

V. 66

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA O  
DIAGNÓSTICO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR PARA A REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE SÃO PAULO (RME/SP)

ADRIANO MORO • ADRIANA PAGAIME • DARLENE FERRAZ KNOENER (ORGS.)

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

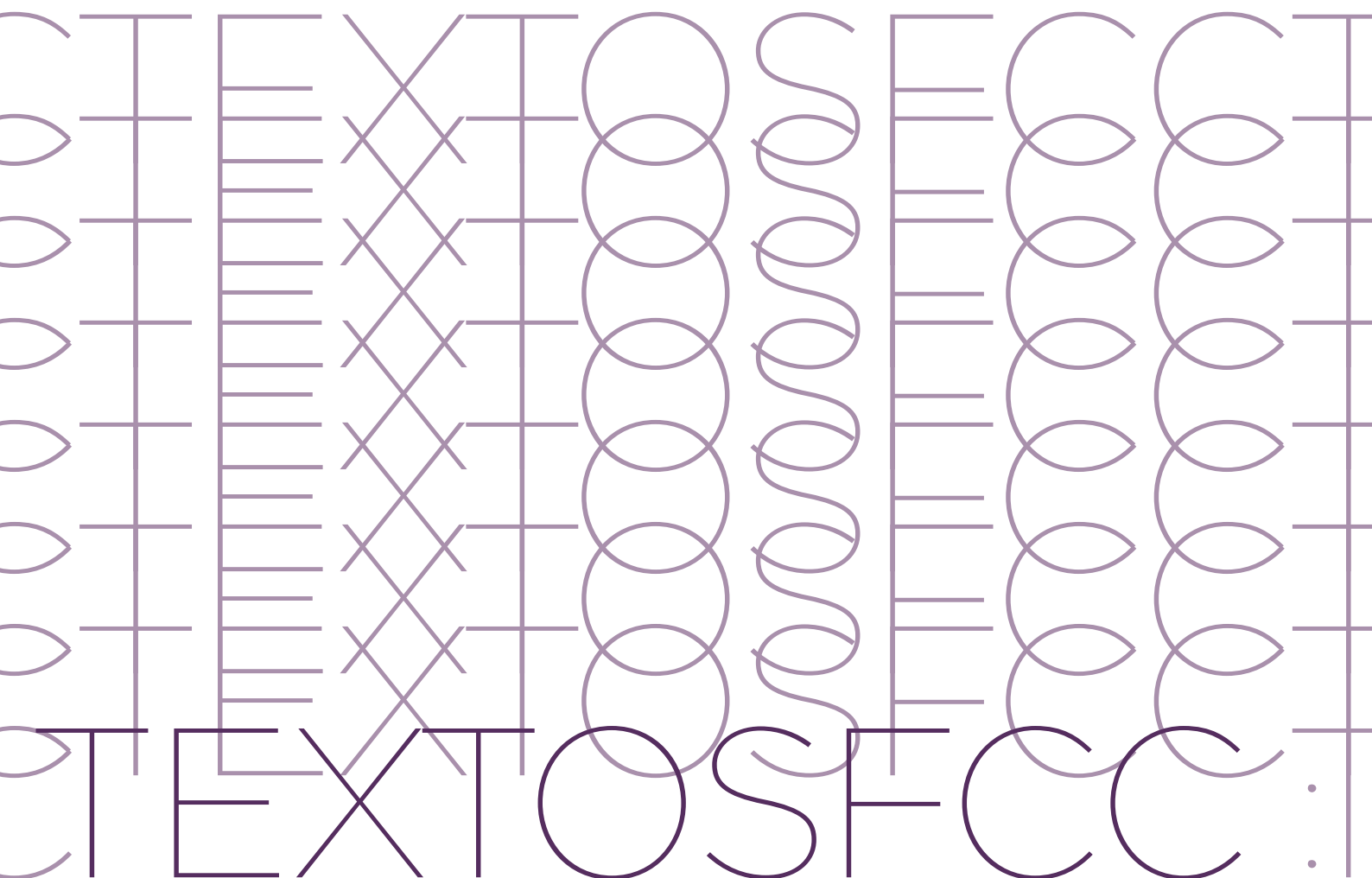
DOI 10.18222/fcc-dpe-2024\_1

V. 66

**CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA O  
DIAGNÓSTICO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR PARA A REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE SÃO PAULO (RME/SP)**

ADRIANO MORO • ADRIANA PAGAIME • DARLENE FERRAZ KNOENER (ORGS.)

**FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS**



**RELATÓRIOS TÉCNICOS**

SÃO PAULO 2024

---

M855e MORO, Adriano (Org.)

Construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) / Adriano Moro, Adriana Pagaime, Darlene Ferraz Knoener. – São Paulo: FCC, 2024.

131p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 66)

ISBN 978-85-60876-22-8

DOI 10.18222/fcc-dpe-2024\_1

1. Relações entre Alunos. 2. Comportamento. 3. Conflitos 4. Conflitos.  
I. MORO, Adriano. II. PAGAIIME, Adriana. III. KNOENER, Darlene Ferraz.  
IV. Título. V. Série.

CDU 37.064.2

---

Elaborada por Ana Maria de Souza CRB-8/5580

Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

A Fundação Carlos Chagas (FCC), instituição de direito privado sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação. Há mais de 50 anos, é reconhecida pela competência na realização de concursos, vestibulares, avaliação de sistemas e pesquisas socioeducativas.

O investimento em educação e pesquisa sempre foi uma das forças motrizes da FCC. Por meio de seu Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), dedica-se a programas de investigação de temas direta ou indiretamente relacionados à educação, envolvendo avaliação, formação e trabalho docente, infância, juventude, família, trabalho, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais e políticas públicas.

#### **DIRETORIA**

##### **João Luís da Silva**

Diretor-Presidente Executivo

##### **Lúcia Villas Bôas**

Diretora-Vice-Presidente Operacional

##### **Roseli dos Santos Gancho**

Diretora Administrativo-Financeira

#### **Departamento de Pesquisas Educacionais**

Lúcia Villas Bôas

#### **Coordenadoria de Pesquisas Educacionais**

Sandra G. Unbehaum

---

#### **Editoras responsáveis**

Claudia Davis

Gisela Lobo Tartuce

Patrícia Albieri Almeida

#### **Núcleo de Documentação e Difusão Científica (NDDC)**

##### **Equipe de edição**

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira (coordenadora)

Adriana Garcia (produtora editorial)

Ana Lúcia Ramos de Olim (bibliotecária)

Ana Maria de Souza (bibliotecária)

Andreza Sabrina da Silva (auxiliar de edição)

Camila Maria C. de Oliveira (assistente editorial)

Gabriella F. Rampinelli (assistente editorial)

Paula Abreu de Souza (auxiliar administrativa)

##### **Projeto gráfico (capa)**

Casa Rex

##### **Revisão**

Paula Bauab Jorge

#### **TEXTOS FCC**

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

## **EQUIPE DE PESQUISA**

### **Coordenação geral**

Adriano Moro (Pesquisador Coordenador – FCC)

Luciene Regina Paulino Tognetta (Pesquisadora Coordenadora – Unesp Araraquara)

### **Coordenação de Diversidade, Inclusão e Acessibilidade**

Adriana Pagaimé (Pesquisadora – FCC)

### **Assistentes de pesquisa**

Danila Di Pietro Zambianco

Darlene Ferraz Knoener

Fernanda Issa Farhat

Natália Cristina Pupin Santos

Raul Alves de Souza

Talita Bueno Salati Lahr

Vitória Hellen Holanda Oliveira

### **Intérpretes de Libras**

Daniel Império Dalmati

Henrique Ferreira de Souza

Nadette Yara de Lima e Sá

Roselaine da Silva

### **Estatística**

Lilian Nati

# SUMÁRIO

Figuras, quadros e tabelas .....	7
Apresentação .....	9
Introdução .....	12
1. O início da jornada: ações preliminares e desenho metodológico.....	16
2. (Re)conhecendo a rede municipal de ensino de são paulo .....	19
2.1 Compreendendo a diversidade na RME/SP .....	20
3. Um pouco mais sobre a rede sob a ótica e as vivências de profissionais que atuam nas escolas e nos núcleos técnicos .....	28
3.1 Entrevistas em grupo: esclarecimentos e advertências.....	29
3.2 Síntese do percurso metodológico para obtenção e análise de dados a partir das entrevistas em grupo.....	30
3.2.1 Categorias de análise: retratos da rede importantes na construção de itens avaliativos .....	33
3.2.1.1 Grande tema: a mediação de conflitos e seus desdobramentos ....	34
3.3 Considerações para a elaboração dos instrumentos a partir da análise realizada ...	48
3.4 Lançando luz à diversidade e à educação inclusiva a partir das contribuições dos núcleos técnicos da SME .....	49
4. Constructos e subconstructos da convivência escolar: fundamentos teóricos.....	52
4.1 Convivência escolar .....	53
4.2 Clima escolar .....	56
4.3 Cultura escolar .....	59
4.4 Aprendizagem socioemocional .....	61
4.5 Convivência escolar: diversidade, perspectiva inclusiva e acessibilidade.....	63

5. Processo de construção dos instrumentos de medida para avaliação da convivência escolar na RME de são paulo.....	66
5.1 A elaboração de itens avaliativos e instrumentos de medida .....	67
5.2 A constituição dos eixos de análise .....	68
5.3 Descrição da matriz de referência com seus eixos de análise e seções .....	69
5.3.1 Os eixos de análise organizados a partir dos constructos .....	69
5.4 Descrição da matriz de referência: seções e descrições teóricas.....	71
5.5 Elaboração dos itens avaliativos .....	78
5.5.1 Sobre a contribuição das áreas técnicas da rme: antes e depois da construção dos itens .....	80
5.6 Adequação dos instrumentos após a apreciação da Diee/Cefais, Neer e NGD ...	83
6. O processo de validação .....	86
6.1 A avaliação por juízas especialistas .....	87
7. Aplicação piloto.....	91
7.1 Participação das crianças .....	94
7.1.1 Considerações da equipe a partir da aplicação piloto com as crianças.....	95
7.1.2 Análise sobre as considerações das crianças acerca do instrumento de medida.....	98
7.2 Participação de docentes e das equipes gestoras na aplicação piloto.....	100
7.2.1. Compreensão e satisfação .....	100
7.2.2 Dificuldade ou insatisfação .....	101
7.2.3 Dúvida e sugestão .....	102
7.3 Aplicação piloto com interpretação simultânea para a libras .....	103
7.3.1 Sobre a aplicação na escola bilíngue para surdos .....	103
7.3.2 Sobre a aplicação na escola polo bilíngue .....	105
7.3.3 Considerações gerais acerca da aplicação de um instrumento produzido em língua portuguesa com tradução simultânea para a libras.....	106
7.4 Processamento dos dados: análise da consistência interna.....	108
7.5 Alteração de itens (instrumento para crianças) após aplicação piloto e análise de consistência interna .....	109
Considerações finais .....	113
Referências.....	117

## FIGURAS, QUADROS E TABELAS

<b>Figura 1</b> – Passos para a análise qualitativa, utilizando o <i>software</i> NVivo.....	32
<b>Figura 2</b> – Análise axial* do primeiro grande tema .....	39
<b>Figura 3</b> – Análise axial do segundo grande tema .....	42
<b>Figura 4</b> – Análise axial do terceiro grande tema .....	47
<b>Figura 5</b> – Eixos de análise para a convivência escolar .....	69
<b>Quadro 1</b> – Descrição das categorias e subcategorias do grande tema <i>A mediação de conflitos e seus desdobramentos</i> .....	34
<b>Quadro 2</b> – Descrição das categorias e subcategorias do grande tema <i>A pandemia e suas implicações</i> .....	40
<b>Quadro 3</b> – Descrição das categorias e subcategorias do grande tema <i>As políticas públicas e suas demandas</i> .....	44
<b>Quadro 4</b> – As dimensões do clima escolar .....	58
<b>Quadro 5</b> – Critérios para a construção de itens .....	67
<b>Quadro 6</b> – Os eixos de análise do Instrumento de Avaliação da Convivência, Clima e Cultura Escolar, bem como suas seções .....	71
<b>Quadro 7</b> – Exemplo da estrutura para a Análise das Juízas .....	88
<b>Quadro 8</b> – Síntese do fluxo de itens dos instrumentos durante as fases de análise dos núcleos e avaliação das juízas .....	90
<b>Tabela 1</b> – Total de alunas e alunos por segmento .....	20
<b>Tabela 2</b> – Quantitativo de profissionais relativos aos perfis entrevistados .....	20
<b>Tabela 3</b> – Total de matrículas na educação básica, por sexo e cor/raça .....	22



<b>Tabela 4</b> – Total de matriculados na educação básica, por nacionalidade .....	22
<b>Tabela 5</b> – Total de matrículas identificado por necessidade especial.....	23
<b>Tabela 6</b> – Total de matrículas no ano de 2021 – Ensino fundamental, por sexo e cor/raça (Emebs).....	24

# APRESENTAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) vem se debruçando, especialmente a partir da Lei n. 16.134, de 12 de março de 2015,<sup>1</sup> sobre o desenvolvimento de ações que possibilitem às unidades educacionais desenvolverem boas práticas de mediação dos conflitos que envolvem suas crianças, estudantes, docentes, equipe gestora, demais profissionais que atuam e compõem a comunidade escolar.

Todos esses atores são convidados a refletir sobre a convivência e sobre como estão lidando com as relações no cotidiano, em busca de um ambiente mais salutar, valorizando e incentivando a comunicação, quando as situações-problemas oportunizem a busca de soluções, para as quais todas as partes sejam ouvidas e compreendidas pela coletividade.

Nesse sentido, temos estimulado a criação, a manutenção e o funcionamento dos grêmios estudantis, instituídos pelo Decreto n. 58.840, de 03 de julho de 2019,<sup>2</sup> de forma a garantir um palco onde crianças e adolescentes possam ter protagonismo no cenário escolar, não só na organização da rotina escolar, mas que também tenham espaço nas esferas deliberativas das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino (RME).

Para além de tais ações, a SME, através da Divisão de Avaliação da Coordenadoria Pedagógica (DA/Coped), desenvolve, desde 2018, a análise dos fatores associados à aprendizagem dos estudantes. A matéria-prima desses estudos são os questionários socioeconômicos que estudantes do ensino fundamental, ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

1 A lei dispõe sobre a criação de Comissão de Mediação de Conflitos (CMC) nas escolas da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16134-de-12-de-marco-de-2015>.

2 O Decreto que institui o Programa Grêmios Estudantis na RME/SP está disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-58840-de-3-de-julho-de-2019>.

respondem anualmente, dentro do contexto da aplicação da Prova São Paulo. A partir das respostas aferidas,<sup>3</sup> é possível constatar ou inferir alguns pontos que podem interferir na aprendizagem, desde a renda familiar, a escolaridade dos pais/responsáveis, ou o acesso a determinados bens materiais; assim como outros aspectos como a realização ou não da lição de casa, aprovação ou reprovação em um ano letivo, ou mesmo a didática docente na abordagem dos conteúdos durante as aulas. Nesse sentido, a DA, em parceria com outras divisões da Coped, constatou que poderia ser dado um passo adiante, no sentido de ampliar as possibilidades de análises, para outros elementos além dos dados fornecidos pelos questionários socioeconômicos.

O objetivo visava a ampliar o olhar avaliativo, considerando as mais de cinco centenas de unidades de ensino fundamental e médio da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP) que trabalham com, aproximadamente, um milhão de estudantes diariamente, trazendo a possibilidade de abranger as temáticas da convivência escolar. Para tanto, seria fundamental compreender quem são os estudantes e os profissionais que estão na RME/SP, considerar a sua diversidade: de gênero, étnico-racial, de deficiência e de origem social. Dessa maneira, o trabalho aqui apresentado e desenvolvido pela equipe da Fundação Carlos Chagas (FCC), para além de ser de enorme valia, trata-se de uma ação pioneira ao buscar a compreensão, dos desafios e das potencialidades da temática da convivência escolar em uma rede de ensino da magnitude e da pujança da municipal paulistana.

É importante destacar ainda que os resultados alcançados são fruto da escuta atenta de diversos profissionais de educação que vivenciam o cotidiano escolar; daqueles que atuam em diversas áreas da SME, bem como da percepção dos principais envolvidos – as/os estudantes – que participaram desse processo, somada a uma rigorosa revisão bibliográfica, que possibilitaram o desenvolvimento de uma matriz de referência que orientou a elaboração dos instrumentos de medida para a avaliação da convivência escolar dos estudantes matriculados no Ciclo Interdisciplinar,<sup>4,5</sup> da RME/SP.

Aqui fica, para além do desejo de uma boa leitura, o agradecimento a todos os profissionais, tanto da equipe da FCC, que construiu o presente documento, quanto aqueles que, em atividade na RME/SP, dedicaram parte de sua jornada de trabalho para a construção deste estudo, cuja importância será futuramente dimensionada na Rede Municipal de Ensino de

3 Anualmente, cada unidade educacional da RME/SP recebe um exemplar de uma Revista Pedagógica, na qual os profissionais de educação conseguem não apenas observar as respostas dadas pelos estudantes ali matriculados às questões de fatores associados como também o desempenho aferido, no 2º aos 9º anos do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza na Prova São Paulo realizada ao final do ano letivo anterior.

4 Desde 2014, a RME/SP divide o ensino fundamental em três ciclos de aprendizagem: Alfabetização (1º ao 3º ano), Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Autoral (7º ao 9º ano).

5 Vale destacar que, quando esta Apresentação é redigida, encontram-se em desenvolvimento as ações relativas à elaboração dos instrumentos de medida para avaliação da convivência com foco nos estudantes e educadores que atuam no Ciclo Autoral e no ensino médio da RME/SP.

São Paulo. Esperamos que esse trabalho possa colaborar na compreensão do impacto positivo que uma convivência ética e democrática pode trazer, não apenas para a nossa rede, mas para tantas outras que reconhecem essa temática – o diagnóstico da convivência escolar – como fundamental na atualidade educacional.

*Divisão de Avaliação*  
*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP)*

# INTRODUÇÃO

Partimos do entendimento de que a escola é o espaço de organização e sistematização de saberes, envolvendo os conteúdos acadêmicos e a construção de conhecimentos que permitam a inserção de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos na realidade em que vivem, bem como a compreensão dessa realidade e a manutenção do capital cultural. Contudo, diferentes investigações (Melo; Morais, 2019; Tognetta, 2020) têm apontado evidências de que nas unidades educacionais, principalmente no atual contexto em que a escola não tem mais paredes,<sup>6</sup> também cabe a aprendizagem da convivência, que é condição para que a vida em sociedade possa ter a garantia dos direitos e deveres dos quais não se pode abrir mão em prol da dignidade humana.

Apostar na convivência escolar como um pilar na tarefa de proporcionar a saúde e a segurança pessoal, social e emocional das alunas e dos alunos é uma via promissora. O fato é que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta que a educação deve visar ao desenvolvimento humano integral, o que implica compreender a “complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2017, p. 14). Ao destacar a imprescindibilidade de uma visão global, o próprio documento ressalta a necessidade de que os aspectos gerais da natureza humana sejam considerados em um processo de educação de qualidade.

6 A expressão “escola sem paredes” tem sido empregada por algumas pesquisadoras e pesquisadores em referência à escola pós-pandemia da covid-19 (Tognetta, 2020). Contudo, essa mesma expressão também é utilizada por autoras e autores da sociologia em seus estudos sobre a organização de escolas democráticas, como é o caso apresentado na *República de crianças* (Singer, 2010). Essa referência à ausência de paredes também é adotada por unidades educacionais que defendem uma concepção de integração de estudantes e docentes com a natureza sob a perspectiva de uma educação conectada à vida (Robertson, 2017).

Assim, as pesquisas têm evidenciado a inter-relação entre “bem-estar”, “clima escolar positivo”, “promoção da convivência” e menor evasão escolar (Moro, 2018), maior sentimento de pertencimento – tão necessário ao desenvolvimento humano e da inclusão social (Tognetta, 2003; Elias; Berkowitz, 2016) –, melhor desempenho acadêmico (Casassus, 2008; Vinha; Morais; Moro, 2017; Moro *et al.*, 2018), menor incidência de *bullying* (Solberg; Olweus, 2003; Tognetta; Vinha, 2010; Tognetta; Rosário, 2013) e de sofrimentos emocionais (Janosz *et al.*, 2018).

Sob essa perspectiva, entende-se que a busca pelo desenvolvimento de pessoas capazes de prover o bem-estar a si e ao outro, o enfrentamento de problemas de convivência recorrentes e o combate às manifestações de violência são uma necessidade urgente. Precisamos de uma escola em que as relações interpessoais sejam qualificadas como positivas e éticas, pois, dessa maneira, valores como o respeito, a justiça, a solidariedade serão centrais em todos os processos e construções coletivas.

Entende-se que essa forma de convivência ocorre, quando no dia a dia, nas ações da escola e em situações de mediação de conflitos; as soluções são baseadas em valores vinculados ao diálogo, à participação cooperativa, à justiça, ao respeito e à solidariedade. Logo, as soluções autoritárias, submissas, violentas ou individualistas são repudiadas e, em vez disso, há promoção da participação nas decisões, na discussão e na elaboração de regras, assim como da formação de sujeitos autônomos, de consciência crítica, que, baseados em princípios morais universalmente desejáveis, avaliam permanentemente as normas, atitudes e tradições.

Ainda com base nesses pressupostos, os estudos e investigações sobre convivência no contexto educacional advertem que é mais provável promover transformações numa realidade que se conhece (Moro, 2018, 2020; Vinha *et al.*, 2016; Vinha; Morais; Moro, 2017) e, nesse sentido, muitas pesquisas têm se dedicado à criação de instrumentos que possam identificar as características das escolas na perspectiva de seus envolvidos. Tem-se, enfim, a necessidade de conhecer a percepção das relações interpessoais vividas, das dinâmicas educacionais experienciadas na escola pelos seus diferentes atores, como, por exemplo, o diagnóstico do “clima escolar” (Moro, 2018, 2020).

O clima da escola compreende a junção das diferentes percepções de estudantes, docentes e integrantes da equipe gestora, familiares, funcionárias e funcionários com respeito ao universo escolar, seja sobre a instituição como um todo, seja quanto à sala de aula, em específico, o que envolve as dimensões referentes à organização administrativa e educacional, às relações entre os que naquele espaço convivem, etc.

Tais percepções refletem a forma como o ambiente educativo, incluindo as propriedades organizacionais da escola, é cognitivamente apreendido, representado e significado para as pessoas que o compõem. Em síntese, podemos afirmar que o clima de uma escola emerge de uma avaliação subjetiva e compartilhada, em razão das vivências cotidianas no contexto educacional, em relação às diferentes dimensões da instituição (normas, objetivos, relações humanas, organização e estruturas físicas, pedagógicas e administrativas).

O clima de uma escola pode ter influência direta na dinâmica educacional, e esta, por sua vez, vai revelar um clima positivo ou negativo, incidindo na qualidade de vida escolar e no processo de ensino e de aprendizagem, já que interfere na efetividade do trabalho docente e discente, bem como na qualidade das relações que ali serão estabelecidas (Moro, 2020).

Cabe aqui diferenciar o constructo clima escolar de convivência escolar. Como vimos anteriormente, o clima refere-se a um ambiente ou à criação de um ambiente promotor do bem-estar, da confiança nas pessoas e na instituição, das aprendizagens significativas. Por sua vez, a convivência escolar diz respeito à capacidade ou disposição que integrantes da comunidade educativa apresentam para se relacionarem. Portanto, 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. Dessa maneira, clima e convivência escolar são conceitos distintos, ainda que complementares entre si, 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 de aprender até o conteúdo do que é ensinado e aprendido.

Nesse sentido, se queremos compreender os mecanismos que as escolas têm utilizado para cumprimento de seus objetivos educacionais, contemplando a busca por uma educação efetivamente de qualidade, é preciso considerar o clima, a convivência e a cultura da escola, ou seja, o modo como cada instituição se organiza para o enfrentamento das questões que a comprometem.

Tudo isso para salientar que alunas e alunos convivem diariamente em suas escolas e conviver é um objetivo fundamental da educação – e sua aprendizagem, um direito de crianças e adolescentes. Ao nos reportarmos à convivência, é preciso pensar na necessidade de que todas as pessoas envolvidas organizem de forma coletiva a garantia de ações em que a convivência seja experimentada de forma respeitosa, pacífica e crítica.

Isso posto, é preciso, então, que as ações que ajudam a colocar em prática esse movimento sejam, necessariamente, orientadas por políticas públicas que garantam a implementação de programas de convivência. No Brasil, há uma lei *antibullying*, Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015 (Brasil, 2015b) e emendada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2018, com a alteração de seu artigo 12, que nos mostra a necessidade de pensarmos as políticas públicas de combate à violência e, conseqüentemente, de promoção de ações *anti-bullying* dentro das escolas (Tognetta; Fodra; Boni, 2020) possibilitando uma cultura de paz (Jares, 2007). Há de se considerar que a lei existe em função de uma necessidade de busca de formas mais adequadas para a resolução de conflitos e, por conseguinte, da promoção de uma convivência pacífica (Santos, 2021).

