritual

Beleza; harmonia; inspiração; ordem; paz.

Necessidades físicas

Abrigo; água; alimento; oxigênio; descanso; expressão sexual; movimento e exercício; proteção contra formas de vida ameaçadoras (vírus, bactérias, insetos, predadores); toque.

Fonte: Adaptado de Rosenberg (2019).

SENTIMENTOS

Na CNV, os sentimentos dizem respeito às experiências internas. Aquilo que acontece dentro de nós enquanto o mundo segue a vida do lado de fora.

Assim como as necessidades, os sentimentos humanos são universais, presentes em todas as pessoas. Mas o modo de vivenciar esses sentimentos é personalizado, individual.

Os sentimentos são ingredientes básicos das relações humanas, compõem uma parte de nós que se expressará de um modo ou de outro, pois é um processo personalizado e involuntário. Obviamente, existem estímulos do meio que também variam de uma pessoa para outra, por exemplo: se uma pessoa grita perto de alguém, isso pode desencadear os sentimentos de susto ou irritação, mas outra pessoa pode achar a situação inusitada, até engraçado alguém dar esse grito, e uma terceira pode achar a situação indiferente.

É bem verdade que não temos uma cultura de cuidar da dimensão afetiva. Por isso é tão comum nem conseguirmos nomear o que estamos sentindo. O trabalho com afetividade na escola é urgente e exigido por legislação vigente, pois a necessidade de trabalhar na perspectiva da educação integral demanda um olhar para além do cognitivo, já que o plano, o moral, o afetivo e outros aspectos são necessários para desenvolvimento do ser humano, como as dimensões estética, física e ambiental.

Por não ser um assunto corriqueiro, é de se esperar certa confusão com o que de fato são sentimentos. Rosenberg¹⁰ alerta que existem *pseudossentimentos*. Que são aqueles que pensamos ser sentimentos, quando na verdade trata-se da expressão de um pensamento, ou, na pior das hipóteses um julgamento sobre o outro, disfarçado em nosso sentimento.

A seguir são listados exemplos de como a expressão de sentimentos é utilizada no lugar de uma avaliação, um juízo de valor:

- Sinto que sou uma educadora ou um educador ruim.
- Eu me sinto decepcionada ou decepcionado comigo como educadora ou educador.

10 M. B. Rosenberg, *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*, 2006.

- Sinto impaciência comigo como educadora ou educador.
- Sinto-me frustrada ou frustrado comigo como educadora ou educador.
- Sinto-me incompreendida ou incompreendido como educadora ou educador.
- Sinto-me insignificante para as pessoas com quem eu trabalho.

Todos esses exemplos referem-se a uma avaliação, que pode ser uma autoavaliação – ou seja, a própria pessoa se julgando –, uma avaliação do contexto ou o que se pensa sobre as outras pessoas.

Um modo dinâmico de ver os pseudossentimentos é entendê-los como as interpretações dadas aos sentimentos, e não aos sentimentos em si. A seguir são listados alguns pseudossentimentos, para ilustrar essa discussão:¹¹

- Abandonada ou abandonado
- Ameaçada ou ameaçado
- Criticada ou criticado
- Ignorada ou ignorado
- Manipulada ou manipulado
- Não apreciada ou não apreciado
- Não vista ou não visto
- Provocada ou provocado
- Sobrecarregada ou sobrecarregado
- Usada ou usado
- Abusada ou abusado
- Atacada ou atacado
- Diminuída ou diminuído
- Intimidada ou intimidado
- Menosprezada ou menosprezado
- Não ouvida ou não ouvido
- Pressionada ou pressionado
- Rejeitada ou rejeitado
- Traída ou traído

11 M. B. Rosenberg, *Vivendo a comunicação não-violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz*, 2019.

Na comunicação, as necessidades estão intimamente relacionadas os sentimentos, pois o sentimento revela, de algum modo, a necessidade. Todavia, determinados sentimentos são revelados quando nossas necessidades são atendidas, quando elas não são atendidas, outros sentimentos são revelados.

Quando as necessidades são atendidas, temos contato com algum tipo de bem-estar, uma sensação de plenitude, mesmo que pequena. Afinal, houve a satisfação de algo que faltava. Quando nos sentimos assim, experimentamos sentimentos que podem ser entendidos como positivos, pois se ligam a essa ideia de bem-estar. Contudo, usar termos positivos ou negativos é rotular os sentimentos, o que pode nos levar a uma visão reducionista dos sentimentos, já que mesmo a raiva ou a tristeza, por exemplo, são sentimentos importantes para o desenvolvimento humano.

Necessidades atendidas espelham sentimentos como os seguintes:¹²

- Tranquilidade
- Conexão
- Renovação
- Felicidade
- Animação
- Inspiração
- Atenção
- Gratidão
- Motivação
- Curiosidade
- Bom humor
- Equilíbrio
- Alívio
- Satisfação
- Relaxamento
- Descanso
- Contentamento
- Alegria
- Esperança
- Ânimo
- Disposição
- Empoderamento
- Concentração
- Interesse
- Amor
- Segurança
- Otimismo
- Plenitude

12 M. B. Rosenberg, *Vivendo a comunicação não-violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz*, 2019.

Em contraponto, quando as necessidades não são atendidas, experimentamos sentimentos que nos movimentam mais e podem ser vistos como negativos, como a raiva, a tristeza e o medo. Sabe-se que não se deve rotular tais sentimentos como negativos ou indesejados, na verdade, é preciso aceitá-los para poder transformá-los.

Evidentemente, é preciso haver regulação com a ação tomada diante desses sentimentos, pois um ato violento não é socialmente aceito só porque a pessoa ficou com raiva. Contudo, deve-se reconhecer e aceitar a raiva, atuando na regulação da ação em si. É importante pontuar que sentimentos tidos como negativos podem ser impulsionadores para superação de um contexto de injustiça e submissão.

Necessidades não atendidas espelham sentimentos como os seguintes:¹³

- | | |
|--------------------|---------------|
| • Raiva | • Fúria |
| • Aborrecimento | • Exaustão |
| • Estafa | • Depressão |
| • Tristeza | • Solidão |
| • Desencorajamento | • Desânimo |
| • Desesperança | • Irritação |
| • Receio | • Desconforto |
| • Chateação | • Agitação |
| • Frustração | • Desconcerto |
| • Surpresa | • Tensão |
| • Medo | • Preocupação |
| • Pessimismo | • Cansaço |
| • Fragilidade | • Vergonha |
| • Confusão | • Ansiedade |

13 M. B. Rosenberg, *Vivendo a comunicação não-violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz*, 2019.

Essas listas não estão finalizadas, são apenas exemplos que podem ser identificados na convivência dentro e fora do ambiente escolar.

Para se apropriar da CNV é preciso priorizar os valores fundamentais em nossa – e para nossa – convivência. Não é tarefa simples, exige atenção e perseverança, pois é algo que vai de encontro ao modo de falar e ouvir que já há muito tempo vivenciamos. Mesmo não sendo tarefa simples, Rosenberg apresenta um procedimento que pode, e muito, auxiliar na melhoria da comunicação. Quatro passos da CNV podem nos conectar a nossa natureza compassiva, como mostrado na Figura 3.

Os quatro passos ocorrem da seguinte maneira:

Figura 3 – Passos da comunicação não violenta



Fonte: Adaptada de Rosenberg (2006).

1. Para *observar*, deve-se, diante de uma situação, não fazer julgamento a partir de nossa perspectiva do assunto. Deve-se apreciá-la com distanciamento, como ao assistir a um filme. Ou seja, inicialmente, devemos nos distanciar e observar.
2. No segundo passo deve-se identificar os *sentimentos* envolvidos, tanto os nossos quanto os da outra pessoa.
3. Em terceiro lugar deve-se ligar esse sentimento a uma *necessidade*, que pode ou não estar sendo satisfeita. Os sentimentos e as necessidades permitem a empatia nas relações.
4. Depois de observada a situação, reconhecido os sentimentos e necessidades, caminhamos para o último passo, em que deve ser feito um *pedido* considerado importante para dar andamento ao problema. É importante salientar que pedir não finaliza a comunicação, na verdade, é o passo inicial para se estabelecer uma comunicação ética.

PROCEDIMENTOS DE COMUNICAÇÃO

Nesse momento você já deve ter percebido que adotar uma nova comunicação exige reunir muitos conhecimentos. Mais do que isso, sabemos que executar alguns procedimentos auxilia na construção de tais conhecimentos. Portanto, a seguir, serão apresentados alguns procedimentos que vão colaborar com uma comunicação ética quem podem ser utilizados de modo integrado aos conhecimentos da CNV.

Linguagem descritiva

Para Ginott,¹⁴ utilizar uma linguagem descritiva significa falar sobre as situações descritivamente, ou seja, sem colocar opiniões. Cotidianamente, é comum o uso de uma *linguagem valorativa* que julga, rotula e até humilha as pessoas. Em nossa cultura de linguagem valorativa, colocamos na fala muito de nossa própria perspectiva diante das situações, e isso não corresponde à realidade.

Ao tratar das pessoas e das situações, deve-se focar nos *fatos* e nas evidências que descrevem o que ocorre. Na linguagem descritiva não se fala sobre o caráter da pessoa, mas sobre os fatos ocorridos. Usar esse tipo de linguagem permite a comunicação sem a violência da linguagem valorativa.

No ambiente escolar, é bastante comum o uso da linguagem valorativa:¹⁵

- *Seu bagunceiro!*
- *Aquela ali é uma folgada.*
- *Eu acho que ele atrapalha todo mundo.*

Quando nos comunicamos dessa maneira, estamos enviando mensagens que servem para que quem escuta se defenda ou ataque. Isso ocorre porque a fala valorativa é violenta e desconecta as pessoas na

14 H. G. Ginott, *O professor e a criança*, 1973.

15 A. Faber e E. Mazlish, *Como falar para o aluno aprender*, 2005.

convivência. É sabido que algumas pessoas optam por uma fala valorativa porque acreditam que assim farão uso da autoridade. Contudo o que acaba sendo transmitido é uma ideia de opressão, de autoritarismo.

A boa notícia é que podemos fazer uso da linguagem descritiva em qualquer contexto. A seguir, apresentamos os exemplos anteriores reformulados com a linguagem descritiva:

- *Vejo que você espalhou cadernos e lápis no chão e carteira. Quer ajuda para recolher?*
- *Percebi que você não recolheu sua bandeja no refeitório.*
- *Estou acompanhando que desde o começo da aula, você está chamando colegas para conversar. Quando isso acontece, elas e eles param de estudar. Isso me preocupa, pois afeta a aprendizagem de todos vocês.*

Lembretes para uma linguagem descritiva:

- Distanciamento dos próprios julgamentos.
- Analisar a situação apenas com base nos fatos.
- Falar com a pessoa apenas descrevendo o que viu ou ouviu, sem demonstrar opinião.
- Jamais referir-se ao caráter da pessoa.

Elogios

Os elogios são palavras desejadas por muitas pessoas. Eles costumam trazer uma perspectiva, um reconhecimento de alguma conquista pessoal. Então, qual o problema em utilizá-los? O fato é que o elogio é um modo de linguagem *valorativo*:

- *Que lindo desenho!*
- *Como você é caprichosa.*
- *Excelente prova. Como você é inteligente.*

Ou seja, os elogios são doces sinfonias tocadas aos ouvidos de quem escuta, por isso, são desejados. Os estudos da psicologia¹⁶ já descobriram que elogiar alguém valorativamente não colabora para seu desenvolvimento, pelo contrário, atrasa. A pessoa elogiada deste modo, valorativo, tende a sentir que recebe uma recompensa por cada elogio. Esse movimento contínuo gera a dependência do elogio para o sentimento de bem-estar, provocando um processo incessante de querer cada vez mais esse tipo de valoração. O desenho (ou lição) na escola é um ótimo exemplo. Alguns alunos só vão sentir que fizeram a tarefa bem, corretamente, se a professora disser que está lindo.

Essa dependência de motivação externa (elogio valorativo) atrasa a construção da autonomia, pois a criança não pensa por si e passa a aguardar que outros lhe digam quando se sentir bem. Um dos motivos desse atraso é que o elogio valorativo é pouco explicativo, não traz informações para a pessoa refletir e se autorregular, inclusive se quiser ter êxito novamente. Por exemplo, se a única informação na prova de uma estudante ou um estudante for “Parabéns!”, esse indivíduo não consegue compreender o processo a ser replicado, onde acertou ou onde errou.

Entendemos que o *elogio descritivo* – ou seja, o elogio que detalha e descreve motivos objetivos para a valoração – é a melhor escolha para pontuar algo bom e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção da autonomia e de uma convivência ética. Assim como a linguagem descritiva, o elogio descritivo se pauta nos fatos, e não no caráter da pessoa. Dessa forma, fornece informações que ajudarão o sujeito fazer algo bem feito e corretamente em uma situação futura.

A seguir, apresentamos os exemplos anteriores reformulados com a elogios descritivos:

- *Que desenho cheio de cores e detalhes!*

16 C. Dweck, *Mindset: a nova psicologia do sucesso*, 2017; D. P. Zambianco e J. O. F. P. Duarte, “O elogio construtivo docente: contribuições para o desenvolvimento moral de estudantes”, 2020.

- *Estou observando que você colocou muita atenção para escrever no caderno: pulou linhas, colocou cabeçalho, usou a caneta do modo correto. O resultado é um caderno muito agradável de ler.*
- *Na sua prova você acertou todas as questões, deixou as contas no canto para eu poder conferir e justificou cada resposta.*

Escuta

Falar de escuta é tocar em um tema sensível, pois ela está em desuso. Atualmente, temos uma paisagem sonora muito poluída, bastante gente querendo falar e pouca gente escutando.¹⁷ Um exemplo disso são as redes sociais, que deveriam propiciar o diálogo, a troca a interação positiva, mas onde vemos, cada vez mais, discussão e falta de escuta.

É preciso mudar esse cenário, já que para uma convivência ética e democrática, a escuta ativa é primordial. Quando falamos de sistema de significação, dissemos ser um movimento de imposição do próprio ponto de vista. A escuta é justamente o que vai mudar essa relação e facilitar, inclusive, o crescimento da empatia. Escutar ativamente é uma postura de cooperação, humildade e curiosidade com o outro, com o mundo.

Se não há convivência democrática sem escuta ativa, é essencial aprender como realizá-la:

1. O primeiro passo de uma escuta ativa é *mobilizar-se*, prestar atenção na pessoa sem distrações externas ou internas, deixar a pessoa falar sem interrompê-la.
2. O segundo passo é *confirmar* se tudo que foi dito foi entendido como deveria, para tanto, deve-se fazer um resumo, parafraseando o dito e confirmando o significado com a pessoa (“Se entendi direito, o que você não gostou foi que seu colega bateu no outro. É isso?”). Caso a checagem seja positiva, pode-se seguir para o próximo passo. Porém, se a pessoa disser que não foi aquilo que

17 C. Dunker e C. Thebas, *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*, 2019.

ela quis dizer, deve-se pedir gentilmente que explique novamente, ou de outra forma, para que você compreenda melhor (“Então, não era bem isso. Pode, por favor contar novamente de outro jeito para eu tentar entender?”).

3. O momento seguinte é o de *empatizar*, entrar em contato e reconhecer os sentimentos da pessoa. Deve-se fazer isso procurando identificar os sentimentos envolvidos na história contada (“Deve ter sido mesmo cansativo para você”). Em muitos casos, as pessoas já nomearão os sentimentos, nos cabe, então, apenas repeti-los. Aqui é importante um cuidado para não aumentar o sofrimento da pessoa dando a ideia de que o ocorrido foi algo muito ruim, se ela não se referiu deste modo à situação.

MENSAGEM “EU”

A mensagem “eu” pode ser conhecida como mensagem em primeira pessoa. Esse procedimento é utilizado quando há intenção de expressar sentimentos sem uso de violência. Não é incomum as pessoas expressarem seus sentimentos de modo agressivo. Esse modo de expressão é decorrente de nossa falta de educação afetiva, por isso, quanto mais manifestarmos verbalmente como estamos nos sentindo, mais condições temos de melhorar a convivência.

São apenas três passos para a mensagem “eu”, o que não significa ser fácil sua construção: contexto, sentimento e pedido.

1. Em primeiro lugar, descreve-se (linguagem descritiva) o contexto, a situação que mobilizou os sentimentos.
2. Em seguida, deve-se expressar e nomear o sentimento que aquela situação provoca.
3. Por fim, deve-se fazer o pedido factível daquilo que se acredita que vai, de algum modo, modificar esse sentimento. Por exemplo: Quando chego na sala de aula e vejo essa bagunça, me sinto frustrada. Eu gostaria de iniciar a aula com vocês já em seus lugares.

Assim como na CNV, aqui o pedido não pode ser entendido como uma ordem, um decreto a ser cumprido, mas como um convite ao diálogo. Ou seja, uma pessoa diz o que precisa para ficar bem, e a outra tem espaço para colocar quais são as suas necessidades, construindo, assim, uma convivência melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que usar uma comunicação construtiva, aquela que visa a uma convivência ética e democrática não é tarefa rápida ou fácil. Afinal, são muitos os conhecimentos a mobilizar e procedimentos a exercitar. Contudo, é certo que relações mais respeitadas serão criadas e que a sensação de bem-estar passará a ser coletiva ao fazer uso dessa comunicação.

Deve-se sempre ter em mente que o esquema comunicativo é composto por itens que interferem em toda conversa, de forma que há a tendência humana de direcionar o entendimento para o próprio sistema de significação. Portanto, deve-se exercitar os passos da CNV e colocar a escuta ativa em uso permanente.

Sabemos que todo idioma novo vem com certo sotaque, alguns erros. Isso não é um problema, mas devemos insistir, realizando autoavaliações e aprimorando constantemente a linguagem. A convivência agradece!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: 34, 2017.

DUNKER, C.; THEBAS, C. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta, 2019.

DWECK, C. *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. São Paulo: Objetiva, 2017.

FABER, A.; MAZLISH, E. *Como falar para o aluno aprender*. São Paulo: Summus, 2005.

GINOTT, H. G. *O professor e a criança*. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

MAX-NEEF, M. A. *Desenvolvimento a escala humana: concepção, aplicação e reflexões posteriores*. Blumenau: Edifurb, 2012.

MULLER, J.-M. *O princípio da não violência: uma trajetória filosófica*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROGERS, C. R.; FARSON, R. E. *Active Listening*. Martino Publishing, 2015.

ROSENBERG, M. B. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, M. B. *Vivendo a comunicação não-violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz*. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

THE CENTER FOR NONVIOLENT COMMUNICATION. Disponível em: <https://www.cnvc.org/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

VINHA, T. P. A. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

ZAMBIANCO, D. P.; DUARTE, J. O. F. P. O elogio construtivo docente: contribuições para o desenvolvimento moral de estudantes. *Veras*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 407-429, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/420>. Acesso em: 13 set. 2023.

3. O VALOR DA JUSTIÇA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO: REGRAS NEGOCIÁVEIS E SANÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

.....
Adriano Moro e Flávia M. C. Vivaldi

Para orientar nossas reflexões sobre o tema deste capítulo, é indicado retomar um conceito central já apresentado neste livro: o conceito de *convivência ética e democrática*. Convivência diz respeito à rede de *relações humanas vividas direta e indiretamente* por toda a comunidade escolar – portanto, a abrangência da convivência é ampla e não se restringe ao comportamento dos estudantes junto às professoras e aos professores. Ao classificarmos a convivência como ética e democrática, qualificando as relações para que sejam *balizadas por valores morais que sirvam ao coletivo, visando ao desenvolvimento da autonomia de todas e todos, e que sejam vinculados ao diálogo, à participação, à justiça social, à cooperação, à equidade, ao respeito, à solidariedade e à diversidade*.

Nosso compromisso com a qualidade da convivência escolar ultrapassa a ideia de oferecer um ambiente harmonioso e visa a favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da moralidade humana que tem seu ápice na autonomia, sempre muito celebrada nos objetivos descritos no Projeto Político-Pedagógico (PPP). A intencionalidade do trabalho da convivência como fator de desenvolvimento moral implica conhecer aspectos que podem ou não favorecer a moral autônoma. Nesse sentido, este capítulo apresenta uma reflexão sobre dois importantes tópicos da convivência, diretamente relacionados com a possibilidade de avanço, ou

não, em direção à autonomia moral: as regras e as sanções presentes no universo escolar.

Para início de conversa – É fundamental a consciência de que o espaço escolar comporta um ambiente normativo, portanto, composto por inúmeras regras que buscam regular e promover o bom funcionamento da instituição.

Quando pensamos em desenvolvimento moral, precisamos considerar o papel das regras nessa reflexão, uma vez que *a moral implica regras*. Para Piaget,¹ as regras são enunciados verbais precisos; devem ser coletivas e regulares – servir para todas e todos e de maneira permanente, sem precedentes expressos em expressões do tipo “Hoje pode, vai!”.

Piaget estudou o desenvolvimento moral considerando a análise das estruturas mentais, a gênese, ou seja, a origem das diferentes formas de organização moral, as diferenças entre ação e consciência. O autor concebe a moral como resultado da qualidade das relações sociais que podem ser vividas, em condições opostas: a coerção social (pressão exercida por uma relação desigual que gera o respeito unilateral típico da moral heterônoma); e a cooperação (o exercício do respeito mútuo, aliado da moral autônoma). Em 1932, Piaget publica sua pesquisa sobre a prática e a consciência da regra, desenvolvida a partir da utilização das regras do jogo e descrita no primeiro capítulo do livro *O juízo moral da criança*. Para compreender como crianças de diferentes idades explicavam as regras e as praticavam, o autor utilizou o jogo de bolinhas de gude, muito popular entre os meninos da época, e da amarelinha, para as meninas. Piaget e sua equipe de colaboradores verificaram, então, que a prática e a consciência das regras evoluem em direção à autonomia. Perceberam também que a interação entre pares e o exercício do respeito mútuo são fatores essenciais para esse desenvolvimento. Nesse processo evolutivo, há uma diferença entre o modo como a criança pratica as regras e a consciência que delas tem, como as compreende.

1 J. Piaget, “As regras do jogo”, 1994.

Assim, sobre a prática das regras Piaget descreve quatro estágios e, sobre a consciência, são encontrados três estágios, brevemente apresentados a seguir.

SOBRE A EVOLUÇÃO DA PRÁTICA DAS REGRAS

- *Primeiro estágio*: ocorre até por volta dos três anos de idade.² Na prática, as regras são rituais motores individuais. A criança explora os objetos (empurra, aperta, lança, etc.) em movimentos repetitivos que podem ser acompanhados ou não de “simbolismo lúdico (jogo simbólico)”³. Os rituais vivenciados pelas crianças desse estágio constituem as condições necessárias para a construção da obrigação moral, ou seja, para que exista o sentimento de obrigação, é necessário ocorrer sistematicamente o contexto de interação social para que a criança conviva com outro sujeito. Em síntese, nesse primeiro estágio não existem regras morais de fato, mas, sim, rituais motores que não se relacionam diretamente com a origem do sentimento de obrigação, mas que dão condição para tal, ou seja, para o início da vida moral.
- *Segundo estágio*: chamado de egocêntrico, ocorre por volta de 4 a 6 anos de idade. Há uma primeira forma de socialização, mas ainda com dificuldades de interagir com o outro. A criança tende a jogar sozinha, ainda que participando do jogo com outras crianças. As crianças desse estágio dão muita importância aos mais velhos que sabem jogar e, portanto, os imitam, mas sem codificar as regras – jogam para si.
- *Terceiro estágio*: cooperação nascente, por volta de 7 a 10 anos de idade. Há nesse estágio a necessidade de buscar o entendimento

2 Ressaltamos que as idades devem ser consideradas como uma margem de referência, e não como um dado inflexível.

3 A. O. Dongo-Montoya, *Freire e Piaget no século XXI: personalidade autônoma, práxis e educação*, 2022, p. 117.

mútuo no jogo e jogar com os pares, aderindo às regras comuns. Agora o jogo é socializado, mas as regras não são pensadas ou discutidas. São fixas e, embora haja intenção de cooperação, as crianças neste estágio não consideram possíveis dúvidas que possam surgir durante o jogo e seguem os exemplos “dos maiores”.

- *Quarto estágio*: ocorre a partir de 11 a 12 anos, em média. Há uma preocupação com os detalhes do jogo, e as crianças pensam em todas as possibilidades, estabelecendo regras para diferentes situações que possam surgir. Trata-se do anúncio de exigência da equidade, além da igualdade, com o despertar do interesse genuíno pela regra em si.

É notória a ideia de que a prática das regras evolui em relação à cooperação e à reciprocidade entre os pares. Cada vez mais, as ações justas e boas para o coletivo são consideradas.

SOBRE A EVOLUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DAS REGRAS

A direção da evolução da consciência das regras é a mesma da prática das regras: há um percurso em busca da reciprocidade e da cooperação. Os estágios de desenvolvimento são similares, e a diferença entre os dois aspectos estudados está na defasagem e no ritmo, em outras palavras: “a criança aprende a jogar em função de regras, sem, contudo, ter consciência da legitimidade delas”,⁴ ou seja, jogam para depois compreender as regras do jogo – a ação vem antes da consciência, assim como acontece com o desenvolvimento da inteligência.

- *Primeiro estágio* (até por volta dos três anos): a criança não considera a regra como uma obrigação, portanto, não é coercitiva, seja pelo fato de ser puramente motora ou por ser encarada pela criança como um exemplo interessante a ser imitado.

4 A. O. Dongo-Montoya, *Freire e Piaget no século XXI: personalidade autônoma, práxis e educação*, 2022, p. 120.

- *Segundo estágio* (aproximadamente de 4 a 10 anos): a criança considera a regra imutável, criada pelos adultos e praticamente eterna. A modificação de uma regra é vista como uma transgressão, porque, para crianças desse estágio, a regra é sagrada. Esse estágio é mais duradouro e inclui dois diferentes estágios da prática das regras: o *egocêntrico* e o da *cooperação nascente*.
- *Terceiro estágio* (em geral, a partir dos 11 anos): nesse terceiro estágio da consciência da regra, esta passa a ser entendida pelos jogadores como resultado de um acordo, podendo ser transformada somente se houver consenso, sendo mantida por consentimento mútuo. O respeito à regra é obrigatório, quando se deseja ser leal ao grupo. O que Piaget⁵ apontava como o verdadeiro espírito de democracia presente entre os jogadores.

Sabemos que o convívio com os pares exige uma progressiva descentração do sujeito, isto é, aos poucos, e forçada pelo olhar do outro, a criança conhece e começa a coordenar outras perspectivas, diferentes das que já tinha. Isso permite que, para além da tradição de utilizar determinada regra, esta seja construída internamente por cada indivíduo, por acordo mútuo e por reciprocidade. É, portanto, convivendo entre pares que o sujeito pode caminhar para a autonomia, uma vez que na relação da criança com os adultos sempre haverá a desigualdade do poder e, portanto, a presença constante do respeito unilateral que, embora necessário de ser vivido na infância, não condiz com a moral autônoma.

Nesse universo das regras, sabe-se também que há consequências em caso de descumprimento. Mediante uma transgressão da regra, há, em geral, a utilização, por parte do adulto da relação, de alguma punição nem sempre justa e/ou formativa. Assim, no convívio diário com o adulto, o contato da criança com situações que envolvem a justiça ocorre desde muito cedo, começando no espaço familiar, posteriormente, no escolar e em outros contextos ao longo da vida. Piaget, em seus estudos sobre

5 J. Piaget, "As regras do jogo", 1994.

o desenvolvimento da moralidade, também apresenta contribuições importantes sobre a evolução da noção de justiça das crianças.

SOBRE A EVOLUÇÃO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA

A evolução da noção de justiça, segundo Piaget,⁶ é uma dimensão reguladora das interações sociais. O autor tem como hipótese que a fonte principal da evolução moral está nas interações das crianças que, em geral, pressupõem relações de solidariedade e busca de igualdade, ou seja, o exercício da cooperação. Trata-se de uma hipótese que contraria outras explicações que apontam como origem do refinamento da moralidade, a autoridade, a competição ou concorrência. A seguir, são apresentados conceitos de justiça e as relações com o desenvolvimento da moralidade.

A *justiça imanente* é a noção mais primitiva de justiça, por ser aquela que surge do próprio ato cometido. Nessa perspectiva, se uma criança desobedece ao adulto e em seguida tropeça e cai, a queda representa o “castigo automático”, e, portanto, a justiça sendo feita pela desobediência à autoridade. Embora essa forma mais primitiva de reconhecer a justiça seja natural no início do desenvolvimento dessa noção, é também muito presente entre os adultos que associam episódios inconvenientes que ocorrem de maneira aleatória (de um pequeno mal-estar súbito e inesperado a incidentes mais graves) ao fato de terem de alguma forma ferido alguma regra moral.

A *justiça retributiva* é outra forma, também mais primitiva, de conceber o conceito. Trata-se da justiça que pressupõe uma correlação de proporcionalidade entre a transgressão de uma regra e a punição. A justiça retributiva tem sua origem nas noções centradas na “expição” pela falta cometida e, com base no desenvolvimento, quanto menor for a criança, mais rígida ela será na aplicação da justiça diante de uma transgressão da regra. Essa rigidez do pensamento se dá porque a criança ainda não julga a situação considerando as intenções existentes nas ações dos

6 J. Piaget, “As regras do jogo”, 1994.

envolvidos. A sanção expiatória (o castigo), advinda da coação do adulto, é reconhecida como justa, e a criança acredita que quanto mais severa for a sanção, mais eficaz ela será para que alguém cumpra seu dever. É a justiça punitiva do “bateu, levou!”, “olho por olho, dente por dente”, com o predomínio, portanto, do respeito unilateral. Dito isso, podemos pontuar de modo geral que, na perspectiva das crianças, há três grandes ideias na sanção expiatória:⁷ a primeira é que o castigo deve ser arbitrário e não necessariamente ligado à infração; a segunda, que deve oferecer algum sofrimento ao infrator; e a terceira, ser punitiva o suficiente para intimidar e desestimular novas infrações. Exemplos desse tipo de sanção podem ser: castigos corporais, retirada de atividades prazerosas, etc.

Em compensação, a prevalência do respeito mútuo entre pares e do exercício da cooperação convocam ao igualitarismo, e a criança passa a considerar a justiça acima da autoridade do adulto e a solidariedade acima da obediência – todos têm os mesmos direitos.

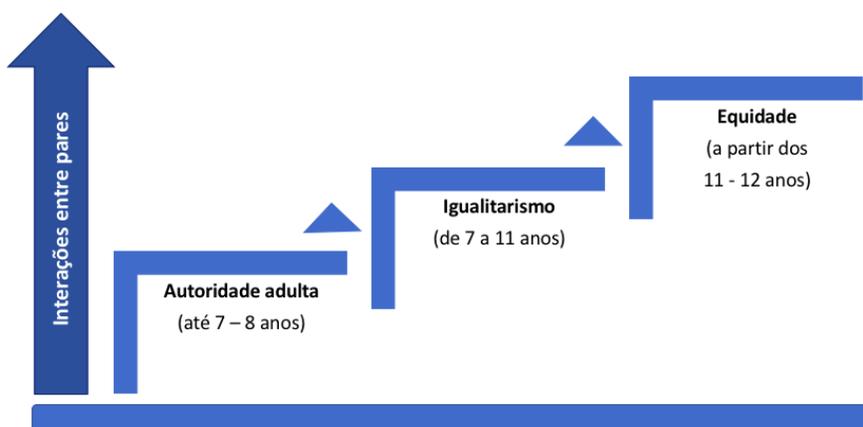
A *justiça distributiva* é a que se sobrepõe à autoridade, pressupondo um tratamento igualitário, em que todos têm os mesmos direitos. Em seu estado mais evoluído, esse tipo de justiça assume um caráter equitativo (considera necessidades específicas, atenuantes e a posição particular de cada envolvido). Em outras palavras, a justiça distributiva baseia-se nos princípios da igualdade e equidade e se desenvolve em consonância à construção da autonomia se nas relações de respeito mútuo. O princípio de igualdade indica que o justo é a distribuição dos recursos de modo idêntico entre as partes, enquanto o princípio da equidade elucida que a distribuição dos recursos deve ser proporcional às necessidades ou possibilidades dos envolvidos. As sanções expiatórias já não são facilmente aceitas e cedem espaço para outro tipo de sanção, as sanções por reciprocidade que não são arbitrárias e estão diretamente relacionadas à

7 Que buscam a expiação, o sofrimento por impelir à criança ações ou situações que não se relacionam com o ocorrido, sem buscar a reparação do ato cometido. São os tão conhecidos castigos.

falta cometida. As consequências das transgressões são naturais e lógicas, tendo o compromisso com a reparação dos danos, a restauração das relações e a resolução da situação. Alguns exemplos dessas sanções podem ser: consertar algo que foi danificado, pagar um prejuízo causado a outro, ficar temporariamente privado do que usou mal, não ganhar a confiança de alguém para quem se mentiu.

A Figura 1 apresenta a síntese das diferentes etapas da evolução da noção de justiça, segundo Piaget.⁸

Figura 1 – Evolução da noção de justiça (ressaltando que as idades podem variar e não devem ser consideradas como um parâmetro absoluto)



Fonte: Elaboração própria a partir de Piaget (1994).

As pesquisas de Piaget sobre a noção de justiça, assim como as de outros importantes estudiosos,⁹ devem embasar teoricamente o trabalho da escola no que se refere ao papel das regras e das sanções e os impactos no desenvolvimento moral das estudantes e dos estudantes.

8 J. Piaget, "As regras do jogo", 1994.

9 W. Damon, *The social word of the child*, 1977; D. D. Dell'Aglio e C. S. Hutz, *Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no sul do Brasil*, 2001.

Afinal, como mencionado no início desse texto, a escola é um ambiente normativo por natureza, pois é o local em que a diversidade convive, e essa convivência deve ser regulada em nome do bem coletivo.

Infelizmente, o que com muita frequência ainda acontece é termos nas escolas, no que se refere à aplicação de regras e sanções, uma abordagem punitiva, própria de um modelo reativo de gestão da convivência. Ou seja, há a ruptura de uma regra, um episódio de conflito, e então, uma punição como reação imediata à transgressão. O objetivo da justiça punitiva e retributiva é que o sujeito “pague” pelo descumprimento da regra e que esse “pagamento”, traduzido por uma punição, exerça um efeito intimidatório na comunidade. Esse tipo de abordagem da justiça na escola endossa a ideia de que sem punição não há aprendizagem. Essa crença potencializa relações de respeito unilateral e, conseqüentemente, a manutenção da tendência moral heterônoma em quem convive com a pressão cotidiana da coação, exercida por reguladores externos de caráter punitivo.

Ao contrário desse modelo reativo de gestão da convivência, que tem na justiça punitiva seu alicerce, nossa defesa é por uma gestão da convivência considerada como positiva, no sentido de ser proativa. Isso significa ter consciência de que a convivência requer aprendizagem contínua e planejamento com embasamento teórico. O alicerce desse modelo de convivência deve ser o da justiça restaurativa que, segundo Galtung,¹⁰ deve contemplar três “Rs”: *reparação* (ou restituição) dos danos causados pela conduta; *reconciliação* com as pessoas; e *resolução* ou ação diante das causas do conflito. Esse tipo de justiça tem como objetivo a reabilitação do sujeito que infringiu a regra (ou a lei), fazendo a distinção entre pessoa e conduta – a conduta pode ser mudada por meio de processos reflexivos. Esse tipo de justiça apresenta maior caráter educativo e busca garantir o igualitarismo e a equidade presentes no processo evolutivo da noção de justiça descrito por Piaget.

10 J. Galtung, *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, 2003.

A partir da exposição teórica do processo de evolução da noção de justiça da criança, assim como da defesa por uma abordagem proativa da gestão da convivência com base em uma noção de justiça restaurativa, será introduzido o universo da prática das regras nas escolas. Serão apresentados os diferentes tipos de regras e quais delas contribuem efetivamente para o desenvolvimento moral das e dos estudantes.

A PRÁTICA DAS REGRAS NA ESCOLA

Lembremos que a regra é uma formulação verbal que deve indicar o que fazer ou não fazer. La Taille¹¹ compara, metaforicamente, a regra com o mapa e o princípio que a sustenta com a bússola que orienta o caminho, afirmando: “Ora, como é com bússolas que se fabricam os mapas, e não o contrário, possui maior sofisticação moral quem sabe, além de ler mapas, empregar a bússola.”. Ou seja, obedecer (ou não) à regra sem refletir sobre o princípio que a sustenta é estacionar no mapa sem ter o apoio da bússola.

Na escola, partimos do pressuposto que o exemplo da educadora e do educador – ou seja, a forma como a autoridade interage com as regras escolares, assim como, a consciência que delas tem – é o ponto de partida para o desenvolvimento moral dos estudantes. Isso significa que quando, por exemplo, uma figura de autoridade – como a professora ou professor – for questionada sobre alguma regra, responde com frases sem explicações – como “É regra da escola e pronto”, “Tem que cumprir”, “Desde que cheguei nessa escola já tinha essa regra”, “Porque estou mandando” – temos pouca ou nenhuma contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral das e dos estudantes. A heteronomia, como moral da obediência, é a tradução desse tipo de comportamento, uma vez que não há nesse tipo de resposta nenhum indicativo de reflexão sobre o princípio que sustenta a regra, ou seja, sobre a bússola que orienta o caminho.

11 Y. La Taille, *Ética e moral: dimensões intelectuais e afetivas*, 2006, p. 74.

Autonomia, como mencionado no primeiro capítulo deste livro, requer autorregulação, que, por sua vez, demanda reflexão: o sujeito precisa refletir sobre o significado, a necessidade e as consequências de uma regra para, então, aderir voluntaria e conscientemente ao princípio que a sustenta. Isso quer dizer compreender em nome do que a regra foi criada, isto é, ela existe para quê? Para garantir o respeito entre as pessoas, a justiça, a organização, a saúde, etc.

Ao conhecermos os regimentos escolares – em geral o único documento da escola que trata da convivência – constatamos uma diversidade de regras de naturezas distintas e abrangem, em geral, os seguintes âmbitos: assiduidade e pontualidade; cuidado com o material individual e coletivo; atividade acadêmica; relacionamento interpessoal; saúde e higiene. Há, sem dúvida, um cuidado com o bom funcionamento e a organização da instituição. Esse bom funcionamento inclui desde o cumprimento de regras referentes aos horários e uniformes até aquelas que buscam regular os comportamentos e interações sociais.

Assim, a quantidade de regras de uma instituição varia e pode ser muito grande quando a escola tem uma perspectiva de controlar os comportamentos, ou de evitar os conflitos. Mas não é possível prever regras para todas as situações que podem ocorrer em um ambiente tão diverso como é o da escola. Quanto mais regras, mais a escola espelha o nível de heteronomia presente em sua proposta de trabalho.

O que de fato deve ser considerado pela escola é a escolha de quais princípios são os mais importantes para aquela comunidade e devem orientar o funcionamento da instituição. Por exemplo, ter o respeito como princípio é entender que não é possível elaborar enunciados (regras) que visam a garantir o respeito em todas as situações. Por sua vez, a consciência de que o respeito deve ser a base das ações e um valor moral importante a ser eleito pela instituição permite à comunidade escolar identificar facilmente uma ruptura desse princípio (independente do contexto). Nessa perspectiva, ao invés da escola ter uma lista enorme de regras, ela deve eleger, junto à sua comunidade, um conjunto pequeno

de princípios que fundamentarão todo o trabalho da instituição. A natureza desses princípios traduz o tipo de regra, ou seja, são os princípios que apontam se as regras são de natureza moral ou convencional; regras negociáveis ou não negociáveis.¹²

As *regras convencionais* são aquelas consideradas obrigatórias em algumas escolas, porém, podem nem existir em outras. Horários de entrada e saída, uso do uniforme, calendário de provas, de celebrações, sistema de avaliação e datas de entrega de trabalhos são exemplos de conteúdos de regras convencionais, que, portanto, podem variar em diferentes comunidades e sociedades. Há, muitas vezes – infelizmente –, maior preocupação por parte da escola quanto ao cumprimento das regras convencionais do que das regras morais.

As *regras morais* são aquelas relacionadas às “questões interpessoais de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia da pessoa e do bem-estar alheio”.¹³ São fundamentadas em princípios morais universalizáveis, ou seja, são desejáveis a todo e qualquer ser humano, independentemente de sua cultura, etnia, religião, país, etc. Tais regras visam a assegurar o que é mais importante para a convivência humana, ou seja, os valores morais: o respeito (ao outro, à propriedade, à vida); a dignidade; a justiça; a não violência, etc. Essa categoria de regras nem sempre aparece nos regimentos e no funcionamento da escola com a ênfase de importância que deveria ter. Muitas vezes estão misturadas às regras convencionais que estão presentes, seguramente, em abundância nos regimentos.

A importância que a escola dá a questões de horário, uniforme, atrasos na entrega de tarefas e trabalhos, por vezes se sobrepõe às pequenas violências que acontecem nas interações humanas diárias, traduzidas em apelidos pejorativos, “brincadeiras” indesejáveis, repreensões feitas por meio de gritos. Ou seja, para muitas escolas, a quebra de regras con-

12 E. Turiel, *The development of social knowledge*, 1983; L. Macedo, “O lugar dos erros nas leis ou nas regras”, 1996.

13 Y. La Taille, *Vergonha: a ferida moral*, 2002, p. 17.

vencionais é vista com maior preocupação e gravidade do que a ruptura de regras morais implícita nas relações desrespeitosas e injustas. Isso é muito sério porque pode passar uma mensagem indireta para a comunidade, sobretudo para estudantes, de que os conteúdos morais, assim como a qualidade das relações humanas vivenciadas naquela instituição, não são relevantes.

As *regras negociáveis (ou contratuais)* também são do âmbito da convenção e, portanto, podem variar com base nos diferentes contextos, assim como, podem ser, com o tempo, transformadas e/ou descartadas. Tais regras devem ser discutidas e negociadas a partir de uma necessidade, por exemplo, diante dos conflitos não solucionados, de insatisfações recorrentes ou diante de determinados comportamentos e situações indesejáveis.

Já as *regras inegociáveis (ou não negociáveis)* dizem respeito a conteúdos reconhecidamente como de ordem superior de importância, porque visam a garantir e preservar:

- A saúde (incluindo a segurança física e psicológica).
- A boa educação e boas condições de aprendizagens.
- A convivência humana respeitosa e equilibrada.

Nesse sentido, as regras inegociáveis tratam, também, dos valores morais, mas não apenas deles. A saúde e o direito à boa educação não são conteúdos de natureza moral, mas são, igualmente, conteúdos que não se negociam. Não negociamos o direito das estudantes e dos estudantes de ter explicação sobre os conteúdos, de lanchar, de ter seu tempo de lazer e de descanso, assim como de ter sua dignidade humana preservada.

De todo modo, faz-se necessário um trabalho contínuo e coeso com a noção de justiça e suas diferentes sanções, de modo que a criança começa a perceber que os direitos não são necessariamente iguais para todos e as normas são estabelecidas considerando as características próprias de cada sujeito e situação, havendo, portanto, o predomínio do sentimento de equidade.

Segundo Piaget, os valores morais são desenvolvidos de forma contínua por meio das relações e interações do indivíduo com os diferentes ambientes sociais, permeados por situações de cooperação, liberdade, respeito mútuo e por diversidade de experiências na relação com o outro, que pode se diferenciar no modo de agir e pensar. Assim, a moralidade não pode ser aprendida a partir de transmissões verbais, tampouco em uma atmosfera de autoridade e opressão intelectual. Uma educação cujo propósito é efetivamente o desenvolvimento da autonomia moral – o que implica a não obediência simples e conformista às regras impostas, mas refletida e legitimada – não pode estar centrada na transmissão de valores por meio de discursos, imposição de normas e sanções sem sentido.

É fundamental considerar no trabalho consciente e reflexivo de elaboração das regras na escola que boas regras devem contemplar algumas características, entre elas:

- Estar alicerçadas em princípios de uma boa convivência.
- Potencializar comportamentos considerados positivos.
- Compartilhar responsabilidades.
- Empregar uma linguagem encorajadora, assertiva e não somente proibitiva.

Além dessas características, a implementação das regras pode se dar por diferentes paradigmas: o autoritário (impositivo, de cima para baixo, sem discussão e/ou participação coletiva); o permissivo ou *laissez-faire* (a utilização e regularidade das regras diferem entre os públicos e não há rigor quanto às consequências referentes às transgressões); o democrático (que considera dois aspectos como fundamentais: a inclusão e a participação, sendo que: a inclusão diz respeito ao caráter inclusivo de compromisso da regra ser destinada e contemplar as necessidades de todas e todos e não de uma minoria; e a participação refere-se à garantia de um espaço coletivo de discussão e reflexão sobre as regras). A convivência ética e democrática defendida ao longo desse livro pressupõe, portanto, a utilização desse último modelo de implementação de regras na escola.

Considerando a importância das regras e das sanções no trabalho da escola que pretende uma convivência qualificada como ética e democrática, destacamos também que *quanto mais regras, menos autonomia*. Portanto, o compromisso da instituição com o desenvolvimento moral supõe, mais do que uma grande lista de regras, um trabalho equilibrado, reflexivo e competente, no qual os princípios morais para uma convivência humanizada sejam os principais alicerces das regras escolares.

Como inspiração, a seguir são apresentadas algumas questões que podem orientar uma análise e discussão da escola sobre esse tema de tanta relevância para a convivência.

Como são as regras e como são aplicadas na escola? Como são as sanções mais comuns da escola?

- Há uma preocupação em poder dar aula e é a isso a que respondem as regras.
- Servem para controlar o grupo de estudantes e evitar desordem nas aulas.
- Explicamos as regras, para que servem e qual o significado que têm.
- Geralmente buscamos o desenvolvimento do autocontrole e da autonomia das e dos estudantes: é um aprendizado fundamental.

Como as regras foram desenvolvidas e aprovadas? Qual foi participação de professores, estudantes e famílias no processo?

As regras têm um valor instrumental ou um valor em si mesmas, como uma aprendizagem valiosa para a autonomia?

As regras e sanções são inclusivas?

REFERÊNCIAS

- DAMON, W. *The social word of the child*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1977.
- DELL'AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no sul do Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 1, p. 97-106, 2001.

DONGO-MONTOYA, A. O. *Freire e Piaget no Século XXI: personalidade autônoma, práxis e educação*. Curitiba: Appris, 2022.

GALTUNG, J. *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz, 2003.

LA TAILLE, Y. *Vergonha: a ferida moral*. São Paulo: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. *Ética e moral: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 179-209.

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

TURIEL, E. *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

4. DIFERENCIAÇÃO DOS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA

.....

Danila Di Pietro Zambianco e Adriano Moro

Pautar-se em problemas para falar da convivência pode exprimir uma visão não muito otimista. Contudo reconhecer que existem problemas na convivência é o primeiro passo para lidar com eles e tentar resolvê-los. É no reconhecimento de algo que damos contorno para o que está sendo tratado, em nosso caso, os problemas de convivência. Reconhecer remete a identificar, e é identificando que tomamos consciência de sua variedade e das características próprias. O reconhecimento dessa diversidade é fundamental para que possamos intervir de maneira qualificada.

Os problemas de convivência podem ser tratados por meio de várias abordagens. Começemos a partir de uma cena escolar rotineira, em sala de aula:

A classe com muito ruído, alunos em pé, gritando, não se escuta uma conversa em tom mais baixo. A professora vai andando e segurando os braços dos alunos que estão em pé, abaixando-os fazendo com que se sentem. Ela se volta para frente da turma e começa a explicar o conteúdo e dizer que era para fazer a atividade que estava colocada na lousa, mas o barulho não permite que seja ouvida, pouquíssimos alunos prestam atenção.

Professora: – Gente, vamos sentar, vamos sentar...

Ninguém a ouve. A classe continua no maior barulho. Duas alunas se aproximam da professora para perguntar se a proposta era para ser realizada em dupla ou individualmente. Ela responde para todos da classe:

Professora: – Gente, tá escrito na lousa, vocês sabem ler!

Alguns alunos jogam pedacinhos de papel nos outros colegas. Apesar de ver a brincadeira, a professora não realiza nenhuma intervenção. Quando os alunos querem pedir licença para os colegas para ver o que está escrito na lousa. Gritam:

– LICENÇA!

Ninguém escuta o pedido destes alunos sobre sair da frente da lousa, ou se os ouvem, ignoram. A maioria não faz atividade, continua conversando e brincando com o colega ao lado.¹

O que ocorre nessa cena? Bagunça? *Bullying*? Indisciplina? Analisando o exemplo com atenção, percebe-se que não é tão fácil assim identificar qual o problema de fato. Para além da identificação, algo que é mostrado em pesquisas de âmbito nacional² e internacional³ é a frequência em tais problemas de convivência ocorrem, é grande.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) pesquisa a qualidade na educação em diversos países, entre eles o Brasil. São oito os países da América Latina em tal estudo, em um total de 37 países. Tradicionalmente se verifica a proficiência em língua portuguesa e matemática, existindo esforços para analisar outras habilidades das estudantes e dos estudantes (p. ex., como tomam decisões, resolvem problemas). A OCDE investiga também o clima escolar, sondando como se dão as relações interpessoais em alguns aspectos. Observando a pes-

1 L. C. Lucatto, *A justiça restaurativa nas escolas*, 2012.

2 Brasil, *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb*, s.d.

3 OCDE, *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, 2019b; OCDE, *Pisa 2018 assessment and analytical framework*, 2019a.

quisa no que se refere ao comportamento discente, o Brasil fica acima da média do total de países analisados.

Quando perguntado para estudantes do Brasil sobre o tempo que se demora para começar os trabalhos em sala de aula, 44% disseram precisar aguardar um longo tempo para que estudantes ficassem quietos, enquanto a média da OCDE é de 24%. Docentes indicaram que 19% investem tempo da aula para gerenciar a classe, quando os demais países têm média de 13%. Esse quadro espelha outra resposta de docentes: 55% indicaram a necessidades de desenvolvimento profissional, para lidar com o comportamento discente e a gestão da sala de aula, na média da OCDE, isso cai para 35%. As manifestações violentas também são percebidas por docentes brasileiros, sendo que 11,5% presenciaram agressões verbais ou intimidações de estudantes ao menos uma vez por semana, enquanto na OCDE isso é reportado por apenas 3,5% dos docentes. A gestão das escolas aponta que esse clima afeta a classe docente: 43% dos membros da gestão relatam que a falta de respeito dos estudantes pelos professores atrapalha a aprendizagem, para a média da OCDE, quase metade disso, 22%. Ainda segundo gestoras e gestores brasileiros, 86,2% colaboram com professores para resolver problemas de disciplina em sala de aula e 61,7% veem a indisciplina como fonte de estresse.

Tal realidade é corroborada por pesquisa nacional⁴ que verificou, junto a 69.676 diretoras e diretores, que de dez fatores que dificultam o funcionamento da escola, a indisciplina por parte de estudantes ficou em segundo lugar, com 61,5% do total, perdendo apenas para a insuficiência de recursos financeiros (67,2%).

Esses dados, de âmbito nacional e internacional, reverberam em afirmações que identificam a angústia docente para lidar com os problemas de convivência da atualidade, mesmo em países que detém os melhores resultados junto à pesquisa da OCDE, como é o caso de Cingapura, que lidera tal *ranking*: “Muitos professores experientes lamentam o fato de que

4 Inep, *Press kit SAEB 2017*, 2018.

os anos dourados, quando os alunos eram respeitosos e obedientes, se foram”.⁵ Antônio Gois⁶ coloca em palavras aquilo que os números já denunciavam: “Ainda que certamente varie em intensidade, a insatisfação dos professores em relação ao comportamento dos alunos é um fenômeno global.”

Conclui-se que os problemas de convivência fazem parte da realidade, por isso a necessidade de lidar com eles da maneira mais construtiva possível. Não se pode ter o intento de exterminá-los ou evitá-los, pois essa seria uma abordagem autocrática de conflitos, que não conduz ao desenvolvimento moral, mas, sim, compreendendo que tais problemas podem ser ricas oportunidades de desenvolvimento moral das relações interpessoais.

Portanto, para lidar com problema de convivência – dos mais corriqueiros, como mostra a cena inicial, até os mais violentos –, precisamos diferenciá-los para promover intervenções qualificadas e, conseqüentemente, exitosas. É disso que o próximo tópico trata.

DIFERENCIAÇÃO DOS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA

O Grupo de Estudos e Pesquisa em educação Moral (Gepem) é um grupo de pesquisa, associado a duas importantes universidades brasileiras (Unicamp/Unesp), que estuda a convivência escolar e se dedicou a analisar com maior proximidade os problemas de convivência escolar. O resultado desse estudo está publicado em um livro⁷ que apresentou uma matriz desses problemas. Com o avanço das pesquisas, esse estudo se ampliou e considerou outros problemas de convivência que antes não estavam explícitos na matriz.

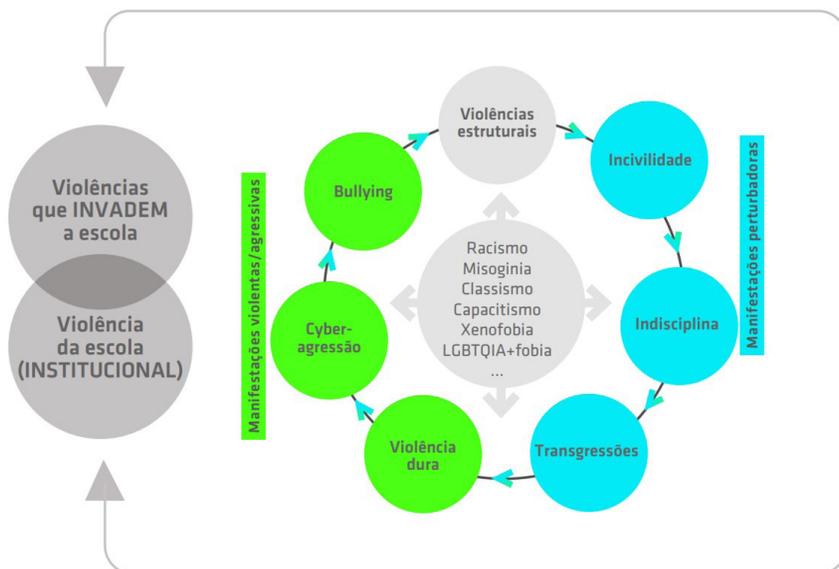
5 P. T. Ng, *Learning from Singapore: the power of paradoxes*, 2017, p. 37.

6 A. Gois, *Punir a indisciplina*, 2018.

7 T. Vinha et al., *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*, 2017.

Na Figura 1 estão ilustrados os problemas mais atuais que atingem à escola. Para começar esse percurso dos problemas de convivência, é importante atentar-se aos grandes círculos da imagem, pois eles explicitam que existe um movimento contínuo desses problemas, não são estáticos, tampouco seguem alguma cronologia. Eles demonstram que as violências oriundas da sociedade chegam à escola, de fora de seus muros, mas, que a instituição escolar também produz violências de uma série de maneiras. Essa violência institucional pode se dar pelo reforço de atitudes negativas, pela omissão em ações de prevenção ou mesmo pela atuação de maneira inadequada perante os problemas de convivência, o que acaba por aumentar as violências.

Figura 1 – Problema de convivência na escola



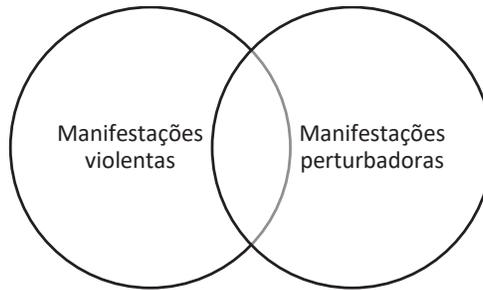
Fonte: Extraída de Vinha *et al.* (2023).

Outra marca indicada na Figura 1 é a divisão por cores dos problemas. Em verde estão representadas as manifestações violentas e, em azul, as perturbadoras. As violências estruturais, em cinza, ocupam cor

própria e estão ao centro, já que ocorrem de maneira transversal nos demais problemas.

Nos atentaremos, a seguir, na primeira grande divisão dos problemas de convivência em dois grandes grupos de manifestações (Figura 2).

Figura 2 – As manifestações violentas e perturbadoras



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 2, um grupo representa as manifestações que são mais duras, intensas e que provocam maiores danos, ou seja, trata das *manifestações violentas*. Já outro grupo, das *manifestações perturbadoras*, envolve situações rotineiras da escola, que embora não causem graves consequências, incomodam e sobrecarregam estudantes e pessoas adultas que convivem na escola.

As manifestações violentas

São as manifestações em que há uma agressão direta e explícita contra uma pessoa ou instituição, por isso, geralmente há previsão de punição pelo código penal. Um traço característico dessas manifestações é a existência da relação domínio-submissão, nesse sentido, quando o ato fere a dignidade humana. Alguns exemplos dessa manifestação: violência dura, violência branda, agressão reativa, *bullying*, agressões virtuais e violências estruturais.

As manifestações violentas são consideradas mais graves, pois destituem o ser humano da própria humanidade, levando-o à condição de objeto.

Para Judith Butler,⁸ o termo “violência” é permeado de muitas interpretações e está em constante disputa. É necessário analisar as várias direções e conhecer como as muitas orientações operam para dialogar com ele. A Organização Mundial da Saúde (OMS)⁹ define a violência como a ameaça ou o uso de força física ou poder (intimidação, assédios, agressões psicológicas) intencional, contra si, outra pessoa ou contra um grupo que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação de alguma ordem. Vale notar que, nessa definição, a intencionalidade está próxima da ação em si. O uso da palavra poder permite, ainda, agregar a omissão e a negligência como atos violentos.

Para Hannah Arendt,¹⁰ a violência é instrumental, um meio para conquistar algum fim. Tem intrínseca relação com o poder, este sendo o fim, que nunca é do sujeito, mas de um grupo ou uma comunidade. Butler, por sua vez, define a violência “como um ataque à interdependência social que caracteriza a vida: um ataque às pessoas mas, acima de tudo, um ataque aos vínculos ou laços sociais que nos unem neste sistema de interdependência.”¹¹ Butler compreende, assim como Arendt, que violência pode ser um meio, mas assume que também pode ser um fim. Na verdade, ela entende que no exercício da violência como meio, cada vez mais se constitui um fim em si mesma.

Por fim, vemos esse conceito aos olhos de Johan Galtung, que estudou cultura de paz e, por antagonismo, também violência. Em seus estudos pioneiros, indicou a violência sendo “a causa da diferença entre o potencial e o real, entre o que poderia ter sido e o que é.”¹² Posteriormente, ele amplia a ideia do que seriam atos violentos: “insultos evitáveis para as

8 J. Butler, *A força da não-violência: um vínculo ético-político*, 2021.

9 OMS, *Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority*, 1996.

10 H. Arendt, *Sobre a violência*, 2014.

11 P. Fidalgo, *Butler, Judith (2021), A força da não-violência*, 2022, p. 193.

12 J. Galtung, *Violence, peace, and peace research*, 1969.

necessidades humanas básicas e mais amplamente para a vida, fazendo que o nível real desça abaixo de níveis de satisfação do potencial possível. Ameaças de violência também são violência.”¹³ Outra significativa contribuição desse autor foi na diferenciação de tipos de violência, que podem ser divididas em três, como veremos a seguir.

A violência direta se refere àquela facilmente observável, como no caso dos ataques às escolas, ou quando alguém recebe um soco. Pode ser de natureza física ou psicológica e estabelece a relação sujeito-ação-objeto, em que sujeito é o autor da ação, a ação é a violência em si e objeto é o receptor da ação.

A violência estrutural é a que cria alicerces sobre a estrutura social, sendo manifesta pelas expressões da desigualdade que imperam sobre tal estrutura nos mais diversos recursos e serviços, como educação, saúde, renda, etc. Diferentemente da violência direta, não costuma ser facilmente observada, pois adquire ares de normalização: “A violência estrutural é silenciosa, não se mostra – é essencialmente estática, assim como águas tranquilas.”¹⁴ Ainda assim, provoca danos seríssimos, pois esse tipo de violência aumenta a injustiça social.

Por último, já na fase madura de sua obra, Galtung chega ao conceito de violência cultural, que se refere às violências expressas pela cultura – como, linguagem, arte e ciências –, que são usadas para justificar violências. Também se manifesta em símbolos como bandeiras, hinos, discursos inflamados e paradas militares.

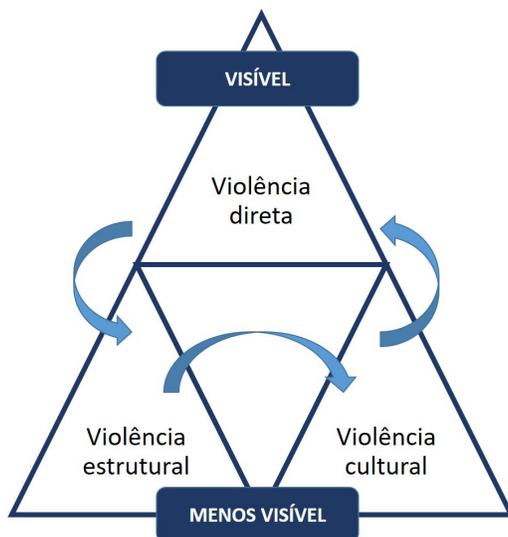
Os três tipos de violência compõem o triângulo da violência de Galtung¹⁵ (Figura 3). Na base do triângulo estão as violências menos visíveis – a estrutural e a cultural – e no ápice está a violência direta – aquela facilmente visível. O autor explica que não se trata de um percurso obrigatório, começando por um vértice em direção sempre a outro, mas que a violência pode começar em qualquer vértice, migrar e se combinar a outros.

13 J. Galtung, *Cultural violence*, 1990, p. 292.

14 *Idem*, *Violence, peace, and peace research*, 1969, p. 173.

15 *Idem*, *Cultural violence*, 1990.

Figura 3 – Triângulo da violência de Galtung



Fonte: Extraída de Galtung (1990).

O percurso que apresenta minimamente olhares sobre o conceito de violência nos interessa para melhor compreensão de um fenômeno que nomeia esse grupo de manifestações, a violência. Serão apresentados a seguir os tipos de problemas de convivência vistos no ambiente escolar.

- ♦ **Violência dura:**¹⁶ tipo de violência que ataca, direta e intencionalmente, a lei, as instituições e as pessoas. Se serve de atos agressivos, uso da força e coerção, provocando dano e destruição. Exemplos: ataques armados às escolas, lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas, furto, depredação, porte de arma e abuso sexual.

Conforme será exposto adiante, as manifestações violentas costumam ter prescrição legal, mas isso não isenta a escola de seu imperativo trabalho a favor do desenvolvimento integral. Assim, dois movimentos

16 T. Vinha et al., *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*, 2017.

são necessários: o cumprimento da lei e a condução, por parte da escola, de um percurso formativo para sensibilizar e conscientizar as pessoas envolvidas. Nos casos de violência dura, essas manifestações não restringem a quem cometeu o ato. A violência acaba atingindo em alguma medida toda a comunidade escolar. Por exemplo, no fenômeno em franco crescimento no Brasil que temos observado desde 2022, os ataques de violência extrema na escola. O relatório *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*¹⁷ detalha as muitas ações necessárias após a ocorrência de um ataque, que devem ser tomadas prontamente à tragédia e devem envolver todos os públicos da comunidade escolar e do sistema de ensino. Além das ações posteriores à ocorrência de ataque, o relatório explicita a importância de ações de prevenção, promoção e acompanhamento.

- ◆ Violência branda:¹⁸ tem características similares à violência dura, porém de menor intensidade. Exemplos: furtos, depredações de pouca significância, insultos, atos que visam a humilhar, difamação e bolinagem.
- ◆ Agressão:¹⁹ ação intencional para causar dano perceptível a alguém, podendo ser social, para prejudicar a autoestima, *status* social e relações de amizade. Exemplos: insultos, difamações, boatos, exclusão, maledicência e expressões faciais negativas.
- ◆ Agressão reativa:²⁰ apresenta-se por meio de ações reativas impulsivas, com imposição de poder, que causam danos a alguém, oriundas da falta de autorregulação, de controle das emoções. Exemplos: ameaças, expressões físicas intensas, revide físico, jogar objetos, insultos.

17 T. Vinha et al., *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*, 2023.

18 T. Vinha et al., *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*, 2017.

19 *Ibidem*.

20 *Ibidem*.

- ♦ Agressões virtuais:²¹ ocorrem em meios virtuais, podendo veicular notícias falsas, exposição de intimidade alheia, difamação, ridicularização de alguém ou alguma instituição. Seu caráter violento se centra no grande potencial de disseminação que os meios tecnológicos oferecem. Exemplos: *cyberbullying*, assédio virtual, perseguição virtual, ameaças virtuais, provocação virtual, pedofilia no ambiente virtual, *trolling*, *sexting*, *shaming* (envergonhar), cancelamento, *fake news*, etc.

Essas agressões virtuais têm sido comuns na atualidade e, em razão das graves consequências que trazem, há respaldo jurídico para combatê-las. Alguns já estão tipificadas no Código Penal, como é o caso da pedofilia e do *cyberbullying*,²² que passou a ser crime no início de 2024. Nesse sentido, as agressões virtuais têm características da violência dura.

- ♦ *Bullying*:²³ é um fenômeno altamente complexo com consequências em curto, médio e longo prazo para as pessoas envolvidas. Se constitui por um conjunto de características, a saber: ocorre entre pares (p. ex., entre estudantes); é frequente; há uma agressão intencional; existe uma desigualdade de poder entre autor, que detém o poder, e alvo, que é frágil e não consegue se defender; e, por último, presença de um público que assiste as agressões.

O *bullying* é o problema de convivência escolar com mais regulamentação legal,²⁴ isso porque, como já dissemos, é um problema multicausal e complexo, que exige conhecimento especializado para adequada intervenção. A legislação tornou a discussão sobre *bullying* mais presente nas escolas, tonando possível seu reconhecimento pela comunidade escolar.

21 T. C. L. Bozza, *O uso das tecnologias nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual*, 2016.

22 Brasil, *Lei n. 14.811*, de 12 de janeiro de 2024.

23 T. Vinha et al., *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*, 2017.

24 Brasil, *Lei n. 13.185*, de 6 de novembro de 2015; Brasil, *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, Artigo 12.

Na contemporaneidade, com o uso disseminado da tecnologia, vemos o *bullying* cada vez mais associado ao *cyberbullying*.

É importante destacar que intervenções em situações de *bullying* precisam ser específicas, ou seja, ações utilizadas em conflitos normalmente vistos na escola não devem ser empregadas, como é o caso de mediação e conflitos e círculo restaurativos. Isso ocorre porque esses métodos comuns ignoram a relação desequilibrada de poder entre alvo e autor, o que pode piorar o *bullying*. Para um conflito que é grupal, como o *bullying*, recomenda-se o Método de Preocupação Compartilhada.²⁵ Esse método envolve as pessoas envolvidas na agressão e, por meio de encontros individuais, procura sensibilizar e conscientizar o que cada parte precisa fazer para que se torne uma relação respeitosa.

- ♦ **Violência estrutural:**²⁶ esse tipo de violência baseia-se na ideia de desigualdade e atua na estrutura da sociedade e na instituição social, privando, em alguma medida, que o sujeito tenha suas necessidades atendidas. Está impregnada na teia coletiva e, por vezes, naturalizada, provocando sua repetição ao longo do tempo e dos espaços. Exemplos: adultismo, classismo, etarismo, machismo, sexismo, racismo e nacionalismo.