Alinhados ao princípio da educação inclusiva, que reconhece, respeita e acolhe a diversidade humana e a singularidade de cada pessoa, é fundamental lançar luz à convivência enfatizando grupos historicamente discriminados, que sofrem com as marcas de violência

de gênero, do racismo, do capacitismo,<sup>7</sup> da xenofobia e da homofobia, dentre outras. Nesse sentido, precisamos que, mais do que nunca, nossas redes de ensino organizem, de forma intencional, sistematizada e planejada, programas de melhoria da convivência com o apoio de processos, avaliações e espaços de diálogo que possibilitem a solução dos problemas.

Tendo em vista tudo o que foi exposto, este relatório apresenta as etapas relativas à construção de um instrumento de medida para mensuração da convivência escolar nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP), fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), realizada no âmbito do Projeto 914BRZ1147, Edital n. 04/2021.

O trabalho foi desenvolvido entre os anos de 2021 e 2022, considerando: a delimitação dos constructos a serem avaliados; a escuta da comunidade educativa; a revisão de literatura; a construção dos instrumentos de medida para crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental (EFI) – Ciclo Interdisciplinar –, assim como para docentes e equipe gestora; e uma aplicação piloto.

O plano de trabalho alinha-se aos pressupostos da educação na perspectiva inclusiva, assegurados pela legislação vigente (Brasil, 2015a; São Paulo, 2016a), contemplados no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019a, 2019b, 2021a), cujas características estão notadamente presentes nas unidades educacionais bem como em seu amplo território. Nesse sentido, a equipe de pesquisa dedicou-se também a identificar conflitos que remetem diretamente às relações de gênero e étnico-raciais, a migrantes estrangeiras e estrangeiros, ao público da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) e às pessoas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Esta obra tem como objetivo descrever o percurso metodológico que norteou esse trabalho, desde a aproximação com a rede, a elaboração de uma Matriz de Referência – incluindo eixos de análise, sessões avaliativas, etc. –, até a elaboração dos itens da versão preliminar dos instrumentos destinados à avaliação da convivência escolar em unidades educacionais que atendem crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Destacamos que os itens elaborados nessa primeira etapa do projeto estão passando por ajustes a partir da aplicação piloto.

Nos capítulos a seguir, passaremos à descrição desse processo.

7 O termo capacitismo nomeia o preconceito voltado às pessoas com deficiência, em função da própria deficiência (Mello, 2016).



# 1. O INÍCIO DA JORNADA: AÇÕES PRELIMINARES E DESENHO METODOLÓGICO

A primeira etapa da pesquisa envolve o necessário percurso que antecede a construção de instrumentos de medida para mensurar a convivência escolar na perspectiva de estudantes, docentes e equipe gestora dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) de uma rede, no caso, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP).

De acordo com a teoria de medidas, o processo de mensuração é definido em função do conjunto de princípios e fases para representar o constructo psicológico que será investigado: convivência escolar, em categorias ou dados. Nesse sentido, a construção dos questionários revela-se uma tarefa intensa, que envolve diversas etapas, as quais devemos seguir com rigor metodológico: (a) conceituação dos comportamentos que determinam operacionalmente o constructo a ser mensurado; (b) elaboração de itens que possam representar o constructo; (c) aplicação do conjunto de itens elaborados para amostras predefinidas; (d) refinamento do teste fundamentado na avaliação dos itens; e, por fim, (e) efetivação dos estudos de validade e confiabilidade (Moro, 2020).

Para a delimitação do constructo, que foi base para a elaboração de uma matriz de referência, e, respectivamente, os itens avaliativos, procedemos com os estudos teóricos acerca da convivência no ambiente escolar articulando o clima, a cultura escolar e fatores associados (Moro, 2018, 2020; Vinha *et al.*, 2016; Vinha; Morais; Moro, 2017; Tognetta; Vinha, 2010; Tognetta, 2020; Vivaldi, 2020).

Com o objetivo de desenvolver um instrumento que possibilite, de fato, mensurar a qualidade da convivência escolar na RME, o grupo de pesquisadoras e pesquisadores realizou leituras sobre ações já desenvolvidas no âmbito do município, as quais estão disponíveis no *site* da Secretaria Municipal de Educação (SME).<sup>8</sup> Também buscaram-se elementos que nos

8 Consultar: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/naapa/publicacoes-do-naapa/>;

auxiliassem a conhecer melhor a rede, a partir do Currículo da Cidade, de portarias e normas legais e outras publicações que tivessem relação direta com a temática deste estudo. O compartilhamento de informações e materiais bibliográficos das temáticas que foram estudadas objetivou proporcionar a compreensão de todo o grupo de trabalho sobre os conceitos que nortearam a coconstrução dos instrumentos de medida para mensurar a convivência escolar.

Concomitantemente, iniciamos um processo de escuta de representantes da rede, que se deu por meio de entrevistas em grupo com docentes e membros de equipes gestoras de unidades educacionais de diferentes Diretorias Regionais de Educação (DREs). Ademais, foi garantida a participação de núcleos e setores importantes da SME no desenvolvimento do trabalho, quais sejam: o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (Neer), o Núcleo de Gênero e Diversidade (NGD), o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (Naapa), bem como a Comissão de Mediação de Conflitos (CMC), a Divisão de Educação Especial (Diee) e o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). Nesse sentido, foram realizados encontros para a apresentação dos objetivos do projeto, a escuta direta dos núcleos e a disponibilidade de parceria para continuidade de um trabalho cooperativo.

Embora esses processos estejam mais detalhados nos próximos capítulos, esclarecemos, desde já, que nossa escolha por esse caminho se baseou em estudos e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento e acompanhamento de programas e políticas em educação indicando que qualquer avanço nas propostas de melhoria, quer seja no rendimento acadêmico das alunas e alunos ou na convivência escolar, demanda uma investigação sobre quais significados os diferentes atores (estudantes, docentes, equipe gestora e demais profissionais da educação) têm sobre esses aspectos do trabalho da escola. Caso contrário, sempre há o risco do fracasso de qualquer intervenção (Cuadra-Martínez, 2009; Fullan, 2002; Retuert Roe; Castro, 2017; Santos, 2021).

É por isso que muitas pesquisas apontam que, em quaisquer ações que visam à promoção da convivência e à prevenção da violência na escola, é essencial considerar antecipadamente a participação ativa de quem tem grande protagonismo no processo ensino-aprendizagem e na rotina da escola como um todo (Cuadra-Martínez, 2009; Fullan, 2002; Retuert Roe; Castro, 2017).

Conhecer e analisar os significados que profissionais têm sobre quaisquer pontos em que se pretende estabelecer inovações na escola é, além de um passo importante na constituição de políticas públicas, uma manifestação de respeito e acolhimento por todas as contribuições que essas pessoas podem dar no planejamento e sistematização de propostas que visem a uma convivência ética na escola.

[https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-em-direitos-humanos/;](https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-em-direitos-humanos/)

[https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/olhares-cruzados-na-diversidade-em-sao-paulo-modulo-i/;](https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/olhares-cruzados-na-diversidade-em-sao-paulo-modulo-i/)

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/migracao-racismo-e-xenofobia-sao-temas-de-curso-promovido-pela-sme/> e [https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/.](https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/)

Depois desses passos de aproximação da rede e de extenso levantamento bibliográfico, demos início à construção da matriz de referência dos instrumentos. Dada a complexidade desse processo, apresentaremos detalhes nos capítulos subsequentes.

Na sequência, seguimos para a construção dos instrumentos, que foram compostos de itens em formato de escala *Likert*, também conhecida como “método dos pontos somados”, *de quatro pontos*. A estrutura dos instrumentos em escala possibilita verificar o grau de concordância dos indivíduos com um conjunto de afirmações que, por vezes, anunciam aspectos favoráveis ou desfavoráveis, referentes ao constructo que envolve convivência, clima e cultura escolar (Moro, 2020).

Estando concluídos os instrumentos de medida, eles foram submetidos a pesquisadoras especialistas, que contribuíram com uma revisão teórica, com a verificação da pertinência às dimensões estabelecidas e com adequações para eventuais ajustes nos enunciados dos itens.

O conjunto de itens avaliativos foi também submetido à análise de especialistas em educação especial, para as adaptações necessárias às condições indicadas pelos Cefais, após identificação do perfil dos estudantes com deficiência e surdos usuários de Libras. Em contato com o Neer, analisamos a necessidade de tradução do instrumento para que estudantes migrantes estrangeiros participassem do estudo, a exemplo do que verificamos no material pedagógico “Trilhas da Aprendizagem”, que foi traduzido para o inglês, francês e espanhol, segundo consta do *site* da SME, idiomas que contemplam mais de 4 mil estudantes imigrantes.

Finalmente, depois de todos os ajustes necessários, procedemos a uma aplicação piloto, em formato digital, com estudantes, docentes e com a equipe gestora das escolas, visando a verificar a redação e compreensão dos itens dos instrumentos e o tempo aproximado que cada pessoa levaria para responder ao questionário.

Após esta breve apresentação do desenho metodológico desenvolvido no projeto de pesquisa, passaremos a detalhar cada uma dessas fases, descrevendo fundamentos teóricos, dados levantados com a participação de diferentes atores da RME, procedimentos de análise e o percurso em andamento para a construção dos instrumentos de medida.

## 2. (RE)CONHECENDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Atualmente, a RME/SP atende, por meio das suas 1.535 unidades educacionais, todas as etapas e modalidades da educação básica: educação infantil (EI), ensino fundamental (EF), ensino médio (EM), educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação bilíngue para surdos e educação escolar indígena.

Dada a complexidade e extensão do território paulistano, as unidades educacionais foram aglutinadas em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs). Cada uma delas possui, entre outras funções, implantar localmente a política educacional paulistana. Elas estão espalhadas pela cidade e, portanto, mais perto das famílias das alunas e alunos. Por isso, são as DREs que ajudam a concretizar as diretrizes, programas e projetos da SME. São elas: 1 – Butantã; 2 – Campo Limpo; 3 – Capela do Socorro; 4 – Freguesia/Brasilândia; 5 – Guaianases; 6 – Ipiranga; 7 – Itaquera; 8 – Jaçanã/Tremembé; 9 – Penha; 10 – Pirituba; 11 – Santo Amaro; 12 – São Mateus; e 13 – São Miguel. Cada DRE possui, em seu organograma, a Supervisão Escolar, a Divisão Pedagógica (Diped), a Divisão de Administração e Finanças (Diaf) e outras.

De acordo com relatório de demandas e matrículas de março de 2022,<sup>9</sup> atualmente a SME atende 2.070.178 estudantes, um número que, por si só, nos oferece pistas da diversidade humana, social, educacional, territorial e, portanto, de quantos desafios podem estar presentes numa rede tão extensa. Na Tabela 1, apresentamos os números divididos por segmento:

9 SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo. *Portal de Dados abertos da Prefeitura de São Paulo: Educação. Demanda e Matrículas – mar/2022*. 2022. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/8b89fbee-63f2-4084-bfac-58687ea351d0/resource/1621f175-18ae-42b9-b109-f1b8c8771a10>. Acesso em: 18 maio 2023.

**Tabela 1** – Total de alunas e alunos por segmento

SEGMENTO	TOTAL DE ALUNAS E ALUNOS
Creche	696.942
Pré-escola	458.434
Fundamental I	449.360
Fundamental II	392.732
EJA I	11.076
EJA II	53.676
Ensino médio	5.084
Educação profissional/ Ensino técnico	2.874
Total	2.070.178

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo (São Paulo, 2022).

Quanto às servidoras e servidores da rede, destacamos alguns quantitativos referentes a profissionais que foram representados nos grupos entrevistados: supervisoras e supervisores, membros da equipe gestora das unidades educacionais e docentes (Tabela 2).

**Tabela 2** – Quantitativo de profissionais relativos aos perfis entrevistados

PROFISSIONAIS	TOTAL NA RME/SP
Supervisoras e Supervisores	424
Equipe gestora*	5.470
Docentes	57.736

Fonte: Dados fornecidos pela SME (São Paulo, 2022).

\* Assistente de direção de escola, coordenação pedagógica, direção de escola. Supervisores escolares compõem o grupo da equipe de gestão, mas foram apresentados separadamente, em razão da organização feita para os grupos entrevistados

Após essa breve caracterização da rede, passaremos a apresentar detalhes sobre as entrevistas em grupo e as análises feitas a partir delas.

## 2.1 COMPREENDENDO A DIVERSIDADE NA RME/SP

O Brasil é visto como um país que celebra diferentes culturas e a diversidade é parte da realidade das escolas. É fundamental, porém, estar ciente dessa diversidade, adotar formas e práticas cotidianas adequadas para acolhê-la e principalmente, de forma crítica, abordar posturas comprometidas com uma educação antirracista, antimachista, não xenofóbica e anti-capacitista, que possibilitem práticas pedagógicas inclusivas e que verdadeiramente valorizem a diversidade (São Paulo, 2021a).

Tal compreensão está presente no Currículo da Cidade e, na prática, o que podemos observar na RME/SP é um esforço na organização de núcleos técnicos no âmbito

curricular, no sentido de as temáticas diversas serem abordadas por especialistas da própria rede. São eles:

- o Neer, que, com base nos princípios de Equidade, Educação Inclusiva e Educação Integral, tem como objetivo central fomentar e promover práticas antirracistas, inclusivas e acolhedoras a todas e todos, bem como formar profissionais atentos às desigualdades e comprometidos com a sua superação;
- o NGD, que, articulando as relações de gênero, sexualidades e diversidade com foco na consecução da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva, tem como objetivo central fomentar práticas inclusivas na SME, desde os órgãos centrais até as unidades educacionais, em todas as etapas e modalidades da educação básica, com vistas à promoção da igualdade de gênero e do respeito à diversidade;
- o Naapa, que atende as unidades educacionais da RME no desenvolvimento de práticas pedagógicas para crianças e adolescentes que, em virtude de situações sociais, culturais ou emocionais, se encontram em sofrimento ou com significativos prejuízos no seu processo de escolarização. O presente núcleo também compõe parte das ações da Coordenadoria Pedagógica (Coped) da SME-SP.

No que se refere à diversidade étnico-racial, cultural e do perfil social atendido pela RME/SP, a equipe desta pesquisa se reuniu com os citados núcleos para apresentação do projeto, além de buscar a parceria para o fornecimento de dados e acompanhamento dos trabalhos, em especial no apoio e leitura dos itens, no sentido de que essa diversidade seja contemplada.

Além deles, também dialogamos com a Diee, e com as coordenadoras e coordenadores dos Cefais, tendo os mesmos objetivos: apresentação do projeto, identificação de situações de conflito que envolvam o público da educação especial (crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), além de buscarmos o apoio necessário para assegurar a participação dessas alunas e alunos no que se refere à promoção de acessibilidade, bem como na leitura dos instrumentos, no sentido de contemplarmos as concepções de deficiência e de educação especial, afastando estigmas e preconceitos muito presentes nesse campo.

Considerar a diversidade e acessibilidade na RME, mais do que imperativo legal, é reconhecer a realidade das pessoas que constituem tal rede: pessoas com deficiência, negras, indígenas, de outras nacionalidades, do gênero feminino e LGBTQIA+.<sup>10</sup>

Nesse sentido, destacamos como tais grupos estão representados em relação ao número de matrículas (Tabela 3):

10 A sigla LGBTQIA+ se refere a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexos, assexuais e outras. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/lgbt>. Acesso em: 13 fev. 2024.

**Tabela 3 – Total de matrículas na educação básica, por sexo e cor/raça**

MATRÍCULAS POR SEXO E COR/RAÇA				
Sexo	Cor/Raça	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio
Feminino	Branca	111.782	85.507	726
	Preta	11.124	9.858	62
	Parda	100.912	75.816	409
	Amarela	1.621	742	7
	Indígena	687	485	6
	Não Declarada	51.675	30.958	90
	<b>Total</b>	<b>277.801</b>	<b>203.366</b>	<b>1.300</b>
Masculino	Branca	117.147	90.541	665
	Preta	11.526	10.370	73
	Parda	104.434	82.000	406
	Amarela	1.739	835	3
	Indígena	676	533	3
	Não Declarada	52.836	32.927	92
	<b>Total</b>	<b>288.358</b>	<b>217.206</b>	<b>1.242</b>
<b>Total Geral</b>		<b>566.159</b>	<b>420.572</b>	<b>2.542</b>

Fonte: Dados fornecidos pela SME (São Paulo, 2022).

Os dados da Tabela 3 confirmam a presença dessa diversidade na rede; todavia, destaca-se um considerável percentual de condição “não declarada”.

Outra característica marcante na RME/SP se refere à presença de aproximadamente 105 nacionalidades atendidas nas unidades educacionais, representadas por 8.190 matrículas de estudantes estrangeiras e estrangeiros, o que faz necessário pensar o acolhimento, a permanência e, além do currículo, a convivência entre migrantes e brasileiros. Destacamos, na Tabela 4, as vinte nacionalidades mais presentes:

**Tabela 4 – Total de matriculados na educação básica, por nacionalidade**

PAÍS DE ORIGEM	MATRÍCULAS	PAÍS DE ORIGEM	MATRÍCULAS
Bolívia	3.810	Nigéria	62
Haiti	1.632	Síria	61
Venezuela	822	Congo	45
Angola	347	Chile	44
Paraguai	262	Equador	34
Peru	182	Guiné-Bissau	32
Argentina	179	Portugal	32
EUA	91	Espanha	30
Japão	90	Bangladesh	19
Colômbia	88	França	19

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo: Educação/SME/SP (São Paulo, 2021b).

Em relação ao público da educação especial, temos a seguinte distribuição (Tabela 5):

**Tabela 5** – Total de matrículas identificado por necessidade especial<sup>11</sup>

TOTAL DE MATRÍCULAS/NECESSIDADE ESPECIAL			
Necessidade especial	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio
Altas habilidades/Superdotação	10	31	0
Autismo	3.007	3.646	11
Baixa visão/Visão subnormal	114	391	1
Cegueira	8	46	4
Deficiência física não cadeirante	743	1.487	7
Deficiência física cadeirante	258	771	6
Deficiência intelectual	975	4.674	44
Deficiência múltipla	575	1.689	20
Deficiência visual	0	0	0
Surdez leve/moderada	85	201	7
Surdez severa/profunda	60	128	35
Surdocegueira	0	0	1
Síndrome de Rett	5	7	0
Transtorno desintegrativo da infância	21	51	1
Síndrome de Asperger	27	82	0
<b>Total</b>	<b>5.888</b>	<b>13.204</b>	<b>137</b>

Fonte: Dados fornecidos pela SME (São Paulo, 2022).

Consideramos que a proposta de elaboração de um instrumento que possa avaliar a convivência escolar, não obstante os desafios de se contemplar toda essa diversidade, deve ser norteada pelo empenho em garantir a participação de todas e todos. Para tanto, é necessário identificar quem são e onde estão os representantes desses grupos.

Cabe destacar, ainda, a perspectiva inclusiva preconizada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e na Política de Educação Especial Paulistana (Brasil, 2015a; São Paulo, 2016a); logo, dar condições para que estudantes com deficiência se manifestem sobre suas percepções sobre a convivência escolar, é fundamental para essa avaliação.

Ainda no contexto que envolve as pessoas com deficiência, cumpre-nos citar a Política de Atendimento adotada desde 2011 pela RME, ratificada no Decreto n. 57.379/2016 (São Paulo, 2016a) e regulamentada pela Portaria n. 8.764/2016 (São Paulo, 2016b), no que toca à educação de surdos, a qual,

[...] reconhece o direito dos surdos a uma Educação Bilíngue de qualidade que respeita sua identidade e cultura. Essa política entende a Libras como a primeira língua das pessoas surdas e,

11 Terminologia utilizada no banco de dados da SME, o qual identifica as diversas condições; todavia, refere-se ao público-alvo da educação especial.



portanto, língua de instrução e de comunicação, e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua, sendo objeto de ensino da escola. (São Paulo, 2019a, p. 69).

Assim sendo, foram contempladas, em suas especificidades, as pessoas que convivem nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs) e escolas polos bilíngues,<sup>12</sup> e que tiveram, nesse projeto, a possibilidade de participar em função do estudo/tradução do instrumento por intérpretes de Libras contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SME)/Núcleo Técnico de Avaliação (NTA). Para realização dessas atividades contamos com o apoio e acompanhamento da Diee, assim como para atendimento às demais condições específicas das alunas e dos alunos pertencentes ao público da educação especial. A Tabela 6 apresenta a distribuição de alunas e alunos das Emebs por sexo e cor/raça.

**Tabela 6 – Total de matrículas no ano de 2021 – Ensino fundamental, por sexo e cor/raça (Emebs)**

MATRÍCULAS POR SEXO E COR/RAÇA – ENSINO FUNDAMENTAL (EMEBS)				
Sexo	Cor/Raça	Total	Anos iniciais	Anos finais
Feminino	Branca	87	25	62
	Preta	16	5	11
	Parda	100	38	62
	Amarela	0	0	0
	Indígena	0	0	0
	Não declarada	14	10	4
	<b>Total</b>		<b>217</b>	<b>78</b>
Masculino	Branca	119	50	69
	Preta	18	6	12
	Parda	90	31	59
	Amarela	3	2	1
	Indígena	0	0	0
	Não declarada	27	10	17
	<b>Total</b>		<b>257</b>	<b>99</b>
<b>Total geral</b>		<b>474</b>	<b>177</b>	<b>297</b>

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo: Educação/SME (São Paulo, 2021b).

Refletindo sobre uma convivência ética na escola, que por princípio deve considerar todas as pessoas no ambiente escolar, julgamos fundamental que essas populações sejam intencionalmente contempladas nos instrumentos a serem desenvolvidos, a fim de que possamos

12 As Emebs e escolas polos bilíngues destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, surdez associada a deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdocegueira. Vale destacar que há alunos surdos matriculados nas escolas comuns; nestas há serviços de tradutores e intérpretes de língua de sinais e o atendimento se dá no contraturno nas salas de recursos multifuncionais por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e instrutores de Libras (São Paulo, 2019a).

refletir sobre sua participação, inclusão, bem como sobre as violências específicas que podem atingi-las.

As relações de gênero e étnico-raciais também serão contempladas para que possamos pensar a convivência. Nessa direção, podemos citar as leis que preveem a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede, como a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), bem como a Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008), que se refere à valorização das culturas dos povos indígenas. Tendo em vista a extensão territorial do município de São Paulo, que se reflete na diversidade de sua rede de ensino, é importante destacar a lei municipal n. 16.478/2016, que instituiu a política municipal para a população imigrante, que dentre outros objetivos visa a promover o respeito à diversidade e à interculturalidade (São Paulo, 2016c).

Além das normativas legais nacionais e do município que visam à garantia dos direitos das populações citadas, outros grupos em situação de vulnerabilidade também estão contemplados nos materiais da RME, evidenciando ainda mais a sua diversidade e a sempre urgente necessidade de pensarmos a convivência na escola.

Crianças pobres aprendem, crianças que sofreram violência aprendem, crianças que vivem em famílias pouco potentes para o cuidado e proteção aprendem, crianças que vivem em serviços de acolhimento institucional aprendem, crianças imigrantes aprendem, crianças com deficiência aprendem quando são colocadas à sua disposição as condições materiais concretas para a efetivação de suas aprendizagens. (São Paulo, 2021c, p. 15).

Dados de diversas pesquisas podem contribuir para a nossa reflexão. No que tange ao público da educação especial, Meletti e Ribeiro (2014), a partir de um estudo dos indicadores educacionais em âmbito nacional, referem que, dos 820.433 discentes com necessidades educacionais especiais, mais de 623 mil têm entre 6 e 18 anos. A maior incidência de matrícula ocorre entre 10 e 15 anos e é nessa mesma faixa etária que temos a maior defasagem idade/série, chegando a 7 anos. As autoras destacam ainda que 7,12% dos estudantes com 17 anos se encontram na primeira série e no primeiro ano, idade em que poderiam estar com pessoas da mesma faixa etária na EJA. Ao fazer referência ao ensino fundamental, a pesquisa mostra que essas alunas e alunos estavam em escolas e sala de aula com crianças até 12 anos mais novas.

Numa perspectiva interseccional, Rosa (2019) apresenta dados de escolas municipais de ensino fundamental e médio (EMEFM), da rede municipal de São Paulo, que corroboram a tese de Pereira (2016), segundo a qual há mais brancos na educação especial porque há mais facilidade de acesso aos serviços educacionais para essa população e também em razão do viés da desigualdade racial no Brasil, que dificulta a permanência na educação básica em condições de igualdade para negros e brancos.

Lançando luzes ao público da educação especial em relação a cor/raça e sexo, Rosa (2019) encontra predomínio de meninos brancos, o que é recorrente nessa modalidade de ensino em todo o Brasil. Diversos estudos sinalizam que o menino é mais notado na escola,

por razões neuropsicológicas e por estereótipos de gênero, e pessoas brancas têm mais acesso à educação em relação aos negros (Pereira, 2016).