Como vimos no triângulo de Galtung, os tipos de violência se inter-relacionam e se potencializam. A violência estrutural atua de maneira a se somar com a violência direta, por exemplo: violência policial, violência doméstica, violência de gênero, violência estatal, guerras, crime de ódio, terrorismo, etc.

As violências estruturais têm a característica de ser transversais, ou seja, acabam se integrando de algum modo a outros problemas de convivência. Deste modo, vemos situações de *bullying* a pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ ou de indisciplina associada à raça. Outro traço dessas

25 L. R. P. Tognetta, *Quando a preocupação é compartilhada: intervenções aos casos de bullying*, 2020.

26 J. Galtung, *Cultural violence*, 1990.

violências é que elas nem sempre são tidas como violência em si, pois se escondem em certo aspecto aos costumes sociais: “a violência estrutural é camuflada por sua conformidade às regras; é naturalizada por sua presença permanente na tessitura das relações sociais; é invisibilizada porque, ao contrário da violência aberta, não aparece como uma ruptura da normalidade”.²⁷ Malditas com expressões como “mimimi”, as violências estruturais potencializam o dano quando se somam aos problemas de convivência.

Pesquisas indicam o cruzamento de manifestações perturbadoras e racismo, enquanto violência estrutural, por exemplo: estudantes negros são punidos com maior frequência e com maior severidade.²⁸ Del Toro e Wang²⁹ apuraram que os adolescentes negros foram suspensos por infrações menores do que seus pares brancos que cometeram infrações semelhantes. Além disso, esses adolescentes negros suspensos também tiveram notas mais baixas, mesmo após um e dois anos. Os autores observaram que docentes fazem uma avaliação diferenciada baseada na raça: estudantes brancos são punidos com critérios objetivos, como abandonar a aula sem permissão, fumar, xingar colegas, vandalismo; estudantes negros, por sua vez, recebem uma avaliação subjetiva, por exemplo, a percepção de que uma atitude ou o tom da fala tenha sido desrespeitosa.

As manifestações violentas precisam de intervenções personalizadas e cuidadosas. Algumas já são previstas em leis e precisam ser enfrentadas juridicamente, mas a escola não pode perder de vista a preponderância de seu trabalho, que é formativo e em prol do desenvolvimento das pessoas que fazem parte da escola. Portanto a escola não pode se satisfazer apenas com a punição legal, mas deve promover ações de prevenção às violências e zelar pela convivência. Sabemos que esse trabalho precisa,

27 L. F. Miguel, *Violência e política*, 2015, p. 33.

28 R. J. Skiba et al., “Parsing Disciplinary Disproportionality: contributions of infraction, student, and school characteristics to out-of-school suspension and expulsion”, 2014.

29 J. Del Toro e M.-T. Wang, *Longitudinal inter-relations between school cultural socialization and school engagement: the mediating role of school climate*, 2021.

necessariamente, ser contínuo e intencional, ocupando espaço no horário de aulas, mas também com ações extraclasse, além de contar com formação contínua para adultas e adultos da escola: docentes, gestão, também funcionárias e funcionários da escola e familiares de estudantes.

Depois de apresentados os problemas de convivência de manifestações violentas, passemos às manifestações perturbadoras.

As manifestações perturbadoras

As várias expressões de problemas violentos no ambiente escolar descritas anteriormente trazem consequências graves para as pessoas envolvidas, contudo, felizmente, aparecem em menor medida na escola, quando comparadas às manifestações perturbadoras.

As manifestações perturbadoras caracterizam-se mais por incomodarem do que por causarem danos. São confrontos, desrespeito às regras, bagunça, desordem, enfrentamentos, transtornos ou comportamentos irritantes que demonstram desmotivação, desinteresse ou apatia.³⁰ Costumam ser comportamentos que comumente são alvo de queixa de docentes, porque incomodam, devido à sua frequência, já que estão presentes no cotidiano escolar quase que obrigatoriamente.

As manifestações perturbadoras na escola se mostram como:

- ♦ Transgressão:³¹ é o não cumprimento de uma regra oficial da escola, como aquelas previstas em regimento escolar ou no manual de estudantes. Não se trata de cometer alguma ilegalidade, mas de agir contra às normas da instituição. Exemplos: chegar com atraso para aula, sendo que existe uma regra do horário escolar; não usar uniforme ou usar trajes que não pertencem ao uniforme (como bonés); não entregar boletim assinado pela família, quando há uma regra escolar indicando que esse procedimento deve ser feito.

30 T. Vinha et al., *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*, 2017.

31 *Ibidem*.

De todas as manifestações perturbadoras, a transgressão é a que tem potencial para o desenvolvimento moral. Como já estudado no tema de regras, cumprir uma norma, apenas por ser norma, é insuficiente para que tenhamos sociedades éticas e democráticas, pois podem existir regras injustas, que provocam exclusão ou exposição das pessoas envolvidas. Em casos assim, a prerrogativa da autonomia moral indica que se aja não em atendimento às regras, mas em favor de princípios e valores morais, ou seja, que a ação seja orientada por justiça, respeito, solidariedade, cuidado, diversidade, etc.

Para lidar com a transgressão na escola, um caminho ético e democrático é o diálogo para conscientizar o grupo de estudantes dos motivos da existência daquela regra, das desvantagens se ela não existisse. Em geral, regimentos contém regras pautadas em legislação educacional. Essas regras precisam, necessariamente, existir na instituição, ainda que não se concorde com elas. Mas isso não significa que não possam se tornar objeto de conhecimento para que a turma perceba sua necessidade. As assembleias constituem a prática moral com melhor desempenho sobre as normas oficiais da escola, seja de classe, segmento ou docente. Ou seja, um espaço democrático legítimo para discutir a regulação da vida coletiva.

- ♦ Indisciplina:³² é a quebra do contrato de aprendizagem. Refere-se às atitudes que impedem, de algum modo, o aprendizado, podendo ser cometida por estudantes, mas também por pessoas adultas da escola. Relaciona-se com a aprendizagem, como no caso das e dos adultos da escola: uma aula monótona e pautada na memorização (docente); estudo do meio em que uma parte do grupo de estudantes é excluída (gestão). Exemplos envolvendo estudantes: comportamentos como negar-se a fazer a tarefa; ouvir música ou dormir durante a aula; não levar o material necessário para realização da tarefa, etc.

32 T. Vinha et al., *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*, 2017.

A indisciplina costuma ser o termo mais utilizado por docentes para justificar o tempo perdido durante as aulas, bem como para definir ações de enfrentamento que estudantes têm com docentes. Nesse último caso, há uma relação da disciplina com obediência estudantil. É verdade que não raramente atos de indisciplina são colocados na conta de estudantes, ou de suas famílias, de quem se esperaria uma educação em valores, pensamento comum entre docentes e gestão da escola. Porém Silva e Matos³³ já apontaram que os fatores extraescolares estão menos conectados com a indisciplina da escola. Em sua pesquisa, apontam que variáveis como família e gênero interferem pouco na indisciplina. Além disso, alguns aspectos de dentro da escola, como infraestrutura ou tamanho da classe, não incidem de maneira significativa sobre a indisciplina, mas a gestão da sala de aula tem grande responsabilidade na indisciplina, assim como a repetência.

Sabemos que a relação entre docentes e estudantes tem significativa relevância para a melhora da indisciplina, do mesmo modo, quanto pior a relação docente-discente, pior a indisciplina: “O professor constitui um elemento importante para se compreender o clima disciplinar em sala de aula. Suas características, atitudes e práticas podem exercer um papel fundamental na prevenção dos comportamentos de indisciplina em sala de aula.”³⁴

Existe um alerta importante quando se fala de indisciplina, pois aquele ou aquela estudante que demonstra inquietação, conversa, faz perguntas (mesmo as inoportunas), sugere como o professor poderia trabalhar e/ou resolve problemas a seu modo pode ser visto como uma pessoa indisciplinada, quando, à luz da teoria, não é. Pelo contrário, apresenta fortes indícios de estar rumo à autonomia moral.

Para lidar com a indisciplina, é fundamental que haja um contrato de aprendizagem em que estudantes, mesmo ainda crianças muito peque-

33 L. C. da Silva e D. A. S. Matos, *Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar*, 2017.

34 *Ibidem*, p. 409.

nas, façam parte das decisões de como as aprendizagens serão trabalhadas. Por exemplo: promoção de um momento no começo do período letivo destinado especificamente para formulação desse acordo, que conte, inclusive, com os interesses e conhecimentos prévios de estudantes. Contudo isso não pode ser feito apenas no começo do ano, é importante que o canal de diálogo permaneça aberto e que, sempre que necessário, haja uma revisão para discutir os pactos. Além disso, é preciso que as pessoas adultas da escola estudem o que seria uma indisciplina e formas de agir diante dela, tendo em mente a inevitável contribuição que docentes têm na indisciplina. Por isso, como demonstrado em pesquisas,³⁵ é imprescindível que a relação entre docente e discente seja respeitosa e acolhedora.

- ◆ Incivildade: é a quebra do contrato social da boa convivência. Refere-se a atitudes que se contrapõem à boa convivência, à ordem estabelecida, àquilo que se espera de boas maneiras. Há, em pequena medida, uma falta com o respeito nas relações, mas sem atitudes violentas ou criminosas. São especialmente difíceis de lidar por sua frequência, que pode ser diária, ou até mesmo ocorrer muitas vezes ao dia, a depender do ambiente escolar. Exemplos: andar pela sala, fazer barulho (gritar, cantar, bater em objetos), pegar objetos de outrem, fazer fofoca, colocar apelidos, manter conversas paralelas, portar objetos estranhos à aula, etc. São atitudes tipicamente indesejadas por docentes, mas que são cada vez mais presente no cotidiano escolar. Embora tenham menor gravidade, quando as incivildades não são endereçadas, tendem a se tornar manifestações violentas, por isso, é extremamente necessário realizar uma adequada intervenção.

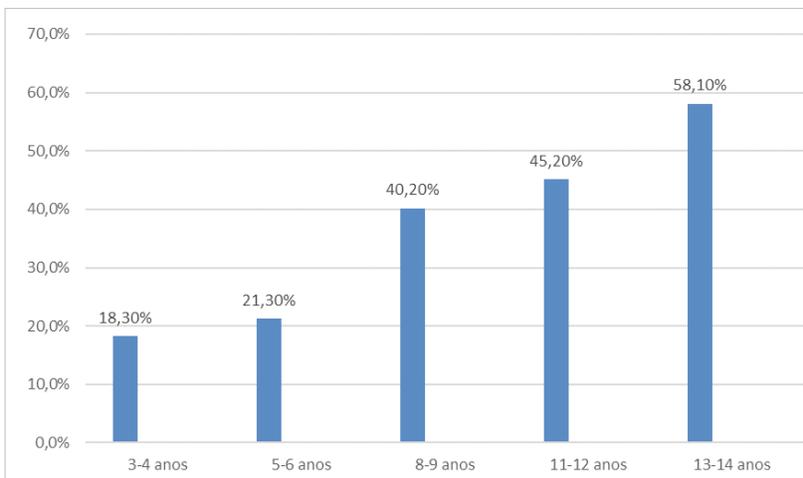
Uma característica representativa da incivildade é a provocação, considerada um misto de agressão e humor.³⁶ Uma relação com uma

35 L. C. da Silva e D. A. S. Matos, *Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar*, 2017; T. Vinha et al., *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*, 2017.

36 C. A. E. Marques et al., *Investigando a provocação entre pares*, 2018.

dimensão positiva (humor) e outra negativa (agressão) é ambígua e complexa: “A ambiguidade se manifesta, muitas vezes, sob a forma de comportamentos velados e de táticas indiretas, ou seja, não são comentários literais, mas sim, com um tom de brincadeira ou de insinuação.”³⁷ A provocação se manifesta em crianças bem pequenas e vai ganhando escala, conforme se tornam adolescentes, como é possível ver na Figura 4.

Figura 4 – Porcentagem de conflitos provocativos nas diferentes faixas etárias



Fonte: Marques *et al.* (2018).

À medida que as crianças crescem, o caráter ambíguo vai sendo mais bem percebido e mais usado, de maneira que a provocação pode ser usada como forma de aproximação. Isso ocorre, por exemplo, quando um garoto cutuca o cabelo da garota porque não consegue manifestar seu interesse, seus sentimentos, de outra forma. Todavia, como demonstra a pesquisa de Marques *et al.*,³⁸ ela pode causar conflito.

Embora os problemas de convivência tenham sido detalhados separadamente neste capítulo, sabemos que na realidade eles se sobrepõem

37 C. A. E. Marques *et al.*, *Investigando a provocação entre pares*, 2018, p. 128.

38 *Ibidem.*

com bastante frequência. É o caso da indisciplina e da incivilidade. Uma aula desconectada da realidade da turma, ou que provoca algum tipo de exclusão, incentiva atitudes indisciplinadas, como dormir na sala ou demonstrar interesse por outra coisa que não seja a aula, desembocando, desse modo, na indisciplina. Não raro, cenários desse tipo alavancam cenas de incivilidade. Portanto, lidar com a incivilidade pode significar lidar com a indisciplina.

O comportamento necessário para a convivência precisa ser discutido e assumido como proposta da turma. Assim, todos os comportamentos que incomodam precisam ser pauta de acordos coletivos. A melhor maneira de construir acordos coletivos é dar espaço para o debate entre docente e discentes, caso das assembleias de classe, que podem ser mais bem compreendidas no Capítulo 9 (“As assembleias escolares – Procedimentos deliberativos para o exercício da democracia”).

Também é preciso que haja uma eficaz gestão de sala de aula, que precisa contar com os acordos feitos em assembleias, além de outras intervenções. Por exemplo, acenos específicos quando algum comportamento estiver ocorrendo e conversas individuais com estudantes, retomando o motivo do comportamento ser impróprio e lembrando o acordo coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de que a escola compartilhe e reflita com seus profissionais as questões relacionadas aos problemas de convivência, compartilhamos, no Quadro 1, algumas questões reflexivas e disparadoras para um breve mapeamento de tais concepções na unidade educacional.

Diante do exposto, para a elaboração do plano de convivência, podemos considerar a importância e a relevância da identificação e do mapeamento adequado dos diversos problemas de convivência que emergem das relações e interações no ambiente escolar. Investir na melhoria da convivência, com base no respeito mútuo, nas ações colaborativas e

solidárias e reconhecer o valor do outro são ações que exigem atenção a todos os cuidados nas interações sociais. Novamente, para que possamos lidar com as diferentes manifestações perturbadoras e, por vezes, violentas no espaço escolar, é preciso reconhecer que elas existem; podem se sobrepor, se diferenciar entre si, mas precisam ser enfrentadas com planejamento, cuidado e respeito.

Quadro 1 – Identificação dos problemas de convivência em nossa escola

O quanto cada problema de convivência nos atinge?

- Mapear onde, quando e com quem esses problemas são mais ou menos presentes.
- Visualizar as consequências das manifestações perturbadoras e violentas.
- Identificar sua frequência.

Quais caminhos de intervenção são mais adequados para cada problema de convivência?

- A partir do material de estudo e trocas coletivas, eleger os procedimentos éticos e pedagógicos específicos para cada caso.
- Lembrar que protocolos não podem ser rígidos e devem permitir as singularidades de cada caso.

Quais recursos de estudos anteriores devem ser mobilizados para colaborar com a melhoria dos problemas de convivência?

- O que temos que recuperar nos estudos feitos acerca personalidade ética, comunicação, regras ou mesmo sanções que nos ajudam a pensar nas intervenções dos problemas de convivência?
- Qual pressuposto precisamos ter para saber que não bastam intervenções pontuais para a melhoria dos problemas de convivência, mas que nos mobilizem a questionar as violências estruturais por meio do trabalho da escola?

Fonte: Elaboração própria.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- BOZZA, T. C. L. *O uso das tecnologias nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Inep/Ideb, [s.d.].
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. *Lei n. 14.811, de 12 de janeiro de 2024*. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis n. 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Senado Federal, 2024.
- BUTLER, J. *A força da não-violência: um vínculo ético-político*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- DEL TORO, J.; WANG, M.-T. Longitudinal inter-relations between school cultural socialization and school engagement: the mediating role of school climate. *Learning and Instruction*, v. 75, p. 101482, Oct. 2021.
- FIDALGO, P.; BUTLER, J. (2021), A força da não-violência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 127, p. 193-196, 2022.
- GALTUNG, J. Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.
- GALTUNG, J. Cultural violence. *Journal of Peace Research*, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990.
- GOIS, A. Punir a indisciplina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 fev. 2018. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/punir-indisciplina.html>. Acesso em: 18 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Press kit SAEB 2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

LUCATTO, L. C. *A justiça restaurativa nas escolas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MARQUES, C. A. E.; SILVA, L. M. F. da; OLIVEIRA, M. T. de A.; VINHA, T. P. Investigando a provocação entre pares. *Educação*, v. 43, n. 1, p. 127-140, jan./mar. 2018.

MIGUEL, L. F. Violência e política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 30, n. 88, jun. 2015.

NG, P. T. *Learning from Singapore: the power of paradoxes*. Routledge, Taylor & Francis Group: Oxfordshire; 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). World Health Organization. *Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority*. Geneva: WHO. 1996. (Document WHO/EHA/SPI.POA, 2).

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Pisa 2018 assessment and analytical framework. Paris, 2019a. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en. Acesso em: 20 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OCDE Publishing Paris, 2019b.

SILVA, L. C. da; MATOS, D. A. S. Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 382-416, maio/ago. 2017.

SKIBA, R. J.; CHUNG, C.-G.; TRACHOK, M.; BAKER, T. L.; SHEYA, A.; HUGHES, R. L. Parsing disciplinary disproportionality: contributions of infraction, student, and school characteristics to out-of-school suspension and expulsion. *American Educational Research Journal*, v. 51, n. 4, p. 1-31, 2014.

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

VINHA, T.; GARCIA, C.; NUNES, C. A. A.; ZAMBIANCO, D. Di P.; MELO, S. G. de; LAHR, T. B. S.; PARENTE, E. M. P. P. R.; FOGARIN, B.; OLIVEIRA, V. H. H. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. São Paulo: D³e, 2023. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F. da; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana: Adonis, 2017.

5. INTERVENÇÃO QUALIFICADA EM CONFLITOS

Danila Di Pietro Zambianco e Adriano Moro

INTRODUÇÃO

S e há algo que se manifesta com extrema facilidade na escola, são os conflitos. Eles estão presentes do início do turno escolar até o tocar do sinal da última aula e, é claro, durante o momento de saída muitas interações acontecem, portanto mais conflitos se manifestam. Considere a cena apresentada a seguir e reflita se dialoga de algum modo com sua rotina escolar:

Era hora da saída e estudantes estavam reunidas e reunidos em pequenos grupos esperando familiares e responsáveis. Um desses grupos estava se divertindo com um jogo de cartas com personagens. Parece que uma carta pode ser mais valiosa que outras. De repente, uma briga entre dois garotos começa. Interpelam o zum-zum de todos os demais grupos: palavras de ordem, algumas ofensas, culminando com uma disputa física.

As partes envolvidas no conflito utilizam a agressão para lidar com ele. Infelizmente essa é uma estratégia muito utilizada, como nos mostra pesquisa¹ feita na cidade de São Paulo que constatou que 90% dos cerca

1 Y. D. La Taille, *Formação ética: do tédio ao respeito de si*, 2009.

de 5 mil jovens consultados consideram que os conflitos são “muito mais” e “mais” resolvidos pela agressão do que pelo diálogo.

A cena apresentada ilustra um tipo dos muitos conflitos que ocorrem com frequência em instituições escolares. Sendo tão frequente, compreender esse fenômeno torna-se, para além de oportuno, essencial, uma vez que os conflitos geram consequências para a vida das pessoas envolvidas neles.

Para caminharmos no entendimento desse conceito, nos servimos de alguns dos muitos estudos que o definem,² procurando responder à seguinte questão: O que é um conflito? O conflito é definido por

[...] *interações sociais em desequilíbrio*, é provocado por valores, perspectivas ou opiniões contraditórias, percebido por *comportamentos externos de oposição* ou por *manifestações sutis da afetividade*, como expressões, tom de voz e gestos, que interferem nas estratégias escolhidas – tanto as favoráveis ao convívio, como o diálogo e a negociação, quanto aquelas que provocam afastamento, como o confronto e a coação.³

Como bem explicam os estudos, os conflitos são naturais da interação humana. Há um desequilíbrio que gera um combate, característico inclusive na etimologia da palavra “conflito”. Ou seja, cada indivíduo projeta seu ponto de vista e defende sua perspectiva quando confrontada, pois acredita ser a correta. Vemos, assim, uma característica importante das partes do conflito, num primeiro momento, ater-se à própria percepção, como se fosse a única possível. Dizemos, construtivamente,⁴ que não houve descentração, pois o sujeito está apegado a seu modo de ver o mundo, não consegue ver por outras perspectivas. Essa condição torna-se uma dificuldade nos relacionamentos, pois a convivência se faz na

2 M. T. A. Oliveira, *Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações*, 2015; M. I. S. Leme, “O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola”, 2011.

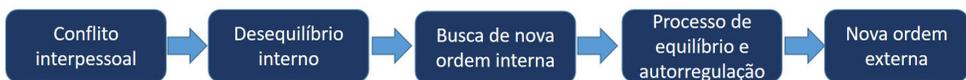
3 M. T. A. Oliveira, *Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações*, 2015.

4 J. Piaget, *Seis estudos de psicologia*, 2011.

troca, na interação, no apresentar seu ponto de vista e acolher o da outra pessoa. É preciso dar, mas também receber. O conflito quebra essa dinâmica e se apresenta com duas ou mais pessoas querendo impor seu ponto de vista, sem reconhecer o de outrem. Ou seja, há um desequilíbrio.

Entendemos que para haver desenvolvimento é preciso desequilíbrio, para que se possa buscar o novo equilíbrio e, assim, avançar, aprender. O desequilíbrio é esperado tanto cognitivamente quanto socialmente: “o indivíduo tenderá a ‘equilibrar-se novamente’, tentando resolvê-lo, assimilando novos elementos que, até então, não haviam sido percebidos, reorganizando seu pensamento”.⁵ Fica nítida outra vantagem do conflito, pois ele permite o exercício de autorregulação, movimento extremamente necessário para o convívio social e o avanço para a autonomia. Assim, ocorre um percurso vivenciado pelo sujeito, como no esquema apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Percurso vivenciado pelos indivíduos em situações de conflito



Fonte: Extraída de Vinha (2003).

Outra contribuição dos estudos sobre esse tema é indicar a relação da finalização, provocada pela estratégia utilizada. Ou seja, a depender de como lidamos com o conflito, de qual estratégia usamos, colhemos resoluções correlatas a essas estratégias: positivas ou negativas. Portanto, se uma das estratégias utilizadas foi o confronto e a coação, diz-se que o conflito foi ruim. Por outro lado, se for utilizado um tom de voz respeitoso e adequado, se houve uso predominante do diálogo e da negociação durante o conflito, ele pode ser considerado positivo. O que dirá se um conflito foi bom ou não, são os caminhos e as estratégias utilizados para resolvê-lo.

5 T. P. Vinha, *Os conflitos interpessoais na relação educativa*, 2003, p. 87.

É comum ouvirmos das escolas uma experiência bastante negativa em relação aos conflitos, que continuam a ser sinônimo de briga, desentendimento, combate; provocando cansaço e desesperança em docentes e na gestão da escola. Essa percepção negativa está associada justamente a uma estratégia negativa, guiada por coação e submissão. Em oposição, acreditamos em estratégias pautadas no diálogo, no reconhecimento de necessidades e de sentimentos, que busquem uma resolução que congregue perspectivas de ambas as partes, com ações que produzam aprendizagem de valores morais,⁶ propiciando, desse modo, o desenvolvimento pleno, integral do ser humano. Acreditamos também que essa é uma tarefa da educação.⁷

Chispino⁸ reitera que os conflitos favorecem a regular as relações sociais, nos ajudam a conhecer perspectivas diferentes e a perceber que diferenças não são ameaças. Os conflitos também nos ensinam sobre diálogo e cooperação, ajudam a fortalecer as identidades, a partir da defesa de seus posicionamentos, e mostram que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Como podemos ver, existem muitos saberes que envolvem esse fenômeno. O que nos leva, então, a perceber que a escola precisa ter conhecimento especializado sobre conflitos para poder utilizar as estratégias que promovam a convivência positiva.

CARACTERÍSTICAS DO CONFLITO

Como já explicado no capítulo sobre problemas de convivência, os conflitos vivenciados na escola são diversos, de forma que requerem um olhar igualmente diferenciado em cada uma de suas intervenções, considerando causa, intensidade e pessoas envolvidas, entre outras características.

6 T. P. Vinha e L. R. P. Tognetta, *Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores*, 2009.

7 Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil*, art. 205, 1988.

8 A. Chispino, *Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações*, 2004.

Alguns autores classificam o conflito a partir de outra chave interpretativa, como Redorta,⁹ que relaciona o tipo de conflito com o contexto em que ocorre (Quadro 1).

Quadro 1 – Tipos de conflito e descrição de sua manifestação

Tipo de conflito	O conflito ocorre quando
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De autoestima	Disputamos porque alguém sente o orgulho pessoal ferido.
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal.
De identidade	Disputamos porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou.
De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.
De inadaptação	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo dito ou não dito ou por algo que foi entendido de forma errada.

(continua)

9 J. Redorta, *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*, 2004.

(continuação)

Tipo de conflito	O conflito ocorre quando
De interesses	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a culpa ou responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.
De inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro.
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

Fonte: Chrispino (2004).

Considerando o Quadro 1, a cena mostrada no começo do capítulo seria um conflito de poder ou de autoestima? De norma ou de interesses? Para responder, certamente seria preciso acompanhar o desdobramento do conflito. Mas o que nos interessa aqui é visualizar que as causas podem dar o tom do conflito. Os demais tipos ilustrados na tabela são igualmente vivenciados na escola, como o de inibição, de recursos escassos ou de valores.

Os diferentes tipos de conflitos mostrados pelo autor identificam a natureza diversa já comentada. Conhecer tal diferenciação permite atuar de modo mais adequado na causa e, por consequência, nas estratégias, buscando, assim, uma resolução melhor.

Outro ponto importante a ser elucidado em relação a conflitos são as partes envolvidas. O conflito adota características específicas quando as partes são pares – entre estudantes ou entre docentes – ou quando envolve partes de grupos diferentes –por exemplo, entre estudante e docente, entre membro da direção e familiares de estudantes.

Quando o conflito ocorre entre pares, existe maior possibilidade do equilíbrio de poder entre as partes. Assim, como já nos ensina a psicologia moral,¹⁰ entre os iguais é possível, depois de um desequilíbrio, um conflito, negociar a resolução de forma cooperativa. A presença da hierarquia de um grupo que institucionalmente pode agir por opressão ou coação, diante do outro que recebe tal opressão, altera, e muito, as condições do conflito. Quando há um conflito que envolve hierarquia de papel social, pode ocorrer uma falsa resolução negociada, extraída justamente a partir de uma coação que pode se manifestar de maneira mascarada.

Ainda mais sérios são os conflitos que chamaremos de graves ou violência propriamente dita, que são os que envolvem racismo, sexismo, lgbtfobia e capacitismo, entre outras formas de preconceito. Tais conflitos estão prescritos em legislação, tamanha sua importância, exigindo consequências e reparação para o alvo. A existência dessas leis demonstra como esses conflitos traduzidos em diferentes tipos de violência devem ser levados a sério, pois de um modo ou outro, cada qual à sua maneira, destituem a dignidade de quem sofre a agressão.

Contudo, é preciso lembrar que o papel da escola diante de tais conflitos é formativo. Ou seja, a escola deve oportunizar o conflito como uma experiência de desenvolvimento. Espera-se que seja feita a justiça, diante das situações de conflitos graves, que se busquem reparações, mas que não se esqueça que tais episódios precisam significar também momentos de aprendizagem, não apenas às pessoas envolvidas, mas à comunidade escolar como um todo. Sim, toda a comunidade, pois são problemas estruturais, que se repetem e se naturalizam no cotidiano.

Outro modo de classificar os conflitos é pelas condutas vivenciadas nesses momentos, ou seja, uma pessoa pode ter uma postura agressiva, submissa ou assertiva.¹¹ A conduta agressiva, como seu nome diz,

10 J. Piaget, *O juízo moral na criança*, 2014.

11 R. H. Deluty, *The children's action tendency scale: a self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children*, 1979.

pauta-se na agressividade para interagir no momento do conflito, utiliza-se de uma linguagem ofensiva, tom de voz alto e intimidador, violência e coação. De algum modo, pretende fazer a outra parte aceitar seu ponto de vista. A cena no início deste capítulo demonstra características agressivas. Infelizmente não estamos falando de algo pontual no território brasileiro. Também existem pesquisas internacionais que indicam tal postura, como mostram os resultados de uma pesquisa de Eaton e colaboradores,¹² nos Estados Unidos, em que mais da metade dos conflitos envolvendo alunos do ensino fundamental é resolvido de forma violenta.

A atitude submissa, por sua vez, sucumbe ao que a outra parte está solicitando, com ou sem a presença de uma postura violenta. A pessoa não manifesta suas necessidades e tende a não entrar no conflito propriamente, assim, não há enfrentamento de alguém com postura submissa, mas aceitação, sendo justa ou não a resolução. Serrano e Guzman¹³ identificaram que os modos mais frequentes de se enfrentar um conflito são as condutas evasivas ou as combativas, ou seja, submissão ou agressividade.

Chegamos à postura almejada para uma convivência ética e democrática. A postura assertiva enfrenta o conflito, se defende com argumentos, apresenta suas necessidades e convida para uma resolução, porém, sem apelar para qualquer forma de violência ou desrespeito ao direito e opinião alheios. O comportamento submisso e assertivo são as chamadas estratégias pacíficas, por não usarem violência direta, enquanto o comportamento agressivo faz parte da estratégia violenta, por fazer uso de violência.

Um estudo nacional¹⁴ identificou que estudantes de nosso país apresentam maior tendência à submissão e menor à assertividade, sendo essa diferença mais acentuada entre estudantes de escola pública, de anos

12 D. K. Eaton *et al.*, *Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2007*, 2008.

13 M. G. Pérez Serrano e M. V. Pérez De Guzmán, *Aprender a convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento*, 2011.

14 M. I. S. Leme, *Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura*, 2004.

mais avançados e do sexo feminino. Em outra pesquisa brasileira,¹⁵ jovens apontaram como respostas que as estratégias de resolução de conflitos eram predominantemente submissas (39,29%), seguidas das agressivas (25,57%). Apenas 5,95% dos estudantes apresentaram estratégias assertivas. É interessante reparar que não houve diferença significativa nas respostas de estudantes mais velhos, que têm condições cognitivas para a utilização de estratégias mais elaboradas e que poderiam utilizar um caminho assertivo.

AS PARTES DO CONFLITO

Um conflito nasce a partir de uma *causa*, que é o motivo que o provoca, que o faz nascer. Em seguida há o conflito em si, que é traduzido a partir das *estratégias* utilizadas nele. Por fim, há a *finalização* do conflito, o modo como ele termina. Compreender a articulação que se faz nessas três partes (causa, estratégia e finalização) é o que constituirá o conflito em si.

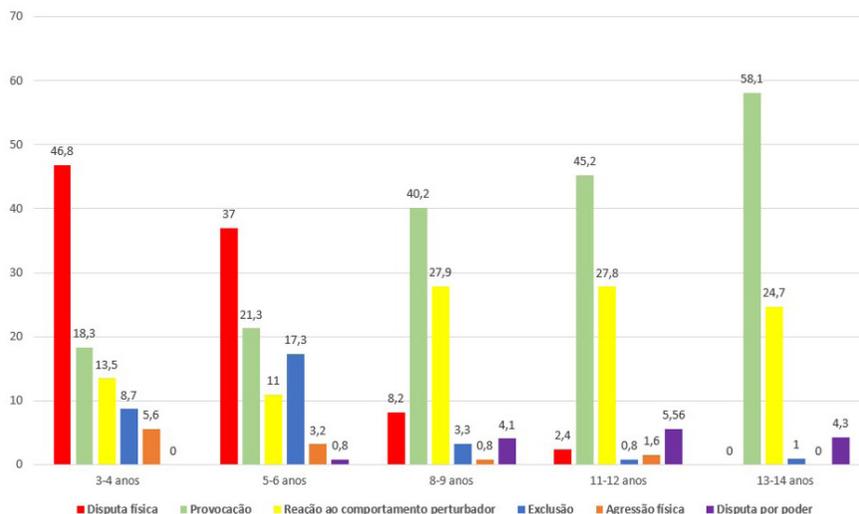
Outro discernimento importante sobre as partes dos conflitos é saber que as causas são diferentes em cada faixa etária. Fato esperado, quando crianças pequenas (de 3 ou 4 anos, por exemplo) se envolvem num conflito, sua fase de desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo, próprios da etapa que interferem no desenvolvimento do conflito. Crianças pequenas têm um repertório mais restrito, pois ainda apresentam muitas características egocêntricas e pequena apropriação da linguagem. Assim, para essa faixa etária, a maior causa de conflitos é a disputa física.¹⁶ Esse motivo permanece até a por volta de 11 a 12 anos, porém em movimento decrescente. Em movimento inverso, temos a provocação como causa que vai ganhando corpo conforme a criança entra na adolescência, sendo o motivo mais visto dos 8 aos 14 anos.

15 V. F. Vincentin, *Condições e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes*, 2009.

16 L. M. F. Silva, *Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações*, 2015.

A Figura 2 apresenta as causas do conflito, considerando a faixa de crescimento.

Figura 2 – Causas dos conflitos nas cinco faixas etárias



Fonte: Extraída de Vinha (2021).

É preciso considerar a etapa (ou estágio) do desenvolvimento das pessoas envolvidas quando formos mediar um conflito, pois é de pouca eficácia pedir estratégias muito elaboradas para uma criança pequena. Do mesmo modo, é esperado que jovens tenham condições de utilizar o diálogo e a negociação e busquem finalizações mais cooperativas diante das situações de conflito.

Com relação às estratégias utilizadas, foram identificadas em pesquisas três tipos: físicas e impulsivas; unilaterais; e cooperativas. A primeira é a estratégia menos elaborada, com grande esforço para manejar impulsos e expressar sentimentos e pensamentos com palavras. Na unilateral, como aponta o significado da palavra, um dos lados se sobressai, ou seja, o sujeito consegue se observar, compreender os desejos e até manifestá-los, mas não se equipara com a outra pessoa. Nesses casos, existe uma

tendência de controlar a outra parte, a agir de modo a convencer o outro para atingir seus objetivos. Ainda assim, há a tendência de as partes chegarem a algum tipo de acordo. A estratégia cooperativa convoca o diálogo e a empatia para atuar, mesmo que ainda exista a vontade de convencer a outra parte, isso é feito por meio do diálogo, considerando a perspectiva alheia. Não há nesse caso o desejo de mudar o comportamento do outro, mas de as partes chegarem a uma resolução que contente ambas. Trata-se da estratégia mais evoluída.

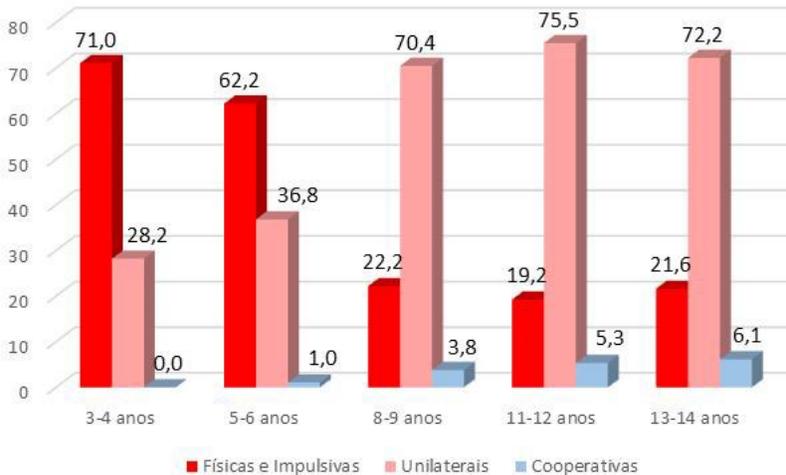
Da mesma maneira que a causa, a estratégia de manejo do conflito também se altera conforme a criança cresce. Existe um predomínio das estratégias física e impulsivas com as crianças pequenas, e um declínio conforme fica mais velha.

A Figura 3 mostra o crescimento da estratégia unilateral conforme a criança fica mais velha, atingindo seu ápice aos 11 e 12 anos, mas ainda sendo a mais utilizada com 13 e 14 anos. Chama a atenção o baixo crescimento da estratégia cooperativa, justamente quando o indivíduo teria desenvolvimento cognitivo favorável para utilização desta estratégia por supostamente estarem em etapa do desenvolvimento em que há o pensamento hipotético-dedutivo e a reciprocidade, favoráveis ao exercício da cooperação. Esse fato nos leva a pensar que talvez ainda seja frágil a cultura de mediação de conflitos que fomente estratégias cooperativas. Embora a maturação cognitiva seja necessária para o agir moralmente, ela não sustenta sozinha uma conduta moral. Assim, mesmo que a jovem ou o jovem tenha condições de pensar por reciprocidade e construir cooperativamente, essa atitude não é automática, precisa ser vivenciada pelo sujeito em inúmeras possibilidades para que então ocorra a compreensão e tomada consciência, influenciando situações futuras.

Por fim, a última parte do conflito é o modo como ele termina. As finalizações podem ser de cinco tipos: abandono, satisfação unilateral, satisfação bilateral, satisfação bilateral pelo compromisso e insatisfação bilateral.¹⁷

17 M. T. A. Oliveira, *Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações*, 2015.

Figura 3 – Estratégias de resolução de conflitos em crianças e jovens de diferentes idades



Fonte: Extraída de Vinha (2021).

O *abandono* é a finalização mais vivenciada em todas as faixas etárias, de 3 aos 14 anos, ficando desde as crianças pequenas até a adolescência, muito acima dos outros tipos de finalização, ocorrendo em cerca de 60% do total de casos.¹⁸ Ele se caracteriza pela retirada do conflito sem que se chegue a algum encaminhamento ou compromisso. Essa retirada pode ocorrer por exaustão de uma das partes, mudança de foco e até pela desvalorização do conflito.

O impasse implica uma mudança no tema do discurso ou no foco da atividade, de forma que a discordância é descartada sem uma resolução. A retirada ocorre quando um participante se recusa a continuar, que pode deixar o campo, entre outros motivos, por esgotamento de recursos. A segunda finalização mais utilizada dos 3 aos 12 anos é a *satisfação*

18 C. A. E. Marques, *Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações*, 2015; M. T. A. Oliveira, *Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações*, 2015; L. M. F. Silva, *Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações*, 2015.

unilateral, caracterizada pela submissão ou concordância de uma parte à outra. Já para o grupo mais velho, com 13 e 14 anos, a segunda finalização mais usada seria a *satisfação bilateral simples*, que significa dizer que, ao final, ambas as partes se sentem contempladas de algum modo.

A *insatisfação bilateral* é a penúltima finalização mais usada, atingindo menos de 5% do total em todas as faixas etárias. Um olhar pouco cuidadoso pode confundir essa finalização com o abandono, pois aqui também se retiram as partes da situação, mas sem satisfação ou por suas vontades, o desequilíbrio continua a existir, mesmo que o episódio tenha pausado.

A *satisfação bilateral pelo compromisso*, sem dúvida, é a finalização mais desenvolvida e alinhada com uma convivência ética e democrática. Infelizmente, as pesquisas já citadas neste capítulo mostram que essa é a finalização que menos ocorre, sendo visível apenas nas idades mais avançadas: 11-12 anos (0,91%) e 13-14 anos (3,4%).

Como dito anteriormente, vivências positivas nos conflitos são necessárias para que se tornem referências a crianças e adolescentes como estratégias e finalizações em prol do desenvolvimento. Além da vivência do conflito em si, é importante tratá-lo como objeto de conhecimento,¹⁹ de modo a fomentar estruturas que sustentem melhores atuações na vida real dos e das estudantes. Assim, indica-se a criação de espaços e momentos na matriz curricular da escola para que os conflitos sejam dramatizados, debatidos e pensados a partir de suas causas, estratégias e finalizações.

INTERVENÇÕES EM CONFLITOS

Como mencionado no início deste capítulo, são muitos os conflitos vivenciados na escola. Alguns começam e terminam sem nenhuma intervenção de pessoas adultas da escola, todavia outros exigem algum tipo de atuação direta.

19 G. Sastre e M. Moreno, *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*, 2002.

Como vimos, a estratégia vivenciada para resolver um conflito tem grande influência em seu resultado. A intervenção feita por uma pessoa adulta também exercerá influência no resultado, pois depositará valores e experiências sobre as crianças ou jovens que se envolverem em conflitos. Assim, se a intervenção for agressiva, produzirá submissão e cálculo de risco, ensinando crianças e jovens a subverterem as regras. Isso não significa a inexistência de algum tipo de resultado desejado, por exemplo, disciplina da classe. Contudo, esse comportamento, advindo do autoritarismo, aumenta a distância da autonomia moral,²⁰ sem construí-la. Denota uma gestão reativa da convivência.

A seguir serão apresentados dois tipos de intervenção em conflitos: a *intervenção cotidiana* e a *mediação de conflitos*. Mas já deixamos um importante alerta: utilizar uma intervenção qualificada em conflitos não desobriga a instituição de todo o complexo trabalho que precisa ser feito na escola. Deste modo, tais intervenções²¹ são uma pequena parte do que a escola precisa fazer para ter um clima escolar favorável e uma convivência positiva. Para assegurar-se de que as demais ações estão sendo cumpridas, não deixe de consultar o capítulo sobre o Plano de Convivência.

INTERVENÇÃO COTIDIANA

No dia a dia de uma escola, conflitos de todo o tipo podem ser observados, como diversos problemas de convivência e até mesmo pequenos desentendimentos. Por isso é importante compreender a causa dos conflitos, para intervir da melhor maneira possível, o que exige conhecimento dessa diversidade e estratégias de atuar nela. No entanto, existem algumas orientações que podem ser aplicadas em maior ou menor medida em conflitos variados. Para formular os passos demonstrados no

20 J. Piaget, *O juízo moral na criança*, 2014.

21 M. Carme e B. Torremorell, *Mediação de conflitos na escola: modelos, estratégias e práticas*, 2021.

Quadro 2, nos apoiamos nas orientações de DeVries e Zan.²² Embora as autoras tenham formulado essas intervenções para crianças pequenas, em nossa experiência de acompanhamento em escolas, vemos que funcionam também com adolescentes.

Quadro 2 – Passos a serem dados em situações de conflitos

1. Fazer uma análise de risco com relação à segurança física das partes envolvidas. Ou seja, quando se trata de uma briga, iniciar a intervenção separando as partes e cuidando da integridade de cada uma.
2. Avaliar se já é possível começar com uma reconstituição do que houve. Para isso, a pessoa adulta da escola precisará sentir o clima das emoções apresentadas naquele momento. Pode ser necessário dar um tempo para que se acalmem antes de retomar o conflito.
3. Pedir às partes para reconstituírem o ocorrido. Deve-se ter atenção para deixar muito claro que não se trata de ofender o outro, mas de contar o que houve, com ênfase nos fatos. Pode ser necessário dizer que o respeito à fala de todas e todos está garantido, por isso, cada indivíduo terá sua vez de falar, sem ser interrompido ou interrompida.
4. Caso não tenha ocorrido no ponto anterior, permitir e incentivar que as partes manifestem como se sentem diante do ocorrido. Nesse momento é importante que o indivíduo – criança ou adolescente – consiga falar olhando nos olhos da outra parte, pois existe uma tendência de olhar para a pessoa adulta.
5. Parfrasear o que foi dito, explicitando o problema, a causa e a estratégia que as partes usaram. Mostrar os valores morais em perigo com aquele tipo de atitude.
6. Solicitar às partes que indiquem de que modo vão resolver o conflito. A pessoa adulta tem um papel muito importante nesse ponto: ajudar a visualizar as consequências de uma escolha ou de outra e, se for o caso, se manifestar solicitando outra saída, diante de alguma sugestão absurda.
7. Apresentada a solução, perguntar às partes envolvidas se ela atende e satisfaz cada parte. Deve-se salientar que todas as partes precisam ser contempladas.
8. Retomar verbalmente o acordo que está sendo feito, motivando as partes envolvidas a cumprirem o combinado.

Fonte: Elaboração própria com base em DeVries e Zan (2007).

22 R. DeVries e B. Zan, *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*, 2007.

Talvez um dos grandes paradigmas de educadoras e educadores que deve ser mudado com urgência é acreditar que crianças e jovens têm condições de resolver conflitos. Pois o que se vê comumente na escola, quando há conflito entre estudantes, é uma ação imediata de pessoas adultas correndo para separar estudantes e dizer a punição pelo envolvimento no conflito. Não é à toa que as crianças pequenas repetem roboticamente a palavra “desculpa”, muitas vezes sem saber o que ela de fato significa. Esse significado precisa ser construído com uma intervenção qualificada. Talvez o pedido de desculpas não resolva o problema, quem sabe uma solução seja buscar gelo para colocar no machucado ou ajudar a recuperar o brinquedo avariado na disputa. Há, ainda, muitas outras saídas de sanção por reciprocidade que considerem a justiça dos três Rs: reparação ou restituição dos danos; restauração das relações; e resolução do problema.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Algumas pessoas nomeiam intervenções em conflito como mediações. Aqui optamos por chamar de mediação a ação institucional, que requer planejamento e formalização do acordo.

Alguns conflitos não se resolvem sozinhos, apenas com atuação das partes envolvidas. Em casos assim, a figura de uma terceira pessoa pode auxiliar as partes a encontrarem uma solução. A mediação é um processo complexo e bem desenhado, a serviço da ajuda, mas só tem sentido em situações em que as pessoas envolvidas desejem restaurar a comunicação ou quando a instituição considera conveniente que isso ocorra, sugerindo essa opção aos. Ela funciona em paralelo às atividades oficiais, defende os direitos e deveres de todas as pessoas e promove o compromisso ativo para o cultivo de um ambiente sociomoral cooperativo.

Entendemos a mediação como um processo de transformação positiva de conflitos que, por meio de diálogo, cooperação e respeito entre as pessoas envolvidas e com a ajuda de terceiros (mediadores ou mediado-

ras), permite explorar o conflito produzido, buscar soluções e, ao mesmo tempo, restaurar as relações danificadas pelo confronto.

São muitas as intervenções que podem ser realizadas na escola e podem ser confundidas com a mediação, como mostrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Possíveis intervenções em conflitos

Negociação	O conflito é resolvido pelas partes. Sem interferência de uma terceira pessoa.
Mediação	Há alguém externo fazendo a figura do mediador, que é um facilitador da resolução dos conflitos. Induz, mas não propõe.
Conciliação	É mais forte a presença de uma terceira pessoa, que propõe as soluções para o conflito. Sua intervenção somente tem efeito se as partes estiveram voluntariamente nesse processo.
Arbitragem	A presença de uma terceira pessoa é mais forte e arbitrária, e só o que for definido por ela deve ser acatado.

Fonte: Elaboração própria com base em Vasconcelos (2017).

Lendo com atenção o Quadro 3, por muitas vezes o que achávamos ser uma mediação, era na verdade uma arbitragem. Ou seja, existia um adulto direcionando o desdobramento do conflito. Como já dissemos, esse tipo de postura atinge, sim, seu objetivo. Contudo pouco ensina, da perspectiva do desenvolvimento integral de nossas crianças e adolescentes.

Uma cautela necessária é compreender que embora a mediação seja um procedimento transformador, não é possível obrigar as partes a participarem de uma. Isso porque nem sempre as pessoas que estão envolvidas no conflito estão motivadas, ou preparadas, para resolver seus problemas e restaurar sua relação. Então, embora seja recomendável, a pessoa em função de mediação não tem o direito de intervir se as partes não desejarem.

Muitas pessoas da escola podem agir no papel de mediadora ou mediador, sem que façam parte de uma categoria em especial: pais, mães, docentes, estudantes, funcionárias(os), monitoras(es), pessoas envolvidas com a administração ou gestão. Afinal, não são juizes e nem árbitros, não impõem soluções ou apontam quem está certo e quem está errado. O que fazem é mediar, ou seja, regulam o processo de comunicação entre as partes envolvidas em um conflito com o objetivo que elas cheguem a um acordo satisfatório para os dois lados. Por isso é essencial que todas as partes queiram colaborar com o processo.

Como essas pessoas não farão a mediação cada qual ao seu jeito, existem alguns princípios que precisam ser seguidos no processo. São eles:

- *Confidencialidade*: pessoa mediadora guarda sigilo sobre o conteúdo das conversas.
- *Intimidade*: as partes não serão forçados a falar, mas se comprometem a ser sinceras.
- *Liberdade de expressão*: as partes podem expressar-se com liberdade, entretanto estão proibidos os insultos e ataques verbais, físicos ou psicológicos.
- *Imparcialidade*: a pessoa mediadora se compromete a não tomar partido em nenhuma das partes. Sinalizará quando algum valor ético estiver sendo deixado de lado.
- *Compromisso de diálogo*: as partes se comprometem a falar de suas dificuldades e escutar genuinamente as outras pessoas, lembrando que o tempo é limitado e devem, então, se esforçar para resolver a situação.
- *Cooperação*: não haverá uma parte que ganha, mas, sim, um consenso sobre o que fazer a respeito do problema.

Recomenda-se que todos esses aprendizados da mediação sejam estruturados na escola, constituindo uma câmara de mediação de conflitos, um espaço permanente que desenvolve seus trabalhos concomi-

tante aos demais trabalhos na escola e que seja voltado especialmente à mediação em si.

PERFIL DA PESSOA MEDIADORA

Não existe um perfil congênito para as pessoas que desejam mediar, mas um grupo de habilidades que devem estar presentes em situações de mediação. São habilidades que podem ser aprendidas por qualquer pessoa, desde que ela se disponha a tal empreitada. Apesar disso, é necessário um percurso de aprendizado, por isso é importante que a própria escola ofereça esse conhecimento a quem se interessa em mediar. Essa é uma ação formativa que fomentará a ação institucional da mediação. Para que isso ocorra, a escola deve se organizar para estudar e montar tal percurso formativo, para, então, oferecer às futuras pessoas mediadoras.

Dentro de um percurso de formação²³ em mediação de conflitos, espera-se que estejam incluídos conteúdos como os listados a seguir:

- O conflito: o que é? Tipos, estilos de afrontamentos, percepções.
- Habilidades de comunicação: comunicação verbal, não verbal, escuta ativa, mensagem eu.
- Expressão de emoções.
- Processo de mediação: passos, intercorrências e possibilidades.

A comunicação é um ponto chave na mediação. São muitos os sentimentos que comparecem quando a comunicação é facilitada. Não deixe de retomar o capítulo sobre comunicação para fazer melhor uso da mediação. Entre todos os procedimentos apresentados naquele capítulo, alguns são vitais para a mediação, como a escuta ativa/empática e a linguagem descritiva.

Uma das partes da mediação é reconstituir o conflito, e isso não pode ser feito sem diferenciar um fato de uma opinião. A linguagem descritiva

23 M. Carme e B. Torremorell, *Mediação de conflitos na escola: modelos, estratégias e práticas*, 2021.

permite dizer o que ocorreu, de modo objetivo, e isso é tarefa de quem faz a mediação. A escuta ativa é outra habilidade fundamental, pois escutar o que as partes dizem, elaborando uma boa paráfrase, promove maior conexão das partes com o processo do conflito. Também é significativo fixar o olhar em quem está falando, inclinar-se levemente a essa pessoa, enquanto a escuta, concordando com a cabeça e com expressões breves como: “aham”, “hum”, “continue”.

Apesar da necessidade de objetividade nesse processo, será preciso lidar com as emoções envolvidas. Elas são responsáveis pelo clima da mediação e precisam ser contabilizadas durante o processo. Então, quando uma das partes apresentar sua versão do problema, deve-se parafrasear o que foi dito com base em fatos e, em seguida, repetir como a pessoa disse ter se sentido. Caso ela não tenha dito, é preciso perguntar.

Durante todo esse processo de escuta, é função da pessoa mediadora garantir certo equilíbrio entre os turnos de fala, incentivando e convidando quem fala pouco a participar, fazendo perguntas e conduzindo para mais objetividade quem fala demais.

Quem vai mediar precisa se sentir calmo e não pode fazer a mediação se já acredita que existe um culpado e um inocente. A imparcialidade é imprescindível. Outra observação básica é acreditar que as partes são capazes de resolver o problema em questão, de forma que a pessoa a cargo da mediação não deve se sentir responsável por levar soluções. Há, ainda, um ponto delicado, que é se aquele conflito em especial é difícil para a pessoa mediadora fazer a mediação. Deve-se ter sempre em mente que todos temos limites e que eles são diferentes para cada pessoa. Por isso, cabe aqui um exercício de autoconhecimento para avaliar sua disponibilidade em mediar.

OS PASSOS DA MEDIAÇÃO

Os passos aqui apresentados não devem ser seguidos rigidamente, mas devem ser vistos como norteadores. Contudo, são etapas já valida-

das como aquelas que trazem uma boa resolução do problema em si. Como não são prescritivos, devem ser seguidos criticamente, levando em conta a realidade local e contexto das pessoas envolvidas.

Talvez o passo zero, ou primeiro passo, seja analisar se o caso precisa ser mediado. Para isso, considere as seguintes premissas: é um problema que se resolve sozinho (sem pessoa mediadora)? Já foram tentadas outras possibilidades de resolução (como a intervenção cotidiana)? Essas perguntas ajudam a encaminhar o caso à mediação.

Quadro 4 – Passos da mediação

1. Chega o conflito à câmara de mediação.
2. Com o que se sabe do conflito até o momento, pondera-se qual a pessoa mais indicada para fazer sua mediação.
3. A pessoa mediadora procura as partes separadamente, indica que tomou conhecimento do conflito e gostaria de saber mais sobre ele. Após escutar, apresenta a possibilidade de lidar com ele pela mediação (lembre-se que se trata de um processo voluntário), apresenta as regras e tira dúvidas eventuais.
4. Tendo as partes dado sua disponibilidade em participar, agenda-se um encontro.
5. No primeiro encontro, as regras são retomadas e é anunciado o motivo da mediação, fazendo um resumo do acontecido.
6. Dá-se a vez da palavra para cada parte.
7. A manifestação de sentimentos e necessidades é favorecida.
8. Busca-se levantar algumas soluções, para, então, escolher a que melhor atende as partes.
9. Firma-se um termo de compromisso que registrará o que cada parte se propõe a fazer.
10. Depois de um tempo, a pessoa mediadora procura cada parte em separado para saber como está indo o acordo.
11. Caso seja necessário, se alguma das partes não estiver cumprindo o acordo, um novo encontro é agendado para procurar uma nova solução.

Fonte: Elaboração própria com base em Almeida (2014).

Durante a mediação, é preciso ter em mente os princípios que a regem e utilizar os procedimentos mencionados no perfil da pessoa mediadora. Além disso, deve-se fazer o esforço para que a mediação não se direcione a falar para outra pessoa, mas, sim, com ela. A mediação não deve se concentrar no passado, mas olhar o futuro. O foco não deve ser em discutir o certo e o errado naquele caso, mas em enfrentar o problema. A intenção não deve ser a de procurar culpados, mas entender os interesses das partes. Por fim, não se deve buscar tirar vantagens, mas criar opções de resolução consensual.

Diante do apresentado até aqui, ressaltamos que os conflitos são naturais da interação humana e sua temática de estudo é complexa e envolve diversas características e dimensões. Desde sua definição, como elemento das interações sociais em desequilíbrio, que emerge a partir dos diferentes valores, perspectivas ou opiniões dos sujeitos; até as intervenções e mediações, que envolvem negociações, conciliações e arbitragens para uma resolução eficiente e justa para todos os envolvidos.

A elaboração do Plano de Convivência demanda que todas e todos da comunidade escolar reflitam juntos e operacionalizem suas ações para que os conflitos sejam cuidadosamente compreendidos como oportunidades para o exercício da justiça, do respeito e do diálogo para uma convivência, de fato, ética e democrática. Nesse sentido, que possamos propiciar às pessoas que convivem em nossa escola espaços de compartilhamento de suas perspectivas, de defesa de seus argumentos para que respeitadamente, operem as resoluções de conflitos sem nenhuma forma de violência ou desrespeito.

Assim, para que possamos refletir juntos acerca dessa temática em nossa escola e que o nosso plano de convivência esteja alinhado com o que discutimos até aqui, indicamos algumas questões reflexivas que poderão nos conduzir no compartilhamento das nessas ideias e perspectivas sobre a convivência escolar e a medição de conflitos:

1. Como é visto o conflito em nossa escola? Como uma oportunidade ou como um problema?
2. Quais são as atuações realizadas sobre o conflito, quando ele acontece? Existe uma punição, sanção? Como os conflitos são resolvidos? Por quem?
3. A mediação de conflito é um procedimento oficial da escola? Quem a realiza? Quais são as pessoas envolvidas?
4. Existe um espaço na escola para as mediações de conflitos?
5. Existe uma formação específica para quem realiza as mediações de conflitos?
6. Após as intervenções, sejam mediações ou não, estudantes aprendem formas mais elaboradas de se relacionarem? Como isso é percebido?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. *Caixa de ferramentas em mediação: aportes práticos e teóricos*. São Paulo: Dash, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARME, M.; TORREMORELL, B. *Mediação de conflitos na escola: modelos, estratégias e práticas*. São Paulo: Summus, 2021.

CHRISPINO, A. Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 20, p. 45-48, 2004.

DELUTY, R. H. *The children's action tendency scale: a self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 47, n. 6, p. 1061-1071, 1979.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EATON, D. K. *et al.* Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2007. *MMWR Surveill Summaries*, v. 57, n. 4, p. 1-131, 2008.

- LA TAILLE, Y. D. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na Cultura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.
- LEME, M. I. S. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (ed.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 161-188.
- MARQUES, C. A. E. *Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- OLIVEIRA, M. T. A. *Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- PÉREZ SERRANO, G.; PÉREZ DE GUZMÁN, M. V. *Aprender a convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea, 2011.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 2014.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- REDORTA, J. *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.
- SASTRE, G.; MORENO, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.
- SILVA, L. M. F. *Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- VASCONCELOS, C. E. *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.
- VINCENTIN, V. F. *Condições e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2009.
- VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- VINHA, T. P. *Como a ciência nos ajuda a compreender e melhor intervir diante dos conflitos entre as crianças na primeira infância*. Palestra apresentada no

II Seminário de Socialização de Práticas Inspiradoras na Educação Infantil, evento on-line, 21 de agosto de 2021.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

6. PLANO DE CONVIVÊNCIA: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, BRANQUITUDE E RELAÇÕES DE PODER

.....
Jussara Santos e Adriana Pagaimé

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de evidenciar a importância de refletir e estudar as relações raciais, como subsídios para a construção de um Plano de Convivência. Compreendemos que a escola é lócus importante de encontros, trocas entre bebês e adultos, crianças, adolescentes e adultos, adultos e outros adultos, sendo possível que haja tensões advindas da convivência cotidiana. Como evidencia Cavalleiro, em sua obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*,¹ silenciar perante situações em que o racismo se evidencia, além de não ser uma prática pedagógica inclusiva e acolhedora, contribui para que violências e segregação sejam práticas autorizadas no interior de instituições educacionais.

Para a fluidez da leitura utilizaremos, ao longo do texto, a sigla ERER para designar a expressão educação para e das relações étnico-raciais.

Além do objetivo principal já apresentado, há também objetivos específicos:

- Compreender relações étnico-raciais como base para a construção de um plano de convivência.

1 E. Cavalleiro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, 2005.

- Refletir sobre as implicações da EREER nas relações entre adultos, bebês, crianças e adolescentes nas unidades educacionais do município de Belo Horizonte.

Ao realizar pesquisas sobre EREER em ambiente escolar, é comum a utilização da palavra *bullying* como substituta do termo *racismo*, diante de manifestações genuinamente racistas. Nomear e evidenciar a presença do racismo é a porta de entrada para sua mitigação. Portanto esse material contribuirá para reflexões necessárias à compreensão da importância de refletirmos sobre EREER na construção de um Plano de Convivência.

Para isso, é importante que o Plano de Convivência considere a realidade dos e das estudantes da rede municipal de Belo Horizonte, que é marcada pela presença de 68% de estudantes negras e negros (incluindo bebês, crianças, jovens e adultos) e 59% de docentes negras e negros.² A seguir, trataremos alguns conceitos importantes, que são base para vivências antirracistas nas unidades educacionais da rede municipal.

CONCEITOS BASILARES PARA VIVÊNCIAS ANTIRRACISTAS

Raça

Durante seu cotidiano na escola, nos momentos de formação continuada, reunião com familiares, encontros e festividades envolvendo ou não estudantes, você já se deparou com a afirmação: “Somos todos iguais, da mesma raça de humanos, não é possível sermos designados por raças diferentes”? Apesar de sermos da mesma espécie humana e de não existir fator biológico que justifique a separação de raças distintas, sabemos que socialmente existe diferença em ser branco, negro, amarelo ou indígena. As pessoas são tratadas de forma diferente, o que reforça a ideia de raça, difundida em prol da perpetuação do racismo.

2 Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SME-BH) (2024), considerando a soma de pessoas declaradas pretas e pardas.

Kabengele Munanga, antropólogo nascido na República do Congo, explica que o conceito raça derivou do italiano *razza*, que por sua vez é uma derivação do latim, *ratio*, que significa espécie, categoria, sorte. Se outrora o termo fora utilizado para designar espécies de plantas, a partir do século XVIII, passou a ser utilizado para diferenciar pessoas com base em aspectos fenotípicos, marcando, assim, separações da raça humana. É importante salientar que, entre os fenótipos observados na população, a raça branca era então considerada pura. Características como cor dos olhos, formato do crânio, nariz e textura dos cabelos eram observadas, a fim de separar as raças mais e menos puras e dignas de respeito, afeto e trabalho.³ Como se vê, o conceito raça é uma construção histórica e social, fundamental para explicar outro conceito também muito importante: o racismo, que está presente na sociedade brasileira e incide sobre as vivências de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, no interior da escola e fora dela, como será apresentado a seguir.

Racismo

Ainda a partir dos ensinamentos de Kabengele Munanga, o racismo tem como ponto de partida a hierarquização de uma raça em relação a outras, incidindo negativamente sobre grupos de pessoas não brancas. Ao refletirmos sobre a organização do Brasil e a forma como as pessoas são tratadas, é possível observar que o racismo recai sobre as populações negras, indígenas e demais grupos racializados. Desse modo, pessoas brancas vivem experiências em que se sentem representadas nos meios de comunicação, têm livre acesso para estar nos espaços sem serem interpeladas racialmente e ao buscar empregos não se preocupam com seu pertencimento racial. Assim, é possível afirmar que pessoas brancas vivem situações mais confortáveis por sua condição racial.

3 K. Munanga, *Superando o racismo na escola*, 2001.

O jurista, filósofo e pesquisador Silvio Almeida⁴ aponta que o racismo é uma forma sistemática de discriminação, que tem a raça como fundamento e se manifesta por atos conscientes ou não. O autor ainda aponta que, para além das manifestações individuais do racismo, ele também ocorre de outra forma: aquela que estrutura a sociedade brasileira. Pensar sobre o conceito de *racismo estrutural* significa olhar para a forma como o Brasil foi constituído e perceber a ausência de pessoas negras em cargos de liderança, nos poderes executivo, legislativo, judiciário. Portanto, o racismo é um elemento estruturante da sociedade brasileira e, por isso, contribuiu e contribui para impedir que pessoas negras estejam nos espaços de tomada de decisão.

Trazendo esses conceitos para a escola, diante da necessidade de práticas de combate ao racismo, é fundamental observar o cotidiano e perceber os impactos do racismo na convivência escolar e refletir sobre a construção de um plano corajoso e propositivo. Concomitantemente, é importante que, durante as formações e encontros de estudo, as equipes possam refletir amplamente sobre a existência de uma estrutura racista que dita caminhos por nós escolhidos e compreender como isso se manifesta nas relações vividas nas escolas.

Como visto anteriormente, o racismo pode se manifestar de modo individual e estrutural. Além disso, considerando que se trata de um conceito em movimento, infelizmente ele vai se sofisticando. Historicamente, o racismo é vivenciado por meio do que se designa como piada, brincadeira, entre outras manifestações. Atualmente, é possível observar e nomear esse tipo e manifestação racista como *racismo recreativo*, que será abordado no tópico a seguir.

Racismo recreativo

Você já se deparou com um grupo de estudantes rindo de memes, propagandas ou imagens que viralizaram em mídias de comunicação?

4 S. Almeida, *Racismo estrutural*, 2019.

Já recebeu mensagens com imagens de pessoas negras, com seus traços negroides⁵ bastante proeminentes, de forma exagerada, a fim de expor negativamente os traços comuns a parte da população negra?

O racismo recreativo advém das manifestações racistas travestidas de brincadeiras como as que já foram citadas. Evidenciar características negras como engraçadas, grotescas e exageradas é um caminho para a prática do racismo recreativo, que historicamente existiu, mas há alguns anos foi nomeado e estudado por Adilson Moreira.

Como aponta Moreira,⁶ o “humor” racista é um tipo de discurso de ódio. É fundamental que as pessoas adultas envolvidas nos processos de aprendizagens de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos estejam atentas e atentos às manifestações de racismo, comumente externadas como brincadeiras. Convidamos todas e todos a observar com atenção as brincadeiras, o momento de realização de atividades, práticas de esportes e situações em que estudantes se relacionam com menos intervenção de adultos, a fim de mitigar possíveis tensões raciais e propagação de racismo recreativo.

Aspecto relevante na observação dessas relações – na escola – está no fato de os grupos que praticam o racismo recreativo, por vezes, alegarem que a vítima também está se divertindo, também está rindo e não demonstrou desconforto com a “brincadeira”. Em geral, esse comportamento expressa o receio ou medo de que qualquer manifestação contrária potencialize a agressão travestida de brincadeira.

As religiões de matriz africana são elementos da cultura africana e afro-brasileira comumente desrespeitados e expostos como algo negativo. Se as violências vividas por praticantes de Candomblé, Umbanda e outras religiões de matriz africana foram, outrora, chamadas de brincadeiras, atualmente podemos indicar a presença de racismo religioso, comumente destinado a religiões de povos racializados. No tópico a

5 Traços fenotípicos da população negra.

6 A. Moreira, *Racismo recreativo*, 2019.

seguir, trataremos desse ponto, importantíssimo para a construção do Plano de Convivência.

Racismo religioso

Como aponta Nogueira,⁷ é muito comum nos depararmos com a presença da fé cristã na sociedade brasileira – seja em espaços públicos, privados e nas relações vividas no interior das famílias e outras instituições. Para esse grupo, é comum poder professar fé e viver livremente, sem temer violência por conta da religião. No entanto, não é possível garantir a mesma experiência de liberdade às pessoas que professam fé em religiões de matriz africana, sejam elas brancas ou negras, as quais acabam por ocultar os elementos de sua religião, a fim de minimizar possíveis atos violentos em suas vivências cotidianas. Cabe a cada educador e educadora, independentemente de sua religião, atentar-se aos diálogos e brincadeiras das e dos estudantes, observando a possibilidade de racismo religioso, a fim de que todas as pessoas possam existir e professar sua fé com segurança e respeito.