Ainda na categoria cor/raça, considerando apenas pretos e pardos, os números do município de São Paulo dialogam com dados nacionais da educação especial: há menor percentual do sexo masculino e percentual ainda inferior de meninas pretas ou pardas (Rosa, 2019). Segundo Gonzales (2013) e Pereira (2016), a menina é menos notada na escola e a menina negra recebe também menos atenção, ao se tratar dos serviços de diagnósticos e da educação especial, o que sinaliza a necessária problematização da existência de um viés de gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos para encaminhamento dos alunos a serviços de educação especial.

Os migrantes estrangeiros compõem outro grupo muito presente na RME, que está também contemplado no Currículo da Cidade e será abordado neste estudo, pois as diferenças linguísticas e culturais impactam sobremaneira a convivência escolar.

A pesquisa “Infâncias migrantes em São Paulo”, realizada por meio de uma parceria entre diversas instituições e a Prefeitura de São Paulo, apresenta uma série de questões que debatem o migrante e o direito à cidade e à educação; a escola diante da diversidade; bem como a necessidade de se reconhecerem e valorizarem as múltiplas identidades e culturas presentes dentro e fora da sala de aula (Ribeiro; Araújo, 2018).

A referida pesquisa ilustra alguns casos ao entrevistar mães e seus filhos estudantes, os quais enfatizam o aspecto racial:

Dentro da escola, depende muito do fenótipo que você tem. Se você é boliviano e tem um fenótipo indígena, você não será tratado da mesma forma que eu, que sou branca e chilena, que agora é um migrante aceito, diferente de 30, 40 anos atrás. (Ribeiro; Araújo, 2018).

Ao mesmo tempo que o fenótipo interfere nas relações, Jobana, mulher boliviana e mãe de uma estudante migrante, enfatiza:

O que fazem não é bullying, é xenofobia e isso tem que ficar claro para as crianças, professores e pais. Não é por conta de uma característica, mas pelo fato de ser migrante. Discriminam também pela questão racial. O racismo, a xenofobia e a discriminação são três temas que precisam ser trabalhados fortemente nas escolas. Isso serviria não só para as minorias, mas para todos, porque quando melhora para elas, melhora para todo mundo. (Ribeiro; Araújo, 2018).

Já em relação aos povos indígenas, buscamos no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019b) algumas informações para nos aproximarmos dessa temática alinhados aos trabalhos que a RME vem realizando, considerando que há cerca de 13 mil indígenas morando na cidade de São Paulo, oriundos de 53 povos diferentes, como, por exemplo: Guarani (de toda a América do Sul), Pankararu, Fulni-ô, Atikum (Pernambuco), Kariri-Xocó (Alagoas), Pankararé (Bahia) e Potiguara (Paraíba). A pergunta que fica é “Por que não os vemos?”. Apesar de não haver uma resposta, faz-se necessário pensar que as “políticas públicas quase sempre penderam para o apagamento dessas culturas que foram se tornando cada vez mais invisíveis”, reforçadas por uma ideia antiga e estereotipada dessa população (São Paulo, 2019b, p. 86).

Os desafios inerentes à constituição de uma educação inclusiva e de qualidade não se limitam aos grupos citados, mas vale considerar que é nesses grupos que encontraremos a maioria dos pobres, que sofrem violência, que estão em serviços de acolhimento institucional como as residências inclusivas e que são mais suscetíveis a outras vulnerabilidades sociais (Cerqueira; Ferreira; Bueno, 2021).

Alinhados aos pressupostos da publicação *Diálogos com o NAAPA: vulnerabilidade e educação*, nos afastamos da ideia de vulnerabilidade relacionada à área da saúde, patologização e medicalização e consideramos as vulnerabilidades educacionais, nas quais se incluem estudantes: pobres, que sofreram violência, que vivem em famílias pouco potentes para o cuidado e proteção, que vivem em serviços de acolhimento institucional, imigrantes, com deficiência (São Paulo, 2021c). Somam-se ainda pessoas negras, as minorias étnico-raciais e as minorias linguísticas.

Logo, esse destaque se fez necessário para refletirmos sobre o foco deste estudo – a construção de um instrumento de medida para a convivência escolar. Nesse sentido, todos esses aspectos foram considerados de modo que pudéssemos contemplar as especificidades daqueles historicamente excluídos e invisibilizados, o que foi feito a partir de informações obtidas tanto nas entrevistas em grupo quanto junto aos núcleos citados, acrescentando encontros com a Diee/Cefais e com representantes da Comissão de Mediação de Conflitos (CMC). Nos capítulos a seguir, descreveremos um pouco esse percurso.

### 3. UM POUCO MAIS SOBRE A REDE SOB A ÓTICA E AS VIVÊNCIAS DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS ESCOLAS E NOS NÚCLEOS TÉCNICOS

Embora tenhamos à nossa disposição uma vasta literatura e projetos de pesquisa desenvolvidos em diferentes escolas brasileiras que apontam caminhos bastante consistentes sobre o tipo de formação docente, os conteúdos e ações essenciais às escolas para promover a convivência e as práticas institucionais mais eficazes para prevenir a violência (Vivaldi, 2020; Campos, 2020; Santos, 2021), o longo período de distanciamento social em decorrência da pandemia da covid-19, e o impacto sobre a saúde física e emocional no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e adolescentes (Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, 2020; Montalti, 2020; Tognetta, 2022; Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, 2021), trouxe consigo novas demandas que precisam ser consideradas na construção de um instrumento de medida que aborda as questões de convivência na escola.

Além dos problemas de convivência que já eram tão presentes nas escolas brasileiras, dentre eles o *bullying*, as manifestações de incivilidade, a indisciplina (Idoeta, 2019; Inep, 2019a, 2019b), o capacitismo, o racismo, o machismo e outras formas de violência somaram novos desafios, até mesmo os relacionados à convivência digital dada a intensificação das relações virtuais.

Portanto, o planejamento de um diagnóstico da qualidade das relações interpessoais demanda, entre outros cuidados, a escuta de quem acompanhou bem de perto a avalanche de mudanças vivenciadas pelas alunas, alunos e demais pessoas da comunidade escolar nesses últimos tempos. Entre tantas questões que emergem desse contexto, uma delas se destaca: quais novos desafios da convivência têm sido mais recorrentes na escola a partir do contexto pandêmico?

Responder a essa questão exige, entre tantos outros cuidados, o reconhecimento de que estamos tratando de questões complexas. Jares (2008, p. 115) alerta que a “construção de

sociedades pacíficas, justas e não-violentas” é um problema profundo e “com ramificações” de “diferentes naturezas”. Essa afirmação é congruente com o alerta de outros autores. Por exemplo, em seu estudo sobre as teorias subjetivas de docentes acerca da construção da convivência escolar, Retuert Roe e Castro (2017, p. 322) também já alertavam, bem antes da pandemia, que “os estabelecimentos de ensino de hoje estão imersos em um contexto social e cultural complexo” de uma sociedade dinâmica e em grande parte imprevisível, em que “opera a lógica do mercado em que tudo se transforma num bem de ‘consumo’, com vínculos humanos precários, instáveis e muitas vezes supérfluos e centrados nos interesses pessoais”. Esses alertas de complexidade podem também ser relacionados com o conceito abordado por diversos autores de sistemas complexos (Snowden; Boone, 2007; Walsh, 2017; Van der Merwe *et al.*, 2019).

Um sistema chamado de complexo destaca-se por sua não linearidade e até mesmo pelas incertezas, incluindo desafios ou problemas que têm inúmeras partes interdependentes em constantes e ilimitadas interações imprevisíveis, pois pequenas mudanças de condições podem gerar dinâmicas diversas ou, ainda, resultar em consequências desproporcionalmente maiores ao longo do tempo. Além disso, problemas de ordem complexa não podem ser resolvidos a partir de soluções impostas (Snowden; Boone, 2007; Walsh, 2017; Van der Merwe *et al.*, 2019).

Todas essas explicações sustentaram as primeiras ações do projeto: a realização de entrevistas em grupo com a participação de profissionais de diferentes DREs, unidades educacionais e segmentos, além de reuniões de alinhamento com as diversas áreas técnicas.

Tais procedimentos tornaram possível um levantamento de percepções, crenças, valores e experiências explicitadas no discurso de representantes das supervisoras e supervisores, equipes gestoras e docentes da rede, a respeito das questões de convivência bem como de violências presentes no cotidiano escolar. Além disso, foi possível dialogar com as e os especialistas da rede sobre especificidades que precisam ser consideradas na construção dos itens de instrumentos dessa natureza.

### **3.1 ENTREVISTAS EM GRUPO: ESCLARECIMENTOS E ADVERTÊNCIAS**

No caso das entrevistas em grupo, optou-se pela utilização de procedimentos metodológicos próprios de pesquisas qualitativas. Por ser esta uma ação preliminar do projeto, esses encontros e a análise dos discursos das e dos participantes não tiveram como objetivo o diagnóstico da qualidade da convivência nas escolas dessa rede, tampouco a intenção de avaliar o trabalho das e dos profissionais participantes.

Outro ponto que queremos destacar é que, tendo em vista a inviabilidade de escuta de toda uma rede, ainda mais da dimensão da RME/SP, nos propusemos a entrevistar grupos de no máximo 13 pessoas, buscando sempre garantir a presença de representantes de cada uma das DREs, possibilitando assim, com base em sua organização administrativa, nos aproximarmos o quanto possível de sua realidade e contexto.

Para isso foram organizados três encontros: o primeiro, que recebeu representantes do grupo de supervisoras e supervisores escolares; o segundo com representantes das equipes

gestoras das unidades educacionais; e o terceiro com docentes de diferentes unidades e segmentos da rede.

Todas as DREs foram convidadas, por meio de comunicação interna da rede, para uma apresentação do projeto aos supervisores e supervisoras, a qual foi realizada pelos membros da equipe da pesquisa e pelo Núcleo Técnico de Avaliação (NTA). A partir desse encontro, ficou combinado que cada DRE convidaria três pessoas, sendo: um(a) representante da supervisão escolar; um(a) representante das equipes gestoras das escolas; e um(a) representante do corpo docente. Foi recomendado que houvesse o máximo de representação da diversidade, ou seja, que na medida do possível os grupos fossem compostos a partir dos critérios:

- segmentos atendidos pelas escolas: diretoras, diretores e docentes de modo a contemplar quem atende a educação infantil, bem como quem atua nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, médio e EJA;
- tempo de vivência na rede: profissionais com períodos de experiência diferentes na rede. Por exemplo, supervisoras ou supervisores que trabalham há mais de quinze anos e também que ingressaram há menos tempo;
- diversidade: de gênero, raça, etnia, pessoas com e sem deficiência.

Após todo o processo de comunicação com as DREs e organização dos encontros, tivemos a oportunidade de entrevistar 13 pessoas que atuam na supervisão (representando 10 DREs diferentes), 4 de equipe gestora (representando 3 DREs) e 11 docentes (representando 9 DREs).

Mesmo com uma quantidade de participantes inferior ao que nos propusemos, nosso objetivo foi alcançado ao promover a escuta de representantes de agentes protagonistas do cotidiano escolar, que percebem diariamente as questões relacionadas à convivência. Portanto, os dados qualitativos que apresentaremos a seguir são como uma fotografia de desafios, dificuldades, limitações e avanços percebidos na escuta de atores da RME/SP, que participaram das entrevistas e que contribuiram para a construção dos itens avaliativos e das dimensões presentes nos questionários. Ressaltamos que não representam a totalidade da rede nem determinam frequências e características individualizadas presentes nas escolas. Afinal, a complexidade (e beleza) da diversidade das instituições de educação sempre precisa ser observada como uma variável em quaisquer ações relacionadas à avaliação.

### **3.2 SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO PARA OBTENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS EM GRUPO**

Por ser um dos primeiros passos na organização da construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar, faz-se necessário que, para além de todo o aporte teórico e metodológico de investigações anteriores, também sejam contempladas as necessidades e especificidades da rede de escolas envolvidas.



Tendo em vista que a RME está organizada em 13 regionais e visando a contemplar as especificidades de cada regional, convidamos três representantes de cada DRE, sendo: uma supervisora ou supervisor, uma ou um docente e uma ou um membro da equipe gestora. Tais profissionais foram escolhidos a partir da livre adesão e manifestação de sua vontade após o convite enviado às DREs, seguindo, sempre que possível, os critérios de segmentos atendidos, tempo de vivência na rede e diversidade, mencionados anteriormente.

Na sequência, foram realizados três encontros *on-line*: com representantes do grupo de supervisoras e supervisores escolares (primeiro encontro), com representantes da equipe gestora de unidades educacionais de diferentes DREs (segundo encontro) e com representantes de docentes de diferentes unidades e segmentos da rede (terceiro encontro).

Para análise dos dados, adotamos procedimentos próprios da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), conhecida originalmente como Grounded Theory (Glaser; Strauss, 1967; Charmaz, 2009). Esse processo foi realizado com o apoio do *software* NVivo (Lage, 2011). Escolhemos esse programa por ser indicado para análise de informações qualitativas, uma vez que reúne ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos.

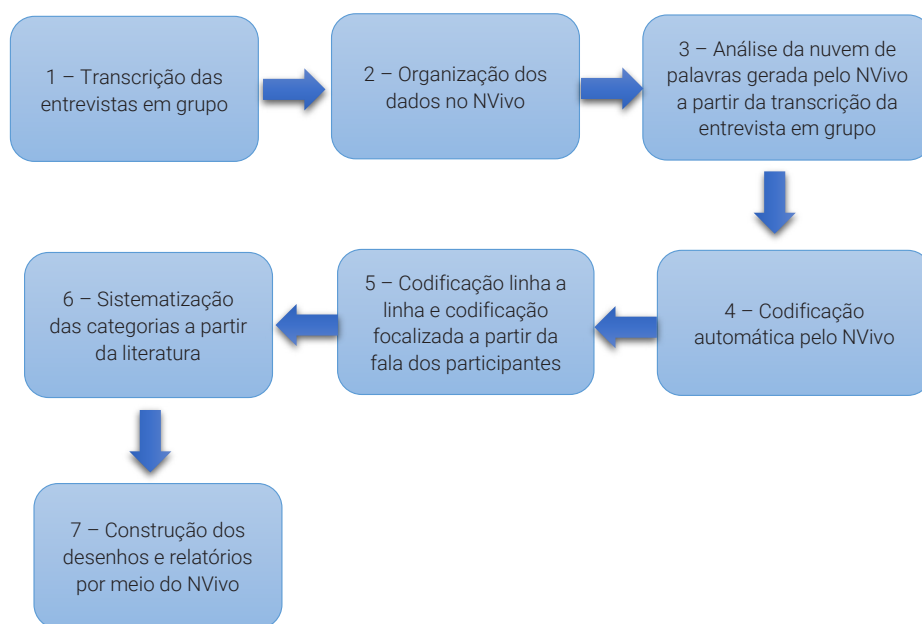
Para Prigol e Behrens (2019, p. 3), a utilização dessa metodologia de análise permite a captação “da diversidade de fatos, dados, informações, experiências da realidade, além da multidimensionalidade e a multicausalidade dos fenômenos”. Ademais, contribui para o preenchimento de “possíveis lacunas” que possam surgir entre “a teoria e a pesquisa empírica” (Prigol; Behrens, 2019, p. 3-4).

Especificamente, optamos por seguir os processos elencados por Charmaz (2009), por entendermos que a autora tem uma posição mais contemporânea e assume a perspectiva de que sempre iniciamos a análise já tendo algumas teorias previstas, especialmente em função da revisão bibliográfica que se faz antes de qualquer investigação científica e das interações com o ambiente, com a própria intuição e com as experiências, o que gera potenciais análises para o tema pesquisado.

Segundo Charmaz (2009), o processo de codificação qualitativa acontece por meio da separação, classificação e sistematização dos dados. Esses procedimentos possibilitam um refinamento dos dados e fornecem segmentos para a comparação com outros dados que podem ser de outros grupos ou pessoas entrevistadas ou da própria literatura. Na figura a seguir descrevemos sinteticamente os passos que utilizamos nesta análise (Figura 1).



**Figura 1** – Passos para a análise qualitativa, utilizando o *software* NVivo



Fonte: Adaptado de Lahr (2022).

**Descrição da imagem:** Fluxograma que representa os passos para a análise utilizando o *software* NVivo: 1 – Transcrição das entrevistas em grupo; 2 – Organização dos dados no NVivo; 3 – Análise da nuvem de palavras gerada pelo NVivo a partir da transcrição da entrevista em grupo; 4 – Codificação automática pelo NVivo; 5 – Codificação linha a linha e codificação focalizada a partir da fala dos participantes; 6 – Sistematização das categorias a partir da literatura; 7 – Construção dos desenhos e relatórios por meio do NVivo. Fim da descrição.

O primeiro nível das análises, ou seja, a primeira operação de codificação foi a transcrição das entrevistas. Com base nos pressupostos teóricos de Glaser (1978 *apud* Tarozzi, 2011), o trabalho de transcrição não é algo simples ou automático; “contrariamente, trata-se sempre de um trabalho interpretativo, mesmo utilizando-se das convenções de transcrição, e é parte integrante da codificação” (Tarozzi, 2011, p. 70).

Além de ser esse um passo relevante que permite uma primeira visualização dos temas e discursos mais frequentes entre as e os participantes, também envolve alguns cuidados técnicos para inserção dos textos no *software* NVivo, dentre eles a anonimização, uma vez que é comum na entrevista em grupo que as pessoas mencionem colegas em frases do tipo: “concordo com o que a professora [...] disse”. Ademais, é necessário atribuir siglas em substituição ao nome de entrevistadoras e participantes (P001, P002, entrevistadora 1, entrevistadora 2, etc.), pois isso viabiliza que o *software* seja configurado de maneira a analisar somente as falas das pessoas entrevistadas. Após esse procedimento, por meio do *software* NVivo, iniciou-se a análise dos dados pelo processo de codificação.

Com a inserção das transcrições das entrevistas no *software* NVivo, iniciamos as análises preliminares para localizar os primeiros códigos que emergiram automaticamente a partir da contagem de palavras dos textos.

O percurso metodológico para o uso do *software* NVivo será apresentado de forma sintética.

### 3.2.1 Categorias de análise: retratos da rede importantes na construção de itens avaliativos

No início do processo de categorização do conteúdo das entrevistas, foi realizada uma análise linha a linha, chamada *in vivo*, uma vez que nessa etapa da análise qualitativa são pontuadas “passagens relevantes” dos discursos, tomando o cuidado de não “forçar o texto, permanecendo em um nível bastante descritivo” (Tarozzi, 2011, p. 70-71). Dentre os códigos destacados nessa fase, alguns exemplos foram: *a convivência escolar pode ser auxiliada pela mediação; a escola ser um espaço de acolhimento; a escola é realmente a instituição que mais aproxima os municípios do poder público; a violência de gênero*.

Após a leitura e uma análise prévia desses códigos iniciais (*in vivo*), foi realizado um novo processo de codificação, denominado por Saldaña (2009, p. 149) de “segundo ciclo de codificação”. Nessa nova etapa, buscou-se a reorganização dos códigos primários em categorias conceituais ou temáticas por meio do processo de recodificação e reorganização dos códigos originais. Para isso, a mescla de códigos se deu por meio de aproximação por semelhança conceitual ou temática e a renomeação das categorias buscou uma aproximação com a revisão de literatura que embasa esta pesquisa (Saldaña, 2009).

Nesse novo ciclo de codificação, foram executados três processos de codificação: a codificação focada, a codificação axial e a codificação teórica. A codificação focada aproxima os excertos com base na similaridade conceitual ou temática. A codificação axial descreve as propriedades e dimensões de uma categoria e explora como as categorias e subcategorias estão relacionadas entre si. Finalmente, a codificação teórica progride para desvelar o tema central da pesquisa (Saldaña, 2009).

Após a validação das categorias, realizou-se a elaboração de matrizes que possibilitam uma visualização organizada e sistematizada dos dados com o intuito de fazer a análise dos resultados e sua respectiva interpretação (Saldaña, 2009; Yin, 2016).

Sendo assim, a partir da codificação inicial, seguimos para os agrupamentos de códigos de maneira a localizar as categorias e subcategorias criadas pelo *software* NVivo. Cada uma delas foi nomeada a partir da análise realizada, sendo divididas em três grandes temas: *A mediação de conflitos e seus desdobramentos; A pandemia e suas implicações; As políticas públicas e suas demandas*.

O primeiro grande tema (ou o chamado eixo 1 de análise) – *A mediação de conflitos e seus desdobramentos* – compõe o conjunto de categorias que reúne o maior número de excertos das entrevistas, tratando da presença dos conflitos, seus envolvidos e o papel da mediação na escola, suas ações positivas e fragilidades. No segundo grande tema (também chamado de eixo 2 de análise) – *A pandemia e suas implicações* –, foram incluídas categorias e subcategorias em que as e os participantes apresentaram realidades, preocupações e problemas decorrentes do contexto pandêmico. Finalmente, o terceiro grande tema (eixo 3 de análise), nomeado *As políticas públicas e suas demandas*, emergiu de excertos das falas das e dos participantes em que indicavam necessidades, preocupações e pontos a melhorar para que de fato

a rede tenha uma política pública voltada à qualidade da convivência em todas as unidades educacionais (UE).

A seguir, apresentamos mais detalhadamente cada um desses grandes temas, suas categorias, subcategorias e respectivas descrições. De acordo com Charmaz (2009, p. 74-80), as categorias e subcategorias são nomeadas a partir da fala dos participantes, com suas próprias palavras.

### 3.2.1.1 Grande tema: A mediação de conflitos e seus desdobramentos

No Quadro 1, a seguir, apresentam-se as categorias, subcategorias e respectivas descrições acerca do primeiro grande tema, as quais abordam a presença dos conflitos, seus envolvidos e o papel da mediação na escola.

**Quadro 1** – Descrição das categorias e subcategorias do grande tema *A mediação de conflitos e seus desdobramentos*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Comissão de Mediação		A importância da organização dos espaços institucionalizados de mediação e os desafios da sua concretização.
	Rotatividade de pessoas dificulta a mediação	As características de rotatividade e o voluntariado dificultam a institucionalização da Comissão de Mediação.
	Integrantes e organização da Comissão de Mediação	A organização e o funcionamento da Comissão de Mediação.
Envolvidas(os) nos conflitos		As especificidades dos conflitos que impactam as relações interpessoais na escola.
	Conflitos advindos da família	Reflexos da relação familiar no ambiente escolar.
	Conflitos dentro da escola	Implicações das relações interpessoais na qualidade da convivência escolar.
	Conflitos entre famílias e a escola	A relação conflituosa entre os interesses familiares e a escola.
Formação para a mediação		A necessidade da ampliação de ações sistematizadas de formação aos profissionais que atuam nas escolas.
	A importância da formação de profissionais da educação	A necessidade de estudos de temas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.
	A rede tem profissionais capacitados para a mediação	Oportunidades de estudos sobre temáticas da convivência na formação inicial.
	Existe uma demanda por cursos de mediação na educação	A busca pela formação por conta própria em razão de a oferta institucional não atender a toda a demanda.
Intervenções no conflito		As estratégias utilizadas no dia a dia da sala de aula e no restante do contexto escolar.
	A escuta, o diálogo e os combinados na promoção da convivência	Estratégias compreendidas como intervenções eficazes nos conflitos.

(Continua)

(Continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
	A importância do acolhimento	Ações de acolhimento descritas como competências da escola e dos profissionais.
	A mediação ressignifica o conflito	Ações que possibilitam a compreensão do conflito como oportunidade de desenvolvimento.
	A resiliência como competência interventiva	As crenças das e dos profissionais da educação sobre como suas experiências pessoais contribuem para intervenções nos conflitos.

Fonte: Dados da pesquisa.

As categorias desse primeiro grande tema representam como os conflitos são reconhecidos e como são feitas as acolhidas e as outras formas de trabalho com os problemas de convivência que acontecem na escola. Contudo, o destaque no discurso das e dos participantes das entrevistas são as propostas e o trabalho da *Comissão de Mediação* e seus desdobramentos, sendo esta a primeira categoria.

Nota-se que uma das iniciativas que demonstra o objetivo da RME de priorizar a convivência é evidenciada por meio da Portaria n. 2.974, de 12 de abril de 2016 (São Paulo, 2016d), que dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos (CMC) nas suas UE, prevista na Lei n. 16.134/2015 (São Paulo, 2015a), regulamentada pelo Decreto n. 56.560/2015 (São Paulo, 2015b), que dá outras providências.

Dentre outras resoluções, o art. 2 da referida Portaria indica que “a Comissão de Mediação de Conflitos de que trata esta Portaria, terá o objetivo de atuar na prevenção e na resolução dos conflitos escolares que prejudiquem o processo educativo e envolvam educandos, professores e servidores” (São Paulo, 2016d). Além disso, esclarece que:

[...] considerar-se-ão conflitos escolares as divergências entre educandos, professores e servidores da Unidade Educacional, agravadas pela dificuldade em estabelecer diálogo e que possam desencadear, entre eles, diferentes tipos de violência. (São Paulo, 2016d).

A Lei n. 16.134/2015 determina que a CMC deve ser “composta por representantes dos gestores, professores, pais de alunas e alunos”, tendo as seguintes atribuições:

I - mediar conflitos ocorridos no interior da Unidade Escolar envolvendo alunos e profissionais da educação; II - orientar a comunidade escolar através da mediação independente e imparcial, sugerindo medidas para a resolução dos conflitos existentes; III - identificar as causas da violência no âmbito escolar; IV - identificar as áreas que apresentem risco de violência nas escolas; V - apresentar soluções e encaminhamentos ao corpo diretivo da unidade escolar para equacionamento dos problemas enfrentados. (São Paulo, 2015a).

As afirmações das e dos participantes apontaram uma realidade em que a cultura da escola está em processo de transformação, até mesmo a partir do trabalho que já é feito pela CMC. Muitos dos desafios que existem até o momento são fruto exatamente de um problema que potencializou ainda mais os conflitos: o contexto pandêmico. Assim como em todas as

escolas brasileiras, o olhar das e dos profissionais da escola – a partir dos trabalhos em sala de aula e até mesmo da RME – voltou-se para novos problemas de convivência e outras questões que são próprias de um longo período de isolamento social.

Vale ressaltar que as categorias desse primeiro tema ratificaram a existência de um trabalho organizado pela RME e ofereceram alguns indícios de pontos em que as propostas de melhoria da convivência podem ser aprimoradas para que o processo de transformação da cultura siga acontecendo.

Além disso, as e os entrevistados declararam diversas vezes a importância da organização dos espaços institucionalizados de mediação, ou seja, acreditam que é um grande benefício para as escolas, que a proposta é necessária, que agrega valores importantes ao cotidiano da escola.

Contudo, os dados remetem a alguns desafios para a prática e funcionamento da CMC. Por exemplo, uma das subcategorias aponta que *A rotatividade de pessoas dificulta a mediação*. Nessa subcategoria, aparecem os excertos indicando que as características de rotatividade e o voluntariado dificultam a institucionalização da CMC. Se, por um lado, o discurso das e dos participantes revela que a rotatividade é positiva, já que oportuniza que todas e todos vivenciem, em algum momento, a experiência da CMC, gerando a corresponsabilidade pela convivência, por outro, também é vista como algo que dificulta a continuidade do trabalho e, até mesmo, o aprofundamento das ações.

Outro ponto presente em alguns excertos é que a participação na Comissão de Mediação de Conflitos ocorre de forma voluntária. Ou seja, as falas indicam que há um lado positivo, já que a participação não é vista como obrigatória (compulsória). No entanto, nem sempre os horários de reunião da CMC coincidem com os horários das e dos docentes ou, ainda, esses encontros ocorrem em momentos em que estão sendo desempenhados outros papéis na escola, o que pode ser uma dificuldade. Em outras palavras, eles reconhecem a necessidade da participação dentro dessa CMC, mas, como se trata de um trabalho voluntário, algumas pessoas acabam priorizando sua função original na escola.

Relacionada a essa categoria, há ainda outra que trata da formação para a mediação, pois refere-se também à sustentabilidade do trabalho da CMC, uma vez que as diretoras e diretores das escolas são responsáveis por liderar essa comissão. Entretanto, em algumas circunstâncias, quando há mudanças na gestão da escola, pode ocorrer que a pessoa que venha a assumir seja alguém que ainda não teve a oportunidade de ter uma formação nessa temática. Ou seja, é responsável por orientar a atuação da comissão, mas sem o preparo necessário.

Salientamos que esse é um desafio para muitas redes escolares no Brasil. Os desafios indicados pelos grupos que participaram desta pesquisa também estão presentes em diversas investigações que apontam o quanto as políticas públicas em educação precisam ser aprimoradas em nosso país como um todo (Santos, 2021; Tessaro, 2022; Tognetta, 2022).

Sobre a categoria *Envolvidas(os) nos conflitos*, encontramos três subcategorias em que as e os participantes elencaram problemas nas relações familiares, por exemplo, como mães, pais

e/ou responsáveis tratam os filhos, as agressões e a falta de cuidado, que reverberam dentro do ambiente escolar.

As e os participantes também indicaram uma grande frequência de outros tipos de conflitos: aqueles que ocorrem dentro da própria escola que fragilizam a qualidade das relações interpessoais, até mesmo problemas entre profissionais da escola que atuam fora da sala de aula. Cabe considerar que as normas de convivência entre os servidores públicos municipais de São Paulo são regidas pela Lei n. 8.989/1979 (Estatuto do Funcionário Público Municipal de São Paulo), em seus artigos 178 a 214 (São Paulo, 1979).

Na subcategoria *Conflitos entre famílias e a escola*, houve menções do quanto os interesses das famílias e da escola podem ser também um ponto gerador de conflitos.

Apesar de a temática do exemplo acima ser específica, é importante ressaltar que reações violentas por diferentes motivos estão presentes na maioria das UE; sendo assim, registramos o quanto é necessário que as redes de educação considerem a literatura do campo da convivência escolar (Jares, 2008) e incluam em seus programas ações que propiciem também às famílias e comunidade recursos para uma convivência digna.

A categoria *Formação para a mediação* fala novamente sobre a necessidade de ações sistematizadas de formação voltadas às e aos profissionais que atuam na escola, não somente no sentido de todas e todos saberem como atuar nas CMCs, mas também sobre outras temáticas relacionadas à convivência para além da prevenção e intervenção nos conflitos. Isso fica evidenciado pelos excertos divididos nas subcategorias: *A importância da formação de profissionais da educação* e *Existe uma demanda por cursos de mediação na educação*. As e os profissionais destacam até mesmo o quanto a formação inicial em pedagogia e outras licenciaturas não prepara as professoras e professores para lidar com as questões de convivência na escola, o que gera intervenções baseadas em suas crenças pessoais. Essas afirmações condizem até com os dados apresentados em investigações brasileiras sobre a formação de docentes na universidade (Gonçalves, 2011; Knoener, 2019).

Ao mesmo tempo, encontramos excertos, que foram alocados na subcategoria *A rede tem profissionais capacitados para a mediação*, em que as e os entrevistados mencionam que tiveram oportunidade de estudar sobre as temáticas da convivência desde a graduação e também em outros cursos.

Portanto, a partir da escuta dos e das profissionais participantes, ficou evidente que reconhecem a importância de se aprofundar e aprender mais sobre temas como a mediação de conflitos, os direitos humanos e todos os desdobramentos dos estudos na escola. Percebe-se também um engajamento sobre as questões de convivência no sentido de assumirem que a escola tem um papel preponderante na formação ética e democrática das alunas e alunos.

Os excertos analisados corroboram a importância de temáticas específicas fazerem parte do Currículo da Cidade<sup>13</sup> e da ação dos núcleos, como o Neer e o NGD, no sentido de

13 Para mais informações acerca do Currículo da Cidade, acessar o seguinte endereço: <https://currículo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2023.



formações que considerem que os problemas de convivência são, também, reflexos de pautas estruturais da organização da sociedade e que as pessoas precisam se sentir preparadas para reconhecer e mediar tais situações.

O movimento de reconhecer a necessidade de formações sobre o tema da convivência revela justamente a sensibilidade tão necessária no processo de melhoria da convivência e de mudança da cultura escolar de maneira mais ampla, condizente com o movimento que a rede tem buscado da construção de um instrumento que contribuirá para o diagnóstico da convivência nas escolas.

Finalmente, na última categoria, *Intervenções no conflito*, foram reunidos excertos indicativos de estratégias utilizadas no dia a dia da sala de aula e no restante do contexto escolar. Portanto, embora essa categoria esteja inscrita no grande tema *Mediação dos conflitos e seus desdobramentos*, as subcategorias elencadas a partir dela são referentes às formas como as e os profissionais lidam com os conflitos no dia a dia das escolas.

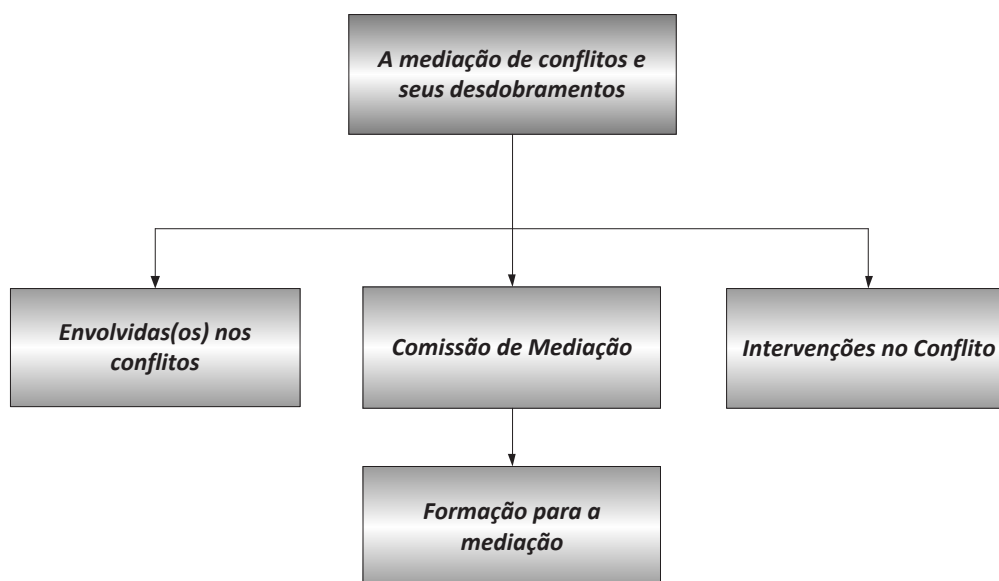
Na primeira subcategoria, *A escuta, os diálogos e os combinados na promoção da convivência*, os excertos apontam a utilização de estratégias compreendidas, pelos participantes, como intervenções eficazes nos conflitos. As e os entrevistados revelam utilizarem-se do diálogo, dos combinados e da escuta atenta e empática.

Em especial, elencam *A importância do acolhimento*, subcategoria em que retomam o quanto este é um papel da escola. Falam sobre a necessidade das ações de acolhimento que referem colocar em prática, tanto junto às crianças como para as famílias e para os próprios profissionais da unidade escolar, apontando que as educadoras e educadores compreendem a necessidade dessa acolhida como algo de que a escola não pode abrir mão.

Nas duas últimas subcategorias, *A mediação ressignifica o conflito* e *A resiliência como competência interventiva*, pudemos acompanhar indicações de ações colocadas em prática por esses profissionais que demonstraram a consonância entre as falas, as pesquisas sobre conflitos na escola e a compreensão presente no texto da Portaria SME n. 2.974 (12 de abril de 2016), a qual aponta que os conflitos são inerentes “às relações sociais e todos – crianças, jovens e adultos – podem lidar com eles de forma crítica, reflexiva e transformadora” (São Paulo, 2016a).

Para sintetizar todas as considerações, percepções e representações que pudemos levantar sobre esse primeiro grande tema de análise, organizamos uma representação gráfica com uma análise axial desse primeiro eixo (Figura 2).

**Figura 2** – Análise axial\* do primeiro grande tema



Fonte: Dados da pesquisa.

\* Organização das categorias de forma a ressaltar a relação entre elas, explicitando fenômenos, causas e consequências geradas por essa relação.

**Descrição da imagem:** Fluxograma que representa a análise axial do primeiro grande tema, intitulado *A mediação de conflitos e seus desdobramentos*, com setas indicando ligação com as categorias *Envolvidas(os) nos conflitos*, *Comissão de Mediação* e *Intervenções no Conflito*, todas elas resultando na seta que aponta para a *Formação para a mediação*. Fim da descrição.

Na imagem estão incluídas as três categorias formadas dentro do grande tema, sendo que a primeira apresentada – *Comissão de Mediação* – representa um bloco central relacionado ao trabalho em andamento na rede com vistas a fortalecer esses procedimentos e espaços dentro da política pública do município, uma vez que existem até mesmo documentos legais que orientam essa proposta. Entretanto, em conformidade com estudos sobre a implementação de políticas públicas em educação voltadas à promoção da convivência e prevenção da violência (Jares, 2008; Tessaro, 2022), as outras duas categorias – *Envolvidas(os) nos conflitos* e *Intervenções no conflito* – apontam que, para cuidar da convivência, da qualidade do clima e da cultura da escola, é necessário considerar os conflitos cotidianos das crianças e adolescentes (entre pares e com a autoridade), a diversidade de opiniões e as dificuldades que docentes e/ou funcionários podem apresentar para entrar em consenso em situações conflituosas do dia a dia.

Assim, a análise desse grande tema com vistas à elaboração dos itens para o instrumento de avaliação do clima escolar indica atenção especial a duas dimensões importantes do que se intitula mediação: as ações da CMC e as atividades de intervenção que acontecem no cotidiano da sala de aula ou de determinados espaços.



### 3.2.1.2 Grande tema: A Pandemia e suas implicações

As categorias que encontramos dentro do segundo grande tema estão relacionadas à pandemia da covid-19 e envolveram considerações dos grupos acerca das implicações e consequências sentidas pelas unidades educacionais e por seus profissionais durante o (e a partir do) período de distanciamento social e interrupção das atividades presenciais da instituição, assim como do retorno às aulas presenciais no ano de 2022 e as necessidades impostas por esse período às questões relacionadas à convivência.

No Quadro 2, apresentamos as categorias, subcategorias e respectivas descrições acerca do tema *A pandemia e suas implicações*.

**Quadro 2** – Descrição das categorias e subcategorias do grande tema *A pandemia e suas implicações*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Desencadeou novas demandas e provocou o esgotamento das e dos profissionais		A sobrecarga dos trabalhos em decorrência do isolamento social e das demandas de retorno às atividades presenciais.
Fragilizou as relações interpessoais		As dificuldades de convivência entre as pessoas, aprendizagem das alunas e alunos, aumento dos conflitos nos relacionamentos.
Novas formas de comunicação entre escola e comunidade		WhatsApp, Facebook e carro de som para comunicação com os familiares e comunidade foram incorporados ao trabalho da escola como ferramentas úteis também depois da pandemia.
Organização da escola para atendimento às vulnerabilidades exacerbadas pela pandemia		Distribuição de cestas básicas, apoio no acesso à internet, visitas às famílias, etc.
	Articulação entre educação e políticas públicas	Relacionamento da escola com outras políticas públicas para atendimento das demandas sociais (ex.: saúde, assistência social). Ações da escola como: auxílio no cadastro de pessoas para receber os benefícios do governo, distribuição de auxílio merenda, orientação sobre a vacinação.
	Aumento da vulnerabilidade social	Aumento no número de pessoas desempregadas, sem acesso à tecnologia (internet e <i>smartphones</i> ), aumento de famílias dependentes de benefícios de transferência de renda e em situação de insegurança alimentar (fome).

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira categoria, nomeada *Desencadeou novas demandas e provocou o esgotamento das e dos profissionais*, evidenciou o sentimento de sobrecarga de docentes e membros da equipe gestora da escola, que ressaltaram o quanto o uso de plataformas digitais facilitou o trabalho, mas também sobrecarregou os processos de envio de documentos e aumentou o número de reuniões. As e os participantes também refletiram sobre o acúmulo de funções que passou a gerar desgastes.

A segunda categoria – *Fragilizou as relações interpessoais* – explicitou os problemas vivenciados no momento do presente estudo, pós-isolamento social, como a potencialização dos problemas na convivência não apenas entre estudantes, mas entre os próprios adultos que atuavam na instituição escolar e com as famílias. Segundo as e os participantes, havia uma dificuldade em perceber o quanto as pessoas estavam sensíveis e em sofrimento, o que tornou as relações mais frágeis e aumentou os conflitos.

A fragilização das relações em decorrência de problemas emocionais e do sofrimento gerado pela pandemia constitui fator importante dessa categoria. Pesquisas indicam que os casos de ansiedade e depressão aumentaram 100% no período do isolamento social (Fiocruz, 2020) e que tanto adultos quanto crianças e adolescentes passaram a apresentar sintomas relacionados à saúde mental que, conseqüentemente, geram a fragilização das relações interpessoais (Lahr; Tognetta, 2021).

A terceira categoria foi composta por excertos que tratavam do uso do WhatsApp, Facebook e carros de som para a comunicação com estudantes e famílias. As e os participantes evidenciaram que essas novas formas de comunicação, por meio de ferramentas digitais, não foram interrompidas com o fim do isolamento social e podem favorecer a relação com as famílias, trazendo-as para mais perto da escola.

As reflexões das e dos participantes durante a entrevista corroboraram o que muitas investigações já indicavam: que a convivência nas escolas também ocorre nesses espaços e de forma virtual e que, de certa maneira, é preciso que as e os profissionais que ali atuam reconheçam o quanto esses contextos se misturam e fazem parte das relações de convivência da escola.

Dessa forma, torna-se relevante destacar o quanto a pandemia apurou o olhar das e dos profissionais das instituições de educação para questões já antes apontadas pela literatura como importantes: uma escola em que as relações acontecem também de modo virtual e fora dos muros da UE, mas que ainda não tinham sido incorporadas de maneira tão intensa na maioria das instituições de educação no Brasil (Tognetta, 2020).

A quarta categoria, *Organização da escola para atendimento às vulnerabilidades exacerbadas pela pandemia*, mostra o quanto as unidades educacionais precisaram se reorganizar para ir além de sua função educativa (acadêmica), voltando o olhar para as famílias das alunas e alunos atendidos e suas vulnerabilidades, que interferem diretamente nas relações dentro da instituição escolar e no desenvolvimento de cada estudante.

As e os participantes relataram ações que envolveram desde a distribuição de cesta básica e visitas às famílias, até a busca ativa aos alunos, entrega de *tablets* e celulares para acesso às atividades e articulação com outras políticas públicas de atendimento.

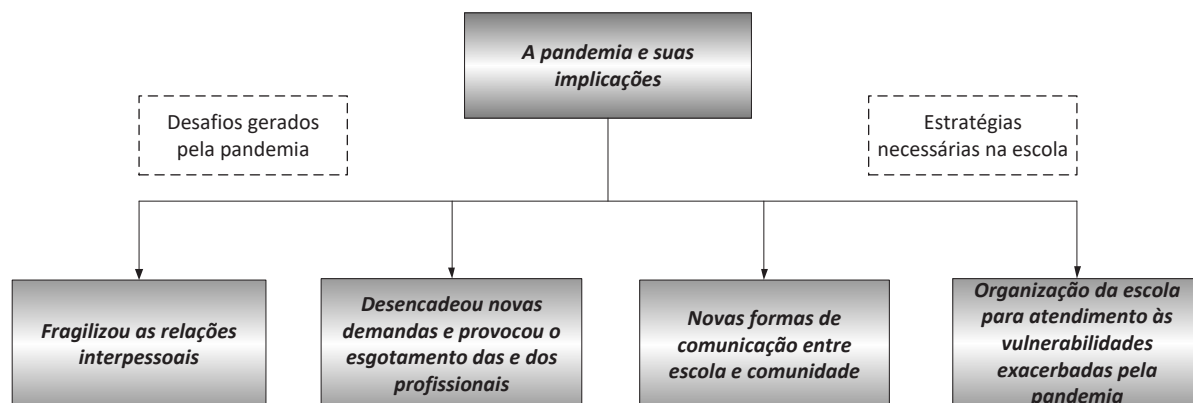
Dentro dessa categoria, observaram-se duas subcategorias que se complementam: *Articulação entre educação e políticas públicas* e *Aumento da vulnerabilidade social*. A primeira sugere aspectos positivos, pois a pandemia favoreceu que a escola entendesse a importância da sua relação com a rede de proteção e as outras políticas de atendimento às demandas sociais.

Ao atuar em conjunto com a Assistência Social e a Saúde, assumindo algumas funções que não são necessariamente da Unidade Educacional, como campanhas pela vacinação e distribuição de cestas básicas ou orientações sobre os auxílios eventuais, a escola se aproximou das demais políticas, o que poderá promover ações mais articuladas entre os serviços e favorecer o atendimento da aluna e do aluno em situação de vulnerabilidade e de sua família em sua totalidade, visando à garantia de direitos.

Já os excertos alocados na segunda subcategoria evidenciaram o aumento das vulnerabilidades no contexto da pandemia. Problemas financeiros, o desemprego, a fome geram situações de estresse e podem prejudicar as relações, sejam elas na família ou no contexto social (Lahr; Tognetta, 2021). É importante ressaltar que as falas sobre aumento da vulnerabilidade em meio à pandemia foram após uma pergunta que relacionava a pandemia e as necessidades que a escola passou a atender em relação à convivência. Ou seja, as e os participantes compreenderam que a vulnerabilidade de alunas e alunos e de suas famílias, assim como a necessária articulação entre as políticas públicas, afeta a convivência na escola.

Na representação gráfica a seguir (Figura 3), organizamos uma síntese, ou codificação axial, dos principais pontos levantados quanto a esse grande tema.

**Figura 3** – Análise axial do segundo grande tema



Fonte: Dados da pesquisa.

**Descrição da imagem:** Fluxograma que representa a análise axial do segundo grande tema, intitulado *A Pandemia e suas implicações*, com setas para baixo indicando, do lado esquerdo, as duas categorias que representam os “Desafios gerados pela pandemia”; são elas: 1 – Fragilizou as relações interpessoais; e 2 – Desencadeou novas demandas e provocou o esgotamento das e dos profissionais. Do lado direito, duas categorias que representam as estratégias necessárias na escola: 1 – Novas formas de comunicação entre escola e comunidade; e 2 – Organização da escola para atendimento às vulnerabilidades exacerbadas pela pandemia. Fim da descrição.

Na figura, destacamos os desafios gerados pela pandemia para as equipes das unidades educacionais, como a fragilização das relações interpessoais e as novas demandas desencadeadas por situações sociais e emocionais, o que resultou também no esgotamento das e dos profissionais da educação que estavam lidando diretamente com estudantes e famílias nos últimos dois anos.

Por outro lado, as reflexões do grupo trouxeram à tona estratégias necessárias à escola para enfrentar os novos desafios, como as novas formas de comunicação encontradas pelos profissionais para acessar as famílias e a comunidade, a exemplo do uso de WhatsApp, visitas às casas de estudantes, carros de som, etc., e a organização da própria escola para atender as vulnerabilidades da comunidade, fosse por meio de ações voltadas ao atendimento de emergências, como a fome, fosse por meio da articulação com outras políticas de atendimento à população, como os serviços de Assistência Social.

Ao analisar esse grande tema com vistas à elaboração dos itens para o instrumento de avaliação da convivência escolar, observamos a importância de organizar um bloco de itens relacionados à pandemia no instrumento, que, posteriormente, poderá ser dele retirado de forma a não prejudicar a atemporalidade dos questionários.

### 3.2.1.3 Grande tema: As políticas públicas e suas demandas

Embora não seja o foco deste projeto de pesquisa analisar a constituição de políticas públicas no município, a opção por analisar os dados que obtivemos e que estão relacionados a esse grande tema se justifica pelo fato de que quaisquer ações relacionadas à temática da convivência precisam sempre considerar que o Brasil é um país que tem muitos desafios na consolidação de políticas públicas em educação. Portanto, as questões apresentadas deste ponto em diante têm dois propósitos: o primeiro, de destacar as necessidades indicadas pelos profissionais que participaram das entrevistas e que podem contribuir para o avanço da política; e o segundo, de ratificar que todos os esforços para aprimorar as ações de convivência precisam ser reconhecidos. Ressaltamos que parte dos excertos relacionados nesse grande tema emergiu no discurso das e dos participantes a partir das perguntas sobre *o que não pode faltar (ou ainda: o que é preciso fazer) em uma escola que pretende prevenir as manifestações de violência...? E Quais as necessidades que vocês sentem para que a convivência seja bem cuidada?*

Assim, o terceiro grande tema abrange as demandas das políticas públicas voltadas à educação quanto à promoção da convivência, ao programa de mediação de conflitos e à garantia de direitos humanos.

Uma importante cautela na análise desse tema é lembrar que, por se tratar de uma rede de educação muito grande, os aspectos que foram evidenciados pelos três grupos não contemplam todos os campos de atuação existentes, porém os discursos corroboram investigações anteriores (Vivaldi, 2020; Santos, 2021) sobre a formulação de políticas públicas e formação docente.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos as categorias, subcategorias e respectivas descrições acerca do tema *As políticas públicas e suas demandas*, o qual aborda as ações que requerem atenção quanto à promoção da convivência, à mediação de conflitos e à garantia de direitos humanos.