Compreendemos que o Estado brasileiro é laico e que não cabe à escola professar nenhuma fé. No entanto, o que destacamos aqui é que todas as manifestações religiosas devem ser respeitadas e que nenhum ou nenhuma estudante deve temer por seu pertencimento religioso. Coibir o racismo religioso é papel da escola e das pessoas que se intitulam educadoras. Convidamos a tratar e discutir as religiões de matrizes africanas numa perspectiva histórica e reflexiva.

Branquitude

Quando se fala em racismo, não raro aparece a seguinte dúvida: “Qual o lugar da pessoa branca na luta antirracista?”. Antes de respondermos a essa questão, é importante apresentar alguns conceitos.

7 S. Nogueira, *Intolerância religiosa*, 2020.

Como nos ensinam Cida Bento⁸ e Lia Vainer Schucman,⁹ branquitude não é sinônimo de pessoa branca. Trata-se de um conceito subjetivo, apresentado como a primeira identidade racial de que se tem notícia, ou uma ideologia de superioridade branca, que está intimamente imbricada com projetos de poder e dominação, colocando pessoas brancas em posição de vantagem em relação a outros grupos. O fato de essa identidade (invisível) ser entendida como a norma ou o padrão, sujeitos brancos não se pensam como racializados. Daí vem a ideia falaciosa de que o racismo é assunto de interesse das pessoas negras.

A branquitude se manifesta por um conjunto de práticas culturais naturalizadas, quase nunca discutidas e problematizadas entre pessoas brancas, culminando no que Cida Bento chama de *pacto da branquitude*, que nada mais é do que um “compromisso tácito das pessoas brancas, de autopreservação e de manutenção de privilégios, o qual corrobora uma estrutura racial injusta”.¹⁰

Para explicar melhor como isso se manifesta objetivamente, Schucman entrevistou dezenas de pessoas brancas, de diferentes idades, profissões, classe social e gênero, questionando-as sobre sua raça e se elas achavam que existiam privilégios por ser branco. É interessante pensar que a maioria das pessoas brancas brincava com essa questão de raça e dizia coisas como: “sou tupi-guarani”; “sou Rottweiler, aliás sou mais brava que esses cachorros”; “sou da raça humana”; e até “sou marciano”. Esses comportamentos ilustram a ideia de que pessoas brancas não se percebem como racializadas, pois o branco é o padrão.¹¹

8 C. Bento, *O pacto da branquitude*, 2022.

9 L. V. Schucman, *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, 2012.

10 C. Bento, *O pacto da branquitude*, 2022, p. 16.

11 L. V. Schucman, *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, 2012, p. 50.

Em relação a ser branco e ter privilégios, as respostas revelam o lugar de vantagem ocupado pelas pessoas brancas, independentemente da posição social, como explicitam os excertos a seguir:¹²

- “Eu já consegui serviço porque eu era clara e a outra pessoa era negra. E depois descobri que a patroa era racista, que ela não gostava de negro”, relato de uma mulher branca, de 36 anos, empregada doméstica, nascida na Bahia.
- Já um jovem branco, de 28 anos, *designer* gráfico, de classe média e descendência italiana, afirmou: “Meu chefe é bem racista, dizia que ele só gostava de trabalhar com gente branca, tinha preferência por branco... Aí, se eu fosse negro? Nunca teria sido contratado”.

Esses dois exemplos sinalizam o que Cida Bento¹³ também descreve sobre o fato de pessoas brancas geralmente terem consciência de suas vantagens em relação às pessoas negras; embora, em outras ocasiões, para não correr o risco de perdê-las, fazem afirmações como “somos todos iguais”. Tais vantagens foram denominadas *privilégio branco*, ou seja, uma herança simbólica que está presente na vida de pessoas brancas, queiram elas ou não.

Os exemplos anteriores também podem ilustrar a afirmação de Schucman sobre a maioria das pessoas brancas saber que é privilegiada em relação aos negros e que usufrui desse privilégio, pois, apesar de dificilmente (quase nunca) se reconhecerem como racistas, são favorecidas pelas atitudes racistas de outros brancos. Nesse sentido, Cida Bento¹⁴ apresenta outros dois conceitos essenciais para pensarmos o posicionamento dos brancos diante da branquitude:

12 L. V. Schucman, *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, 2012, p. 76.

13 C. Bento, *O pacto da branquitude*, 2022.

14 *Ibidem*.

- *Branquitude acrítica*: manifesta-se individual ou coletivamente por falas ou práticas que corroboram a ideia de superioridade branca.
- *Branquitude crítica*: indivíduo ou grupo branco que condena o racismo publicamente, estaria, a princípio, disposto a abrir mão de seus privilégios combatendo o racismo estrutural.

A partir desses conceitos, podemos refletir acerca do lugar da pessoa branca na luta antirracista. Todavia é preciso distinguir quando e como ultrapassamos a linha do discurso e alcançamos, de fato, práticas antirracistas. Tendo em vista o espaço de convivência na escola, é fundamental que educadoras e educadores conheçam esses conceitos, reconheçam seus privilégios, quando for o caso, e, a partir disso, pensem em um plano de convivência que intencionalmente contemple uma ERER.

O racismo vem de uma estrutura tão sofisticada que pode se manifestar em todos e todas nós, mesmo que sem intenção. Mas o antirracismo, como prática, só acontece se for intencional; se houver disposição, atenção e compromisso, em especial por parte de pessoas brancas, que ainda são a maioria em cargos de gestão educacional e que estarão conduzindo suas equipes na elaboração do Plano de Convivência.

GESTÃO ESCOLAR, RELAÇÕES DE PODER E PLANEJAMENTO ANTIRRACISTA

Para além de trazer respostas ou receitas de práticas já vivenciadas em outros contextos, este texto convida à reflexão sobre possibilidades de ações antirracistas na gestão educacional. Enquanto pessoas que fazem a gestão de recursos materiais, financeiros, humanos e dos espaços, é fundamental que a pauta antirracista seja considerada durante o planejamento do ano todo.

DIREÇÃO E PROPOSIÇÕES ANTIRRACISTAS

Planejamento orçamentário

Destine verba à compra de livros, brinquedos, materiais didáticos que valorizem as culturas africana e afro-brasileira, trazendo diversidade de experiências para bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. A presença de bonecas e bonecos negros, jogos de tabuleiro, como Mancala awele,¹⁵ livros em que personagens principais sejam pessoas negras – ou escritos por autores e autoras negras – é importante para o fortalecimento das diversas identidades presentes nas unidades educacionais.

Organização dos espaços

Ao pensar nas placas que sinalizam os espaços, os murais expostos nas escolas, as comunicações realizadas via agenda, *site* das escolas e circulares, é fundamental que a presença da diversidade racial seja considerada. É importantíssimo que haja a presença de pessoas negras de fenótipos diversos nos cartazes e nas demais imagens utilizadas para representar a unidade. Quando nos referimos à educação infantil, é fundamental que, desde a primeira infância, bebês e crianças pequenas estejam em espaços que evidenciam a presença negra, uma vez que isso, além de fortalecer o sentimento de pertença, ainda contribui para que bebês e crianças se reconheçam nos espaços.

Convidamos os diretores e diretoras à construção de vivências antirracistas durante todos os dias letivos. A construção do Plano de Convivência deve estar pautada no antirracismo como premissa para toda e qualquer ação.

Coordenação pedagógica

É importante que a coordenação pedagógica promova reflexões de práticas antirracistas durante o processo de formação continuada. Possibilitar que as professoras e os professores tenham contato com referências bibliográficas, seja textos formativos ou literários, de autoria

15 Secretaria Municipal de Educação, *Mancala awelé*, 2020.

negra, ou que tragam em seu cerne vivências de negritude, é essencial para o aumento de repertório e contato com uma história contada por quem historicamente foi silenciado (população negra e sua história). Promover momentos de estudo de casos, situações em que racismo ou antirracismo ocorreram nas unidades educacionais, contribuirá para pensar em soluções para o racismo vivenciado no interior das unidades, além de anunciar práticas antirracistas que acontecem no interior das relações. Convidamos todas e todos a observar as relações entre as pessoas adultas, bem como entre pessoas adultas e crianças, a fim de captar insumos importantes para o planejamento da formação continuada.

A responsabilidade por promover educação antirracista diariamente é de todas as pessoas envolvidas nos processos educativos, desse modo, é importante convidar o grupo de educadoras e educadores para essa reflexão.

O atendimento e a formação das famílias devem ser planejados em parceria com professoras e professores, uma vez que são as pessoas que estabelecem relação mais próxima – em momentos de entrada e saída, bilhetes, reuniões, entre outras formas de comunicação – entre as famílias e a unidade educacional. Por fim, a seguir traremos o último ponto do texto, que diz respeito à necessidade de vivências antirracistas durante o ano todo.

DE JANEIRO A JANEIRO: ERER PARA E COM BEBÊS, CRIANÇAS PEQUENAS, ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS

O processo de construção de um Plano de Convivência nos faz refletir sobre a necessidade de pensar o cotidiano educacional e as possíveis tensões ocorridas nele. Racismo, sexismo, misoginia e adultocentrismo podem estar presentes e, ao longo desse texto, trouxemos conceitos e discussões importantes, a fim de reiterar continuamente a importância do estudo das relações raciais, para a construção do Plano de Convivência.

Uma das premissas básicas para uma educação antirracista é que a preocupação com ERER aconteça durante todo o ano letivo, da educação

infantil ao EJA. É importante salientar que, ao refletir sobre ERER, nos referimos a um duplo movimento de pensar:

- Relações entre as pessoas.
- Relações com conteúdos/objetos de conhecimento.

Ambos devem acontecer em uma perspectiva antirracista. Logo, reforçar uma história única, trazendo exclusivamente discussões que enfatizem dor e miséria da população negra, corrobora um processo racista de invisibilização da potência de população negra, que é diversa e rica, vive e historicamente viveu diversas culturas, idiomas e foi protagonista (não apenas contribuiu) na construção do Brasil que vivemos hoje.

Propomos que todas e todos se convidem a refletir a respeito desse protagonismo da construção, quem escutem as crianças e suas famílias, observem em que medida é possível a construção de outros marcadores, que não aqueles comumente televisionados. É fundamental refletir diariamente sobre como contar as histórias, quais elementos trazer para as discussões.

Para além dos conteúdos vivenciados, preocupem-se com as relações vividas no interior das unidades de Belo Horizonte, observem como se dão (ou não) as tensões raciais, desde a entrada no ato da matrícula. Observem como se dão as relações entre e com as pessoas que atuam na limpeza, nos pátios, nas cozinhas, na gestão, nas salas de aulas; percebam como pessoas negras e não negras se relacionam com os espaços, com as crianças e demais adultos. É importante que esse cuidado e atenção aconteçam todos os dias, em todos os momentos, de janeiro a janeiro. O Objetivo 4 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU, intitulado “Educação de qualidade”, aponta a necessidade de não deixar ninguém para trás, sendo essa uma premissa básica também nas vivências antirracistas.

Convidamos todas e todos a não deixar ninguém para trás. Além disso, na construção do Plano de Convivência, considerem a existência das populações negra e indígena (a presença da população branca é conside-

rada sempre e por isso optamos por trazer anteriormente apenas as identidades racializadas). Reforçamos que a preocupação com educação antirracista, e por isso inclusiva, deve ocorrer de janeiro a janeiro, e que todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos têm o direito de existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a necessidade da construção do Plano de Convivência a partir de discussões que considerem raça, gênero e deficiência.¹⁶ Refletir cotidianamente sobre relações raciais é um papel de todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas unidades de Belo Horizonte. É importantíssimo garantir representatividade, respeito e espaço seguro para estudantes negras e negros, indígena e, migrantes matriculados.

Sem a intenção de finalizar o debate, mas na perspectiva de ampliar sentidos, entendemos que este texto contribuirá para a reflexão sobre os planejamentos e sobre o cotidiano nas relações vivenciadas entre todas as pessoas nos espaços educacionais.

Questões reflexivas

- Por que estudar ERER na organização e no planejamento da escrita de um Plano de Convivência?
- Sobre o cotidiano nas UEs da educação básica: que concepção (racial) esse currículo revela?
- Como a branquitude permeia o cotidiano da gestão, seja ela realizada por pessoas negras e não negras?
- Quando uma pessoa branca reconhece seus privilégios, podemos dizer que ela é antirracista?
- Se não somos racistas, por que esse debate é tão desconfortável para pessoas brancas?

16 Gênero e deficiência serão abordados nos capítulos 7 e 8, respectivamente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MOREIRA, A. *Racismo recreativo*. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- NOGUEIRA, S. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- SÃO PAULO (Município). *Mancala awelé*. São Paulo: Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/jogos-de-tabuleiro-mancala-awele/>. Acesso em: 2 abr. 2024.
- SCHUCMAN, L. V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

*Indicações de vídeos para formação continuada*¹⁷

- CEERT – Centro de Estudos das relações de Trabalho e desigualdade. *Vista minha pele*. Agosto de 2011. Disponível em: https://youtu.be/JlvjTmQgXOA?si=mc28OK-fvV3_ggRN. Acesso em: 2 abr. 2024.
- DUDÚ E O LÁPIS COR DE PELE. Direção de Miguel Rodrigues. *Brasil: Take a Take*, 2018. Disponível em: https://youtu.be/-VGpB_8b77U?si=gUwgXV3CCVCePtUd. Acesso em: 2 abr. 2024.

17 Ressaltamos que os vídeos não estão traduzidos em Libras, por isso não são acessíveis a todas as pessoas.

7. A CONVIVÊNCIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

.....

Maria Clara Araújo dos Passos e Thais Gava

INTRODUÇÃO

Em um momento de polarização política e de recrudescimento do conservadorismo no país, o debate de gênero nas escolas vem sendo um importante campo de disputa. Isso não ocorre sem motivo, pois o currículo (o que se ensina), a didática (como se ensina) e a institucionalidade (onde se ensina) estão no centro de questionamentos e disputas que levam em conta contextos sociais e políticos e que, no limite, têm como pano de fundo a discussão sobre o entendimento da educação escolar em nossa sociedade, com base em seu papel como potente mecanismo de disputa de significação política na construção de um projeto de país.¹

Apesar desse quadro, é importante entendermos que o gênero permeia o cotidiano escolar. Nesse sentido, pensar em estratégias para o enfrentamento das desigualdades educacionais ou de questões relativas à construção da justiça social nas escolas demanda que educadoras e educadores adotem uma “lente de gênero”, uma perspectiva que auxilie na análise de como o gênero constitui simbólica e concretamente

1 T. C. M. Gava, *O ovo de serpente: o discurso antigênero como elemento na disputa pela função social da educação escolar*, 2023.

as relações sociais e institucionais, as políticas e a construção das nossas identidades individuais e coletivas.²

A proposta deste capítulo é refletir sobre as possibilidades de incorporação do debate de gênero nas discussões sobre a convivência escolar por meio de insumos teóricos e técnicos para a elaboração dos planos de convivência nas escolas de educação básica do município de Belo Horizonte.

GÊNERO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Sabemos que diferentes sentidos do termo gênero estão sendo disseminados na esfera pública. A historiadora estadunidense Joan Scott³ afirma que a definição desse conceito depende do sujeito, do contexto e do objetivo da enunciação. Por isso, um exercício fundamental no início dessa apresentação é explorar o que queremos dizer quando afirmamos adotar uma lente de gênero.

Segundo Scott, o conceito de gênero é capaz de apreender a construção social e histórica das relações que lhe dizem respeito, articulada aos múltiplos processos de dominação cultural, econômica, política e simbólica.⁴ Gênero é definido então como “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, partindo das “constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos campos de força”.⁵

Dessa forma, a perspectiva aqui adotada propõe a utilização e incorporação do gênero como uma categoria analítica, ou seja, uma categoria que nos auxilia a apreender a realidade. Nessa perspectiva, gênero não é um mero sinônimo de “mulheres”. Como categoria analítica, o gênero serve como uma lupa que nos ajuda a ver como as desigualdades e vio-

2 J. Scott, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, 1995.

3 *Idem*, *Os usos e abusos de gênero*, 2012.

4 *Idem*, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, 1995.

5 *Ibidem*, p. 86.

lências são produzidas, compreendendo os agentes, os discursos e as instituições que ativamente constituem essas operações de poder.

O gênero também nos auxilia a perceber como a diferença é ativamente produzida; a desnaturalizar a própria opressão à medida que nos provoca a fazer determinadas perguntas históricas. Nenhuma desvantagem, desigualdade ou violência é interpretada como um fato natural, mas como uma construção. O gênero nos ajuda a historicizar as desigualdades, por meio de novos questionamentos.

Assim, consideramos que gênero é uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico e político. Funciona como uma lente para que possamos ver as desigualdades.

Isso está relacionado à maneira como damos sentido e valoramos pessoas, objetos e eventos em nossa sociedade, ou seja, vai muito além de assuntos relacionados a homens e mulheres. Após décadas observando a ausência de categorias que nos ajudem a compreender como o poder opera, pesquisadoras, pesquisadores e profissionais da educação estão empreendendo a utilização do gênero como uma categoria analítica que contribui para desvendar assimetrias na educação. Seja em nível micro ou macropolítico, o conceito de gênero se converte em uma ferramenta útil para o campo:

Ora, a Educação está implicada, seja também qual for a perspectiva que se assuma, num processo de construção de sujeitos [...]. Pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica que há um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero” [...]. Além de demonstrar que a escola reproduz a dinâmica de poder vivida entre os sujeitos na sociedade mais ampla, alguns estudos preocupam-se em mostrar que a escola também produz – e de formas muito particulares e específicas – tais desigualdades sociais.⁶

6 G. L. Louro, *Gênero: questões para a educação*, 2002, pp. 229-230.

Seguindo por essa direção, entendemos que os percursos de construção de documentos institucionais que buscam orientar as práticas no chão da escola devem assumir o desafio de lidar com as questões de gênero.

Uma breve pesquisa na internet é o suficiente para encontrarmos uma série de matérias apontando como as relações de gênero *já fazem* parte da realidade escolar: discentes trans enfrentando dificuldades no acesso ao nome social e banheiro de acordo com a identidade de gênero; meninos negros liderando os levantamentos sobre evasão escolar; escolas naturalizando as variadas formas de assédio cometidas contra meninas e mulheres; currículos que apagam a contribuição das mulheres para a cultura. Esses são temas com os quais podemos fazer relações diretas à discussão de gênero nas escolas. Ocorre que usar o gênero como uma possibilidade de análise das desigualdades pressupõe que a maneira como se abordam os temas, conceitos e sua materialidade – a partir de práticas docentes e materiais disponibilizados – molda como crianças, adolescentes e pessoas adultas percebem a si mesmos e a outras pessoas, ou como estudantes em geral são estimuladas e estimulados a ocuparem o espaço. Essas e outras situações podem ser observadas e analisadas sob a lente do gênero.

Longe de ser um tópico que pode ser negligenciado, olhar para a educação a partir do gênero é fundamental quando intentamos propor estratégias e propostas que considerem um trabalho pautado nos direitos humanos, na autonomia de crianças e jovens e na valorização de profissionais da educação. Assumir uma lente de gênero deve ser fundamental em nossos empreendimentos pela democratização da educação.

GÊNERO E EDUCAÇÃO

É justamente por compreender que o conceito de gênero deve abarcar os âmbitos do poder e do político que consideramos importante contextualizar o percurso relativo à incorporação de uma perspectiva de gênero

nas políticas educacionais. Esse exercício tem como referência o conceito de políticas públicas relacionado ao “Estado em ação”, ou seja, o governo assume, por determinado período, as funções do Estado por meio de programas e planos que envolvem diferentes órgãos públicos, organismos e instâncias da sociedade relacionadas à política implementada.⁷

Vale ainda ressaltar que este capítulo não tem a pretensão de abarcar a totalidade das discussões sobre as políticas educacionais e gênero, mas apresentar brevemente sua historicidade para que possamos, posteriormente, refletir criticamente sobre as possibilidades e desafios para a realização do trabalho nas unidades escolares com crianças, jovens, pessoas educadoras e toda a comunidade escolar.

As discussões sobre as políticas educacionais e gênero estiveram na centralidade das discussões da escola no Brasil desde o início da década de 1930, pois, sob a influência do movimento médico-higienista, a escola foi considerada o espaço privilegiado para a realização de uma ação preventiva com um caráter higienista.⁸ À escola caberia o papel de ensinar e delimitar, para crianças e jovens, as maneiras de se portar perante as manifestações da sexualidade, tendo como objetivo a produção de comportamentos “sadios”.⁹

Britzman apresenta a crítica a essa pedagogia que contribuiu, e muito, para a ideia do controle e normatização da sexualidade que persiste até os dias de hoje:¹⁰

A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a ideia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um

7 E. M. Höfling, *Estado e políticas (públicas) sociais*, 2001.

8 P. R. M. Ribeiro e G. V. Reis, *José de Albuquerque e a educação sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo bibliográfico*, 1993; F. Rosemberg, *Educação sexual na escola*, 1985; M. F. Figueiró, *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*, 2011; M. J. G. Werebe, *Implantação da educação sexual no Brasil*, 1977.

9 M. F. Figueiró, *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*, 2011.

10 D. Britzman, *Curiosidade, sexualidade e currículo*, 2000, p. 95.

estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado “Educação Sexual”.

Ao longo das décadas seguintes, diversas foram as ações no campo educacional que colocavam a importância de trabalho com gênero a partir da perspectiva dos direitos apresentada na Constituição Federal de 1988, em que os valores democráticos e a laicidade definiram a educação como um direito a ser garantido a todas as pessoas:¹¹

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II – *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*
- III – *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- IV – *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- V – *valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;*
- VI – *estão democrática do ensino público, na forma da lei;*
- VII – *garantia de padrão de qualidade;*
- VIII – *piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.*

Todavia foi na década de 1990 que tivemos as primeiras incorporações de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais. Foi nessa época que se deu a elaboração de uma série de documentos internacio-

11 Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

nais, frutos de reuniões realizadas entre os países-membros das Nações Unidas,¹² cujo objetivo era promover o desenvolvimento social, a conservação do meio ambiente e os direitos humanos (das mulheres, das populações negras e indígenas, da criança, direito à educação, etc.). No campo dos estudos de gênero, é possível dizer que o destaque na utilização do conceito, ora para falar das mulheres, ora para falar das questões relativas às desigualdades sociais começou nesse período – lançando mão desse arcabouço para sinalizar as diversas violências perpetradas com base nas diferenças percebidas entre os sexos. Entretanto o gênero também esteve relacionado à demanda por direitos pleiteada por representantes de diversos movimentos, com destaque para os feministas e os LGBTQIA+.¹³

Apesar de limites evidentes, esses primeiros passos se devem a um contexto de efervescência do ponto de vista intelectual e sociopolítico, quando ocorre o fortalecimento dos sujeitos coletivos e de suas demandas com o processo de redemocratização. Também se observa a emergência da transição de um campo de estudos “da mulher” para um campo de estudos das relações de gênero e as intensas movimentações e acordos internacionais durante toda a década de 1990 no marco do ciclo de conferências das Nações Unidas.

12 Convenção Interamericana de Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica (1969); Conferência Mundial da Criança em Nova York (1990); Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); Conferências do Meio Ambiente no Rio de Janeiro (1992); Conferência de Direitos Humanos em Viena (1993); Conferência de População e Desenvolvimento no Cairo (1994); Cúpula do Desenvolvimento Social em Copenhague (1995); Conferência da Mulher em Pequim (1995); Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância em Durban (2001).

13 Sigla que designa o movimento de pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e demais identidades de gênero e orientações sexuais.

De acordo com Cláudia Vianna,¹⁴ compromissos educacionais foram assumidos e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵ e o Referencial Curricular Nacional¹⁶ foram os primeiros passíveis de uma análise mais substancial acerca das possibilidades de se incorporar o gênero nas políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases¹⁷ (LDB), de 1996, fornece concretude às leis constitucionais ao apresentar a educação como um direito que transcende o sistema de ensino, pois *abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais* (Art. 1º), a partir do *preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (Art. 2º).

Sobretudo a partir da primeira década dos anos 2000 (governos de Luiz Inácio Lula da Silva) os movimentos sociais – feminista, LGBTQIA+, negro – encontram um estado mais poroso, aberto a negociar suas demandas. Como salientado por Cláudia Vianna,¹⁸ essa interação estado-sociedade civil foi tensionada, constituída por muitas ambivalências, mas também algumas conquistas referentes à incorporação do gênero.

A criação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), o lançamento do Programa Brasil Sem Homofobia e do I Plano Nacional de Políticas para Mulheres, entre outras ações, são resultado dessas interações.

Observamos nessas políticas um lugar estratégico da educação. O chão das escolas é compreendido como um espaço de intervenção im-

14 C. P. Vianna, *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*, 2018.

15 Brasil, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, 1998.

16 Brasil, *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, 1998.

17 Brasil, Lei n. 9.394, 1996.

18 C. P. Vianna, *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*, 2018.

portante na desconstrução de lógicas discriminatórias. Aglutinadas no guarda-chuva da “diversidade”, a Secadi teve um papel à época na operacionalização dessas políticas.¹⁹

Cabe problematizar certos usos da diversidade que, ao enfatizar a construção da tolerância e de relações sociais “harmoniosas”, acabam por deixar de trabalhar a produção das diferenças e desigualdades, bem como da própria diferença na “diversidade”. Autoras e autores como Viana,²⁰ Carreira²¹ e Bortolini²² também coadunam na crítica sobre a fragilidade dessas políticas, vistas como pontuais e esparsas. O ínfimo orçamento destinado também se destaca como um empecilho para nacionalizar e consolidar as políticas.

Ainda assim, destacamos como essa incorporação de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais foi construída por muitas mãos, não sem (des)acordos e lacunas, mas que demonstram um investimento coletivo por políticas educacionais que combatam as desigualdades de gênero.²³

Ainda na década de 2000, os primeiros episódios de oposição a essas ações começam a aparecer. Embora até aquele momento tenham sido vistas como falas esparsas, já indicavam uma incompatibilidade entre as agendas conciliadas até aquele momento.

Essa tensão aumentou consideravelmente na década seguinte. No início de 2010, entre a transição de mandatos no poder executivo, o tensionamento com setores conservadores da sociedade ganhou escala, velocidade e capilaridade. Saindo do contexto de um debate que dizia

19 D. Carreira, *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*, 2015.

20 C. P. Vianna, *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*, 2018.

21 D. Carreira, *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*, 2015.

22 A. Bortolini, *Falar de gênero para construir a democracia: o ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual*, 2022.

23 *Ibidem*.

respeito às minorias e estava vinculado ao campo dos direitos humanos, mais recentemente observa-se que parte da luta se transfere das arenas identitárias para uma arena política mais geral.²⁴ Exemplos dessa dinâmica puderam ser vistos nas maneiras como os temas aborto e casamento homoafetivo foram utilizados como espantalhos mobilizatórios e usados nas negociações político-partidárias.

O processo de tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), entre 2013 e 2014, é um exemplo palpável de como as políticas educacionais se tornaram um foco do combate ao gênero e da agenda conservadora mais ampla.

A partir do uso da categoria acusatória “ideologia de gênero”, líderes políticos e/ou religiosos mobilizaram a oposição com a incorporação de termos como “gênero” e “identidade de gênero”. Visto que disseminaram desinformação e pânico moral, profissionais da educação de todo o país acreditaram que trabalhar temas correlatos à perspectiva de gênero havia sido proibido pela Câmara dos Deputados. Fortalecida pelo Movimento Escola Sem Partido, uma conjuntura adversa passou a se instaurar nas escolas. Perseguições e exposições passaram a ocorrer com professoras e professores de todo o país sob a justificativa do “combate à doutrinação”.

Apesar disso, por mais que os detratores da discussão de gênero tentem alardear, o termo gênero foi suprimido dos documentos, não a discussão!

Novamente o PNE pode exemplificar como essa dinâmica ocorre. Se, por um lado, há a supressão dos termos, o PNE insere espaços e possibilidades para que o trabalho seja planejado e executado em todas as escolas:²⁵

24 F. Seffner, *Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas*, 2016.

25 Lei n. 13.005, 2014.

Art. 2º. São diretrizes do PNE:

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na *promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*

[...]

X – promoção dos princípios do *respeito aos direitos humanos*, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Assim como ocorreu com o PNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também teve sua elaboração permeada pela discussão sobre o veto, ou não, do gênero no documento, resultando na supressão de termos como “identidade de gênero” do documento. Mas o entendimento da educação escolar como *responsável por promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos* garante que o trabalho seja realizado de forma sistematizada nas unidades escolares.

Nas eleições presidenciais de 2018, o combate a uma perspectiva de gênero ganhou contornos ainda mais explícitos. Diversas campanhas eleitorais, incluindo a de um dos candidatos à presidência, se apoiaram em *fake news* que distorciam direitos civis e sociais baseados em uma perspectiva de gênero. Com a vitória de Jair Bolsonaro, as narrativas esparsas se convertem em política pública explícita.²⁶ A possibilidade de denunciar profissionais da educação por promoverem “ideologia de gênero” no Disque 100 foi um dos casos que expuseram o aparelhamento das instituições. Testemunhamos o Estado brasileiro operacionalizando o que entendemos como uma perspectiva antigênero. Apesar de essa conjuntura apresentar obstáculos diversos para qualquer política educacional ou prática pedagógica que questionasse as hierarquias sociais e suas reverberações para o campo, os movimentos educacionais continuaram lutando coletivamente em defesa da educação.

26 J. G. Maracci e M. A. M. Prado, *Ofensivas antigênero e a depuração dos direitos humanos como política de estado no Brasil*, 2022.

GÊNERO E ESCOLA

O trabalho com gênero – a partir de uma perspectiva crítica, emancipatória e baseada nos direitos humanos – é fundamental para que possamos olhar para escola como um espaço capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e capaz de se posicionar e encontrar saídas para os enfrentamentos das desigualdades, em especial as desigualdades educacionais. Afinal, esta é uma das funções da educação escolar em nossa sociedade: criar ambientes de aprendizagem capazes de compartilhar conhecimentos e aprendizagens para a elaboração de pensamento crítico sobre si e sobre o mundo.

Atualmente, a escola pode ser entendida como um espaço importante para o reconhecimento das diferenças e do potencial transformador da diversidade, tanto na proteção como na restituição da dignidade de crianças, jovens e pessoas adultas. De certa forma, foi a instituição que escolhemos, enquanto sociedade, para veiculação, reconhecimento ou negação de direitos de todas as pessoas. É a instituição que conecta Estado e sociedade a partir da concretização de políticas com estudantes, docentes e comunidade em geral.

Como afirma Joan Scott,²⁷ a política faz o gênero e, consequentemente, o gênero faz a política. Utilizando a mesma linha de raciocínio, é possível dizer que o gênero faz a escola e, por consequência, a escola faz o gênero.

Trata-se de um processo que permeia todo o trabalho pedagógico, mas que pode se expandir para processos ligados às outras esferas do trabalho escolar, já que a escolha de como é feita a administração ou a organização da dinâmica escolar pode dizer muito de como a escola se apresenta.

A seguir estão listadas algumas possibilidades para o trabalho com o conceito de gênero no ambiente escolar. Vale reforçar que são sugestões

27 J. Scott, "Os usos e abusos do gênero", 2012.

que podem, e devem ser debatidas e adaptadas às diferentes realidades escolares.

- Elaboração do projeto político pedagógico (PPP) com os princípios da diversidade e equidade.
- Elaboração de um diagnóstico participativo que auxilie na elaboração de um plano de trabalho (dimensão física, simbólica e política).
- Escolha de materiais e abordagens que levem em consideração a desnaturalização das expectativas de gênero condizentes com as diferentes faixas etárias.
- Ampliação das possibilidades de temas que podem ser abarcados em eventos com a comunidade escolar.
- Diálogo e troca de experiências com outros profissionais que também incorporam essas ações em suas unidades.
- Diálogo e articulação com lideranças populares que atuam no território ampliando a conscientização sobre a temática.

Longe de serem prescritivas, essas são algumas recomendações que podem orientar a construção dos planos de convivência. É importante mencionar que não existe uma fórmula pronta de como trabalhar as questões de gênero. Em razão de uma lacuna na formação inicial, abordar esses temas é visto de imediato como habitar o desconhecido, mas, como buscamos demonstrar, o gênero já faz parte do ambiente escolar. O intuito deste capítulo foi provocar a reflexão para que profissionais da educação possam se valer dessa lente para entender como as relações se expressam em seus contextos e, conseqüentemente, como podem intervir do ponto de vista pedagógico.

REFERÊNCIAS

BORTOLINI, A. *Falar de gênero para construir a democracia: o ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual (2003-2018)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 85-111.

CARREIRA, D. *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FIGUEIRÓ, M. F. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3. ed. Londrina: Eduel, 2011.

GAVA, T. C. M. *O ovo de serpente: o discurso antigênero como elemento na disputa pela função social da educação escolar*. 2023. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LOURO, G. L. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. (org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC, 2022. p. 225-242.

MARACCI, J. G.; PRADO, M. A. M. Ofensivas antigênero e a depuração dos direitos humanos como política de estado no Brasil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 22, p. 1373-1392, 2022.

RIBEIRO, P. R. M.; REIS, G. V. *José de Albuquerque e a educação sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo bibliográfico*. [S.l.: s.n.], 1993. (GT: História da Educação/ n. 2).

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, n. 53, p. 11-19, 1985.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, J. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, v. 45, p. 327-351, 2012.

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. Anais...* Curitiba: UFPR, 2016. v. 1, p. 1-17.