**Quadro 3** – Descrição das categorias e subcategorias do grande tema *As políticas públicas e suas demandas*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Desafios para a formação docente sobre as relações interpessoais		Formação docente na temática de mediação de conflitos.
	Função da Comissão de Mediação	Relevância da estruturação e fortalecimento das equipes que compõem a Comissão de Mediação de Conflitos.
	Promoção de formações sobre a temática da convivência	Promoção de formação continuada e ampla oferta de literatura convergente sobre temáticas entendidas como mediação de conflitos.
Desafios para a garantia dos direitos humanos		Sustentabilidade de práticas de inclusão, assistência às vulnerabilidades sociais e garantia da dignidade humana.
	Ampliação de estruturas de apoio à diversidade e atendimento a vulnerabilidades	Aumento de integrantes dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai), dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai), além das instituições e ações relacionadas a diferentes vulnerabilidades e reconhecimento da importância e relevância do trabalho. Necessidade de ampliação pelas demandas emergentes.
	Formação em direitos humanos para as alunas e alunos	Importância dos direitos humanos presentes de maneira transversal em todas as propostas da escola.
	Promoção de ações de acolhimento e saúde mental dos profissionais	Estafa e conflitos intrapessoais dos profissionais agravados pela pandemia.
	Atendimento às necessidades das famílias	Importância da busca constante de soluções viáveis para atender às demandas das famílias em relação à oferta de vagas para matrícula.
	Enfrentamento da violência estrutural que interfere na escola	Consciência de que a escola pode contribuir para a superação da violência estrutural da sociedade.
Desafios quanto à implementação do tema da convivência no Currículo da Cidade		Sistematização e ampliação de práticas relacionadas à implementação do Currículo da Cidade.
	Implementação na prática	Ações que podem favorecer a implementação prática (chão da escola) do programa de mediação e a efetividade do currículo.
	Necessidade de um plano de convivência que organize as ações	A importância de planos que garantam sustentabilidade e potencializem o trabalho a partir da legislação vigente sobre a mediação de conflitos e outras formas de intervenção.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que as categorias organizadas se referem a desafios exatamente porque as falas das e dos participantes indicam a importância de discussões relacionadas à construção e consolidação de políticas públicas na educação diante das dificuldades de sua implementação.

Os excertos que foram alocados na primeira categoria – *Desafios para a formação docente sobre as relações interpessoais* – reforçam a importância da sequência e fortalecimento dos

processos de formação de profissionais que têm o papel de promover a convivência e gerir os conflitos na escola. Os excertos apontam até mesmo desafios encontrados pelas e pelos participantes para melhorar a qualidade da convivência nas escolas diante das novas demandas decorrentes da pandemia. Essa categoria foi dividida em duas subcategorias. A primeira delas, *Função da Comissão de Mediação*, destaca a importância da organização e formalização da CMC e do acompanhamento das ações resultantes do trabalho desta, considerando elementos como a rotatividade dos profissionais envolvidos, o voluntariado necessário para a atuação nas mediações e os horários de trabalho dos membros da comissão para a realização das ações tendo em vista a dificuldade apontada para a conciliação dos trabalhos.

Notamos, por um lado, a relevância do trabalho já estruturado dentro da rede com a CMC. Contudo, por outro lado, ainda se percebem dúvidas a respeito de quais conflitos devem ser encaminhados à CMC e quais podem ser mediados pelos próprios docentes no dia a dia da escola. Desse modo, os aspectos levantados pelas e pelos participantes nessa subcategoria tornam a funcionalidade e a organização das formas de mediação de conflitos ainda um desafio para a superação dos problemas de convivência.

A segunda subcategoria dá continuidade à discussão iniciada pelo fortalecimento das ações da comissão e é denominada *Promoção de formações sobre a temática da convivência*. Os excertos dessa subcategoria consideram reflexões das e dos participantes reforçando a necessidade de formações sobre a temática, uma vez que ela ainda é pouco trabalhada na formação inicial (licenciaturas, cursos de pedagogia, etc.). As e os participantes dos grupos ressaltam que há necessidade de discutir a literatura sobre o tema e realizar encontros de forma contínua, auxiliando docentes tanto na mediação quanto nas estratégias de atuação frente aos conflitos que acontecem para além do âmbito de atuação da CMC, ou seja, aqueles de natureza menos complexa e que acontecem rotineiramente.

É importante lembrar que aspectos discutidos no primeiro grande tema sobre a mediação são retomados nessa subcategoria, porém como um desafio enquanto implementação de política pública. Apesar de as formações serem oferecidas, na percepção de alguns participantes, há ainda uma demanda por processos sistemáticos de formação docente que atendam a essa temática.

Quanto à segunda categoria, *Desafios para a garantia dos direitos humanos*, sua organização se deu devido à frequência de vezes em que se falou sobre os direitos humanos durante as entrevistas. Foi dividida em cinco subcategorias. A primeira delas, *Ampliação de estruturas de apoio à diversidade e atendimento a vulnerabilidades*, sugere um olhar para a formação de profissionais e acompanhamento das propostas de inclusão na rede.

A segunda subcategoria, *Formação em direitos humanos para as alunas e alunos*, remete à importância do trabalho das UE nessas temáticas e também à necessidade de formações para docentes para subsidiar sua atuação. Sabe-se que há um importante trabalho da RME que incorpora as temáticas dos Direitos Humanos (DH), até mesmo com: a organização dos núcleos e da CMC; a participação e gestão democrática nas escolas; a saúde, cuidado e proteção social;



e, em especial, o próprio Currículo da Cidade. Destaca-se o papel da formação de equipes gestoras, docentes e demais participantes para a implementação dessa prática em todas as escolas, bem como o incentivo que se dá nessa rede aos projetos realizados por profissionais e alunos e alunas na chave dos DH, valorizando as ações nessa área. Contudo, o que indica essa subcategoria é uma especial atenção às ações que são realizadas na escola, sobretudo como propostas de prevenção às violências que superem projetos pontuais.

Os excertos da terceira subcategoria – *Promoção de ações de acolhimento e saúde mental dos profissionais* – aludem a uma preocupação com profissionais que atuam na escola, além das e dos estudantes, de forma que as próprias equipes gestoras buscam realizar ações voltadas a esse cuidado com o apoio dos núcleos.

A quarta subcategoria, *Atendimento às necessidades das famílias*, menciona desafios para conciliar a organização da RME e os interesses e necessidades das famílias. Já a quinta subcategoria, nomeada *Enfrentamento da violência estrutural que interfere na escola*, remete à necessidade de se trabalharem temas na escola visando ao respeito ao próximo, gerando assim a superação de situações de violência de caráter estrutural.

A terceira categoria – *Desafios quanto à implementação do tema da convivência no Currículo da Cidade* – trouxe-nos referências sobre as dificuldades para implementação do Currículo da Cidade, que contempla de forma global o tema da convivência. Essa categoria foi dividida em duas subcategorias. Na primeira delas, *Implementação na prática*, as e os participantes fazem menção às discussões e formações atuais que visam à recuperação da aprendizagem das crianças e adolescentes nas escolas. Ou seja, as e os participantes reconhecem a convivência como necessidade, da mesma forma que reconhecem o empenho da rede no trabalho dos núcleos que suprem a atenção às diferentes temáticas a serem equacionadas. Contudo, o desafio é fazer com que o tema da convivência e ações organizadas e sistematizadas cheguem ao chão de todas as escolas.

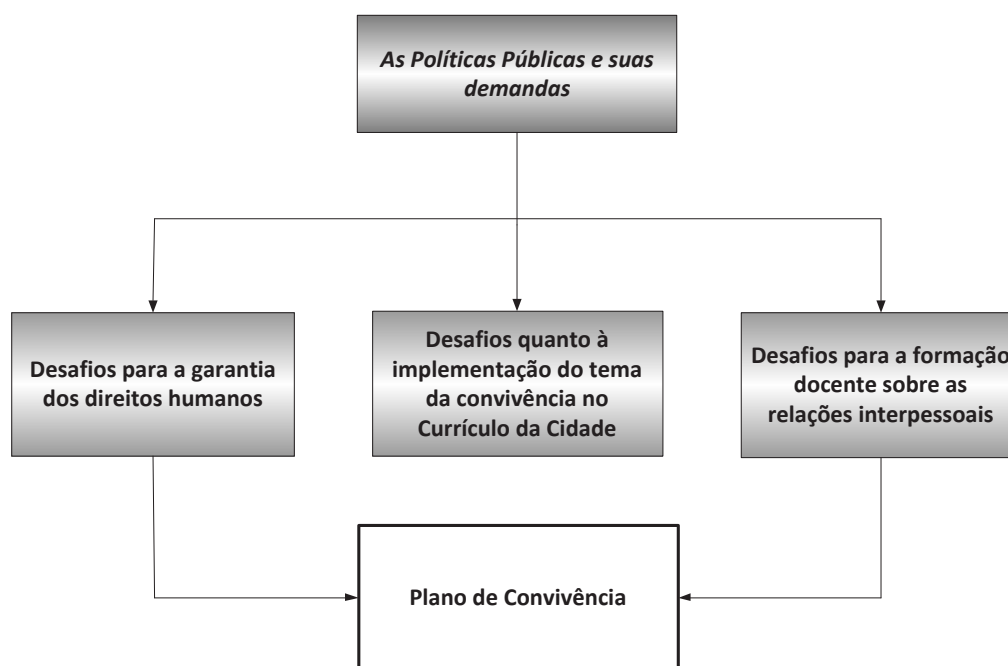
Certamente, a expectativa de superação de tais desafios é fato conhecido pela SME, o que justifica a necessidade de se pensar um questionário como este trabalho propõe.

Finalmente, a subcategoria *Necessidade de um plano de convivência que organize as ações* ressalta a importância da organização de um plano que propicie a implementação da legislação vigente<sup>14</sup> sobre a mediação de conflitos e outras formas de intervenção.

Assim, a partir da análise desse grande tema, foi construída a análise axial. Os três grandes desafios destacados na representação gráfica a seguir (Figura 4) mostram o que diversas investigações têm apontado como ponto central para a organização de políticas públicas que respondem pela convivência escolar: a construção de propostas organizadas dentro da política pública que agreguem todas as ações de maneira intencional e sistematizada nas unidades educacionais da rede (Muller; Surel, 2002; Jares, 2008; Tessaro, 2022; Knoener, 2023).

14 Lei municipal n. 16.134, de 2015, que institui as Comissões de Mediação de Conflitos da Rede Municipal de São Paulo, as quais são compostas por integrantes da própria comunidade escolar, incluindo docentes e membros da equipe gestora (São Paulo, 2015a).

**Figura 4** – Análise axial do terceiro grande tema



Fonte: Dados da pesquisa.

**Descrição da imagem:** Fluxograma que representa a análise axial do terceiro grande tema, intitulado *As Políticas Públicas e suas demandas*, com setas para baixo indicando três categorias: 1 – Desafios para a garantia dos direitos humanos; 2 – Desafios quanto à implementação do tema da convivência no Currículo da Cidade; e 3 – Desafios para a formação docente sobre as relações interpessoais. Setas interligam as categorias e todas apontam para o *Plano de Convivência*. Fim da descrição.

A síntese analítica desse grande tema é convergente para os argumentos anteriores apontados por diferentes pesquisas (Puig, 2004, 2007; Jares, 2008; Vivaldi, 2020; Santos, 2021; Tessaro, 2022; Knoener, 2023) que discorrem sobre a construção de um Plano de Convivência nas escolas para que se possa reiterar a efetividade das ações que já existem na rede, como a garantia dos direitos humanos prevista no Currículo da Cidade. Para tanto, as falas das e dos participantes predizem a necessária continuidade de processos formativos sobre o tema das relações interpessoais.

Para finalizar este tópico, retomamos que todo esse percurso de análise mostrou a importância dada ao Currículo da Cidade como aquele que intersecciona todas as ações de promover a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos dessa rede, por meio de ações humanizadoras que contemplam muito além do desempenho escolar. A preocupação com os diferentes aspectos da convivência na escola, como a violência, a atenção às vulnerabilidades, a parceria escola-família, os direitos humanos, a diversidade humana e as necessidades específicas presentes na rede, foi bastante evidenciada e, notadamente, representa um grande passo na política educacional.



### 3.3 CONSIDERAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS A PARTIR DA ANÁLISE REALIZADA

Diante do que discorremos no tópico anterior, tendo em vista a construção dos instrumentos de avaliação da convivência escolar, aventamos pontos essenciais a serem considerados, quais sejam:

- as propostas e as estratégias a partir das quais os conflitos são resolvidos na visão de docentes e membros de equipes gestoras (das DREs e escolas);
- a preparação de docentes, gestoras e gestores escolares para lidar com conflitos cotidianos e as formas como as intervenções são conduzidas;
- a necessidade de incluir no instrumento as demandas e conflitos envolvendo toda a diversidade presente na rede;
- a importância de incluir itens que investiguem como têm sido organizadas as ações que promovem a convivência na escola, para além da prevenção e intervenção que traduzam a cultura da escola (indicadores de processo), ou seja, se são conhecidos pelas e pelos profissionais os princípios que regem as ações desenvolvidas, por exemplo, de uma assembleia, da aplicação de sanções, da realização de avaliações do dia, etc.;
- a necessidade de itens que remetam às questões de sofrimento emocional (chamadas de saúde mental) também das e dos profissionais de educação a partir do momento pandêmico que vivemos;
- as vulnerabilidades sociais causadas e/ou potencializadas no momento pandêmico nas famílias presentes na comunidade educativa.

Resta-nos reiterar que a escuta de profissionais de educação da RME tornou evidente a preocupação latente das e dos participantes, bem como o reconhecimento das ações já iniciadas, quanto à temática da convivência escolar. Da mesma forma, permitiu-nos projetar a partir dela pontos importantes para a construção dos instrumentos de avaliação da convivência escolar.

Sabemos que é condição *sine qua non* que nossos currículos escolares se humanizem a tal ponto que integrem questões afetivas e sociomorais, tão importantes quanto o ato de ler, escrever, dominar os cálculos. No Brasil, apesar de a lei *antibullying* (Brasil, 2015b) e a BNCC (Brasil, 2017) indicarem a necessidade de formação de professoras e professores e o trabalho sistemático combatendo as violências e prevenindo-as, não temos, como em outros países, uma política pública que possa viabilizar tal trabalho. O pioneirismo de algumas redes educacionais estabelecendo essas ações tem mostrado que é possível, com o apoio de pesquisas na área, atender ao pressuposto de que a CONVIVÊNCIA ÉTICA deve ser tema central de um trabalho planejado, intencional, sistematizado e contínuo que envolva toda a comunidade escolar – docentes, funcionárias, funcionários, equipe gestora, estudantes e familiares.

### 3.4 LANÇANDO LUZ À DIVERSIDADE E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DOS NÚCLEOS TÉCNICOS DA SME

Além das entrevistas com representantes das DREs e das UE, foram realizados encontros com especialistas da rede, com o objetivo de apresentar o projeto e tê-los como parceiros para não só pautarem problemas de convivência ligados a públicos específicos, mas também para atuarem na construção e validação dos instrumentos. Assim, participaram desses encontros representantes:

- da Dice, coordenadoras dos Cefais, com o intuito de identificar os aspectos ligados aos estudantes da educação especial e das Emebs;
- do Neer, que contribuíram com dados relativos aos estudantes negros, indígenas e migrantes internacionais;
- do NGD, para a devida atenção à pauta relativa à igualdade de gênero;
- do Naapa e da CMC, os quais puderam compartilhar um pouco mais sobre suas atuações, bem como elencar e fornecer dados acerca dos conflitos recorrentes.

Ressaltamos a proposta de envolvê-los para contemplar a diversidade e os desafios que ela impõe à convivência; para o fornecimento de informações que nos subsidiaram na definição da amostra de unidades escolares participantes, para aplicação piloto dos instrumentos, de modo a garantir a participação das populações citadas; bem como na leitura prévia dos itens e discussão com as equipes, objetivando a garantia de linguagem inclusiva, abordagem adequada e o alinhamento às ações já praticadas, no que se refere às especificidades étnico-raciais, de gênero, dentre outras práticas que seguem as diretrizes do Currículo da Cidade.

Ainda que de maneira mais abrangente, foram abordadas as seguintes temáticas: a invisibilidade de grupos minoritários como os povos indígenas, os preconceitos e discriminações sofridas pelas crianças e jovens migrantes em relação à língua e culturas específicas (modo de se vestir, formas de se relacionar com a família e com a escola), bem como a dificuldade de lidar com essas questões dentro e fora da sala de aula.

Importa ressaltar que esses núcleos atuam no âmbito do currículo, com a organização de materiais e formações para a rede e não fazem intervenções diretas dentro das UE, com exceção do Naapa, que trabalha diretamente com os conflitos e as pessoas envolvidas.

Assim como nas entrevistas em grupo, o trabalho da CMC foi citado por essas especialistas como um importante avanço na rede. No diálogo com coordenadoras da CMC, buscou-se conhecer mais sobre a estrutura e organização de trabalho, como as ações são planejadas e a dificuldade em atender uma rede dessa dimensão, também para se pensar em um instrumento que considere o trabalho que já vem sendo executado, com a identificação de conteúdo e fundamentação teórica convergentes.

É importante pontuar que algumas dificuldades apresentadas nas entrevistas em grupo, como a oferta limitada de vagas para as formações e outros desafios que foram intensificados pela pandemia, eram de conhecimento da CMC, que já vinha atuando no sentido de

mitigá-las. Ao final, o projeto foi acolhido positivamente, como uma oportunidade de instrumentalizar ainda mais e potencializar o trabalho que já vem sendo realizado.

Nesses encontros, os objetivos do projeto eram sempre revisitados, para destacar que naquele momento não estávamos em busca de uma avaliação da convivência, mas sim da contribuição de todas e todos para a elaboração de instrumentos que futuramente subsidiarão essa avaliação.

Todos os encontros foram virtuais, exceto o realizado com as coordenadoras e coordenadores dos Cefais, acompanhado por representantes da Diee. O foco desse encontro foi iniciarmos uma discussão acerca da participação das crianças com deficiência e os recursos de acessibilidade necessários para a participação na aplicação piloto.

Vale dizer que entre os objetivos deste projeto está assegurar a participação de crianças e estudantes com deficiência, inclusive crianças com deficiência intelectual, não verbais, não alfabetizadas, que historicamente não participam de avaliações externas (Pagaime, 2018).

Não somente nesse grupo, houve manifestações acerca do sistema que operacionaliza a aplicação das avaliações. Há preocupação no sentido de que o sistema suporte e oferte as adaptações necessárias, bem como quanto às falhas que interrompem a leitura e continuidade, resultando na reclamação e desistência daqueles que participam. Houve, ainda, referência a outras avaliações similares realizadas em anos anteriores, voltadas para as “relações entre as pessoas na escola”, que foram respondidas por docentes, estudantes e até familiares, mas, segundo o grupo, não foi dada uma devolutiva acerca desses trabalhos, o que pode causar certa descrença nesse tipo de avaliação.

A preocupação com o uso dos resultados também foi pontuada, em especial no que se refere à comparação dos resultados das escolas e, no caso das crianças com deficiência, aos riscos de, assim como em outras pesquisas, a análise não dar conta de apontar as especificidades desse grupo e reforçar estereótipos de que estão na escola para socializar, que dependem do apoio de terceiros, aspectos muito pesquisados no campo da educação especial e nos estudos da deficiência, os quais vêm se dedicando a garantir os direitos de participação dessa população.

Esclarecido que a preocupação da Diee e dos Cefais se alinhava à perspectiva do grupo, a partir de outros encontros com a equipe da Diee, foi constituída uma Comissão Consultiva, que acompanhou as seguintes atividades do projeto: a leitura dos itens e as adaptações necessárias, a escolha das escolas e perfis que participaram da aplicação piloto, dentre outras ações ligadas ao público da educação especial.

Ao aproximarmos a equipe de pesquisa e todos esses setores da RME/SP, discutindo pontos evidenciados nas entrevistas realizadas com representantes da supervisão escolar, da equipe gestora e de docentes, além de outras oportunidades de diálogo com os núcleos e profissionais da rede, também se observou uma insegurança para lidar com conflitos envolvendo essas populações (questões de racismo, xenofobia, homofobia e transfobia), o que se incluiu também naquilo que as e os participantes indicaram como demanda por formação nas temáticas específicas.

Constatamos a chamada invisibilidade de determinados grupos, como já sinalizado pelos núcleos e pela literatura, em especial no caso dos povos indígenas e de estudantes surdos usuários de Libras. Apesar dos esforços empenhados – quando do envio do convite para as entrevistas – a fim de que houvesse a maior diversidade possível dentre as e os participantes, não tivemos a participação de representantes de Emebs ou da educação especial para que pudessemos nos aproximar um pouco mais desse contexto.

Nas entrevistas em grupo, a educação especial foi citada expressamente em um único momento, quando o profissional em questão se referia aos conflitos que envolvem os interesses das famílias, o que possivelmente vai ao encontro de uma das preocupações das profissionais do Cefai, de que estudantes com deficiência estão na escola, principalmente, para socializar, para conviver, quase numa perspectiva assistencialista, e não por terem direito a uma educação de qualidade, assim como as e os demais estudantes.

Todos esses apontamentos ratificaram a necessária parceria com os núcleos e setores específicos da RME, para que os instrumentos de medida fossem capazes de medir aquilo que se pretende – a convivência escolar de e entre estudantes, equipe gestora e docentes –, mas, principalmente, que esses instrumentos possam ser eficazes em contemplar os grandes desafios da convivência e da diversidade.

É importante registrar que as e os especialistas dos núcleos, da CMC e da Diee/Cefai, após conhecerem o projeto, tiraram suas dúvidas sobre sua abrangência, manifestaram apoio ao seu desenvolvimento, assim como sinalizaram suas expectativas de que esses instrumentos se tornem uma importante ferramenta para a melhoria e efetivação de suas ações, que até o momento não contam com dados sistematizados que oportunizem focalizar determinadas questões. E, em razão disso, estiveram à disposição e contribuíram com dados e informações relevantes para a elaboração dos instrumentos, com leitura crítica, para garantir que todos esses grupos vulnerabilizados fossem contemplados e pudessem manifestar suas percepções sobre a convivência na escola e, assim, contribuir para sua melhoria, mas também para uma educação democrática e inclusiva.

Considerando tudo o que foi exposto da percepção das e dos profissionais que atuam nas UE, a partir das entrevistas em grupo e da análise de seus conteúdos, bem como da atuação e informações coletadas com especialistas que trabalham no âmbito técnico-pedagógico da SME nas temáticas específicas, passamos à construção dos instrumentos, ou seja, à elaboração dos itens, cujo processo é o cerne desta publicação e será apresentado no Capítulo 5, após a explanação dos fundamentos teóricos que nortearam essa construção.

## 4. CONSTRUCTOS E SUBCONSTRUCTOS DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A convivência diz respeito a uma rede de relações interpessoais que ocorre em diversos ambientes sociais, como a escola, por exemplo. A convivência escolar implica contemplarmos 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. Para além disso, requer uma perspectiva de educação valorativa, integral, atrelada à formação cidadã que contempla o desenvolvimento de valores morais<sup>15</sup> e habilidades socioemocionais (Jares, 2008; Franco, 2018; Del Rey, 2009; Andrades-Moya, 2020). Assim, se a convivência escolar é um constructo que se relaciona com desejos ou objetivos que apontam para sua forma mais elaborada – a democracia –, podemos pensá-la em termos de qualidade, visto que não é para qualquer convivência que se deseja que a escola, enquanto espaço institucional de formação, forme suas alunas e alunos. A qualidade dessa convivência, não aleatoriamente, deve ser ética, ou seja, é necessário que seja pela busca de conteúdos morais como a justiça, a solidariedade, a tolerância, entre outros valores, que ela se traduza em ações.

Foi a partir desse constructo maior, a convivência, e seus subconstructos que os instrumentos de medida foram elaborados para mensurar a convivência como promotora da autonomia moral, social e emocional, dando ênfase às relações interpessoais – na maneira como a escola lida com os conflitos e problemas de convivência, no modo como a instituição trabalha

15 De acordo com Piaget (1932/1994), valor é um investimento afetivo que move nossas ações em alguma direção. Os valores morais, segundo o autor, são motivações afetivas atribuídas às regras, aos princípios, aos juízos e às ações consideradas boas ou justas, nos orientando para uma convivência justa, solidária, respeitosa com o outro.

com as condutas que trazem algum tipo de risco à saúde, ao bem-estar –; à promoção dos espaços de participação; e à qualidade das relações entre agentes escolares (estudantes e seus pares, estudantes e docentes, docentes e a gestão), bem como entre a escola e a família.

Nesse sentido, apresentamos a seguir a conceituação de cada um desses constructos que envolvem a convivência escolar.

#### 4.1 CONVIVÊNCIA ESCOLAR

As relações humanas são permeadas por conflitos que fazem parte da dinâmica da convivência com o outro. É fundamental entender que eles são essenciais para o processo de aprendizagem, para lidarmos melhor com os pontos de vista diferentes, com perspectivas contrárias, e que, portanto, é preciso saber respeitar o outro, suas opiniões e suas visões. Tal aprendizagem faz parte de uma educação de qualidade, que contempla os aspectos cognitivos, afetivos e também sociais e emocionais (Silva; Matos, 2017; Vinha *et al.*, 2016; Vinha; Tognetta, 2014).