VIANNA, C. P. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

WEREBE, M. J. G. Implantação da educação sexual no Brasil. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, n. 26, p. 21-27, 1977.

8. EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA: CAMINHOS PARA UM PLANO DE CONVIVÊNCIA ANTICAPACITISTA

.....
Adriana Pagaiame, Douglas Christian Ferrari de Melo e
Emanuelle Aguiar de Araújo

INTRODUÇÃO

A ssumir o compromisso de refletir sobre as diversas formas de desigualdades presentes nas escolas, a partir do desafio da construção de um Plano de Convivência, é o mesmo que convocar toda a comunidade escolar a lançar luz nos recônditos escuros de nossos preconceitos, sejam eles manifestações individuais ou coletivas e, além daqueles que nem parecem denotar discriminação. Profissionais da educação devem estar atentas e atentos, sempre imprimindo intencionalidade em suas práticas, afinal, a ocorrência do preconceito e da discriminação é, muitas vezes, justificada pelo argumento “não tive a intenção”. Por isso, é fundamental que reconheçamos que mesmo sem intenção, somos capazes de discriminar e perpetuar a exclusão.

O cerne deste capítulo é o capacitismo, ou seja, o preconceito e a discriminação contra pessoas com deficiência, em razão da deficiência.¹ Assim, traremos à tona elementos que nos ajudem a identificar e reconhecer quando e como ele opera em nós e na escola, além de mostrar como ele afeta e violenta as pessoas com deficiência. Contudo, para falar sobre capacitismo é necessário consultar as fontes já visitadas que tratam

1 A. G. Mello, *Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC*, 2016.

das relações raciais e de gênero, pois além de ele atravessar essas outras temáticas, traz fundamentos dos estudos da teoria crítica da raça e da crítica feminista.² Essa aproximação é necessária para direcionar o olhar à imposição de um padrão corporal e de comportamento de uma sociedade que ainda beneficia e privilegia determinados corpos em detrimento de outros.³

A discussão que será feita neste capítulo está organizada em dois momentos: no primeiro, serão revisitados conceitos importantes como educação especial na perspectiva inclusiva, deficiência, acessibilidade e capacitismo; e, no segundo, serão feitas reflexões sobre os efeitos do capacitismo na vida das pessoas com deficiência, a partir do olhar do autor e de uma das autoras deste texto, pois ambos vivem a experiência da deficiência. O protagonismo da pessoa com deficiência também ganhará destaque nessa discussão articulada com as ações pedagógicas e o Plano de Convivência. Assim, ratificamos a intenção de trazer crítica fundamentada às ações cotidianas, as escolhas e práticas pedagógicas e à mediação de conflitos que envolvem crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas com deficiência em nossas escolas.

Para começar, vamos nos apropriar dos conceitos e terminologias corretas.

COMO DEVO ME REFERIR ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Um questionamento muito comum e que geralmente causa insegurança nas pessoas tem relação com os termos que devem ser usados para falar com e sobre as pessoas com deficiência. Não se trata de uma dúvida banal, que tenha ligação apenas com uma atualização teórica ou até mesmo das normas legais que amparam essa população. A insegurança

2 A. G. Mello, *Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC*, 2016.

3 Recomendamos a leitura dos capítulos 6 e 7 para melhor compreensão acerca das relações raciais e de gênero.

sobre a maneira correta de se referir às pessoas com deficiência evidencia o distanciamento que ainda marca nossas relações sociais e, consequentemente, a convivência na escola. Afinal, temos uma longa história de exclusão, na qual crianças e jovens com deficiência primeiro eram considerados ineducáveis, depois passaram a ser aceitos em espaços segregados, de forma que a inclusão na escola comum vem de uma árdua luta que ainda hoje ocorre.⁴

Uma breve recuperação histórica ajuda a explicar por que os termos e nomenclatura causam certo “medo de errar”, já que muitos dos que hoje são extremamente ofensivos, estiveram presentes na legislação, em documentos oficiais, em pesquisas e em diversos manuais da área da saúde. Tortos, aleijadas, dementes, alienados, surdos-mudos, idiotas, retardados, anormais e excepcionais são exemplos de como essa população já foi designada na legislação brasileira e até identificada na coleta de dados do Censo do IBGE.⁵

Em 1933, um decreto do Estado de São Paulo previa a matrícula de pessoas com deficiência em escolas que atendessem os “débeis físicos”, “débeis mentais e anormais mentais”. Essa mesma lei os aproximava de grupos que eram identificados como “delinquentes” e “vagabundos”.⁶ Ou seja, para além da ideia de incapacidade que marca a deficiência, era feira uma aproximação, como se fossem pessoas violentas, perigosas, loucas, ideia que tem raízes históricas e contribuiu para a construção e a manutenção de uma cultura de exclusão, confinamento e segregação.

Atualmente, todos esses termos são considerados ofensivos, denotam descrédito e são utilizados como xingamentos, para depreciar o outro. Todavia outros, não tão ofensivos, devem ser igualmente evitados, como a expressão “portador de deficiência”, que constou de leis e decre-

4 K. M. O. Kumada *et al.*, *Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da educação especial e inclusiva*, 2022.

5 A. Simões *et al.*, *Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo*, 2018.

6 São Paulo, *Decreto n. 5.884*, 1993.

tos nos anos 1990 e início dos anos 2000,⁷ e que, embora já tenha sido substituída, não raro ainda é encontrada em placas e anúncios espalhados pelas cidades. Denominar as pessoas com deficiência como “especiais”, “alunos de inclusão” ou até mesmo “aluno laudado” (para designar aqueles com algum diagnóstico e necessitam do serviço de atendimento educacional especializado) é igualmente inadequado e discriminatório, portanto, capacitista. Isso ocorre porque apesar de parecer “minimizar” a condição da pessoa, estigmatiza e reduz o indivíduo à sua diferença corporal ou funcional.⁸

Deve-se ter o mesmo cuidado com as siglas, pois algumas – como PNE, portador de necessidade especial – denotam erro ao chamar a pessoa de “portadora”, de forma que não deve ser usada. Contudo vem ganhando espaço a designação PcD, que significa pessoa com deficiência. Em tempos apressados de redes sociais e para evitar o uso da palavra “deficiência” – por pessoas que ainda a considera como algo negativo, triste, ou uma tragédia na vida da pessoa –, com frequência são usadas as expressões “aluno PcD”, “o PcD” e até “pessoa PcD”. A sigla em si não é errada, mas deve ser utilizada com moderação, em especial para não contribuirmos com a manutenção dessa ideia de que a deficiência é algo muito ruim e que esse termo deve ser evitado, mas é justamente o contrário disso. Em alguns momentos – como para ganhar tempo nas redes sociais, para economizar caracteres em um texto, onde há limitação de espaço – pode ser necessário utilizar a sigla, mas seu uso não pode ser ingênuo. Luiz Alexandre Souza Ventura faz essa discussão a partir do texto *‘PCD’ é a certeza absoluta de que jamais seremos pessoas. Por que gente com deficiência aceita ser identificada por uma sigla?*⁹ Deixamos aqui o convite para essa leitura e reflexão.

7 Brasil, Decreto n. 3.298, 1999.

8 C. B. Angelucci, *Medicalização das diferenças funcionais – continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos*, 2014.

9 L. A. S. Ventura, “‘PCD’ é a certeza absoluta de que jamais seremos pessoas”, 2023.

Em suma, a escolha, seja do termo ou da sigla, também deve ser intencional, caso contrário podemos estar – mesmo sem intenção – contribuindo para um processo de desumanização do sujeito. A luta das pessoas com deficiência para serem reconhecidas como sujeitos de direitos perpassa a necessidade de terem a deficiência compreendida apenas como uma diferença dentro da diversidade humana.

Por fim, há duas maneiras corretas de nos referirmos às pessoas com deficiência: a primeira é pelo nome (o Douglas, a Manu, a Priscila...); se for necessário informar sua característica, a segunda forma é falar “pessoa com deficiência”.

O QUE É DEFICIÊNCIA?

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência,¹⁰ à deficiência não se atribui um conceito definitivo, mas uma concepção que está em constante evolução. Ao longo da história, existiram diversas concepções de deficiência e, conforme essas mudanças ocorriam, a vida e a participação dessa população na sociedade e na escola também se alteravam.

Para exemplificar melhor, podemos citar os paradigmas da assistência às pessoas com deficiência ou paradigmas da educação especial:

- Paradigma da exclusão: quando as pessoas com deficiência não tinham nenhuma participação na sociedade, nem mesmo nas escolas.
- Paradigma da segregação: quando eram reservados espaços segregados para pessoas com deficiência, nos quais elas conviviam apenas com pessoas com deficiência. Em tempos mais atuais, podemos pensar nas escolas especiais para determinados tipos de deficiência.

10 Organização das Nações Unidas (ONU), *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, 2006.

- Paradigma da integração: quando se inicia um processo de participação maior e, nas escolas são reservadas classes especiais, com a expectativa de que a própria criança fosse se adequando, e quando demonstrasse condições, poderia ser inserida em uma classe comum.
- Paradigma da inclusão: o mais atual, no qual o objetivo é que todas as pessoas convivam nos mesmos espaços, independentemente de suas condições ou diferenças.¹¹

É importante salientar que esses paradigmas coexistem até os dias atuais, ou seja, mesmo no momento que estamos vivenciando processos de inclusão, ainda convivemos com situações, na sociedade e na escola, que caracterizam segregação, integração e exclusão.

Essa brevíssima explicação ajuda a explicar os motivos para a referida convenção ser o mais importante tratado internacional em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, pois ela rompe com uma concepção de deficiência denominada “modelo médico da deficiência”, que a compreende como uma fatalidade, uma tragédia pessoal, com viés exclusivamente patológico, o que corrobora a lógica de que essas pessoas devem estar sob os cuidados da área da saúde ou da assistência social, que são dignas de pena. Em vez disso, a convenção assume uma nova concepção: o modelo social de deficiência, cuja perspectiva não nega os impedimentos do sujeito, mas compreende que a sociedade “cria” a deficiência a partir das barreiras impostas a essas pessoas.¹²

O Brasil, além de signatário da *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, a elevou ao *status* de emenda constitucional, por

11 Destacamos que esse processo não é tão simples e linear e que é necessário o aprofundamento dessa temática. Para melhor compreensão, tanto da concepção de deficiência quanto do capacitismo, pontuamos que Kumada *et al.*, em *Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da educação especial e inclusiva* (2022), apresentam esse percurso de forma bastante didática e mais detalhada.

12 C. Barnes, “Discapacidad, política y pobreza en el contexto del ‘Mundo Mayoritario’”, 2010; D. Diniz, *O que é deficiência?*, 2007.

meio do Decreto Legislativo n.186/2008 e do Decreto n. 6.949/2009.¹³ Em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que transcreve a concepção de deficiência trazida pela Convenção:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.¹⁴

Apesar da existência – tanto internacionalmente quanto no Brasil – de normativas importantes para a defesa dessa população, o modelo social ainda está longe de ser observado na prática. Ainda existe a ideia de que a deficiência está no indivíduo e que, portanto, é responsabilidade dele se adequar à sociedade, à escola, às atividades escolares propostas, pois basta que ele se esforce para conseguir. Entender a deficiência a partir dessa perspectiva relacional passa pelo desafio de mudar o foco – retirando do indivíduo, do corpo –, direcionando-o à sociedade, à escola, aos educadores, que devem identificar e reconhecer as barreiras existentes que têm impedido a participação plena de crianças e estudantes com deficiências. Essas barreiras podem ser arquitetônicas, urbanísticas, na comunicação, no mobiliário, atitudinais e pedagógicas.

Essas mesmas mudanças – vale lembrar, ocorridas por força dos movimentos sociais e acadêmicos, de e para pessoas com deficiência – trazem alterações no campo da educação e podem ser verificadas a partir das alterações que a Lei de Diretrizes e Bases¹⁵ vem sofrendo, assim como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

13 Brasil, *Decreto Legislativo n. 186*, 2008a; Brasil, *Decreto n. 6.949*, 2009.

14 Brasil, *Lei n. 13.146*, 2015, art. 2º.

15 Brasil, *Lei n. 9.394*, 1996.

Inclusiva¹⁶ e as conquistas expressas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.¹⁷

Importa ressaltar que a educação especial é uma modalidade de ensino para um determinado público (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), transversal a todas as etapas e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior, que tem como principal serviço o atendimento educacional especializado (AEE). Esse tipo de atendimento deve ocorrer, preferencialmente, em escolas comuns, daí a indicação de educação especial na perspectiva inclusiva, ou seja, em que todos compartilham os mesmos espaços e têm o mesmo direito de ser, estar e aprender em igualdade de condições.

Mesmo com tantos avanços, sabemos que não é raro que o direito das crianças e jovens com deficiência estarem nas escolas comuns seja violado. Isso pode ocorrer: pela negativa de matrícula; quando matriculados, não têm suas competências reconhecidas, mantendo o foco em seus impedimentos e dificuldades; outra situação é quando docentes destinam a eles potenciais fracassos, deixando, inclusive, de desenvolver atividades acessíveis, que promoveriam aprendizagem e participação com colegas.

Diversos argumentos reforçam o capacitismo e a exclusão desse grupo, e, ao fim e ao cabo – mesmo sem intenção – violam direitos. Alguns exemplos que podemos citar: a turma tem muitas crianças com deficiência; crianças com deficiência e autistas atrapalham as demais; a presença de estudantes com deficiência nivela a turma por baixo; estudantes com deficiência deveriam estar em escolas especializadas; não temos preparo para lidar com esse tipo de estudante. Esse tipo de fala comum em nossas escolas, além de reforçarem o capacitismo, são pautadas no modelo médico.

16 Brasil, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008b.

17 Brasil, *Lei n. 13.146*, 2015.

CAPACITISMO E O PLANO DE CONVIVÊNCIA

A partir dos conceitos e do histórico apresentados, podemos pensar no Plano de Convivência. Sabemos da importância de que as escolas desenvolvam e sigam seu Plano de Convivência, cujo principal objetivo é promover uma convivência ética e democrática.¹⁸ São muitos os questionamentos que poderiam dar início ao debate acerca de como estamos protegendo o direito à educação de estudantes com deficiência, e, mais uma vez, destacamos a intencionalidade. Para isso, podem ser feitas algumas perguntas norteadoras:

- Como pensar e desenvolver um Plano de Convivência sem olhar para a concepção de deficiência que está presente na escola, no grupo docente, na equipe gestora, nas equipes de apoio e em todos os profissionais que ali atuam?
- As barreiras que estudantes e pessoas com deficiência enfrentam são conhecidas e identificadas, ou será que ainda estamos atuando na lógica do modelo médico, que sugere que a pessoa se adeque, se esforce individualmente e supere essas barreiras?

Quando não consideramos ou não refletimos sobre esses aspectos, silenciemos, reduzimos ou invisibilizamos a presença das pessoas com deficiência na escola, e essa é uma das maneiras mais sutis e perversas de manutenção desse sistema de opressão que é o capacitismo.

Mas, então, o que é o capacitismo e como ele se manifesta? Trata-se de um neologismo introduzido no Brasil em meados de 2012, cuja precursora foi a antropóloga Anahi Guedes Mello, ativista, acadêmica e mulher com deficiência, cujos estudos foram inspirados em uma pesquisadora portuguesa que cunhou o termo “capacitismo” em Portugal, como

18 P. M. Uruñuela, *El Plan de Convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*, 2020.

uma tradução não literal do inglês *ableism*.¹⁹ De acordo com Pereira,²⁰ o capacitismo pode se manifestar de duas maneiras: discriminação ativa, que pode envolver de insultos diretos à pessoa, associações negativas ou pejorativas ligadas à deficiência, até o projeto de uma arquitetura não acessível; e discriminação passiva, presente nos discursos cujo viés está centrado na caridade, pautado na imagem da pessoa com deficiência merecedora de pena ou compaixão, ao invés do seu reconhecimento como uma pessoa de plenos direitos.

Da mesma forma que outras opressões são nomeadas – como o racismo, o machismo e a homofobia, considerando as relações étnico-raciais e de gênero, respectivamente –, se fazia necessário nomear a violência sofrida pelas pessoas com deficiência, pois aquilo que não tem nome dificilmente será combatido.

Diniz *et al.*²¹ questionavam a ausência no léxico da língua portuguesa de um termo que desse nome às desigualdades sofridas pelas pessoas com deficiência, tanto nas escolas como no mundo do trabalho e nas relações sociais em geral, e consideram tal ausência um indicador da invisibilidade social e política na qual esse grupo se encontra.

Traduzindo para a prática, o capacitismo se manifesta em falas preconceituosas, no uso de características da deficiência para ofender ou reduzir as pessoas e até mesmo em expressões populares, por exemplo: “dar mancada”, para designar um erro; “João sem braço”, quando se quer dizer que uma pessoa fez algo de maneira mal feita ou é preguiçosa. Ou seja, a deficiência utilizada como algo pejorativo ou como xingamento. Chamamos atenção até mesmo para a forma como as pessoas com deficiência são elogiadas, por exemplo: “parabéns, nem parece que você tem

19 A. G. Mello, “Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC”, 2016.

20 A. M. B. A. Pereira, *Viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista*, 2008.

21 D. Diniz *et al.*, “Deficiência e direitos humanos: desafios e respostas à discriminação”, 2010.

deficiência!"; "que ótimo que ficou, nem parece cego"; ou "apesar de ter deficiência você é bonita e inteligente". Ou seja, o elogio denota a surpresa diante de um resultado positivo produzido por alguém com deficiência. A deficiência geralmente não é associada a algo positivo, belo. Também é comum as pessoas demonstrarem surpresa quando uma pessoa com deficiência se relaciona afetivamente ou tem filhos, como se a deficiência as tornasse incapazes de vivenciar relações afetivas, de despertar interesse, desejo, ou mesmo de serem responsáveis pelo cuidado do outro.

Outra forma de manifestação capacitista que pode se confundir com um elogio é a ideia de superação, a supervalorização de feitos comuns do dia a dia, ou, ainda, quando pessoas com deficiência acessam espaços como universidades, empregos e cargos que não são de serviços gerais, são tidas como heroínas que superaram a deficiência. Camila Alves,²² psicóloga, atriz, ativista, pesquisadora sobre acessibilidade cultural e pessoa cega, afirma que o capacitismo está a serviço das pessoas sem deficiência, para se compararem às pessoas com deficiência de forma a agradecer por não ter a mesma condição ou se inspirar em suas conquistas e pensar "se até ele conseguiu, eu também consigo". Ou seja, as pessoas com deficiência não são pensadas como iguais às sem deficiência, elas devem sempre estar abaixo, como se se relacionassem parcialmente com o conhecimento, ou acima, na lógica da superação, mas nunca no mesmo nível.

Pagaime e Melo²³ nos convidam a refletir sobre como a sutileza de ações silenciosas pode ter efeitos desastrosos na autoestima e nas expectativas de futuro das crianças e jovens com deficiência.

A pesquisa de Camargo e Carvalho²⁴ relaciona as práticas docentes e de gestores escolares ao capacitismo, a partir de entrevistas a agentes da

22 PESQUISAR COM, *Deficiência visual e capacitismo com Camila Araújo Alves*, 2019.

23 A. Pagaime e D. C. F. Melo, "Vamos falar de capacitismo na escola?", 2021.

24 F. P. Camargo e C. P. Carvalho, "O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores", 2019.

secretaria de educação de uma rede de ensino no Centro-Oeste brasileiro sobre a implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, bem como sobre as concepções a respeito das pessoas com deficiência. Entre os diversos aspectos avaliados, os administrativos e de implementação foram evidenciados, e as entrevistadas relatam falta de continuidade das políticas para a educação especial a cada gestão, independentemente dos resultados de suas atividades, há uma certa invisibilização do trabalho da equipe, cujos avanços não são reconhecidos e, em muitos casos, as demandas judiciais e a ação dos órgãos de fiscalização ganham mais destaque. Todavia as autoras ressaltam que em nenhum momento a aprendizagem de estudantes com deficiência foi citada. O fato de não saberem ler ou não progredirem não foi apontado como algo problemático e que merecesse intervenção.

Isso parece indicar a marca do capacitismo mesmo na instância de gestão da política. As dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência (como analfabetismo e retenção, por exemplo) não foram aspectos enfatizados em nenhuma das entrevistas no âmbito da Secretaria de Educação, apesar de constituírem-se como aspectos marcantes da educação das pessoas com deficiência.²⁵

Podemos evidenciar aqui uma importante característica do capacitismo, que opera e se manifesta de forma muito sutil e sorrateira, exigindo de nós um olhar muito atento para identificá-lo. Muitas vezes o que chamamos de adaptação curricular na escola se resume ao empobrecimento dos conteúdos, pressupondo que estudantes com deficiência seriam incapazes de alcançar os mesmos resultados daqueles sem deficiência.

Pautar a prática pedagógica nas informações de um laudo médico, além de corroborar para a hierarquização de saberes (como se o saber

25 F. P. Camargo e C. P. Carvalho, "O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores", 2019, p. 622.

médico fosse superior ao saber pedagógico), pode trazer resultados desastrosos para a vida de nossos alunos e alunas com deficiência. O diagnóstico não pode ser orientador e muito menos definidor de práticas pedagógicas.

A escola deve ser o lugar de diálogo comprometido entre docentes da classe comum, docentes do AEE, famílias, equipe gestoras e todos os demais profissionais que atuam na escola. Sabemos das especificidades e desafios que fazem parte do cotidiano de quem atua com o público da educação especial, dada sua diversidade, contudo eles podem ser superados com investimento em formação continuada, recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, comunicação de qualidade com a família e com profissionais dos serviços especializados, mas, acima de tudo, investimento em formação para uma educação anticapacitista. O Plano de Convivência Escolar se mostra uma importante ferramenta para assegurar o diálogo que verse sobre uma educação inclusiva, que além de não admitir que nenhuma criança ou estudante fique de fora, também não permita que quem está dentro seja “convidado” a sair.

Diante do exposto, ressaltamos a relevância da atuação da equipe gestora das unidades escolares no trabalho de diminuição das práticas capacitistas e de qualquer manifestação de preconceito e discriminação, tendo em vista que essa equipe é responsável pela proposição de projetos, intervenções e mediações dentro da escola.

PROTAGONISMO, AÇÃO PEDAGÓGICA E O PLANO DE CONVIVÊNCIA

Os fundamentos apresentados anteriormente evidenciam que, apesar do termo capacitismo ser recente,²⁶ suas manifestações e conse-

26 Vale destacar que a discriminação contra pessoa com deficiência é considerada crime pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), mas a palavra capacitismo, que vem nomeá-lo, ainda não constava de nenhuma norma legal brasileira. Em novembro de 2023, o Decreto n. 11.793, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, apresenta o termo pela primeira vez na

quências avassaladoras para a vida das pessoas com deficiência vem de longa data.

Ao falar sobre suas experiências como pessoa com deficiência para educadores, Douglas Melo²⁷ ressalta o quanto esse tema lhe é caro, pois rememora toda a sua trajetória, desde a educação básica até chegar à universidade, na qual hoje ocupa o lugar de docente.

O autor lança uma importante provocação à equipe de direção e coordenação pedagógica, acerca da ampla discussão na escola sobre a preocupação com os desafios existentes para incluir estudantes com deficiência, seja em relação à aprendizagem ou às questões físicas. Sim, são muitos os desafios para a inclusão escolar, contudo ela nos convoca a pensar os desafios que as crianças e estudantes com deficiência enfrentam para estar nesse ambiente. Você já pensou nisso?

Quando mudamos a pergunta, não é apenas a resposta que muda, o foco e a forma de entender também mudam. Você já perguntou a seus estudantes como eles gostariam de aprender? Essa via de mão única, de quem escolhe como ensinar e como o outro deve aprender, revela muito sobre como tratamos todas as pessoas, porque isso também não ocorre com os estudantes sem deficiência. Porém, quando se trata de pessoas com deficiência, as respostas são buscadas em outros lugares, e muitas vezes em um laudo médico repleto de informações sobre o que aquele indivíduo *não pode fazer*, logo, acreditamos que ele *não vai aprender* ou até mesmo que ele *não precisa aprender* determinados conteúdos.

Nesse sentido, é fundamental investirmos na “pedagogia do *sim*”, ou seja, *sim*, a pessoa com deficiência aprende; *sim*, ela faz de um jeito diferente, *sim*, ela precisa aprender e participar e, principalmente, *sim*, eu posso ensinar as crianças e estudantes com deficiência.

legislação, colocando como uma de suas diretrizes, art. 2º, “o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoa com deficiência” (Brasil, 2023).

27 Assessoria de Comunicação – SMED, *Elaboração do Plano de Convivência Escolar*, 2024.

Não se trata de uma demonização do laudo médico, pois ele é necessário para muitas políticas públicas que amparam pessoas com deficiência. No entanto, é preciso observar o uso desse laudo, pois o preocupante é a forma como a escola e a equipe docente atuam a partir dele.

Será que destinamos os estudantes com deficiência ao fracasso em função de um diagnóstico? Devo dar atividades e nota 10, ou nota 6, independentemente do que for feito por um ou uma estudante com deficiência?

São muitas perguntas sem respostas quando falamos de estudantes com deficiência. Mas é possível encontrá-las a partir de uma aproximação maior com o indivíduo, com a família, entendendo como a criança ou estudante faz suas tarefas em casa, como se comunica. Por outro lado, deve-se dar menos atenção ao que está posto no laudo, pois ele pode nos fornecer pistas para o planejamento de atividades, mas não deve balizar as expectativas da escola sobre seus alunos e alunas, tampouco as práticas pedagógicas. E isso deve ser considerado no desenvolvimento de um Plano de Convivência.

A elaboração do Plano de Convivência tem como premissa contemplar toda a comunidade escolar e oportuniza a humanização daqueles que vivem a experiência da deficiência e que historicamente não são sequer lembrados. A exclusão se manifesta na atividade que não está acessível, de forma que estudantes com deficiência não podem participar; no ônibus do passeio escolar que não é acessível, de modo que a pessoa não pode entrar; na feira de ciências que acontece no segundo andar de um local sem acessibilidade; na ausência de intérprete de Libras, deixando estudantes surdos sem a informação e sem comunicação; nas atividades adaptadas que deixam o indivíduo sozinho numa sala sem ter com quem dialogar.

Esse suposto esquecimento, que para nós é a invisibilização da presença da pessoa com deficiência, tem raízes históricas e mais uma vez nos voltamos à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como inspiração. Aqui permitimo-nos fazer uma analogia que pode

parecer exagerada, mas que ajuda a compreender o que chamamos de processo de humanização. Segundo Amita Dhanda,²⁸

[A Convenção] reconhece que as pessoas com deficiência têm o direito à vida em pé de igualdade com os outros seres humanos. Essa afirmação, em si mesma, contesta a crença de que uma vida com deficiência é menos valiosa e, portanto, não precisa ser protegida. O direito à vida é uma afirmação de que a diferença por deficiência contribui para a riqueza e a diversidade da condição humana e não é um déficit que precisa ser eliminado.

A autora destaca que esse também foi o primeiro tratado internacional que contou com a participação de pessoas com deficiência durante todo o seu desenvolvimento, embora não tenha sido o primeiro com vistas à proteção dessa população.

Entendemos que o Plano de Convivência pode fazer esse movimento, além de fazer emergir o reconhecimento de que as pessoas com deficiência têm o direito à educação e à aprendizagem em pé de igualdade com as outras pessoas. Dada a relevância do Plano de Convivência na escola – aqui vista como um microuniverso, em comparação à Convenção – ele também pode promover essa humanização, garantir a participação, possibilitar protagonismo, trazer o sentimento de pertencimento ao *ouvir* a pessoa com deficiência.

O Plano de Convivência deve ser verdadeiramente anticapacitista, considerar a participação plena de crianças, estudantes e profissionais com deficiência, não apenas na sala de aula, mas em todas as atividades desenvolvidas na escola. Assim, consideramos que nos implicar no desenvolvimento de um Plano de Convivência, sob a égide da equidade e dos direitos humanos, é uma convocação a olhar para todas as nossas práticas com intencionalidade. Ou seja, devemos manter a atenção e

28 A. Dhanda, “Construindo um novo léxico dos direitos humanos: convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências”, 2008, p. 46.

estarmos conscientes de cada detalhe que norteia nossa relação com o outro, seja ação, sentimento ou emoção, sabendo que somos atravessados por nossas vivências, nosso conhecimento, ou não, de determinados temas, e no caso em questão, pela concepção de deficiência de cada um dos envolvidos nessas relações.

Perguntas norteadoras

1. Conhecer os conceitos relacionados à educação especial, deficiência e capacitismo ajuda na construção de um Plano de Convivência na escola?
2. Por que nós, educadoras e educadores, ficamos tão à vontade para dizer que as crianças com deficiência atrapalham e que elas não deveriam estar na escola?
3. Se não na escola, onde as crianças e estudantes com deficiência deveriam estar?
4. Professora da classe comum e professora do AEE, quem é responsável pelas crianças e estudantes com deficiência?
5. Você já conversou com as alunas e alunos com deficiência sobre as expectativas deles na escola ou sobre os sonhos para o futuro?

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2745>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO – SMED. *Elaboração do Plano de Convivência Escolar*. YouTube, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hdjQmzVT-l8>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BARNES, C. Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”. *Política y Sociedad*, v. 47, n. 1, p. 11-25, 2010.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. *Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. *Decreto Legislativo n. 186, de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. *Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. *Decreto n. 11.793, de 23 de novembro de 2023*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

CAMARGO, F. P. de; CARVALHO, C. P. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 617-634, dez. 2019.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. *Sur Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 42-59, jun. 2008.

DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. In: DINIZ, D.; SANTOS W. (org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília, DF: Letras Livres/EdUnB, 2010. p. 9-10.

KUMADA, K. M. O.; SOUZA, M. M.; PAGAIME, A. *Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da educação especial e inclusiva*. São Paulo: UFABC, 2022.

Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/730804/2/E-book_FHFPEEI%20%281%29.pdf. Acesso em:

5 abr. 2024.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, EUA, 2006. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 6 jan. 2020.

PAGAIME, A.; MELO, C. F. de. Vamos falar de capacitismo na escola? In: DRAGO, R.; ARAÚJO, M. P. M.; DIAS, I. R. (org.), *Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaçostempos educativos: reflexões e possibilidades*. Encontrografia, 2021. p. 42-57.

PEREIRA, A. M. B. A. *Viagem ao Interior da Sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista*. 255 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

PESQUISAR COM. *Deficiência visual e capacitismo com Camila Araújo Alves*.

YouTube, 16 out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9xCsekzo39U&t=1s>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SÃO PAULO. *Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933*. Institui o código de educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 1933. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SIMÕES, A.; ATHIAS, L.; BOTELHO, L. (org.). *Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

URUÑUELA, P. M. *El Plan de Convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*. Madrid: Narcea Ediciones, 2020.

VENTURA, L. A. S. 'PCD' é a certeza absoluta de que jamais seremos pessoas. *Terra*, 28 out. 2023. Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/pcd-e-a-certeza-absoluta-de-que-jamais-seremos-pessoas,8d6879c0278c56f85b3a8b883789d06c7psk1muv.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 25 fev. 2024.

9. AS ASSEMBLEIAS ESCOLARES: PROCEDIMENTOS DELIBERATIVOS PARA O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA

.....
Flávia M. C. Vivaldi e Adriano Moro

Muito se defende a participação da comunidade escolar na vida da instituição. Afinal, está prevista na legislação nacional de educação do Brasil, a “gestão democrática” das escolas, o que, em tese, garantiria à comunidade (professoras e professores, estudantes, funcionárias e funcionários, familiares e responsáveis) o direito (e o dever) de *opinar* sobre questões de organização e funcionamento, *decidir* sobre melhores caminhos e *executar* determinadas ações voltadas para o bem comum da instituição.

No entanto o que mais se verifica em relação à participação da comunidade escolar é o acesso à *informação* sobre ações e decisões tomadas, na maioria das vezes, pela equipe gestora. Ou seja, uma participação como ouvinte, como expectador sem, contudo, a existência real de um espaço para discussão e tomada de decisões coletivas. A Figura 1 demonstra os diferentes níveis de participação que a escola, por meio de uma gestão democrática, deve oferecer para sua comunidade. Embora a *informação*, como base da pirâmide, seja fundamental para tornar transparente para a comunidade o funcionamento da instituição, não é suficiente quando se pretende inserir os diferentes atores da escola como protagonistas nos processos de decisão de pautas coletivas e, mais do que isso, no exercício sistemático da democracia.

Figura 1 – Níveis de participação



Fonte: Adaptada de Uruñuela (2020).

Este capítulo apresenta procedimentos institucionais para promover a participação nos diferentes níveis: as *assembleias escolares*.

As assembleias escolares são consideradas espaços institucionais da palavra e do diálogo.¹ É no espaço de assembleia que o coletivo se reúne para refletir e discutir questões de interesse comum e que incidem sobre a vida escolar. Nesse sentido, a assembleia é, em sua essência, o espaço para a discussão de temas pertinentes ao trabalho da escola, levantados por estudantes, professoras e professores (bem como outros profissionais da instituição) e, sobretudo, para a busca coletiva de soluções para os problemas de convivência.²

Relacionando os níveis de participação escolar necessários para a concretização de uma educação democrática (Figura 1) com o procedimento de assembleia, é possível constatar a presença dos quatro níveis de participação na dinâmica interativa que ocorre naquele espaço:

1. A *informação* necessária para a discussão.
2. A coleta e coordenação de diferentes *ideias/opiniões*.

1 U. F. Araújo, *Assembleia escolar: um caminho para resolução de conflitos*, 2004.

2 J. M. Puig et al., *Democracia e participação escolar*, 2000.

3. O momento para tomadas de *decisão*.
4. Os encaminhamentos feitos coletivamente para a *execução* das ações planejadas.

Só essa constatação já seria uma justificativa potente para a adoção das assembleias escolares como cultura institucional, mas há outros aspectos que merecem destaque. As assembleias são meios para a construção de “capacidades psicomorais e para transmitir atitudes e valores”³

Há diferentes tipos de assembleias escolares e, embora seja desejável que estejam todos presentes no planejamento da instituição, a implementação de cada tipo deve ser feita de maneira gradual.

TIPOS DE ASSEMBLEIA

Assembleia de nível ou segmento

Trata-se do tipo de assembleia que reúne representantes (dois) de cada classe de um mesmo ano (por exemplo, representantes de cada turma de 6º ano), professores que atuam no segmento, coordenação, orientação e representantes dos funcionários. As temáticas devem ser de interesse comum das classes envolvidas (do segmento) e têm como objetivos centrais a regulação e a regulamentação da convivência, a qualidade das relações interpessoais, os conflitos mais frequentes e os projetos comuns. Essa modalidade de assembleia deve ocorrer mensalmente, e as datas precisam ser incluídas no calendário escolar previamente.

Assembleias de escola

Essa modalidade conta com a participação de representantes de todos os segmentos da instituição e tem como foco os assuntos que extrapolam as salas de aula e dizem respeito ao coletivo, à comunidade escolar como um todo. Há também o objetivo de cuidar das relações interpessoais e da convivência, mas dessa vez nos espaços coletivos da escola.

3 J. M. Puig et al., *Democracia e participação escolar*, 2000, p. 119.

A coordenação desse tipo de assembleia deve ser responsabilidade de um membro da direção da escola. É desejável que ocorra bimestralmente e que se faça um rodízio de representantes, para que mais pessoas possam participar desse espaço de discussão.

Assembleias docentes

São os espaços democráticos de discussão reservados para todo o corpo docente, equipe gestora e, quando possível e/ou necessário, representantes da secretaria de educação, diretoria de ensino ou mantenedores. É o cenário propício para as temáticas relacionadas à convivência entre os docentes e deles com equipe gestora, assim como com os objetivos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e com todos os conteúdos que se relacionam com o funcionamento administrativo da instituição.

Quando uma escola decide implementar assembleias de classe, deve considerar concomitantemente implementar as assembleias docentes, com agenda mensal, onde também são discutidos os avanços e desafios presentes no processo de implantação desses procedimentos democráticos. A assembleia destinada aos estudantes também é fortalecida com a existência de espaços voltados aos docentes.

Assembleias de classe

Esse momento específico de cada turma é dedicado para as temáticas que envolvem as especificidades de cada sala de aula. O objetivo continua sendo o de qualificar a convivência e as relações interpessoais, porém, no âmbito de cada sala de aula. É, portanto, um espaço de diálogo na resolução de conflitos que fazem parte do cotidiano da turma. A condução da assembleia deve ser feita por professora ou professor em função de conselheira ou conselheiro, orientação, tutoria ou coordenação da assembleia – e com o tempo e consolidação do procedimento, pode e deve ser delegada para um membro do corpo discente.

As assembleias de classe para as turmas de anos iniciais de ensino fundamental (1º ao 5º ano) devem acontecer semanalmente, com a du-

ração de 50 minutos. Já para as turmas dos anos finais (do 6º ao 9º) e do ensino médio os encontros devem ser quinzenais, tendo cada encontro duração de 90 minutos (ou duas horas/aula). É, portanto, fundamental que haja a inclusão desse procedimento nos horários de docentes e estudantes, para que não sejam utilizados equivocadamente como momentos pontuais e esporádicos. As assembleias são e devem ser procedimentos institucionais, ou seja, adotados pela escola, e não somente por poucas ou poucos docentes, em algumas salas/turmas. Quando adotadas como um procedimento institucional, as assembleias de todos os tipos atuam na transformação da cultura da escola, garantindo espaços oficiais de participação e de diálogo.

Esse espaço democrático busca não só consenso sobre alguma questão, mas também maneiras de lidar com as diferenças, defender posições e ideias muitas vezes contraditórias e, por vezes, questionáveis. Portanto, são uma oportunidade de praticar a democracia e reafirmar o respeito mútuo como princípio orientador das relações humanas. Neste sentido, a promoção do diálogo, a garantia do direito de falar e ser ouvido, o respeito pela diversidade e a expressão de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto e outros motivos fazem das assembleias de classe ótimas oportunidades para as professoras e os professores conhecerem melhor suas e seus estudantes. Isso ocorre porque a segurança e a seriedade do momento encorajam quem raramente se manifesta durante as aulas.

As assembleias de classe emergem como uma prática educativa relevante para promover a participação discente ativa, desafiando a perspectiva tradicional de passividade na educação. Esse diálogo propicia um espaço para a escuta mútua e a construção coletiva de saberes. A valorização do diálogo como meio de conhecer e questionar visões de mundo contribui para desmistificar ideias e promover reflexões mais profundas.

A participação ativa das e dos estudantes em assembleias de classe pode ser uma estratégia eficaz para promover uma educação mais participativa, democrática e engajada, rompendo com modelos tradicionais e incentivando a construção coletiva do conhecimento.

CUIDAR DA IMPLANTAÇÃO DA ASSEMBLEIA DE CLASSE IMPORTA...

Não parece haver coerência entre a proposta subjacente à assembleia de classe – o exercício da democracia – e sua imposição à turma como uma decisão unilateral da escola. É preciso que o procedimento seja compreendido e reconhecido como necessário por parte das e dos estudantes. Dessa forma, a primeira ação no processo de implementação é a do entendimento e da sensibilização das turmas sobre o tema “assembleia”.

Mobilização

A abordagem do tema deve ser adequada, demandando estratégias distintas que sejam coerentes com as diferentes etapas de ensino. Nesse sentido, para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, a sugestão é abordar o tema a partir de um disparador afetivo que pode ser uma história – por exemplo, a fábula *A assembleia dos ratos*, de Esopo. O objetivo é chamar atenção das crianças para a forma como os ratinhos buscaram resolver um conflito que era do grupo todo, do coletivo. Já para estudantes dos anos finais e do ensino médio, o disparador pode ser o conceito de assembleia, quais assembleias o grupo conhece e conectar o tema à realidade da classe. É importante iniciar uma discussão sobre a necessidade do grupo realizar assembleia, partindo de casos e exemplos de situações ocorridas em sala de aula que tenham causado algum tipo de prejuízo a uma ou mais pessoas. A ideia é que, a partir da situação apontada, o grupo possa refletir sobre a necessidade da criação de um momento específico e sistemático destinado para avaliação e negociação das ações coletivas. Ou seja, um momento para a reflexão e de prática do diálogo como forma de resolver os conflitos, assim como um momento para a turma falar sobre as conquistas e avanços da sala. Em geral, a recepção da assembleia por parte das turmas de diferentes etapas de ensino é muito positiva e há a validação do procedimento, que passa a ser orientado pela vontade do grupo de melhorar a qualidade da convivência na sala de aula.

Após a concordância sobre a implementação das assembleias, devem ser apresentadas as rotinas e responsabilidades inerentes ao procedimento. Tais cuidados são necessários porque o bom desenvolvimento da prática institucional do diálogo e da democracia depende, em grande medida, da organização e de como é feita a condução do processo.

Para que as assembleias de classe sejam reconhecidas pelos estudantes como “um espaço e um tempo com identidade própria dentro do currículo escolar”,⁴ é fundamental atentar-se para a organização – desde a disposição das carteiras em círculo até as atribuições de funções e responsabilidades –, considerando que são mais do que aspectos facilitadores para o desenvolvimento da assembleia, sendo, na verdade, elementos que a definem. Cada classe/turma cria hábitos e rotinas que viabilizam o funcionamento das assembleias, mas alguns aspectos devem ser destacados. Esses elementos são detalhados a seguir.

Espaço

Na organização do espaço é fundamental que todas e todos os participantes se vejam e possam dialogar comodamente. Assim, círculos e semicírculos são as configurações mais indicadas. Caso o tamanho da sala e o tipo de mobiliário não favoreça a formação do círculo, é necessário definir outro espaço da escola, que pode, inclusive, ser na área externa.

Pauta

Outro aspecto importante a ser considerado é a construção coletiva da *pauta prévia* durante a semana que antecede o dia da assembleia. Qualquer membro da comunidade pode incluir temas relacionados ou que se fizerem necessários para aquele grupo de estudantes. Para tanto, ao longo da semana, estudantes, docentes, funcionárias e funcionários, entre outros membros da comunidade escolar, devem inscrever seus temas de discussão, considerando a regra não negociável de *não citar no-*

4 J. M. Puig et al., *Democracia e participação escolar*, 2000, p. 121.

mes, mas, sim, *descrever a situação*, evitando-se ao máximo a emissão de juízo de valor. O anonimato é um recurso previsto, portanto, se a pessoa não quiser se identificar como autora ou autor do tema em discussão, é um direito garantido. A construção da pauta pode ser feita de maneira física, em mural disposto em uma parede da sala de aula, ou virtual, em espaço criado para esse fim. O importante é que a pauta seja acessível e visível para toda a comunidade (por isso é imprescindível ter cuidado com a linguagem adotada e não citar nomes de pessoas). Não se organiza a pauta durante a assembleia, para que haja tempo hábil de elaborá-la. Propõe-se uma reunião prévia entre professor e dois representantes dos estudantes para a organização definitiva da pauta, que deve considerar uma hierarquia nas temáticas por ordem de importância (violência, temas coletivos, temas mais individuais). Uma boa estratégia é agrupar temas semelhantes e explicar para a turma, posteriormente, quais foram os critérios adotados para o agrupamento. Em geral, busca-se identificar o que os diferentes temas da pauta têm em comum (p. ex., agrupar diferentes manifestações em que houve a ausência de respeito ou de justiça). Também deve haver uma hierarquização dos temas, começando pelas situações em que princípios morais foram rompidos, mas garantir que todos os temas propostos estejam na pauta definitiva e que sejam discutidos (ainda que mais de um encontro seja necessário).

Quadro 1 – Sugestões de enunciados para a construção da pauta

Eu critico...	Eu felicito...
Quero falar sobre...	Coisas positivas...
Não gostei de...	Gostei de...
Que pena que...	Que bom que...

Fonte: Elaboração própria.

Papéis e responsabilidades

A designação de um adulto responsável – seja uma professora ou um professor polivalente, conselheira ou conselheiro, orientadora ou orientador – proporciona a liderança e a orientação necessárias para manter o foco nas discussões e garantir um ambiente produtivo. A participação ativa de dois estudantes como auxiliares na condução do processo não apenas promove a inclusão discente na gestão das atividades, mas também contribui para uma perspectiva mais abrangente e representativa dos interesses da turma. Com o tempo e a consolidação do procedimento, sobretudo nas turmas de anos finais e ensino médio, a condução da assembleia pode ser delegada para alguém do grupo de estudantes. A rotação de representantes discentes é uma estratégia valiosa para garantir a ampla participação e a diversidade de perspectivas e experiências durante as assembleias. Ao vivenciar diferentes papéis, as e os estudantes têm a oportunidade de entender as complexidades envolvidas na tomada de decisões e no gerenciamento de conflitos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de liderança. O tempo de permanência como representante deve ser combinado com o grupo, garantindo que o maior número de estudantes possa vivenciar o papel.

Registro

É fundamental que esse momento institucional da palavra e do diálogo seja devidamente registrado. Para tanto, as e os representantes discentes devem se organizar para que, ao longo da assembleia, enquanto alguém se responsabiliza por cuidar das inscrições para tomar a palavra – o que deve ser feito levantando-se a mão, com clara manifestação de intenção de falar – a outra ou outro representante faz a ata da reunião.

A ata pode ser feita em livro, em folhas impressas elaboradas para esse fim, ou em arquivos digitais. O importante é conter:

- Cabeçalho com data e local.
- Todos os temas da pauta discutidos e as respectivas regras elaboradas ou decisões tomadas.
- Encaminhamentos sugeridos para o enfrentamento do conflito ou para o cumprimento da regra.

O fechamento da ata se dá com a identificação da equipe que coordenou a assembleia e com assinatura de todas as pessoas que estiveram presentes na sessão. Esse ritual é fundamental para legitimar e documentar esses preciosos momentos de exercício da democracia e do diálogo. Os registros podem, inclusive, auxiliar quando houver necessidade de comprovação da presença na participação de decisões que possam ser desrespeitadas por alguém do grupo. Utilizar os registros para retomar o que foi coletivamente pactuado ajuda no processo de autorregulação das pessoas que, por motivos diversos, apresentam mais dificuldade em cumprir as decisões coletivas.

Quadro 2 – Exemplo de registro de ata

Problema	Acordo	Encaminhamento

Fonte: Elaboração própria.

Condução

A clareza sobre a condução é fundamental para garantir o sucesso das assembleias de classe. É preciso garantir a discussão do problema, da situação, com base no princípio rompido (ou não), e não na punição pela ruptura. Por exemplo: supondo que o tema em discussão seja o fato de dois ou mais estudantes terem brigado usando a força física. O princípio do respeito evidentemente foi rompido nas relações, dando espaço para a agressividade e a violência, é isso o que deve estar em pauta de discus-

são, e não qual a melhor punição para o fato. A reflexão deve ser sobre as causas dos episódios de conflitos, e não somente dos sintomas que, em sua maioria, se manifestam em diferentes formas de agressividade.

A discussão de cada tema proposto na pauta pode ser dividida em três momentos: diálogo sobre o tema; construção das regras e combinados; e resolução de conflitos.

O *diálogo sobre o tema* deve ser feito sempre descritivamente, sem acusações ou críticas, retomando o pressuposto de que o objetivo é discutir e refletir sobre fatos, ações e situações, e não sobre as pessoas envolvidas. A pessoa na função de coordenação deve perguntar se quem colocou o tema gostaria de se manifestar – como já apontado, o anonimato é garantido. Em seguida, abre a discussão aos demais participantes da assembleia, tendo a pessoa autora do tema se manifestado ou não.

Para a condução das discussões, algumas habilidades são necessárias, mas é importante que tais habilidades sejam reconhecidas por quem conduz a assembleia como objetivos a atingir, e não como pré-requisitos para a concretização do procedimento. Se essas habilidades forem consideradas requisitos prévios, há uma grande possibilidade de a disposição de quem pretende assumir o compromisso de coordenar a assembleia ser minada. É, portanto, na prática da condução que se dá o desenvolvimento das habilidades para:

- Auxiliar a estudante ou o estudante a se distanciar dos exemplos pessoais e relatar o problema em termos gerais. Exemplo de intervenção: “O que aconteceu que você critica?”.
- Colocar ordem às manifestações. Exemplo de comando: “Levantar a mão para falar”.
- Intervir em falas e posturas que fogem à discussão ou tendem para casos pessoais – o cuidado é necessário para que não haja inibição da pessoa que está participando em futuras manifestações. Indica-se o uso da linguagem descritiva. Exemplo de comando: “É importante o que você está trazendo, mas podemos tratar

em outro momento para não sairmos do que está em foco na discussão. Pode ser?”

- Controlar o tempo para contemplar os itens da pauta dentro do tempo previsto. Exemplo de alerta: “Para o funcionamento desse espaço, é fundamental saber se manifestar na hora correta, de maneira respeitosa e sem repetir o que outros já disseram”.
- Estimular a participação de todas e todos, sem imposição e autoritarismo. Exemplo de comando: “É importante para essa turma conhecer e respeitar o ponto de vista de cada pessoa”.

É sempre desejável cuidados com quem “fala muito” e com quem “nunca fala”. Considerar fazer uma rodada convidando individualmente os menos participativos a manifestar, demonstrando interesse e enfatizando a importância para o grupo, de se ter muitas vozes e perspectivas diferentes, contribuindo para a riqueza da discussão.

A *construção das regras e combinados* é o segundo momento das assembleias de classe, destinado à busca de solução por *contrato*, objetivando regulamentar as ações. Dessa forma, as assembleias de classe assemelham-se ao poder legislativo responsável pela elaboração das normas e leis e, com base nessa comparação, a figura da professora ou professor representa o judiciário, a quem cabe a responsabilidade da sanção quando há o descumprimento da norma. O alerta é para que não haja, por parte do “juiz”, a legitimação de práticas autoritárias e punitivas. A pessoa na função de juiz deve ter em mente que a justiça deve ser orientada pelos três Rs⁵ *reparação dos danos, restauração das relações e resolução do conflito*. O exercício deve ser de analisar, com o grupo, as causas do problema (o porquê) e as soluções têm de convergir com as causas, respeitando-se alguns princípios orientativos, como os de não punição, não violência e não humilhação.

5 J. Galtung, *Paz por medios pacífico: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, 1996/2003.

A *resolução de conflitos* é um momento muito importante da assembleia. Após a construção das regras ou dos combinados, a coordenação da assembleia solicita propostas para que o problema não volte a se repetir, ou que ajudem o grupo no cumprimento das regras e na conscientização sobre as consequências de seu descumprimento. Objetiva-se refletir sobre as consequências no coletivo, e não só no individual. Incentivar e praticar nas sessões a ideia de que sempre existem várias soluções ou alternativas possíveis para lidar com um conflito ou problema. Coordenação de diferentes perspectivas, comparação e escolha de uma sugestão e/ou caminho para a resolução de uma situação problemática são operações mentais refinadas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e moral de todo o grupo.

Algumas perguntas disparadoras devem conduzir a linha de raciocínio e da discussão do grupo, como: *Por que isso acontece? Como isso acontece? O que podemos fazer?* As reflexões advindas das questões anteriores devem ser conduzidas em direção à compreensão e adesão aos valores morais necessários para uma vida em sociedade, garantida e protegida pelos direitos humanos. A ideia é ampliar as perspectivas individualistas para perspectivas coletivas e cooperativas, distanciando-se de qualquer postura doutrinadora ou diretiva, mas, ao contrário, se valendo de reflexões que gerem desequilíbrios cognitivos e morais que provoquem a descentração do pensamento, condição necessária para a autonomia do caráter e da cognição.

Cabe destacar que as assembleias de classe não devem ser exclusivamente vistas como espaços para abordar problemas, mas também como ambientes propícios para celebrar conquistas, valorizar esforços individuais e coletivos e discutir projetos futuros. Essa abordagem mais abrangente contribui para criar um ambiente positivo e motivador, fortalecendo o senso de comunidade na turma.

É importante elucidar que as assembleias não são soluções mágicas para eliminar todos os problemas. A harmonia não implica a ausência de conflitos, mas, sim, a capacidade de abordá-los de maneira construtiva.

Portanto, manter uma visão realista e equilibrada sobre o propósito das assembleias ajuda a evitar frustrações e a promover a compreensão de que esses encontros são parte integrante do processo educativo.

Por fim, a inclusão de um momento dedicado às *felicitações* é uma prática valiosa, pois reconhece e valoriza as contribuições das e dos estudantes. Reservar tempo para isso no final da assembleia demonstra o compromisso com o reconhecimento do esforço e do mérito individual e coletivo. No entanto, é necessário ter cuidado ao abordar as felicitações, evitando recompensas ou elogios excessivamente valorativos. Manter coerência com o processo utilizado para as críticas é fundamental para garantir a integridade do ambiente de discussão. Ao descrever e nomear as realizações e conquistas (p. ex., “refletir sobre a coerência entre o que foi acordado na reunião anterior e como tem sido colocado em prática”), as pessoas participantes têm a oportunidade de compreender melhor os motivos pelos quais suas ações estão sendo reconhecidas, promovendo uma cultura de transparência e entendimento mútuo.

Em síntese, deve haver um equilíbrio entre abordar os problemas, celebrar as conquistas e estabelecer expectativas realistas para que as assembleias de classe sejam eficazes, promovendo um ambiente de aprendizado e convivência positiva.

Avaliação

A avaliação sobre o processo de desenvolvimento das assembleias de classe deve acontecer ao final de cada período letivo e pode ser orientada por algumas questões provocativas:

- Como foi a participação (sua e da turma)?
- Houve alguma mudança nas relações na nossa turma?
- O que foi positivo? Por quê?
- O que não foi bom? Por quê?
- O que poderia ter sido diferente?

PARA FINALIZAR

A organização das assembleias de classe – desde a preparação do local, a definição prévia dos temas a serem discutidos e o comprometimento com a implementação das decisões tomadas – evidencia um processo estruturado que visa a cumprir objetivos específicos. Esse procedimento de deliberação não apenas promove a participação ativa, mas também fortalece os laços de pertencimento à comunidade escolar.⁶

Além disso, a ênfase na convivência como um valor essencial na escola é destacada pela abordagem de adotar diversos pontos de vista durante as discussões que acontecem nas assembleias. Isso não apenas enriquece a análise dos fatos, mas também promove uma cultura de respeito e compreensão mútua. A meta de proporcionar uma análise mais justa e respeitosa dos acontecimentos reflete um compromisso com a construção de um ambiente escolar que valoriza a participação, a diversidade e o diálogo como elementos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal das e dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAÚJO, U. F. *Assembleia escolar: um caminho para resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.
- GALTUNG, J. *Paz por medios pacífico: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz, 1996/2003.
- PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.
- URUÑUELA, P. M. *El Plan de Convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*. Madrid: Narcea, 2020.

6 J. G. Aquino, *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, 1996.

10. O PLANO DE CONVIVÊNCIA DA ESCOLA

Flávia M. C. Vivaldi e Adriano Moro

Ao longo deste livro abordamos temas essenciais e traçamos o percurso formativo para que o trabalho intencional para a melhoria da convivência escolar seja sustentado com bases teóricas, considerando sua complexidade. Temos consciência de que não foram esgotadas, nessa trajetória de estudos, todas as temáticas que tangenciam os processos de interação social, mas foram contemplados tópicos imprescindíveis às discussões que buscam qualificar as relações interpessoais no ambiente escolar.

Em cada capítulo foram colocadas questões norteadoras para estender, à comunidade escolar como um todo, a discussão sobre o tema em questão. Isso significa reafirmar a necessidade de conceber a convivência como aspecto de primeira grandeza no planejamento da instituição.

Neste capítulo, a proposta é aprofundar conceitos, cuidados, condições básicas e detalhar etapas de elaboração do Plano de Convivência, com o intuito de auxiliar sua concretização nas unidades escolares da educação básica.

RETOMANDO O CONCEITO DE PLANO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

O Plano de Convivência Escolar (PCE) é o documento oficial que estabelece as diretrizes e procedimentos para promover uma convivência saudável e respeitosa na escola. Ele define o modelo de convivência que a

escola pretende adotar, delineando os princípios e valores fundamentais que orientarão as interações sociais daquela comunidade.

Em capítulo anterior, apontamos a lacuna encontrada nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas de nosso país no que se refere às propostas relacionadas ao segundo P – *dimensão do político* –, diretamente ligado às questões da convivência, uma vez que o caráter político do documento se refere à função social da escola de contribuir na formação cidadã, não só de estudantes, mas de toda a comunidade. Nessa direção, defendemos que o PCE seja integrado e represente a dimensão do político, refletindo o compromisso de cada instituição com o planejamento dos espaços de construção coletiva da identidade sociomoral¹ da instituição.

São inúmeras as razões que sustentam e justificam o PCE, por isso, sem risco de reducionismo, ressaltamos o fato de que uma boa convivência é um fim e um meio, porque ao mesmo tempo em que é um objetivo educativo a ser alcançado, é também uma condição necessária para que a aprendizagem seja possível. O clima de sala de aula, assim como o da escola, e a qualidade das relações interpessoais são fatores que impactam o aprendizado e o desempenho discente. Portanto, o aprender a conviver é uma aprendizagem específica que por si só já é um valor, tendo também, como valor instrumental, o fato de melhorar as condições de aprendizagem acadêmica.²

CUIDADOS NECESSÁRIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Há, na dinâmica escolar, além das inúmeras exigências relacionadas às questões pedagógicas e relacionais, uma demanda burocrática – cuja importância e necessidade não estão em discussão – que por vezes con-

- 1 A. Moro e F. M. C. Vivaldi, “Avaliação de valores sociomorais em professores de uma rede municipal de educação”, 2021, p. 3.
- 2 P. M. Uruñuela, *El Plan de Convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*, 2020.

some tempo e energia, sobretudo da equipe gestora. Nessa perspectiva, é necessário *evitar, e até mesmo repudiar, a burocratização* do Plano de Convivência. Isso significa que sua elaboração, acompanhamento, avaliação e continuidade não podem ser fruto de uma exigência administrativa focada em calendário de entrega, cumprimentos de prazos geradores de pressão na gestão que, muitas vezes, recorre a documentos elaborados por outras instituições. Esse mecanismo de copiar, sem a adequação necessária e convergente com a realidade da escola, cumpre apenas com o caráter normativo e documental e não garante, em absoluto, a necessidade e a eficácia de um Plano de Convivência.

É fundamental que a elaboração do plano de convivência seja *de responsabilidade de uma comissão* constituída para esse fim, composta por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar (incluindo, portanto, representantes das famílias e responsáveis, assim como de outros setores da escola). A direção da escola é responsável por iniciar o processo por meio da constituição dessa comissão e estar nela representada por alguém da equipe gestora. No entanto, é fundamental entender que a responsabilidade de elaboração e concretização do Plano de Convivência não é exclusiva da direção da escola.

O processo de construção do PCE – que inclui diagnóstico, planejamento, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento – deve ser contínuo na instituição, se sobrepondo às mudanças que uma escola tem em seu quadro de profissionais. A rotatividade de pessoal que ocorre, sobretudo, no ensino público, não pode ser mais um obstáculo para o trabalho por uma convivência respeitosa, ética e democrática. Por isso é necessário haver uma comissão composta pela representatividade de toda a comunidade e responsável pelo caráter ininterrupto que o trabalho com a convivência requer.

A *convicção da comunidade sobre a necessidade de trabalhar a convivência* deve ser condição prévia para a elaboração do plano, um dos objetivos fundamentais da educação atual. Também são condições prévias: compreensão e assentimento de que é (e deve ser sempre) função

da escola; construção de ambientes inclusivos; e compromisso com o desenvolvimento de habilidades sociomorais. Tais condições funcionam como um farol e tendem a orientar as práticas educativas e políticas da instituição.

CONDIÇÕES BÁSICAS PARA O TRABALHO DA CONVIVÊNCIA POSITIVA NA ESCOLA

O conceito de convivência positiva aqui adotado refere-se mais à forma do que ao conteúdo, ou seja, ao *como* deve ser a perspectiva de um trabalho intencional para melhoria e construção de uma cultura de cuidados com as relações humanas. Nesse sentido, a convivência positiva traduz uma perspectiva de *proatividade*, ou seja, de antecipar demandas, prevenir violências, planejar propositadamente formas construtivas de interações e participações. A parte do conteúdo, por sua vez, diz respeito aos temas que amparam e orientam o trabalho para o desenvolvimento de atitudes proativas e convergentes com uma convivência social e moralmente desejável. Qualificar a convivência defendida ao longo deste livro como *ética e democrática* pressupõe postura proativa quanto ao trabalho intencional voltado para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e das habilidades sociais.

Paralelamente, a convivência ética e democrática desejada implica a vivência dos valores morais e democráticos no cotidiano e em situações intencionalmente planejadas. Isso significa reconhecer nas interações e convivência diárias o exercício consciente do respeito mútuo, da equidade e do diálogo, por meio de *procedimentos institucionais, formação continuada* na perspectiva de reflexividade (ou seja, partir de situações reais da escola para uma análise à luz de estudos, pesquisas e teorias científicas) e *espaço na matriz curricular*.

Com base na compreensão do conceito convivência positiva como postura institucional proativa para uma convivência ética e democrática, parece incontestável que se trata de um trabalho de alta complexidade

e que demanda tempo para sua consolidação e enraizamento na comunidade, ou seja, demanda tempo para traduzir a cultura da instituição no que diz respeito à convivência.

Além dos desafios inerentes ao trabalho com as relações humanas, não se pode negar o risco de descontinuidade do trabalho, sobretudo em função da rotatividade de profissionais e, por vezes, da ineficácia do Plano de Convivência. Assim, é necessário antecipar algumas questões importantes para a viabilidade e a eficácia do trabalho, como será detalhado a seguir.

As pessoas representantes da comissão de convivência devem compartilhar e discutir o plano com seus pares. O *caráter coletivo* é fundante para a potência do trabalho. O plano deve ser de conhecimento e representar a comunidade escolar como um todo. Para tanto, devem ser garantidos *tempos e espaços exclusivos* para reuniões, estudos e trabalhos comuns – o que parece óbvio, mas pode ser um grande dificultador do trabalho quando não se tem uma organização prévia dessa natureza. Para que o Plano de Convivência seja uma realidade concreta na escola, o planejamento da *formação específica para os diferentes grupos da instituição* é necessário. Como já apontado, a convivência qualificada como cada vez mais ética e democrática demanda aprendizagens singulares e, portanto, a construção de novos conhecimentos e posturas. Envolve o trabalho intencional e sistemático das dimensões cognitiva e afetiva, bem como das habilidades sociais, tendo em vista o desenvolvimento e o crescimento moral. Para tanto, deve-se considerar o *conteúdo reflexivo* para uma *pedagogia da convivência* e, nesse sentido, os direitos humanos emergem como marco regulatório da convivência.³

O professor Xesús Jares⁴ destaca diversos conteúdos que podem e devem ser incluídos em um Plano de Convivência, relacionados aos

3 P. M. Uruñuela, *El Plan de Convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*, 2020.

4 X. R. Jares, *Pedagogia da convivência*, 2008.

diferentes aspectos da natureza humana, às relações interpessoais e à cidadania:

- *Conteúdos da natureza humana*: visam a promover uma compreensão mais profunda da essência humana e dos valores fundamentais que devem ser respeitados e cultivados. Incluem temas como o direito à vida, a dignidade humana, a felicidade e a esperança.
- *Conteúdos das relações*: são essenciais para promover relações saudáveis e respeitadas entre os membros da comunidade escolar. Englobam conceitos como o respeito, a não violência, a aceitação da diversidade, a rejeição da discriminação, a solidariedade, a igualdade e a empatia.
- *Conteúdos da cidadania*: visam a preparar estudantes para se tornarem cidadãos e cidadãs ativos, conscientes de seus direitos e com responsabilidades na sociedade. Abrangem questões relacionadas à justiça social, à laicidade, aos direitos humanos, entre outros.

Esses três blocos temáticos sugerem conteúdos de naturezas diferentes, mas que se fundem no objetivo maior de promoção do desenvolvimento humano e da convivência ética e democrática na escola. Sem dúvida, podem repertoriar e indicar caminhos para a escola no planejamento das ações e procedimentos.

Vale ressaltar que, consciente ou inconscientemente, docentes e demais profissionais da escola estão constantemente transmitindo valores e modelos de convivência por meio de posturas e atitudes. Considerando a perspectiva de que toda e todo profissional que atua em uma escola é educador, é fundamental que educadoras e educadores estejam cientes do impacto de suas ações na formação de estudantes e se empenhem em promover uma cultura de convivência baseada no respeito, na compreensão mútua e na equidade.

É importante, por fim, considerar que a escola deve contar com diferentes apoios externos à instituição. Nesse sentido, *as famílias e responsáveis, as secretarias de Educação* e outras instituições que compõem

a rede de proteção de crianças e adolescentes precisam ser envolvidas – direta ou indiretamente – no Plano de Convivência.

AS ETAPAS DE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO PLANO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Segundo Vivaldi,⁵ o Plano de Convivência pressupõe diferentes etapas que partem do diagnóstico da qualidade das relações, chegando ao planejamento das ações de continuidade do plano, para que o cuidado com a convivência faça parte da cultura institucional (mais adiante neste capítulo, há o detalhamento das etapas). Uruñuela⁶ ressalta quatro aspectos que sintetizam as etapas do planejamento:

1. *A priorização de problemas e necessidades*: é preciso identificar e priorizar os problemas e necessidades mais urgentes e relevantes que emergem na etapa do diagnóstico. Isso envolve uma análise criteriosa das questões enfrentadas pela comunidade escolar, levando em consideração desempenho acadêmico estudantil, problemas de convivência e clima escolar, recursos disponíveis, entre outros aspectos que aparecem nas dificuldades e fragilidades da instituição, apontadas pelos diferentes públicos.
2. *Especificação de objetivos importantes e coerentes*: com base na identificação dos problemas e necessidades prioritários, é fundamental estabelecer objetivos *claros, específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais*. Esses objetivos devem estar alinhados com os valores da escola, bem como com as expectativas e necessidades de estudantes, docentes e comunidade.
3. *Organização de ações e recursos para alcançar os objetivos*: uma vez definidos os objetivos, é necessário planejar e organizar as ações

5 F. M. C. Vivaldi, *Diretrizes para elaboração dos currículos escolares: documento municipal*, 2019.

6 P. M. Uruñuela, *El Plan de Convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*, 2020.

e recursos necessários para alcançá-los. Isso envolve a elaboração de um plano estratégico que detalha as atividades específicas a serem realizadas, os responsáveis por sua implementação, os prazos para conclusão e os recursos necessários, como financeiros, materiais e de pessoal.

4. *Verificação do cumprimento dos objetivos*: a avaliação regular do progresso em direção aos objetivos estabelecidos é essencial para o êxito do plano. Isso inclui: monitorar e revisar continuamente ações e desempenho; coletar e analisar dados relevantes; identificar novos problemas ou desafios que surgem ao longo do processo e fazer ajustes e correções de rotas quando necessário, para garantir o alcance dos objetivos.

A seguir, apresentamos o detalhamento das etapas de execução do PCE.