O Relatório Delors (Delors *et al.*, 1996) apresenta metas da educação em que o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a habitar são elementos essenciais para uma educação integral e de qualidade. É necessário nos atentarmos a essa dinâmica de se trabalhar com o aprender a conviver e, assim, a considerar os outros com respeito, solidariedade e justiça (Díaz-Aguado, 2006; Jares, 2008; Serrano; Jiménez; Ariza, 2021; Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2013).

Trata-se de uma convivência democrática, baseada em valores éticos, e, nesse sentido, as ações no contexto educacional escolar estão voltadas à criação de comunidades educacionais respeitadas, que propiciem vivências democráticas e inclusivas para o desenvolvimento e a aprendizagem de formas mais assertivas de resolução de conflitos e de prevenção aos problemas de convivência. Tais ações visam ao bem comum, considerando cada indivíduo integrante da comunidade escolar, acolhendo as diversidades, valorizando e prezando pelo diálogo como forma de mediar os conflitos, compartilhando experiências e perspectivas diversas e fomentando constantemente o estabelecimento de um ambiente harmonioso, participativo e colaborativo entre todos os agentes escolares: membros da equipe gestora, docentes, funcionárias e funcionários, estudantes e familiares.

Todavia, é preciso planejamento, envolvimento e coordenação de ações para que de fato a convivência escolar democrática seja central no ambiente educacional. Uruñuela (2017) pontua que, para o estabelecimento de uma educação para a convivência, é necessária uma idealização proativa e assertiva, sem improvisações, de modo a propiciar às alunas e aos alunos uma formação ética para que sejam capazes de realizar ações para o bem de si e do outro.

Para a promoção de uma convivência escolar democrática, faz-se necessário refletir e discutir com estudantes, docentes e equipe gestora sobre como compreendem uma convivência positiva, além das possíveis diferenças entre uma abordagem reativa – aquela que reage aos



acontecimentos – e proativa – aquela que foca o trabalho de prevenção (Ascorra *et al.*, 2018). De acordo com Uruñuela (2017, p. 11, tradução nossa), na convivência, “é necessário passar de abordagens reativas a propostas proativas, desenvolvendo as competências necessárias para uma conversão pacífica, longe de todos os tipos de violência”. Assim, quando se trata de uma convivência positiva, mais do que ações de intervenção nos problemas existentes nas relações interpessoais entre as pessoas que convivem, é preciso pensar na sua PROMOÇÃO.

A convivência positiva refere-se àquela que se constrói no cotidiano, dia após dia, articulando as relações consigo próprio, com autocontrole e autonomia, e as interações com o outro, com o meio em que se interage com outras pessoas e com o entorno (organizações, associações, entidades, instituições, etc.), com solidariedade, justiça e respeito à dignidade humana (Uruñuela, 2017). Nesse sentido, é possível compreender a “convivência positiva”, pontuada por Uruñuela (2017), como algo muito próximo do que temos definido por “convivência ética e democrática” e, desse modo, a valorização e o cuidado com as relações interpessoais permitem que as escolas promovam tais aprendizagens, visto que compreendemos a formação em valores morais também como uma responsabilidade da escola.

Na perspectiva de Rodríguez-Figueroa (2021), a convivência escolar apresenta uma ampla possibilidade de definições, o que se reflete em formas diferentes e até contraditórias de conceber esse fenômeno, por exemplo, como interações positivas na escola, comportamentos que seguem normas, clima favorável para o aprendizado, desenvolvimento moral, desenvolvimento socioafetivo, gestão de conflitos, respeito às diferenças, participação na vida escolar e redução da violência. Em suma:

Como síntese conceitual, considerada em sentido amplo, a convivência escolar pode ser entendida como um processo inter-relacional que prevê tanto uma dimensão interpessoal quanto coletiva, pois nela convergem as ações de pessoas singulares e suas trocas intersubjetivas, bem como o conjunto de políticas e práticas institucionalizadas que, de alguma forma, configuram e enquadram essas trocas, em uma escola específica e cultura local que, ao mesmo tempo, têm sua própria historicidade. (Fierro-Evans, 2013, p. 9-10 *apud* Rodríguez-Figueroa, 2021, p. 22, tradução nossa).

Conforme pontua Jares (2008, p. 31), “o respeito é uma qualidade básica e imprescindível que fundamenta a convivência ética em um plano de igualdade e contém implícita a ideia de dignidade humana”. Assim sendo, os valores sociomora<sup>16</sup> como solidariedade, respeito, justiça e convivência democrática fazem parte fundamental do desenvolvimento integral das e dos estudantes e a escola necessita contemplar tais aspectos para garantir que esse desenvolvimento ocorra e que, dessa maneira, possamos vislumbrar, de fato, uma educação de qualidade.

Ao qualificarmos a convivência escolar como ética, contemplamos a promoção ou as ações pelas quais objetivamos o desenvolvimento da autonomia, de modo que as alunas e

16 Assumimos valores sociomora<sup>16</sup> “como aqueles que orientam como devemos ser e viver, conosco mesmos e com os outros, de modo a estar de acordo com os costumes, normas, princípios estabelecidos em nossa sociedade, cultura, ou crenças e que nos apregoam o que é certo, bom ou justo” (Marques; Tavares; Menin, 2017, p. 9).

alunos pautem suas ações por princípios morais. Quando tal convivência é também democrática, todo o processo de participação, articulação e atuação social é garantido a todas e todos, com base na justiça, na liberdade e na igualdade.

Há de se destacar que a promoção dessa convivência deve ser fomentada, planejada e organizada, de forma a proporcionar um ambiente democrático aos agentes escolares (estudantes, docentes, equipe gestora, funcionárias, funcionários e familiares), promovendo situações em que a convivência seja objeto de aprendizagem, no qual se reflita e vivencie um sistema de participação democrática – que contemple diferentes perspectivas da diversidade humana –, bem como se priorize o diálogo como um operador de tal convivência.

Vale ressaltar que uma convivência democrática não implica que todos (crianças, jovens e adultos) participarão de todas as discussões, visto que há no ambiente escolar uma estrutura organizacional preestabelecida, que conta com uma hierarquia de funções, e, em uma série de situações, as decisões são de competência da equipe profissional da escola, não podendo crianças e estudantes participar ou intervir, como é o caso, por exemplo, da organização das disciplinas ou da determinação de horários de funcionamento da instituição, etc. (Vinha; Nunes; Moro, 2019).

A convivência é democrática quando, em situações de conflito, as pessoas envolvidas optam por soluções baseadas no diálogo, no respeito às diferentes visões, na participação cooperativa e democrática, repudiando soluções autoritárias, submissas ou individualistas (Tavares; Menin, 2015). Desse modo, ao contemplar a formação para a convivência democrática nas escolas, o preparo das alunas e alunos para a convivência ética está implícito, na medida em que propicia a participação ativa das pessoas e enfatiza o uso do diálogo para a compreensão e resolução dos conflitos nas escolhas e tomadas de decisões conscientes e baseadas no consenso entre as partes, o que implica, então, a responsabilidade das pessoas envolvidas.

Isso posto, a convivência ética se efetiva com personalidades autônomas que crítica e conscientemente tomam suas decisões baseadas em princípios morais, consideram e ponderam as regras, atitudes e valores, de forma que seja possível refletir e ter consenso sobre as normas, relações e costumes para que haja harmonia entre bem coletivo e demandas pessoais.

Dessa maneira, qualificamos a convivência que almejamos para uma educação de qualidade, cujo objetivo central é a formação cidadã que visa a uma sociedade mais ética e democrática.

Nesse sentido, para a construção dos instrumentos de medida que foram elaborados no presente trabalho, conceituamos a convivência escolar como aquela que compreende a rede de relações interpessoais que ocorrem no ambiente educacional. Envolve o sistema de organização e relação com as normas e estruturas institucionais; os valores da instituição e das pessoas que a compõem, que expressam os sentimentos, as expectativas sociais e educativas, o cuidado consigo e com outrem; e está atrelada à formação cidadã, que contempla o desenvolvimento de valores morais, incluindo aspectos sociais e emocionais, preparando as e os estudantes para uma sociedade ética e democrática (Jares, 2008; Díaz-Aguado, 2006; Uruñuela, 2017;



Vinha *et al.*, 2017; Ascorra *et al.*, 2018; Del Rey; Ortega; Feria, 2009; Del Rey; Casas; Ruiz, 2017; Lopez; Ascorra; Morales, 2017; Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2013).

## 4.2 CLIMA ESCOLAR

O clima de uma instituição educativa se refere à atmosfera, ao ambiente que adentramos, e como percebemos tal ambiente. Podemos pontuar que o clima remete ao conjunto de percepções e expectativas das pessoas que convivem naquele ambiente (no lar, na escola, no trabalho, no clube e outros espaços), e essas percepções advêm das vivências e das experiências que o sujeito vai constituindo no ambiente, com relação a uma série de fatores. Na escola, por exemplo, com relação:

- às normas – se são significativas e justas para si e para o outro;
- aos objetivos da instituição e à qualidade das relações – se o sujeito se sente apoiado ou não, parte do grupo ou não;
- à infraestrutura da escola – o conforto para os estudos, a adequação das salas de aula, as condições dos banheiros, as condições e recursos de acessibilidades;
- a pertencimento – como o indivíduo se sente nesses espaços no dia a dia, se se identifica com a escola e com a dinâmica que ali ocorre, se tem a perspectiva de um futuro melhor, boas expectativas quanto aos estudos e, ainda, como percebe as expectativas de suas professoras e professores com relação ao seu futuro (Cohen, 2012; Cohen; Espelage, 2020; Bradshaw *et al.*, 2021; Vinha *et al.*, 2017).

Portanto, o clima caracteriza a própria escola e interfere na qualidade do processo de aprendizagem, no bem-estar, nas relações interpessoais, no sentimento de pertencimento, na vida escolar.

De acordo com Osher, Neiman e Williamson (2020), o clima escolar está relacionado diretamente a como as pessoas interagem e vivenciam o ambiente da escola, o que inclui as interações, relações e experiências entre as e os agentes escolares em ambientes educacionais. Isso nos possibilita, portanto, alguns questionamentos, por exemplo: as pessoas se sentem respeitadas e apoiadas nesse espaço? Há confiança relacional? A maneira como as pessoas que fazem parte da escola (estudantes, docentes e equipe gestora) percebem o clima, pode afetar os resultados com os quais a escola como um todo se preocupa – frequência, aprendizagem, desempenho e segurança das alunas e alunos, bem como frequência, desempenho e segurança de docentes?

De modo geral, o clima escolar tem relação com a qualidade da vida no ambiente educacional e reflete a percepção de estudantes, docentes, equipe gestora, demais funcionários e familiares sobre o cotidiano do trabalho na escola, os valores compartilhados, as regras estabelecidas e acordadas, as metas propostas e pactuadas, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, as relações interpessoais e as estruturas organizacionais (Cohen, 2006, 2010, 2012; Cohen; Espelage, 2020). Cada escola tem o seu próprio clima e, a partir das suas

especificidades, é percebido por quem faz parte dela. Diversos estudos indicam uma associação entre a qualidade do clima e o bem-estar de quem compõe a escola, especificamente com respeito às alunas e aos alunos, mostrando uma relação entre a qualidade do clima e o desempenho acadêmico, a motivação para aprender, os comportamentos, o sentimento de pertencimento e de justiça, a satisfação com a escola, o valor pelo conhecimento e o autoconceito (Fan; Williams; Corkin, 2011; Cunha; Costa, 2009; Loukas, 2007; Cohen; Pickeral; McCloskey, 2008; Cohen, 2010; Kraft; Falken, 2020).

É fundamental reiterar que cada escola possui seu próprio clima, razão pela qual não é possível cotejar os resultados entre elas. Comparar ou produzir dados que estabeleçam, por exemplo, uma “média” da qualidade do clima de um grupo de escolas, por região, ou de uma rede de ensino, serviria apenas para pensar em ações estratégicas para atuar nos problemas mais frequentes de determinada região ou rede. Contudo, essa não é a melhor função de um diagnóstico de constructos como o clima, a cultura – como veremos mais à frente – e, portanto, a convivência. Sua função é dar subsídios para a compreensão da realidade vivida a partir das diferentes percepções de quem integra uma mesma comunidade educativa. Por esse motivo, segundo a perspectiva dos estudos desenvolvidos no Brasil, o clima escolar se constitui de percepções, sentimentos, sensações, atitudes, valores compartilhados entre os agentes escolares, compondo uma espécie de “personalidade escolar” única. Ademais, o clima escolar é considerado um fator crítico para a “saúde e eficácia escolar” (Moro, 2020, p. 32).

Referência internacional acerca da avaliação do clima escolar, o Conselho Nacional do Clima Escolar americano (NSCC) define o constructo da seguinte forma: “O clima escolar é a qualidade e o caráter da vida escolar e é baseado em padrões de experiência de vida escolar dos alunos, pais e funcionários da escola. Reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais” (Ross; Brown; Biagas, 2020, p. 8, tradução nossa).

Nessa direção, o Departamento de Educação dos Estados Unidos, Office of Safe and Healthy Students (Bradshaw *et al.*, 2021, p. 1), apresentou um modelo de clima escolar que:

[...] reflete como os membros da comunidade escolar vivenciam a escola, incluindo relações interpessoais, práticas de professores e outros funcionários e arranjos organizacionais. O clima escolar inclui fatores que servem como condições para a aprendizagem e que apoiam a segurança física e emocional, a conexão e o apoio e o engajamento.

O modelo US DOE concentra-se em três dimensões do clima escolar: segurança, envolvimento dos atores e ambiente educacional (Bradshaw *et al.*, 2021).

De acordo com Vinha, Morais e Moro (2017), o conceito de clima escolar é composto de oito dimensões, as quais estão descritas no Quadro 4 e que podem ser chamadas de variáveis macro. Elas nos ajudam a refletir sobre a escola de maneira sistêmica, abrangente e ao mesmo tempo possibilitam um olhar mais específico, na medida em que identificamos aspectos sensíveis àquela escola, a partir das percepções das pessoas que nela vivenciam a dinâmica educacional.

**Quadro 4 – As dimensões do clima escolar**

DIMENSÃO	CONCEITO	GRUPO
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade dessa dimensão assenta-se na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, e promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus-tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva e da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Essa dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende ainda a ordem, a justiça, a tranquilidade, a coerência e a segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Essa dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus-tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidas pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: Vinha, Morais e Moro (2017).

Por fim, destacamos que ao refletirmos sobre o clima da escola estamos falando em bem-estar, em saúde da instituição. A perspectiva da mudança de clima deve ser uma busca intencional da promoção do bem-estar de todas as pessoas que convivem no espaço escolar, propiciando um ambiente seguro, protetor, harmonioso, de modo que tanto estudantes quanto profissionais da educação, ao adentrarem no ambiente escolar, possam sentir e expressar:

que bom estar aqui; eu me sinto bem aqui; eu posso contar com as pessoas aqui; eu me sinto acolhido; eu me sinto pertencente a esse espaço; eu sinto que eu vou aprender muito; eu sinto que minhas professoras e professores contam comigo; ou que as e os colegas docentes compartilham comigo as boas expectativas de uma educação integral, inclusiva; eu gosto de estar na escola, etc. Esse é o clima positivo que almejamos (Moro; Vinha, 2021).

Diante do exposto, compreende-se que o clima é um elemento da convivência escolar. Esta é mais abrangente e aquele pode ser representado por um recorte temporal, uma fotografia do ambiente escolar percebido por quem faz parte dessa convivência, contemplando ainda a chamada cultura escolar, a qual abarca, dentre outros aspectos, as relações entre as pessoas, como elas valorizam tais relações, como se organizam para as tomadas de decisões e como lidam com as relações de poder e hierárquicas, conforme veremos a seguir.

### 4.3 CULTURA ESCOLAR

Cultura escolar e clima escolar são conceitos complexos, multidimensionais e que emergem de uma diversidade de fatores e, apesar de próximos, são constituídos por influências próprias e que interferem, a partir de suas especificidades, no modo de ser e fazer da instituição escolar. Segundo Moro (2020, p. 51):

O clima emerge de modo mais específico e pessoal e tem por finalidade a descrição de fenômenos em um determinado período de tempo, diz respeito a situações subjetivas e imediatas, em vista das percepções dos atores da organização. A cultura, por sua vez, é mais profunda, resistente às mudanças, estando permeada pelos valores institucionais.

De acordo com Lück (2011), cada escola apresenta seu modo próprio de ser baseado em sua identidade, sua história própria advinda dos múltiplos processos sociais vivenciados em seu interior. Nesse sentido, é importante pontuarmos que a busca por uma conceituação do fenômeno Cultura Escolar requer amplo levantamento de perspectivas que abarque essa complexidade a partir de um olhar investigativo e interpretativo que se proponha a conhecer seus múltiplos desdobramentos.

Assim como verificamos anteriormente, ao investigarmos o clima a partir do conjunto de percepções dos atores escolares, suas perspectivas e vivências sobre a dinâmica da escola, é possível também nos aproximarmos da cultura escolar, tal como figura e fundo. Alguns estudos sinalizam que pode haver até mesmo uma relação causal entre os fenômenos, de modo que a cultura, por sua característica mais estável, revela-se como causa e o clima como consequência (Colombo, 2018).

Constatamos em Lück (2011) que a cultura se apresenta como algo profundo, durável e resulta de um conjunto de aprendizagens acumuladas ao longo do tempo, construído e compartilhado coletivamente pelos agentes escolares a partir das práticas e comportamentos no cotidiano da instituição escolar. Nessa perspectiva, a autora pontua:

[...] tal cultura pode ser captada e expressa por seus participantes a partir da representação que fazem do modo de ser e de fazer da escola e de suas práticas mais comuns, estabelecidas pela lembrança de experiências passadas, mediante processos cuidadosos de observação, análise e interpretação. (Lück, 2011, p. 55).

Dada a complexidade do fenômeno, faz-se necessário atentar para os diversos elementos constitutivos. Clark (2012) e Macneil, Prater e Busch (2009) nos apontam que a cultura escolar envolve os costumes e tradições; normas e expectativas; hábitos; relatos históricos – declarados e não declarados –; significados comuns e pressupostos compartilhados. Tais pressupostos, por exemplo, abarcam os valores e crenças que manifestam a identidade e padrões de comportamento da instituição. Dessa maneira, é possível afirmar que a cultura propicia à escola uma identidade própria, única.

Com o propósito de investigar a convivência escolar, é preciso nos atentarmos a todas essas especificidades que envolvem o clima e a cultura da escola, a partir do conjunto de percepções das pessoas que convivem ali, e, sobretudo, direcionar um olhar cada vez mais sensível e cuidadoso, que desvele, paulatinamente, as camadas subjacentes da dinâmica de vida da escola.

Noutros termos, considerando a elaboração de instrumentos de medida, torna-se necessário um olhar para além do óbvio, para além da primeira impressão, de modo que, a partir dos dados coletados – acerca das percepções de estudantes, docentes e equipe gestora –, sejam propiciados momentos de reflexão sobre os comportamentos, as ações e reações nas relações interpessoais e hierárquicas, no estabelecimento de normas e acordos, os quais possibilitarão compreender os sentidos, significados e expectativas sobre a qualidade da prática escolar. Assim, é essencial investigar as diferentes e complementares perspectivas referentes ao clima e à cultura, conforme pontua Moro (2020, p. 52):

Enquanto o clima engloba as respostas emocionais e afetivas dos sujeitos, mediante as percepções e os conhecimentos obtidos sobre a organização, a cultura, por sua vez, enfatiza ideologias, valores e crenças compartilhadas pelos indivíduos.

Lück (2011) faz uma interessante analogia ao distinguir clima e cultura escolar, utilizando-se da imagem de um *iceberg*. Assim, aquilo que podemos observar – o que está sobre a superfície da água – se refere ao clima, o conjunto de percepções sobre a vida escolar, e o que está submerso, profundo, estável representa a cultura da escola. Todavia, a autora pontua que nenhuma cultura é imutável. Ela é dinâmica, está em constante transformação e assume diversas configurações com o passar do tempo, podendo ser alterada a partir de ações e proposições para uma educação cada vez melhor.

Diante do exposto, o subconstructo cultura escolar caracteriza-se como algo profundo e estável, deriva de uma aprendizagem acumulada ao longo do tempo pelos agentes escolares, construída coletivamente, e revela a maneira de ser e de fazer da escola e suas práticas mais comuns. Ela é representada por atos, comportamentos e práticas que se apresentam

em determinados espaços e tem como elementos os costumes e tradições, relatos históricos – declarados e não declarados –, hábitos, normas e expectativas, significados comuns e pressupostos compartilhados, que envolvem valores e crenças que revelam a identidade de uma organização e a expectativa de um padrão de comportamentos (Lück, 2011; Moro, 2018, 2020; Clark, 2012; Macneil; Prater; Busch, 2009).

Ainda dentro do constructo convivência escolar, para além das especificidades do clima e da cultura da escola, também se faz necessário contemplar outros aspectos quando se pensa na junção desses dois subconstructos em uma unidade maior. Tais aspectos dizem respeito a elementos que condicionam a aprendizagem da convivência quando queremos que ela seja, de fato, ética. Pontos-chave para tanto: a aprendizagem socioemocional, a diversidade e a acessibilidade. Passemos a eles.

#### 4.4 APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

O conceito de aprendizagem socioemocional se orienta pela convicção de que o desenvolvimento pleno da pessoa não se realiza unicamente por instrução intelectual. Em sua definição morfológica, compreende o sujeito como um ser gregário, “SOCIO”, como também um ser dotado de capacidade de sentir, desse modo, “EMOCIONAL” (Houaiss, 2020). Sob a ótica da psicologia genética, que discute o desenvolvimento humano em sua gênese e evolução, esse conceito se estabelece em função da condição humana de incompletude: é na relação com o outro que a identidade humana se constitui, e, portanto, nas relações sociais. É nessa construção, que é progressiva, o que sentimos e como reagimos nessas relações com o outro denotam aspectos de nossa natureza para além do que pensamos (Piaget, 1954/2014; La Taille, 2006; Tognetta, 2009).

Durante séculos, a escola foi a instituição responsável pelo desenvolvimento propedêutico, sendo as questões socioemocionais voltadas à tutela da família ou à religião, tendo uma conotação diversa de como se compreende o termo atualmente. Aspectos socioemocionais eram entendidos como boa educação, formação de caráter, que não necessariamente espelharia uma moral voltada à autonomia da pessoa, mas uma moral da obediência, do socialmente desejável.

Assumir a aprendizagem socioemocional na escola é também assumir a perspectiva da educação integral. Tal consciência já está posta na legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a qual, em seu art. 205, atribui também à escola a função do desenvolvimento pleno da pessoa, referendada pela lei matriz da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, art. 2): “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...]”. E retomada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento



humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2017, p. 14).

A BNCC localiza a educação integral como sendo, ao mesmo tempo, dever da escola e direito de aprendizagem de crianças e jovens, pois reconhece, no pleno desenvolvimento da pessoa, uma educação que não apenas instrui, mas também humaniza. Desse modo, destacamos que, ao se tratar de competências socioemocionais na educação, é preciso tornar explícitos os fundamentos e modos de ação escolhidos. Faz-se necessário um olhar cuidadoso a que tipo de pessoas queremos formar: responsabilidade, cooperação, autorregulação SEM um conteúdo moral se tornam apenas mais uma proposta progressista, desarticulada, contudo da maior contribuição que a educação pode dar à sociedade, que é formar pessoas éticas.

Isso posto, para definirmos o que se busca como aprendizagem socioemocional, será preciso considerar que:

- a aprendizagem socioemocional deve tratar da regulação das emoções, bem como das escolhas morais, que as pessoas devem ter nas relações com os outros – O que me envergonha? O que me causa indignação? Do que sinto culpa? Dessa forma, tal aprendizagem requer a adesão a outro aspecto da natureza humana: a moral, aplicada em valores morais como respeito, solidariedade, tolerância, etc. (Elias *et al.*, 2007);
- a aprendizagem socioemocional, enquanto forma de regulação das ações, diz respeito aos modos como se resolvem conflitos – a assertividade, a linguagem não violenta – que toda a comunidade educativa deve ter desenvolvido (Jones *et al.*, 2016);
- a aprendizagem socioemocional é objetivo das escolas tanto nas intervenções pontuais nos diversos conflitos presentes entre estudantes, entre estudantes e docentes, entre as e os docentes, como nas ações intencionais, planejadas regularmente como atividades para trabalhar a convivência, permitindo assim a todas as pessoas ter espaços para expressar seus sentimentos, refletir sobre suas ações quando conteúdos morais, que garantem a dignidade humana, estão em jogo, bem como construir, por si, o autorrespeito necessário ao respeito ao outro tão desejado (Tognetta, 2003, 2009).

Sobre esse último ponto, há de se ampliar a ideia de que a identificação e manejo das emoções, a assertividade dialógica, a consciência social – competências comumente trabalhadas em propostas escolares socioemocionais e que atuam como um meio concreto de ação – são ferramentas de relacionamento que aparentemente não causam mal algum. O aprimoramento de tais competências, sem a regulação de valores morais que assegurem a dignidade das pessoas envolvidas, pode fazer com que sejam utilizadas para cometer discriminações,

naturalizar preconceitos e promover violências (Zambianco, 2020). Desse modo, compreendemos como necessária uma estreita relação de tais competências com valores morais, quando temos no horizonte a construção de uma convivência ética.

Assim, sendo uma dimensão importante para o desenvolvimento pleno da pessoa, a aprendizagem socioemocional torna-se um fundamento da convivência e do clima escolar, por dispor de recursos atitudinais, materializando vias de ação que possibilitem tornar as relações respeitadas por meio da redução de injustiças sociais (Cohen, 2006). Desse modo, competências como autoconsciência, autorregulação, cooperação, juízo moral, empatia, comunicação e postura crítica (Zambianco, 2020), quando integradas aos valores morais, são condições essenciais para uma escola que se pretende democrática.

Diante de tudo o que foi exposto, nosso posicionamento desse constructo é que *aprendizagem socioemocional* é o processo pelo qual se objetiva o desenvolvimento de ações como sendo a reunião de conhecimentos manifestos por meio de habilidades sociais, emocionais, indissociáveis da intelectualidade, expressas por juízos e ações reguladas por valores morais, sendo elas necessárias para a construção do autorrespeito e para as relações éticas na convivência de uma sociedade democrática (Zambianco, 2020; Vinha *et al.*, 2017).

Nota-se que a RME/SP se orienta por uma educação integral, por competências socioemocionais, quando consideramos o Currículo da Cidade em seus “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”<sup>17</sup> e sua “Matriz de Saberes”<sup>18</sup>, que se pautam pelos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2008), mostrando que os saberes intencionais da rede municipal se expandem para além de conteúdos estritamente acadêmicos, pois consideram o desenvolvimento pleno de crianças e jovens, sendo, desse modo, propostas que se alinham à promoção do clima e da convivência escolar.

Como veremos no próximo tópico, o Currículo da Cidade evidencia que o trabalho na construção de uma convivência ética consiste em atuar na promoção da equidade, quando consideramos as questões ligadas à diversidade e à educação na perspectiva inclusiva.

#### **4.5 CONVIVÊNCIA ESCOLAR: DIVERSIDADE, PERSPECTIVA INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE**

Os constructos que pautaram a proposta de elaboração dos instrumentos não se findam nos anteriormente apresentados. Inter-relacionam-se a eles as concepções de diversidade, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a acessibilidade, vale destacar, aspectos presentes no Currículo da Cidade. Tal aproximação é essencial quando o objetivo é conhecer e aferir a qualidade da convivência.

17 Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/objetivos-de-aprendizagem>

18 Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/matriz-de-saberes>



Inicialmente, faz-se necessário ressaltar que a Política de Educação Especial Paulistana assume o compromisso com a perspectiva da educação inclusiva, por meio do Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016:

Art. 1º Fica instituída a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades ou superdotação nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas neste decreto e os seguintes princípios:

I – *da aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos;*

II – *do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação;*

III – *da compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas uma questão médico-biológica; [...]* (São Paulo, 2016a, p. 6, grifo nosso).

O mesmo decreto, em seu art. 24, preconiza que:

Art. 24 A Secretaria Municipal de Educação promoverá a acessibilidade e a eliminação de barreiras de acordo com as normas técnicas em vigor.

§1º Para os fins deste decreto, consideram-se barreiras, dentre outras, quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o exercício dos direitos dos educandos e educandas à participação educacional, gozo, fruição, acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão e circulação. (São Paulo, 2016a, p. 15, grifo nosso).

Tendo em vista que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência traz o conceito de acessibilidade, qual seja:

A acessibilidade remete à possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2015a).

A SME alinha-se com essa perspectiva, ao ressaltar a garantia na “promoção da acessibilidade, visando a eliminação das barreiras”, sejam elas arquitetônicas, físicas, de comunicação e informação para acesso ao currículo, “assegurando os materiais e equipamentos necessários” (São Paulo, 2016a, art. 25, p. 15-16).

Faz-se necessário destacar que a política paulistana de educação especial retoma a concepção de deficiência adotada pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Organizações das Nações Unidas – ONU, 2006),<sup>19</sup> a qual rompe com o modelo médico de deficiência, que a concebia como um problema do indivíduo, do campo da saúde e que deveria

19 A referida convenção foi ratificada pelo Brasil e, em 2009, passou a ter caráter constitucional por meio do Decreto n. 6.949 (Brasil, 2009).

ser tratado e curado, e adere ao modelo social, que reconhece a deficiência como parte da diversidade humana, que deve ser respeitada em sua diferença (Dhanda, 2008).

No que toca ao tema da diversidade humana e tendo como referência o Currículo da Cidade, identificamos a atenção voltada às temáticas étnico-raciais, às diferenças culturais, à promoção da igualdade de gênero, bem como à valorização dos povos indígenas e migrantes.

Os princípios e concepções ora apresentados – da educação especial na perspectiva inclusiva, do compromisso com a promoção de acessibilidade e da valorização e respeito à diversidade – estão diretamente implicados com a temática da convivência e, por consequência, do clima e da cultura escolar e da aprendizagem socioemocional. Tendo isso em vista, há um duplo aspecto a ser contemplado ao abordarmos a diversidade e a acessibilidade neste estudo para a elaboração, bem como a aplicação, de instrumentos de avaliação, já que se trata, ao mesmo tempo, de forma e conteúdo. Conteúdo, pois a não atenção à garantia de participação ou da produção de um instrumento que não contemple toda a diversidade da rede, pode resultar na reprodução e estruturação sistemática de preconceitos e violências. Forma, pois a apresentação do instrumento, sua constituição, bem como o fornecimento de recursos de acessibilidade, possibilitam a participação de todas as pessoas.

Na esteira do que foi exposto, o respeito à diversidade e a acessibilidade, além de tópicos a serem investigados na convivência da RME/SP, foram (são) também horizontes transversais e norteadores dos instrumentos em construção, conforme veremos no próximo capítulo.

## 5. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA AVALIAÇÃO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR NA RME DE SÃO PAULO

Estudos e instrumentos de medida para avaliação do clima e da convivência escolar vêm sendo tema de pesquisas nacionais e internacionais. No Brasil, Moro (2018) e Missori (2021) realizaram pesquisas e desenvolveram instrumentos capazes de avaliar os temas citados. Importa destacar que, para a elaboração e validação de instrumentos, é necessário, além de rigor metodológico, consulta de especialistas (aqui denominadas juízas) para validação de conteúdo, o que foi feito nas referidas pesquisas e será também etapa do processo deste estudo.

Dada a relevância e validação dos instrumentos mencionados – acerca do clima escolar (Moro, 2018) e da convivência escolar (Missori, 2021) –, a atualidade das respectivas construções, bem como a extensa revisão bibliográfica que realizaram, a elaboração dos instrumentos relativos a este estudo contou com essas duas pesquisas como as principais referências, fazendo a atualização necessária, tanto no âmbito teórico e de busca bibliográfica, quanto do contexto da RME, com vistas a possibilitar que o instrumento contemple suas especificidades, assim como aquelas relativas aos anos iniciais do ensino fundamental, conforme proposta deste estudo.

Efetuamos levantamento bibliográfico de artigos publicados em periódicos, bem como de teses e dissertações, em dois bancos de dados: o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Portal Athena, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). O referido levantamento centrou-se na busca por publicações com ênfase na mensuração da convivência escolar e que apresentassem seus instrumentos de medida e dimensões avaliativas. Após a seleção e leitura dos estudos, selecionamos aqueles que se alinhavam com o nosso estudo e poderiam trazer contribuições, no sentido de atualizarmos as principais referências sobre a construção de instrumentos de medida para a convivência escolar no Brasil (Unesco, 2008; Unicef, 2021; Chaparro Caso-López *et al.*, 2015; Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Fierro-Evans, 2013; Fierro-Evans, Carbajal;

Martínez-Parente Zubiría, 2010; Del Rey; Casas; Ruiz, 2017; Del Rey; Ortega; Feria, 2009; Díaz-Aguado, 2006; Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2013).

Apesar de o instrumento de Missori (2021) já ter avançado em relação ao de Moro (2018) no que se refere à educação inclusiva e a apontamentos sobre relações étnico-raciais, nota-se que tais avanços também vêm sendo feitos em outros estudos, que inicialmente partiam de uma concepção mais universal e atualmente já contemplam temáticas específicas, imprescindíveis ao falarmos de convivência escolar.

Ressaltamos que uma das publicações centrais que apoiou esta pesquisa foi o relatório da Unesco de 2008, que, já naquela época, revelava a necessidade de qualificarmos a convivência escolar no sentido de viabilizar a mensuração desse fenômeno.

## 5.1 A ELABORAÇÃO DE ITENS AVALIATIVOS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A elaboração de itens e, conseqüentemente, a construção de instrumentos de medida fazem parte de um trabalho intenso envolvendo uma série de fases que sustentam um rigor metodológico que precisa ser seguido:

- a) conceituação dos comportamentos que determinam operacionalmente o constructo a ser mensurado, (b) elaboração de itens que possam representar o constructo, (c) aplicação do conjunto de itens elaborados para amostras pré-definidas, (d) refinamento do teste fundamentado na avaliação dos itens e, por fim, (e) efetivação dos estudos de validade e confiabilidade. (Pacico; Hutz, 2015 *apud* Moro, 2020, p. 98).

As referidas fases foram essenciais, na medida em que permitiram que os resultados dos dados coletados fossem coerentes, precisos e que, de fato, representassem o constructo que se pretendia medir: a convivência escolar. Cabe destacar que a validade dos instrumentos de medida é considerada desde que seus escores revelem o que se propunha a investigar (Pasquali, 2001).

De acordo com a teoria psicométrica, alguns critérios técnicos devem ser cuidadosamente considerados na elaboração dos itens que representam o constructo a ser avaliado – convivência escolar. Conforme Pasquali (1998), para a construção do instrumento de medida, devemos nos atentar para os seguintes critérios (Quadro 5):

**Quadro 5** – Critérios para a construção de itens

Critério de objetividade	O item deve permitir ao respondente localizar com facilidade sua opção de resposta: concordar/discordar com a sentença.
Critério de simplicidade	O item deve expressar uma única ideia.
Critério de clareza	O item deve ser inteligível a todos, utilizando linguagem apropriado, evitando gírias.
Critério de relevância	O item deve apresentar conteúdo pertinente ao fator que está medindo.

(Continua)

(Continuação)

Critério de precisão	O item deve representar posição definida no contínuo do atributo e ser distinto dos demais que cobrem o mesmo contínuo.
Critério da variedade	Deve haver variedade na linguagem, pois o uso dos mesmos termos em todos os itens confunde e dificulta a diferenciação das frases e provoca a monotonia.
Critério da modalidade	Deve haver cuidado com expressões extremadas.
Critério da tipicidade	O item deve trazer expressões condizentes com o atributo.

Fonte: Pasquali (1998).

Destacamos, portanto, que todos os critérios foram devidamente seguidos no processo de construção dos instrumentos de medida, com rigor e sistematização. Cabe salientar que é natural que nesse percurso, no início da elaboração de itens avaliativos, haja um conjunto maior de perguntas do que se espera ter na versão final dos instrumentos. A partir da Análise Teórica dos Itens, em que pontuamos a Análise das Juízas, procedemos à seleção dos melhores itens de um conjunto (Pasquali, 2013).

A análise das juízas foi realizada por especialistas na área do constructo estudado, de modo a avaliar a coerência dos itens com a mensuração do constructo convivência escolar. Tal procedimento se caracterizou como Análise da Validade de Conteúdo (Moro, 2020).

Importa ainda salientar que, antes da análise das juízas, o NTA, o NGD, o Neer, a Diee/Cefai, entre outros, foram convidados a apreciar os itens a fim de analisarem se os instrumentos contemplavam as especificidades da atuação de cada um deles.

## 5.2 A CONSTITUIÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE

Cabe ressaltar que o compromisso assumido neste estudo não foi a aplicação dos instrumentos e a avaliação da convivência nas escolas, e sim a construção de instrumentos de medida, com rigor científico e validados a partir de análises de conteúdo por especialistas da área da convivência e do clima escolar, e que, posteriormente, serão compostos por outros instrumentos de medida (envolvendo outras etapas da educação básica) para a efetiva proposição de um diagnóstico da convivência nas escolas da RME.

Vale pontuar também que o próprio percurso de construção e validação de questionários dessa natureza prevê um processo que depende de várias fases de testes e ajustes, as quais não são possíveis dentro de um único ano letivo, uma vez que, dentre outras questões, a aplicação de pilotos nas unidades escolares demanda amplo planejamento e coordenação com outros compromissos da rede.

Em síntese, os resultados auferidos por meio dos questionários piloto aplicados em 2022 tiveram o objetivo de contribuir para as análises dos itens avaliativos e colaborar com o aprimoramento dos instrumentos de medida, não havendo, portanto, naquele momento, o propósito de um diagnóstico da convivência referente às unidades escolares onde houve a aplicação piloto dos instrumentos.

### 5.3 DESCRIÇÃO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA COM SEUS EIXOS DE ANÁLISE E SEÇÕES

A matriz de referência com as seções e seus eixos de análise para compor os itens do questionário foi baseada em constructos e subconstructos, conforme apresentado anteriormente. Na perspectiva de Pasquali (2010), um constructo é definido como algo criado pela mente humana, indiretamente observado, entendido a partir de suas manifestações, constituindo, portanto, um elemento latente. Sendo assim, os constructos representam os significados que atribuímos aos eventos não concretos observados. Nesse sentido, os constructos que nortearam este trabalho formam uma espécie de guia do que se espera diagnosticar com a avaliação procedente.

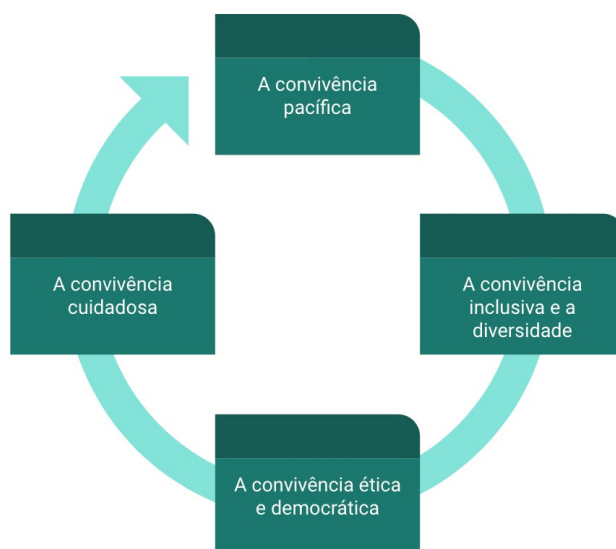
#### 5.3.1 Os eixos de análise organizados a partir dos constructos

Os conceitos apresentados a partir dos constructos nos permitem garantir a robustez teórica necessária a partir da qual se podem considerar os eixos temáticos que delinearão a escolha e construção dos itens avaliativos. Para definirmos e procedermos à organização e sistematização de tais eixos, de suas seções e dos itens que as compõem, realizamos a leitura e releitura dos instrumentos já desenvolvidos no Brasil, anteriormente, relacionados ao clima, convivência e cultura escolar, bem como dos instrumentos elencados na nova revisão bibliográfica, com um recorte mais atual, buscando publicações de questionários aplicados com a participação de crianças.

Assim, com a articulação entre as leituras realizadas, elaboramos e propusemos que o constructo da convivência escolar fosse mensurado com base em quatro eixos de análise de modo a contemplar a complexidade do fenômeno, vinculando as diversas seções, a partir das quais foram elaborados os itens avaliativos. Os eixos de análise representam uma espécie de *qualidades* elencadas para a convivência, conforme destacado anteriormente.

Na Figura 5, a seguir, apresentamos os quatro eixos de análise para a convivência escolar propostos e, em seguida, sua definição:

**Figura 5** – Eixos de análise para a convivência escolar



Fonte: Elaboração das autoras e autores.

### *Eixo 1: A convivência pacífica*

A convivência pacífica é promotora de escolhas, deliberadas e conscientes, por atos de não violência. Envolve o desenvolvimento da capacidade de estabelecer uma relação interpessoal pautada pelo respeito e consideração ao outro, valorizando as diferenças, cooperando de maneira justa na solução coletiva dos conflitos, priorizando o diálogo, a escuta ativa e o olhar atento a todo e qualquer ato de discriminação, preconceito, intimidação, repudiando assim qualquer tipo de violência. Por um ambiente harmonioso, respeitoso e justo, as regras são adequadas e construídas de forma participativa, envolvendo todos os atores escolares e geridas de forma consistente (Tognetta; Lepre, 2022; Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Fierro-Evans, 2013; Caso-López *et al.*, 2015).

### *Eixo 2: A convivência inclusiva e a diversidade*

Esse eixo de análise envolve as concepções da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, da diversidade humana e de acessibilidade, aspectos presentes na Política paulistana de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e, no Currículo da Cidade (São Paulo, 2016a, 2019a, 2019b, 2021a). A convivência escolar, nessa perspectiva, reconhece e valoriza a dignidade de todas as pessoas, contempla a diversidade étnico-racial, de gênero, de deficiência e de cultura, de modo a reconhecer as diferenças e promover uma convivência respeitosa entre todas as pessoas que compõem a comunidade educativa. Busca também o enfrentamento das discriminações advindas das desigualdades, promovendo a experiência de pertencimento, reconhecimento e valorização da própria identidade e das demais, permitindo que as pessoas saibam que, ao mesmo tempo, são diferentes e igualmente valiosas. Concebe ainda que os espaços e atividades sejam acessíveis e também possam acolher essa diversidade (São Paulo, 2016a, 2019a, 2021a; Brasil, 1996, 2015a; Tognetta; Lepre, 2022; Unicef, 2021; Caso-López *et al.*, 2015; Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Fierro-Evans, 2013).

### *Eixo 3: A convivência ética e democrática*

A convivência ética e democrática é regulada por valores morais como justiça, respeito e solidariedade entre as pessoas. Requer que a escola desenvolva processos e promova espaços nos quais todos os agentes escolares (estudantes, docentes, membros da equipe gestora, funcionárias e funcionários) aprendam e vivenciem o exercício de regulação das emoções e sentimentos, bem como pratiquem formas pacíficas de gerenciamento de conflitos em que prevaleçam o diálogo, a deliberação, o consenso, que regulam a vida coletiva, balizando assim suas decisões e ações de modo a contemplar não somente a si próprio, mas todas as pessoas que estão à sua volta (Tognetta; Lepre, 2022; Unesco, 2008; Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Fierro-Evans, 2013; Caso-López *et al.*, 2015).

### *Eixo 4: A convivência cuidadosa*

Uma convivência cuidadosa envolve a maneira prudente e responsável no uso da linguagem e tratamento com as pessoas, zelando e valorizando uma relação saudável e harmoniosa;



reconhecendo seus próprios sentimentos e emoções na relação com o outro, em um movimento constante de empatia e respeito, de modo que a convivência entre todos que fazem parte da escola seja pautada pela segurança, pelo acolhimento, pela proteção e pelo cuidado entre todas e todos (Tognetta; Lepre, 2022; Unesco, 2008; Unicef, 2021; Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Fierro-Evans, 2013; Caso-López *et al.*, 2015).

Retomamos que cada eixo de análise foi composto por seções, que reúnem o conjunto de itens para avaliá-lo. No Quadro 6, a seguir, são apresentados os eixos temáticos e suas seções.

**Quadro 6** – Os eixos de análise do Instrumento de Avaliação da Convivência, Clima e Cultura Escolar, bem como suas seções

EIXO DE ANÁLISE	SEÇÕES
A convivência pacífica	1. Resolução de conflitos 2. Relações interpessoais na escola 3. Problemas de convivência – manifestações perturbadoras e violentas 4. <i>Bullying</i>
A convivência inclusiva e a diversidade	5. Valorização das diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de deficiência 6. Desigualdades
A convivência ética e democrática	7. Regras e combinados 8. Sanções 9. Valores morais como objeto de conhecimento
A convivência cuidadosa	10. Linguagem e tratamento 11. Conhecimento de si e do outro 12. Sofrimento emocional 13. Protagonismo

Fonte: Elaboração das autoras e autores.

A partir desse trabalho, foi possível a definição da matriz de referência contendo as seções, e suas descrições teóricas, constituintes dos eixos temáticos da convivência escolar.

## 5.4 DESCRIÇÃO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA: SEÇÕES E DESCRIÇÕES TEÓRICAS

Para cada eixo de análise e seções elencadas anteriormente, foi elaborada uma descrição de maneira a justificar e fundamentar teoricamente a sequência da construção dos instrumentos de avaliação. Passemos a descrever, assim, as seções organizadas em cada eixo de análise da convivência.

### *Eixo 1: A convivência pacífica*

#### Seção 1: Resolução de conflitos

No dia a dia das escolas, por vezes as professoras e professores se deparam com conflitos em que o respeito nas relações de alunas e alunos com os pares ou com docentes é substituído por agressões físicas ou verbais, ameaças, humilhações. Por certo, as e os docentes possuem um papel fundamental na resolução e mediação desses conflitos.



Ressaltamos que tais estratégias não pressupõem que haja ganhadores ou perdedores, sendo que o que realmente importa é o firmamento de acordos entre as partes envolvidas, fazendo que ambas se beneficiem (Torrego; González, 2008), e o processo pelo qual as soluções foram encontradas. Isso porque entender a natureza conflituosa das relações interpessoais é importante para reconhecer o conflito como uma oportunidade de aprendizagem de formas mais assertivas para sua resolução e, dessa maneira, permitir os processos pelos quais as escolas possam promover uma convivência democrática (Vinha *et al.*, 2017, p. 137).

Por vezes, os adultos da escola acabam por tomar partido no momento da resolução dos conflitos, não possibilitando, assim, uma reflexão profunda dos envolvidos, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes que estão aprendendo a conviver. Para tanto, é necessário que a escola ofereça oportunidades para que as crianças e jovens vivenciem os conflitos, encorajando-os a resolvê-los de maneira que possam descentrar-se de seu ponto de vista e experimentar as consequências de suas próprias decisões (Vinha; Tognetta, 2009; Vinha *et al.*, 2017, p. 139).

### *Seção 2: Relações interpessoais na escola*

A qualidade das relações sociais e o processo de resolução de conflitos no ambiente escolar estão diretamente relacionados à adesão ao valor da convivência democrática (Tavares; Menin, 2015). Contudo, nesse ambiente, o convívio entre pessoas com valores e culturas diferentes é intenso, podendo resultar em problemas de convivência cotidiana que muitas vezes são difíceis de gerir.

Visando à melhoria da qualidade de vida escolar, das relações com o ensino e aprendizagem, das relações humanas que ocorrem no espaço institucional – seja na escola como um todo, seja na sala de aula –, o clima escolar deve ser considerado como ponto central no planejamento da escola, em vista dessa qualidade (Moro *et al.*, 2018). De maneira sucinta, podemos dizer que um clima escolar positivo revela bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de ensino/aprendizagem, senso de justiça na aplicação das sanções permitindo que as pessoas se sintam seguras e pertencentes àquele ambiente educacional (acolhidas e envolvidas).

### *Seção 3: Problemas de convivência – manifestações perturbadoras e violentas*

Pesquisas apontam uma frequência cada vez maior de situações que afetam a convivência humana e são problemas comuns no ambiente escolar: indisciplinas, incivildades, violências, agressões físicas e verbais, furtos, insultos e desobediência às normas (Leme, 2006; Zechi, 2008, 2014; Vinha *et al.*, 2017).

Segundo relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2009, 2013), o Brasil é um dos países que apresentam maior frequência de problemas disciplinares em sala de aula, comparado a outros países da OCDE. Além disso, há uma percepção, entre professoras e professores, de que a escola é um espaço violento. O fato é que sabemos da existência da violência escolar, contudo “em menor número que o alardeado”

(Vinha *et al.*, 2017, p. 92). O que tem sido identificado, segundo os autores, são estudos que inferem o crescimento da violência escolar considerando diferentes problemas de convivência como formas violentas sem a devida distinção entre cada um deles.

Para uma proposta eficaz de intervenção, é necessário que as escolas, assim como suas equipes gestoras e professoras e professores, identifiquem corretamente a natureza dos problemas. Manifestações violentas são problemas que surgem a partir da “imposição do esquema domínio-submissão, danos à dignidade pessoal, emprego de força para causar dano, perversão moral e atentado à integridade física-moral-psicológica” (Vinha *et al.*, 2017, p. 116). Enquanto as manifestações perturbadoras são vistas como “confrontos, violações às normas justas e necessárias, desrespeito às regras elaboradas coletivamente, desordem, distorções, comportamentos irritantes, enfrentamento, desinteresse, desmotivação e apatia” (Vinha *et al.*, 2017, p. 118).