DIAGNÓSTICO DO ESTADO DA CONVIVÊNCIA NA INSTITUIÇÃO

São inúmeros os meios e instrumentos para o levantamento de informações sobre diferentes aspectos da convivência escolar. Na rede municipal de Belo Horizonte, ao longo do percurso formativo desenvolvido para embasar a elaboração dos planos de convivência – conteúdo deste livro – foram utilizados dois instrumentos: os questionários do clima escolar⁷ (para estudantes, docentes e equipe gestora) e uma sondagem sobre a percepção das equipes gestoras quanto ao trabalho da escola para a melhoria da convivência (Apêndices I e II). É importante destacar que cada instituição escolar pode – e deve – utilizar outras formas de dar voz aos diferentes setores e públicos da comunidade, sobre o cenário da convivência na escola. Podem ser utilizadas entrevistas ela-

7 T. P. Vinha et al., *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*, 2017.

boradas pela comissão de convivência, ou, por uma equipe da escola, rubricas (Apêndice III), análise POFA (Apêndice IV).

Sejam quais forem os caminhos escolhidos pela escola para levantar evidências de como os diferentes atores da instituição percebem o trabalho e a qualidade da convivência, a análise dos dados deve ser feita preferencialmente pela comissão de convivência, ou, na inexistência dela, pelas equipes gestora e docente. Essa análise deve ser cuidadosa no sentido de não menosprezar dados quantitativos. As percepções negativas dos diferentes públicos podem ser observadas em menor quantidade do que as positivas. No entanto, o aspecto qualitativo do dado deve ser fortemente considerado quando se trata de qualquer percepção de sofrimento humano. A dor da exclusão, do preconceito, da injustiça, entre outros aspectos que afetam a dignidade e o bem-estar do sujeito, não podem ser “medidas” com base na quantidade de ocorrência de resposta. Uma única resposta dessa natureza já merece atenção e atuação da escola. Por outro lado, é revigorante para a equipe reconhecer o valor de seu trabalho por meio dos dados que apontam os aspectos percebidos como positivos. Revigora e aponta caminhos de continuidade dos pontos bem avaliados pela comunidade. A função dessa etapa é esta: levantar as concepções de convivência positiva, os pontos fortes e os frágeis no trabalho da escola no que se refere à convivência.

É importante destacar que os pontos mais fragilizados apontados pelos dados indicam contravalores, ou seja, conteúdos que ferem princípios e valores morais universalizáveis. Por exemplo, se há nos dados levantados pela escola evidências de maus-tratos, regras e sanções injustas, agressividade e violência, essas informações revelam os contravalores mais presentes no cotidiano da escola e mostram os valores que contrapõem os contravalores e são necessários como orientadores das ações da instituição, como a tolerância, a justiça, a equidade, o respeito mútuo. A escolha coletiva dos valores da escola e sua validação por toda a comunidade potencializam o senso de corresponsabilidade necessário para melhorar a convivência.

Nessa mesma direção, além dos valores da escola, toda a comunidade deve ter acesso aos resultados obtidos por meio dos instrumentos de coletas de dados, assim como ao *conceito de convivência construído coletivamente* a partir do diagnóstico. Quando a comunidade discute o tipo de convivência que deseja na escola, coloca-se em pauta o tipo de sociedade e de ser humano que a escola deseja ajudar a construir. Por isso é fundamental que o coletivo participe ativamente da discussão e da elaboração do conceito de convivência que desejam ter na escola. Essa construção coletiva fortalece o sentimento de pertencimento de todas e todos que fazem parte daquela comunidade.

Com o diagnóstico feito, os valores escolhidos e a concepção de convivência construída coletivamente, cabe à comissão – que a partir da próxima etapa deve estar oficialmente composta – a elaboração dos objetivos, gerais e específicos.

Os *objetivos gerais* do plano de convivência são inúmeros e merecem destaque:

- *Responder aos conflitos existentes e às necessidades de convivência com base em princípios de respeito e justiça:* essa abordagem visa a resolver os conflitos de forma construtiva, promovendo o diálogo, a empatia e o respeito mútuo entre os envolvidos. Ao adotar uma abordagem fundamentada em princípios de respeito e justiça, o Plano de Convivência contribui para promover um ambiente escolar mais equitativo e harmonioso.
- *Desenvolver um paradigma de trabalho para a convivência positiva:* além de resolver conflitos, é importante criar uma cultura escolar que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e incentive a cooperação. Isso envolve a implementação de programas educativos que promovam valores sociais, morais e emocionais, bem como a criação de normas e valores compartilhados que orientem as interações dentro da escola.
- *Facilitar a aprendizagem dos valores democráticos, base da convivência:* preparar estudantes para a vida em sociedade requer o

desenvolvimento de habilidades democráticas, como participação ativa, respeito às diferenças e defesa dos direitos humanos. O Plano de Convivência pode incluir atividades educativas que promovam esses valores e incentivem o engajamento cívico e político de estudantes.

- *Articular a corresponsabilidade de todos no desenvolvimento de um clima escolar positivo:* a promoção da convivência positiva requer o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, docentes, funcionárias e funcionários, familiares e responsáveis. Ao reconhecer a corresponsabilidade de cada indivíduo na promoção de um clima escolar positivo, o Plano de Convivência fortalece o senso de comunidade e a colaboração dentro da escola.
- *Facilitar a aprendizagem e a integração de todas e todos os estudantes da escola:* é fundamental garantir às estudantes e aos estudantes o sentimento de inclusão e apoio em seu processo de aprendizado. Isso pode envolver a implementação de programas de apoio pedagógico, a promoção de atividades de integração e o estabelecimento de redes de apoio entre pares, garantindo que ninguém seja negligenciado.

Sejam quais forem os objetivos gerais do Plano de Convivência, devem ser coerentes com os objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. Em geral, o PPP apresenta objetivos de formar um sujeito moralmente qualificado. Os objetivos gerais do Plano de Convivência devem ser coerentes com os objetivos do PPP.

Os *objetivos específicos* são aqueles que devem ser atingidos no ano e considerados prioritários; emergem das fragilidades mais apontadas pelo diagnóstico e devem ser *claros, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais*. Assim, a escola deve escolher de duas a cinco dificuldades percebidas como mais urgentes e estabelecer objetivos para trabalhar com elas. Por exemplo: palavrão e outras formas desrespeitosas e violentas de comunicação – traçar o objetivo para minimizar e aos poucos extinguir

essa forma de comunicar. A clareza e a viabilidade do objetivo orientam a elaboração das ações necessárias para alcançá-lo.

Ações programadas devem ser estruturadas para atingir os objetivos, indicando os responsáveis pelo desenvolvimento, os recursos necessários e os tempos em que serão realizadas (ações como: implantação de assembleias de classe, formação que inclua estudantes, divulgação na comunidade sobre a importância do trabalho com a convivência – cartazes, informativos, posts, podcasts, etc.). Deve-se definir quem fará e quando será feita cada ação. É importante ressaltar que deve haver pertinência entre as ações propostas e os objetivos específicos advindos das fragilidades escolhidas pela escola para serem trabalhadas ao longo do ano letivo.

Uma revisão das *regras* da sala de aula e da escola já existentes deve ser feita. Para isso, deve-se levantar as regras institucionais e as de sala, identificar os princípios e buscar consenso sobre quais serão as regras e, sobretudo, os princípios que nortearão o trabalho da escola, considerando os valores eleitos pela comunidade. Concomitantemente, é essencial analisar se os princípios das regras mais demandadas estão convergentes com os valores da escola. É fundamental que o regimento da escola – o documento oficial que apresenta estrutura e funcionamento da instituição, com detalhamento dos direitos e deveres dos diferentes setores da escola – seja revisitado e reformulado se necessário, de tal modo que esteja em consonância com os valores da escola. Muitas vezes, os deveres (as regras) e as consequências do não cumprimento (as sanções) são desconectados dos objetivos da escola e priorizam conteúdos convencionais em detrimento dos de natureza moral ou não negociável. Esses aspectos precisam ser considerados nessa etapa de revisão e elaboração das regras da escola.

Os procedimentos educativos para comportamentos contrários à convivência – as sanções por reciprocidade – também devem ser estabelecidos. A comissão de convivência, se possível junto com a equipe docente, deve listar quais intervenções formativas podem ser utilizadas diante das condutas perturbadoras do dia a dia, tendo como base os três Rs – *restau-*

ração, reparação e resolução do problema – necessários para o exercício da justiça por equidade.⁸ A adoção de protocolos que orientem, sobretudo a equipe docente, sobre diferentes níveis de intervenções construtivas a serem adotadas antes de encaminhar estudantes que apresentem uma atitude disruptiva de maneira imediatista e mecânica para fora da sala de aula. O protocolo traz uma sequência combinada de ações formativas voltadas para ativar a reflexão e autorregulação discente.

Toda atenção é necessária quanto às ocorrências de episódios de violência no ambiente escolar, para isso devem ser pensadas ações específicas para casos graves contrários à convivência: *bullying*, *racismo* e *qualquer outro tipo de violência*. Não é admissível que a atuação da escola para lidar com episódios de violência seja a mesma de quando ocorrem problemas de convivência de outra natureza. A ineficácia de intervenções diante dos conflitos de natureza perturbadora pode contribuir para a escalada de outros conflitos que se manifestam pela violência e agressividade. Portanto é fundamental diferenciar os problemas de convivência e conhecer as formas construtivas e educativas de intervenção para cada tipo. Isso demanda conhecimentos específicos e, conseqüentemente, estudos e formação para as diferentes equipes da escola – lembrando que a reflexividade da escola implica considerar estudos e discussões sobre temas que emergem das demandas da escola diante de seus desafios mais prioritários apontados pelo diagnóstico. Casos de violência precisam da institucionalização de procedimentos específicos, como o método de preocupação compartilhada (MPC), sobretudo para episódios de *bullying*, círculos restaurativos, câmaras de mediação, etc. A decisão sobre quais procedimentos adotar é da comissão de convivência da escola e da equipe gestora, desde que seja respeitado o caráter institucional, ou seja, o(s) procedimento(s) não podem ser pontuais e adotados somente por alguns profissionais da escola. Para promover uma presença de convivência na escola maior e mais adequada e prevenir o *bullying*,

8 J. Galtung, *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, 1998.

o *cyberbullying* e outras violências, seguem algumas ações e atividades que podem ser introduzidas no PCE:

- *Sensibilização de toda a comunidade educativa:*
 - Realização de palestras, *workshops* e campanhas de conscientização sobre *bullying*, *cyberbullying* e outras violências.
 - Incentivo à participação ativa de famílias, estudantes e docentes nessas atividades.
- Promoção do protagonismo discente e implementação de ações de apoio:
 - Criação de equipes de ajuda⁹ para envolver estudantes na resolução de problemas.
 - Estabelecimento de programas de mentoria entre estudantes de diferentes idades.
- Construção e desenvolvimento da cooperação entre pares:
 - Atividades que promovam o trabalho em equipe, empatia e respeito mútuo.
 - Criação de clubes ou grupos de interesse para incentivar a inclusão e a diversidade.
- Trabalhar na gestão pacífica de conflitos:
 - Implementação de programas de mediação de conflitos entre pares.
 - Capacitação de docentes e funcionárias e funcionários em procedimentos de resolução de conflitos.
- Desenvolvimento e trabalho de comportamentos pró-sociais:
 - Integração da convivência e seus temas ao currículo escolar.
 - Incentivo a comportamentos positivos e reconhecimento público das boas ações.
 - Inclusão de ações de prevenção no PPP e no planejamento anual.
 - Incorporação de metas e estratégias específicas para prevenir o *bullying* e o *cyberbullying* nos documentos escolares.

9 Consultar <https://www.somoscontraobullying.com.br/rede-das-equipes-de-ajuda>

O Plano de Convivência deve elencar e detalhar os projetos voltados para a melhoria das relações humanas que serão desenvolvidos ao longo do ano, em projetos mais amplos de *promoção da convivência*. Isso significa que a comissão de convivência precisa garantir o diálogo entre o PCE e o PPP da escola, reconhecer as semelhanças e convergências na escolha de projetos. A coerência do trabalho o legitima cada vez mais, ampliando o engajamento e o pertencimento de toda a comunidade escolar.

Atividades de formação são necessárias à implementação do Plano de Convivência. Como já abordado, a identificação dos temas se dá de maneira coletiva, por reflexividade, isto é, análise do que já se sabe e se faz no dia a dia perante os diferentes desafios da convivência e a identificação do que é preciso saber para transformar a cultura da convivência de modo a qualificar cada vez mais as relações como éticas e democráticas. Ainda que cada instituição aponte para suas especificidades de estudo, existe um conjunto de temas reconhecidos como necessários para reperi- toriar o trabalho da escola.¹⁰

A *participação* de famílias e responsáveis, estudantes, secretarias de educação e outras instituições é outro ponto importante. É fundamental que a escola conte com a parceria e o apoio externo – principalmente das famílias. O caminho deve ser construído pela transparência de informações sobre o que a escola pretende no trabalho para uma convivência respeitosa, o convite e a inclusão de representantes das famílias na elaboração das ações e a sensibilização permanente sobre o tema. Para divulgar e tornar presente o trabalho de convivência entre toda a comunidade educativa, a escola pode adotar várias estratégias de comunicação e engajamento., como as listadas a seguir:

- Reuniões e eventos: realização de reuniões regulares com familiares e responsáveis, estudantes e docentes para discutir questões

10 F. M. C. Vivaldi, *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética*, 2020, pp. 101-128.

de convivência, compartilhar informações sobre o trabalho realizado e receber *feedback* da comunidade.

- Boletins informativos e *newsletters*: envio de boletins periódicos para a comunidade destacando iniciativas de convivência, avanços, desafios e recursos disponíveis.
- Painéis informativos e murais: criação de murais ou painéis visuais na escola para destacar os valores de convivência, apresentar projetos em andamento e compartilhar recursos úteis.
- Mídias sociais e *site*: utilização de plataformas *on-line* como redes sociais e o *site* da escola para compartilhar informações sobre o trabalho de convivência, publicar fotos e vídeos de eventos e promover recursos relevantes (atenção à lei de preservação de imagem).
- Cartazes e materiais impressos: distribuição de cartazes e materiais impressos pela escola com mensagens positivas sobre convivência, dicas de prevenção de *bullying* e informações sobre como relatar incidentes.
- Oficinas e palestras: realização de eventos abertos à comunidade educativa sobre temas relacionados à convivência, incluindo prevenção de *bullying*, resolução de conflitos e promoção de habilidades sociais.
- Eventos e atividades colaborativas: organização de eventos e atividades que promovam a integração e o trabalho em equipe entre toda a comunidade educativa, como festivais culturais, feiras de voluntariado e programas de mentoria.
- Canais de comunicação abertos: estabelecimento de canais de comunicação abertos e acessíveis para que os membros da comunidade educativa possam compartilhar preocupações, relatar incidentes e oferecer sugestões para melhorar a convivência na escola.

Ao envolver ativamente todos os setores da comunidade educativa e implementar propostas de mudança significativas, as escolas podem

criar um ambiente mais seguro, acolhedor e inclusivo para todas as pessoas que fazem parte desse espaço.

Outro elemento importante é pensar em formas de *divulgação, monitoramento e avaliação* do plano. Quais serão as ferramentas utilizadas? Que pessoas serão responsáveis por isso? No item anterior foram mencionadas algumas ações de divulgação do trabalho de convivência da escola, mas o monitoramento e avaliação da execução do plano são fundamentais. A comissão de convivência deve escolher e/ou criar ferramentas avaliativas: rubricas, questionários e entrevistas – assim como no diagnóstico – com o intuito de coletar percepções dos diferentes públicos da escola sobre o desenvolvimento das ações voltadas para a melhoria da convivência. Essa etapa é fundamental para que a instituição se distancie da cultura do “mais do mesmo” e fortaleça a cultura do cuidado com a convivência. Dessa forma, ter e analisar as devolutivas sobre o andamento do plano é essencial para as correções de rotas necessárias.

Por fim, deve-se estabelecer *propostas de continuidade* para o ano seguinte, com base na revisão e avaliação do que foi feito. Trata-se de uma etapa complementar à anterior, com vistas também no enraizamento do Plano de Convivência Escolar como cultura institucional.

Não devemos esquecer que um bom Plano de Convivência não é aquele que formalmente desenvolveu bem todas as etapas descritas anteriormente, mas é o resultado de um processo de deliberação, discussão e criação de uma equipe de trabalho. É a isso que se deve dedicar o maior esforço possível.

FINALIZANDO...

Considerando o enorme desafio e complexidade de detalhar a concretização do Plano de Convivência em apenas um capítulo, esperamos ter contribuído para despertar nas escolas a atenção necessária para o desenvolvimento de um trabalho responsável acerca da convivência.

A intencionalidade e o planejamento das ações voltadas para qualificar as relações humanas e interações sociais vividas na escola traduzem o

compromisso da instituição quanto à sua função social de formar cidadãos cada vez mais éticos e capazes de assegurar e promover a democracia na sociedade. Foi com essa ideia em mente que compartilhamos caminhos e conhecimentos que podem inspirar e orientar o percurso das escolas.

REFERÊNCIAS

GALTUNG, J. *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratz, 1998.

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

MORO, A.; VIVALDI, F. M. C. Avaliação de valores sociomoraes em professores de uma rede municipal de educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e07501, 2021.

URUÑUELA, P. M. *Trabajar la Convivencia en centros educativos: una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea Ediciones, 2016.

URUÑUELA, P. M. *El Plan de Convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*. Madrid: Narcea Ediciones, 2020.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. (org.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas:

FE/Unicamp, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VIVALDI, F. M. C. (org.). *Diretrizes para elaboração dos currículos escolares: documento municipal*. Poços de Caldas: Casa da Árvore, 2019.

VIVALDI, F. M. C. *A função social da escola: A implantação de um projeto institucional para a convivência ética*. 2020. 318 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1128748>. Acesso em: 1º abr. 2024.

APÊNDICES

Apêndice I – Sondagem de percepção da convivência

	Sondagem: Percepção da convivência	Discordância (1) – Concordância (4)
1	A convivência não é um fim em si, mas um meio de garantir o ensino e a aprendizagem.	1 2 3 4
2	Organização, currículo, metodologia, estilo de relacionamento da escola, entre outros elementos, podem ser causa de muitos conflitos, e não se deve presumir que todos eles sejam oriundos de causas pessoais de estudantes ou do corpo docente.	1 2 3 4
3	Nossos pensamentos condicionam nossas emoções e sentimentos e, de acordo com eles, agimos de uma forma ou de outra. A coerência entre pensamento, sentimento e ação é fundamental para o bem-estar do indivíduo e do centro educacional como um coletivo.	1 2 3 4
4	A capacidade dos professores de refletirem sobre a própria prática e experimentarem novas metodologias que facilitem a expressão de preocupações, desejos, emoções, sentimentos e ideias de estudantes afeta diretamente a convivência da sala de aula e da escola.	1 2 3 4
5	Nos centros educativos ouvem-se reclamações contínuas sobre a convivência, mas quase ninguém as considera seriamente e desenvolve um programa de gestão para elas.	1 2 3 4
6	O conflito com e entre estudantes ocorre por vezes como manifestação de sua situação pessoal: procuram encontrar uma resposta à própria insegurança, à necessidade de atenção ou de carinho.	1 2 3 4

(Continua)

(Continuação)

	Sondagem: Percepção da convivência	Discordância (1) – Concordância (4)
7	A existência de canais para o real a participação de todos os níveis do centro educativo, especialmente de estudantes, aumenta o sentimento de pertencimento e melhora o clima escolar e a convivência.	1 2 3 4
8	A convivência positiva requer o desenvolvimento de um conjunto de regras claras e acordadas que reforcem a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de mudança e melhoria de todas as pessoas na comunidade educativa.	1 2 3 4
9	Uma sala de aula (e escola) bem organizada, onde todos sabem o que e como devem fazer e o que se espera de cada pessoa, nunca tem problemas de convivência.	1 2 3 4
10	Espaços de recreação, refeitórios, corredores e ônibus, entre outros, são autorregulados e não é necessário fazer nenhuma alteração neles, pois não influenciam o desenvolvimento da aprendizagem.	1 2 3 4
11	A violência é aprendida e pode ser desaprendida.	1 2 3 4

Fonte: Traduzido e adaptado de Uruñuela (2016).

Apêndice II – Sondagem de percepção da convivência

1. O que é uma boa convivência para você? Pense nos aspectos positivos da convivência, imagine como você gostaria que fosse... Especifique essa definição em uma ou duas palavras.
2. Que presença tem a convivência nos documentos institucionais da sua escola?
 - Brevemente mencionada, mas não desenvolvida.
 - Existe algum documento que a leve em consideração. No resto, nada.
 - É reconhecida, mas pode ser melhorada e generalizada.
 - Está bem desenvolvida e é levada em consideração em todos os documentos.
3. Na minha escola, a convivência:
 - Não temos tempo para trabalhar esse assunto. O currículo é muito amplo e extenso e não posso perder tempo desenvolvendo-a.
 - Tem um valor instrumental. É trabalhada principalmente como condição para poder ensinar e fazer o trabalho de explicar o conteúdo de meu componente.
 - É considerada um trabalho por alguns setores, como o de orientação ou coordenação. O resto de nós não tem tempo para considerá-la.
 - É considerada tão importante quanto qualquer disciplina fundamental, por isso é programada, revisada e avaliada como qualquer outra área de conhecimento ou conteúdo curricular.
4. Que conceito de convivência prevalece em nossa escola?
 - Não se fala em convivência.
 - Um conceito instrumental, algo necessário para a importante tarefa de ensinar.
 - Preocupam-se com casos de maus-tratos entre iguais e dedicam tempo e trabalho.
 - Procura-se que não haja conflitos ou confrontos, nada mais.
 - Trabalhamos na aceitação de todas as pessoas, tal como são, procurando compreender as diferenças.
 - A preocupação é criar bons relacionamentos e isso é feito intencionalmente.
5. Que pontos fortes há na ideia de convivência que predomina em nossa escola? Como eles podem ser mantidos?

Fonte: Traduzido e adaptado de Uruñuela (2016, 2020).

Apêndice III – Convivência no ambiente escolar

	1	2	3	4	
1. Situação geral da convivência	Definição compartilhada de convivência	Inexistente. Nunca se tratou desse tema na escola.	Existe em algum setor da escola. Desconhecida pela maioria da comunidade.	Aparece em projetos pontuais. Mas se restringe a isso.	É discutida e aceita coletivamente. Há anos é revista e discutida no início e ao longo do ano.
	Presença nos documentos institucionais	Nula. Não há menção no PPP e demais documentos da escola.	É rara. Há alguma menção, mas por alto.	É pontual. Só mencionada em projetos.	É completa. Em todos os documentos e de forma atualizada.
	Enfoque básico da convivência	Punitivo. Aplica-se o que está previsto no regimento, não há outro enfoque.	Reativo. Ação quando há um problema concreto.	Proativo. Trabalhada nos projetos por meio de intervenção e mediação.	Positivo. As competências para a convivência são trabalhadas de forma planejada.
	Presença da convivência em atividades e no trabalho da escola	Inexistente. Nada indica que seja o tema preferido em cartazes e informações da escola.	Informação parcial. Para famílias afetadas quando há algum problema.	Vinculada a projetos. Informação sobre os projetos existentes e nada mais.	É habitual. Fala-se em reuniões internas, com famílias e estudantes. Em cartazes e informativos da escola.

(Continua)

	1	2	3	4
(Continuação)	<p>Coleta de informações sobre a existência de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i></p> <p>Conduitas disruptivas em sala</p> <p>Conduitas de violência de gênero.</p> <p>Outros tipos de violência: docentes/estudantes; docentes/famílias</p>	<p>É rara. Só se faz quando ocorre um caso de <i>bullying</i>, mas não em outras situações.</p> <p>Individual. Quem tem o problema coleta informações, mas não compartilha.</p> <p>Pontual. Coleta de dados como motivo de uma ação: dia da mulher, assassinatos, etc.</p> <p>Há queixas. Fala-se de maneira informal, por acreditar que gera mal-estar no professorado. Nenhum sentido de autocrítica.</p>	<p>É parcial. São coletados alguns dados de situações concretas de mal tratos ou de <i>bullying</i>.</p> <p>Há tutores que coletam dados de seus grupos, não de maneira geral.</p> <p>Parcial. Há dados de condutas violentas na escola, nada mais. Sem estabelecer relações e análises de ideias ou de prejuízos.</p> <p>Concretamente. Sabe-se que há problemas pontuais ocorridos por docentes ou por famílias.</p>	<p>É sistemática. Bem planejada, com momentos, datas e responsáveis.</p> <p>Planejada e atualizada, com dados de toda a escola.</p> <p>Global. São analisados os dados e a incidência de prejuízos e estereótipos, com planejamento de trabalho.</p> <p>Sistematicamente. Trata-se de forma planejada, buscando a erradicação, com prudência necessária junto às pessoas.</p>
2. Situações de quebra da convivência				

(Continua)

(Continuação)

	1	2	3	4
3. Programas e ações a favor da convivência	Transformação e gestão de conflitos	Nada planejado. Não é um tema curricular.	Aplica-se o regimento. Se há algum conflito, resolve-se com base no que é previsto no regimento.	Programas de gestão. Esquipes de mediação, equipes de ajuda, aula de convivência.
	Protagonismo estudantil: serviço de mediação, equipes de ajuda, entre outros	Não há.	Sem continuidade. Houve formação, mas não houve encaminhamento.	Em fase de implantação. Foi feita a campanha, a formação e o trabalho estão em andamento.
	Regras e sanções	O regimento. Quando há um problema aplica-se o que está previsto no regimento. Enfoque punitivo.	Delegação de responsabilidade. Diante de um problema, encaminhase o aluno ou a aluna para a equipe gestora que deve solucionar a situação.	Mudança parcial. Em alguns casos, aplica-se a mediação, o contrato, aula de convivência. Não é generalizado na escola.
Trabalho das competências para a convivência: pensamento, emoções, habilidades sociais e valores	Não se trabalha. Não se conhece nem se considera como trabalho dos professores.	Trabalho delegado para a orientação/supervisão/coordenação.	Parcial. São trabalhadas algumas dimensões, mas sem relação com as outras competências.	Completa e global. O trabalho é planejado e colocado em prática; há momentos específicos e responsáveis.

(Continua)

(Continuação)

	1	2	3	4
Estruturas de apoio aos programas e ações	Não existem. Não há programas nem ações porque não são necessárias.	Voluntariado. Há professores que se implicam, mas sempre à margem de seu trabalho oficial.	Responsáveis. Há professores nomeados como responsáveis pelos programas, mas nada mais.	Integradas. São planejadas e organizadas como qualquer outro componente curricular.
	Não são considerados. Não há atividades ou estruturas, tampouco tempo destinado.	Voluntários. Há professores que se envolvem, mas fora do seu horário.	Parciais. Intervalos e pequenos momentos de reuniões são destinados para coordenar as atividades.	Um elemento a mais. São valorizadas e incluídas no horário geral e no dos responsáveis.
Tempos e horários das atividades				
Plano de Convivência	Não existe. Ninguém pede e não é visto como algo necessário.	Formal. Está na direção, mas é desconhecido por grande parte do professorado.	Desatualizado. Foi feito em algum momento, mas sem revisão. É usado em conflitos pontuais, quando interessa.	Vivo. É revisto periodicamente, com a participação de toda a comunidade educativa e orienta as ações da escola.
Formação do professorado para a convivência	Inexistente.	Pseudoformação. Sem uma perspectiva reflexiva sobre a prática.	Individual. Há pessoas interessadas que fazem formação, mas não o coletivo.	Programada. A grande maioria participa de formação durante o ano.

Fonte: Traduzido e adaptado de Uruñuela (2016).

Apêndice IV – Análise POFA aplicada à convivência

A análise POFA propõe focar quatro pontos:

POSITIVO: ações que estão sendo bem-feitas, o que está funcionando, os pontos fortes da escola, tudo de positivo que está sendo feito como trabalho de convivência na escola.

OPORTUNIDADES: ações ou situações que não pertencem à escola, mas estão no ambiente e que, se soubermos aproveitá-las, tornar-se-ão pontos fortes.

FRAGILIDADES: ações ou situações que temos de melhorar, com as quais não estamos satisfeitos e são pontos fracos no funcionamento da escola.

AMEAÇAS: ações ou situações que também não fazem parte da escola, que estão no meio ambiente e que, se não agirmos preventivamente e as anteciparmos, logo se tornarão problemas e pontos fracos.

Fonte: Traduzido e adaptado de Uruñuela (2016).

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

.....

ORGANIZADORES

Adriano Moro

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com doutorado sanduíche pela Harvard University: Graduate School of Education. Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Ítalo Brasileira. Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas (FCC). Docente do curso “As relações interpessoais na escola: das competências socioemocionais à personalidade ética” (pós-graduação) do Instituto Vera Cruz. Pesquisador do International Observatory for School Climate and Violence Prevention e coordenador do SIG (Special Interest Groups): Understandings and measurement practice: school climate and violence prevention, na Universidade de Sevilla, Espanha; pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Unicamp; pesquisador do Grupo de Estudos “Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública” (Geddep) do Instituto de Estudos Avançados (IdEA) da Unicamp e Pesquisador integrante do GT Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp).

E-mail: amoro@fcc.org.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9625-3923>

Flávia Maria de Campos Vivaldi

Doutora em Educação e mestre em Psicologia Educacional pela Unicamp; especialista em “Relações interpessoais e desenvolvimento da autonomia moral na escola” pela Universidade de Franca (Unifran); magíster em Programas de Intervención Psicológica em Contextos Educativos pela Facultad de Psicología da Universidad Complutense de Madrid; psicopedagoga, pela PUC-Minas e pela Universidade Vale do Rio Verde (Unincor). Pesquisadora do Geddep, do IdEA da Unicamp; pesquisadora integrante do Gepem. Pesquisadora integrante do GT Moralidade da Anpepp. Docente do curso “As relações interpessoais na escola: das competências socioemocionais à personalidade ética” (pós-graduação) do Instituto Vera Cruz.

E-mail: fale@flaviavivaldi.com ou flamacavi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6022-4394>

AUTORES

Adriana Pagaiame

Pedagoga e mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou de 2014 a 2017 na implementação da lei de cotas raciais em concursos públicos na FCC e na coordenação de processos formativos para membros de comissões de heteroidentificação. É pesquisadora do DPE da FCC, com os seguintes temas: ações afirmativas, inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e no mundo do trabalho, acessibilidade e capacitismo.

E-mail: apagaiame@fcc.org.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8443-3126>

Danila Di Pietro Zambianco

Doutoranda e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Especialista em Gestão Escolar, Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral e Formação Docente para Ensino Superior. Licenciada em Letras pela USP e em Pedagogia pela Universidade Federal de

Lavras (UFLA). Integrante do Gepem da Unesp/Unicamp. Coordena o Grupo de Estudos sobre Raça e Gênero (Gerage) vinculado ao Geddep, do IdEA da Unicamp. Atualmente promove o desenvolvimento de convivência ética na educação pública e privada brasileira e desenvolve pesquisas para atenuar as desigualdades de gênero, raça e classe na convivência escolar.

E-mail: falecomdanila@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3331-1078>

Douglas Christian Ferrari de Melo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube) e em História pela UFES, especialização e mestrado em História também pela UFES. Foi professor da Prefeitura Municipal de Vila Velha de 2004 a 2017. É professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação (CE/PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (CE/PPGE) da UFES. Foi coordenador do Núcleo de Acessibilidade da UFES (Naufes), de 2018 a 2020.

E-mail: dochris.ferrari@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2761-0477>

Emanuelle Aguiar de Araújo

Gestora de Recursos Humanos; licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR Litoral); pós-graduanda em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Centro Universitário Senac) e em Questão Social na Perspectiva Multidisciplinar (UFPR); foi presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Coede/PR); membra do grupo Inclusive Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior da Universidade Federal do Pampa (Unipampa); palestrante, pesquisadora sobre acessibilidade, corpo, capacitismo e educação inclusiva.

E-mail: manuaguiar61@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7144-4011>

Jussara Nascimento dos Santos

É uma das organizadoras do documento *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*, lançado em 2022, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É doutora em Educação e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mestra pela PUC-SP. Pesquisa infâncias, antirracismo e educação infantil. Presta assessoria para colégios e universidades privadas. Atua como membra de comissões de heteroidentificação em concursos públicos no Brasil.

E-mail: jussarasantos@jnsassessoria.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4591-191X>

Maria Clara Araújo dos Passos

Formada em Pedagogia pela PUC-SP e mestranda em Educação (Sociologia da Educação) pela USP. Especialista em Estudos Afro-Latino-Americanos e Caribenhos pela Clasco/Flasco, com certificado do Instituto Hutchins Center, da Harvard University. Realizou palestras em universidades nacionais e estrangeiras, como Harvard e Cambridge. É autora de *Pedagogias das travestidades*, lançado em 2022, pela Editora Civilização Brasileira.

E-mail: contatomariaclaraaraujo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9160-957X>

Thais Gava

Doutora em Educação pela USP. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e graduada em Psicologia pela PUC-SP. Pesquisadora da FCC, atuando nos temas de gênero, sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos e suas interlocuções com a educação. Membro dos grupos de pesquisa: Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges) (USP) e Gênero, Raça/Etnia: Educação, Trabalho e Direitos Humanos (FCC).

E-mail: tgava@fcc.org.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2034-6530>

Título	<i>Percurso formativo para a elaboração do Plano de Convivência Escolar</i>
Organizadores	Adriano Moro Flávia M. C. Vivaldi
Revisão	Júlia Nejelschi Trujilo
Projeto gráfico, diagramação e capa	Adriana Garcia
Imagem da capa	Freepik
Formato	16 x 23 cm
Tipologia	Myriad Pro
Número de páginas	210

Este livro tem o objetivo de criar um ambiente de convivência positivo, direcionando a organização de espaços e tempos destinados ao exercício do diálogo, do respeito mútuo e das relações justas entre as pessoas. Ou seja, é um documento que concretiza a organização e o funcionamento da escola com relação ao convívio entre as pessoas que nela interagem, estabelecendo as linhas gerais do modelo de convivência a ser adotado [...].

Organizadores