Neste ponto destacamos que, embora alguns tipos de violência sejam confundidos entre si, ou tratados como semelhantes, trata-se de situações distintas, especialmente porque alguns têm raízes estruturais e discriminatórias de nossa sociedade, dentre eles, o racismo, o capacitismo, o sexismo, a homofobia e a xenofobia (Bento; Carone, 2003; Carneiro, 2008; Crochik, 2015; Sanches; Mannes; Cunha, 2018; Carapello, 2020; Lahr, 2022). Portanto, demandam abordagens específicas tanto para sua prevenção como em intervenções realizadas pelas instituições de educação.

Além disso, algumas manifestações de violência tendem a ser mais pontuais, o que não significa que não sejam graves. Contudo, aquelas que têm como pressuposto a repetição são igualmente ou até mais perigosas, pois o impacto na constituição da identidade de quem pratica, assiste ou sofre intimidações sistemáticas pode ser tão ou mais grave do que sofrer uma agressão uma única vez (Takizawa; Maughan; Arseneault, 2014; Janosz *et al.*, 2018).

Como agravante, há uma forma específica de violência que, dentre outras características, se distingue pela paridade e, ao mesmo tempo, o desequilíbrio de poder: o *bullying* (Olweus, 1993, 1997; Tognetta; Vinha, 2008, 2010; Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2013; Tognetta; Rosário, 2013; Takizawa; Maughan; Arseneault, 2014; Janosz *et al.*, 2018). As situações de *bullying* carregam marcações discriminatórias tão potentes quanto as que ocorrem em casos de racismo, capacitismo e sexismo, por exemplo. Todavia, apesar de comumente serem confundidas, é necessário distingui-las. Em função de suas especificidades, analisamos o *bullying* separadamente, considerando suas características próprias, conforme descreveremos a seguir. Vale pontuar que as outras situações citadas serão abordadas no eixo “A convivência inclusiva e a diversidade”.

#### Seção 4: Bullying

Ainda que o *bullying* tenha se tornado alvo de discussões nos dias atuais, esta é uma forma de violência tão antiga quanto o próprio homem e possui características específicas, entre elas, a paridade das relações. Certamente, o *bullying* não é uma forma de violência exclusiva do contexto escolar, mas é na escola que ganha maior espaço, devido à grande oportunidade

de convivência entre os pares (Olweus, 1993, 1997; Avilés Martínez, 2009; Del Barrio *et al.*, 2003; Tognetta; Vinha, 2008).

Há ainda a intencionalidade e a repetição, que caracterizam esse tipo de violência: *bullying* é uma forma de violência praticada de modo intencional por meninas ou meninos que exercem o papel de autores, ou também chamados de agressores, que, ainda que reconheçam as regras de convivência e saibam diferenciar o certo do errado, carecem de sensibilidade moral, buscando assim um alvo frágil para suas intimidações repetitivas sempre na frente de testemunhas dos menosprezos (Del Barrio *et al.*, 2005; Tognetta; Vinha, 2008; Menesini; Nocentini; Camodeca, 2013; Tognetta; Rosário, 2013).

Portanto, para ser considerado *bullying*, três personagens precisam estar implicados nessa forma de violência. Primeiramente, um alvo frágil, inseguro de si mesmo. O desejo dos alvos é de se sentirem pertencentes aos grupos com seus colegas, e, por esse fato, chegam até, de certa forma, a aceitar as agressões para se sentirem incluídos (Tognetta; Vinha, 2008, 2010; Díaz-Aguado, 2015). Conforme já mencionamos, há também uma ou um autor, que, muitas vezes, tem dificuldades de se sensibilizar com a dor do outro. Autoras e autores normalmente têm uma estratégia de escolha de seus alvos, de modo a tornar o *bullying* mais eficiente e menos arriscado (Garandau; Cillessen, 2006). Por fim, há as e os espectadores, que podem e muitas vezes ajudam ativamente quando reforçam positivamente as ações agressivas, dando risadas, por exemplo (Cowie, 2011). É justamente por ocorrer entre pares que a prevenção e intervenção nessa forma de violência precisa incluir um olhar ao protagonismo das e dos estudantes.

## *Eixo 2: A convivência inclusiva e a diversidade*

### *Seção 5: Valorização das diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de deficiência*

Essa seção envolve a valorização e o respeito à diversidade na escola. Apesar de ser característica constituinte do ser humano, as diferenças que nos distinguem individualmente nem sempre são reconhecidas e trabalhadas de modo a garantir a dignidade de todas e todos e, em especial, daquelas pessoas que historicamente vêm sendo colocadas em situação de vulnerabilidade e invisibilidade, sejam profissionais, crianças ou jovens estudantes.

Diante dessa realidade, reconhecimento e valorização da diversidade são necessários, pois há uma imperativa normatividade presente na cultura (Butler, 2004), interferindo tanto nas relações interpessoais quanto nas ações pedagógicas na escola.

O exercício do reconhecimento e da valorização da diversidade na escola, como cumprimento de legislação da educação especial na perspectiva inclusiva e na reunião dos demais marcadores sociais que expõem a diferença, é uma prerrogativa da garantia dos direitos humanos (Gomes, 2017) e fomenta o valor da diversidade.

Portanto, nessa matriz de referência, consideramos a diversidade objetivando contemplar o público-alvo da educação especial, as relações étnico-raciais, de gênero e culturais, presentes na RME/SP, publicizada no Currículo da Cidade e nos documentos oficiais dele derivados.

### *Seção 6: Desigualdades*

Com certa frequência, os marcadores sociais da diferença que envolvem pessoas com deficiência, as identidades de gênero, a raça e a etnia, assim como as diferentes culturas e religiões, produzem desigualdades que resultam em falta de oportunidades, discriminações e violências (Barnes, 2010; Hooks, 2020). Enquanto a ideia de diversidade atua como vetor para a valorização das diferenças, a desigualdade utiliza-se dos mesmos marcadores para segregar pessoas que se distanciam do perfil social normativo (Bento, 2022).

A desigualdade pode ser manifestada na teia social relacional, mas também por escolhas e ações que a instituição escolar faz, dando continuidade à sua estruturação e permanência na convivência entre as pessoas (Davis, 2016).

### *Eixo 3: A convivência ética e democrática*

#### *Seção 7: Regras e combinados*

Para La Taille (2006), regras são formulações verbais precisas que dizem o que devemos ou não fazer. Não se nega a relevância das regras para as relações interpessoais como orientação para uma boa convivência, em que se respeite a dignidade de todas e todos. Segundo Piaget (1932/1994), toda moral consiste num sistema de regras e no respeito que o indivíduo adquire por elas. Contudo, mais do que dizer o que pode ou não ser feito, as regras precisam dizer “em nome do que” agimos, ou seja, quais são os princípios que sustentam essas normas. Eis, portanto, a importância de que se possa refletir sobre as justificativas para a obediência dos alunos e alunas na escola: seguem as normas por medo do castigo ou porque há um princípio que norteia essas ações?

As regras num ambiente autocrático e coercitivo visam à mera obediência, sendo impostas por docentes e/ou pela instituição, objetivando somente o “bom comportamento”, reforçando a submissão e a obediência acrítica. Ademais, nesses espaços, as regras não precisam ser compreendidas pelas crianças, tampouco partem de valores que sustentem a necessidade de existirem. Isso posto, tanto gestoras e gestores quanto professoras e professores precisam refletir sobre as formas como, efetivamente, as regras têm sido construídas e têm contribuído para a compreensão dos princípios que as sustentam.

Para que as regras sejam consideradas boas e para regular a convivência, é preciso que sejam flexíveis, com adequação às necessidades de cada grupo, e elaboradas por todos os integrantes, docentes e estudantes.

#### *Seção 8: Sanções*

Muitas vezes, para perpetuar a obediência e manter o que é visto como “disciplina” (Garcia, 2006), quando as transgressões acontecem, algumas professoras e professores se utilizam das chamadas sanções expiatórias, punindo e ameaçando suas alunas e alunos, colaborando assim para a manutenção da heteronomia, ou seja, a regulação que está fora do sujeito.

As sanções expiatórias classificam-se pelo caráter arbitrário, não estabelecendo nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado. Como esclarece Bagat (1986), tais

sanções visam a trazer sofrimento a quem infringiu uma regra, provocando um desconforto psicobiofísico. Por outro lado, em um ambiente que visa à construção dos valores morais tão almejados para as relações interpessoais, compreende-se que educar moralmente é fazer com que as alunas e os alunos possam tomar consciência de suas ações para reconhecer os princípios que regulam nossa convivência.

Contudo, o que fazer quando as crianças transgridem as regras? Tal pergunta instiga, primeiramente, a reflexão sobre as justificativas para nossa ação: queremos que sejam obedientes ou que pautem suas ações por valores morais? Obviamente, os objetivos que temos é que suas ações sejam embasadas em valores que preservem a dignidade de si e do outro. Nesse sentido, quando há uma reincidência de comportamentos e quebras de acordos, nossas alunas e alunos precisam refletir sobre os valores, bem como sobre as consequências de suas ações (Tognetta; Leme; Vicentin, 2013).

Para isso, as sanções mais indicadas são aquelas caracterizadas pela reciprocidade, pois visam a estabelecer uma relação entre a sanção e o ato sancionado. As sanções por reciprocidade evidenciam às alunas e alunos a ruptura do elo social, bem como oferecem possibilidades para que sejam observáveis as consequências das ações (Vinha *et al.*, 2017).

#### *Seção 9: Valores morais como objeto de conhecimento*

A obediência às normas, “seja por conforto ou temor, pode ser condição suficiente para ser correto (em conformidade com as normas), mas não para ser um sujeito moral” (Goergen, 2007, p. 753). Uma ação moral tem como prerrogativa a livre escolha do sujeito. E essa condição, que é um pressuposto para o desenvolvimento da autonomia, “não existe *a priori*, nem pode ser transmitida pela educação”, pois é “uma condição que deve ser conquistada e continuamente fortalecida ao longo de toda a vida” (Goergen, 2007, p. 753).

Para Piaget (1932/1994), os valores precisam ser construídos, uma vez que o sujeito é ativo no processo de construção, que acontece a partir da interação das pessoas com o meio em que vivem e das suas experiências. Será justamente na convivência diária, desde bem pequenas, na troca com adultos e com seus pares, nas experiências vividas no âmbito escolar, enfrentando os problemas de convivência, olhando e coordenando perspectivas, percebendo divergências entre o próprio pensamento e dos colegas, refletindo sobre as situações em que os valores morais estão presentes e, portanto, agindo, que as crianças e os jovens irão construir seus valores (Marques; Tavares; Menin, 2017). Ainda de acordo com Piaget (1932/1994), uma educação voltada à moralidade tem como objetivo formar personalidades autônomas e aptas a cooperar, tão livres quanto responsáveis.

Assim, para que as crianças possam se aproximar do ideal de autonomia, sendo justas e respeitadas consigo e com o outro, é preciso que esse espaço seja um ambiente democrático e que tenham oportunidades de refletir cotidianamente sobre “quem se quer ser” (Jares, 2008) e quais valores querem presentes na sua convivência e dos quais não abrem mão para si mesmas e para os outros.

#### *Eixo 4: A convivência cuidadosa*

##### *Seção 10: Linguagem e tratamento*

Os itens dessa seção consideram aspectos essenciais ao desenvolvimento da moralidade da criança, dentre eles, a manifestação e reconhecimento dos sentimentos. Os indícios de que tais aspectos estão sendo cuidados na escola são avaliados nesta seção a partir de itens relacionados, especialmente, à forma como as pessoas se comunicam na instituição.

Dentre as estratégias que favorecem a construção de uma comunicação ética na escola, destacamos a linguagem descritiva, em que, basicamente, a pessoa descreve a situação ou sentimentos sem que, para isso, seja necessária a emissão de uma acusação ou juízo sobre o outro. Essa forma de comunicação inclui o uso de técnicas e princípios indispensáveis para despertar nos adultos e nas crianças uma escuta empática.

O uso de uma linguagem descritiva favorece nas alunas e alunos a “autonomia, a tomada de consciência das próprias ações e suas consequências, o desenvolvimento do autoconhecimento, a melhora da autoestima, a internalização de valores universalmente desejáveis e as relações interpessoais” (Wrege *et al.*, 2014, p. 129-130).

##### *Seção 11: Conhecimento de si e do outro*

O respeito ao outro e a si são fundamentais para que as relações sejam baseadas em cooperação e reciprocidade (Piaget, 1932/1994; La Taille, 2009). Porém, para que isso seja realidade no dia a dia da escola, é necessário que antes as crianças reconheçam o valor de si e o valor do outro. Mas como atribuir valor àquilo que não é conhecido? É por isso que ações que favoreçam o autoconhecimento são tão necessárias para que as crianças criem intimidade consigo mesmas. Dessa maneira, quando reconhecem a si mesmas com valor, têm mais condições de reconhecer o valor do outro e empreender esforços para a manutenção de uma convivência no respeito mútuo.

Essa não é uma tarefa simples, pois estamos nos referindo à complexidade humana; portanto, não são suficientes ações isoladas ou atividades pontuais sobre o autoconhecimento. As professoras e professores precisam planejar essas oportunidades dentro do currículo da sala de aula da mesma forma que planejam os conteúdos de português, matemática e, além disso, no processo de resolução de conflitos, incentivar que as crianças expressem com palavras o que sentem, nomeando seus sentimentos. (Tognetta; Lepre, 2022).

##### *Seção 12: Sofrimento emocional*

Muito tem se falado sobre “saúde mental na escola”, especialmente após o isolamento social gerado pela pandemia da covid-19. Crianças, adolescentes e adultos têm apresentado comportamentos que indicam sofrimento, ansiedade, pânico, etc. (Fiocruz, 2020). Ao estudar as relações constituídas na escola e a importância de um olhar voltado à convivência na instituição, prefere-se a utilização da expressão “sofrimento emocional”, deixando as questões de “saúde mental” como referência aos atendimentos e intervenções realizadas na política de



saúde (Tognetta, 2022). Tal definição e cuidado com o termo também evita que se encaminhem intervenções inadequadas na instituição escolar como sessões de atendimento de psicólogos escolares e grupos terapêuticos, afastando-se dos processos de medicalização.

Os problemas de sofrimento emocional podem e devem ser assistidos na escola, porém com ações voltadas ao reconhecimento dos sentimentos; linguagem construtiva com objetivo de acolher os estudantes de forma empática; promoção de espaços para reflexão sobre sua própria história, suas relações e emoções; e encaminhamentos à rede de atendimento, quando necessário. Ações como essas representam a promoção da saúde mental na escola e a prevenção ao agravamento do sofrimento, a ponto de se identificarem precocemente, se for o caso, problemas e transtornos mentais. Tal promoção também se dá por meio da construção de “ambientes positivos”, o que faz relação direta com o clima relacional na escola, objeto de estudo do nosso questionário (Estanislau; Bressan, 2014, p. 41).<sup>20</sup>

### *Seção 13: Protagonismo*

A importância do protagonismo das alunas e alunos tem sido defendida por inúmeras pesquisas que comprovam a eficácia de aprender e construir conhecimento na presença dos pares. Para Piaget (1932/1994, 1975, 1976a, 1976b), os iguais atuam na construção da identidade e beneficiam os constantes desequilíbrios necessários ao desenvolvimento. Portanto, os pares ocupam um lugar importantíssimo na constituição humana, pois o sentimento de pertencer a um grupo favorece meninas e meninos a sensibilizarem-se uns com os outros (Tognetta; Avilés Martínez; Daud, 2017; Tognetta, 2020). Nesse sentido, incentivar e oferecer oportunidades ao protagonismo estudantil desde o Ciclo de Alfabetização, que abrange o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, é uma maneira de a escola garantir que essa parte fundamental do desenvolvimento não seja negada às crianças.

Além disso, o protagonismo das alunas e alunos é fonte importante de apoio entre iguais e investir nisso é uma das formas preventivas do *bullying* e outras formas de violência que estremecem o contexto escolar, melhorando assim o seu clima relacional.

## **5.5 ELABORAÇÃO DOS ITENS AVALIATIVOS**

Como temos destacado desde os capítulos anteriores, a construção de instrumentos para avaliação da convivência escolar pressupõe um levantamento prévio (teórico e da realidade a que se destina) e diversas etapas de revisões e refinamento, com base em olhares de autoras e autores dos itens e também a partir da análise de juízas (especialistas na temática e que não fazem parte da equipe de pesquisa). Por isso, a primeira escrita de um item significa o início

20 Em geral, itens relacionados ao sofrimento emocional em questionários sobre a convivência escolar são direcionados apenas às e aos estudantes. Contudo, a partir do levantamento de dados qualitativos realizado no início deste trabalho e sabendo-se dos problemas emergidos do contexto pandêmico que atingem a todas e todos, itens sobre essa temática foram pensados para os adultos da escola (docentes e membros da equipe gestora).



de um longo percurso de aprimoramento coletivo. Assim sendo, o fluxo de produção dos itens seguiu este percurso:

- 1ª fase: elaboração dos itens de cada seção por duplas compostas por membros da equipe de pesquisa. Na sequência, o apontamento dos itens de relação entre os três instrumentos (crianças, docentes e equipe gestora);
- 2ª fase: revisão de cada seção e itens de relação com a participação de toda a equipe;
- 3ª fase: revisão geral dos instrumentos considerando a totalidade dos itens e das seções;
- 4ª fase: análise dos instrumentos pelos núcleos especializados da SME, representada pelo Neer, NGD, Cefais/Diee e NTA, contemplando a especificidade de cada área de atuação;
- 5ª fase: ajustes e correções a partir da devolutiva dos núcleos técnicos da SME;
- 6ª fase: análise dos instrumentos pelas juízas especialistas em convivência escolar;
- 7ª fase: realinhamento dos itens com base nas revisões anteriores e avaliação das juízas especialistas.

A partir das informações obtidas na revisão de literatura, nas entrevistas com profissionais da RME, bem como na escuta das representantes dos núcleos, foram criados itens para cada eixo de análise da convivência em suas diversas seções. A composição de cada item, revisões e alinhamentos consideraram os seguintes critérios:

- relevância do conteúdo do item para diagnóstico da convivência;
- tipo de informação que extrairia;
- disponibilidade do público-alvo dos instrumentos para responder com veracidade ao item;
- adequação à redação – morfologia, sintaxe, extensão do item, linguagem inclusiva e respeitosa, de modo a extrair a interpretação desejada;
- inferência de sentimentos a partir da leitura do item pelas e pelos respondentes;
- adequação à realidade por faixa etária;
- adequação à realidade da RME;
- indicação do item à seção e eixo de análise a partir de suas justificativas;
- averiguação da condição de cada item – se o item estaria contido de algum modo em outro;
- adequação da consigna dos itens às alternativas indicadas na escala de respostas (Nunca, Algumas Vezes, Muitas Vezes, Sempre);
- correspondências possíveis entre os questionários (estudantes, docentes e equipe gestora).

Além desses aspectos, na elaboração de um questionário voltado às crianças do 4º e 5º anos, havia uma preocupação por parte de nossa equipe quanto à fluência na leitura em função da situação ainda agravada pelos dois anos letivos impactados pela pandemia da covid-19. Era, portanto, esperado que elas pudessem apresentar dificuldades para a leitura e interpretação dos itens.

Foi em busca de atender ao máximo a todos esses critérios e cuidados que os instrumentos foram submetidos à apreciação dos núcleos técnicos da SME para avaliação dos contextos específicos, se contemplavam as especificidades dos grupos das respectivas áreas de atuação e, principalmente, se o teor e a abordagem estavam adequados, de modo a contribuir para a identificação de problemas de convivência e para o futuro diagnóstico e fornecimento de dados relativos à diversidade atendida pela rede, processo que será apresentado a seguir.

### 5.5.1 Sobre a contribuição das áreas técnicas da RME: antes e depois da construção dos itens

Nas entrevistas em grupo, as e os profissionais da escola trouxeram, com ênfase, os conflitos relativos à temática de gênero. O machismo, o sexismo e a transfobia foram citados e há uma grande preocupação por parte de tais profissionais, pois essas violências insurgem desde as relações entre as crianças, como entre crianças e adultos e entre as e os adultos da escola.

Assim sendo, é fundamental colocar em relevo as discussões com o NGD, uma vez que passamos a pensar em aspectos fundamentais a serem contemplados nos instrumentos, pois reconhecemos que a diversidade de gênero é um tema muito sensível, dentro e fora da escola, e, diferentemente da identificação de cor/raça, sexo e condição de deficiência, não há identificação de perfis de gênero por meio de um questionário ou de autodeclaração, ao tratarmos de crianças. Todavia, as questões existem dentro da escola e alguns pontos como o direito ao uso do nome social e ao uso do banheiro – no caso de crianças transgêneros – acabam por gerar importantes conflitos, os quais o instrumento precisa, de forma condizente, alcançar.

Diante desse desafio, o foco estava em assegurar uma abordagem adequada considerando a faixa etária das crianças que estão cursando o 4º e 5º anos, bem como o direcionamento a ser dado nos instrumentos voltados aos adultos (docentes e equipe gestora). Dentre os diversos encaminhamentos, destacaram-se:

- as considerações sobre os itens de perfil. Foi orientado que as crianças se identificariam a partir da variável “sexo” (masculino e feminino);
- nos instrumentos dos adultos, a autodeclaração se daria na variável “gênero”, com as seguintes alternativas de respostas: *homem cis; mulher cis; homem trans; mulher trans;*<sup>21</sup> *prefiro não dizer; outro (qual?);*
- orientação com relação a uma possível identificação da presença de crianças trans no sentido de questionar a percepção dos adultos: *Em sua unidade educacional, você percebe a existência de estudantes trans, não binários ou de outra variabilidade de gênero? Alternativas de resposta: Não. Sim, de 1 a 5 estudantes. Sim, de 6 a 10 estudantes. Sim, mais de 10 estudantes.*

21 No questionário, foi inserida a seguinte informação: “Pessoa cisgênero (cis) – aquela que se identifica com o gênero determinado em seu nascimento. Transgênero (trans) – pessoa que não se identifica, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhe foram determinados quando de seu nascimento.”

Em se tratando das especificidades das relações étnico-raciais, os encontros com as especialistas do Neer propiciaram o alinhamento das temáticas a serem abordadas, bem como do que se refere à participação das e dos migrantes estrangeiros.

A identificação do perfil foi amplamente debatida, avaliando tanto a possibilidade de autodeclaração como a de heteroidentificação. Contudo, seguindo o modelo utilizado na Prova São Paulo (avaliação da RME/SP), levando em conta a complexidade da temática, optou-se pela manutenção da autodeclaração das e dos respondentes (crianças e adultos). Tendo em vista que no cadastro da rede cerca de 20% das pessoas não declararam cor/raça, além da classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – branco, preto, pardo, amarelo e indígena –, incluímos as opções *não sei responder* e não quero responder.

No caso das crianças migrantes estrangeiras, as quais foram citadas nas entrevistas em razão de conflitos nas relações, em função das diferenças linguísticas e culturais e a fim de identificá-las, bem como de atingirmos os objetivos e alcance do instrumento, por orientação do núcleo técnico, foram indicadas duas formas, quais sejam: identificação das crianças que nasceram fora do Brasil e também daquelas cujos responsáveis são estrangeiros – pois, em muitos casos, as crianças são brasileiras, mas vivem em lares que mantêm todas as características culturais (língua, religião, costumes, etc.) do país de origem de seus responsáveis e cuidadores.

Em relação aos indígenas, as informações elencadas durante o processo de aproximação com a rede foram obtidas exclusivamente no contato com o Neer, já que, durante as entrevistas com profissionais da rede (supervisoras, docentes e equipe gestora), não foram abordadas questões específicas desse grupo, por não haver representação entre aqueles profissionais entrevistados. Por orientação do Neer, dada a especificidade cultural dos Centros de Educação e Cultura Indígena (Ceci), não seria adequado apresentar um trabalho acerca da convivência escolar nesses territórios, em respeito às diferenças culturais, curriculares e de organização desses espaços.

É imperioso destacar que não se trata de exclusão dessa população, e sim de respeito às suas especificidades. No entanto, há crianças de origem indígena nas UE comuns; assim, elas puderam ser identificadas pelo questionário de perfil, e suas percepções consideradas e avaliadas. Tal decisão foi tomada sob o pressuposto de que as relações interpessoais dos Cecis não podem ser avaliadas a partir do modelo de aplicação desse questionário, pelas razões indicadas, além das bases epistemológicas distintas. Contudo, conforme destacado em diversos momentos pelas especialistas do Neer, faz-se necessário que todas as ações da SME dialoguem com o referido núcleo, para que a população indígena atendida pela rede seja contemplada.

Retomando as questões raciais, assim como foi levantado nas entrevistas em grupo, muito foi discutido com o Neer sobre a abordagem de situações de conflito que envolvem discriminação e preconceito, citando a cor da pele e o cabelo das crianças negras, bem como mantendo tais questões distintas do fenômeno de *bullying*, ainda que violências relacionadas às questões étnico-raciais também possam entremear-se com práticas de intimidação sistemática entre pares e serem manifestadas como *bullying*. Nas entrevistas, supervisoras e supervisores

se posicionaram no sentido de que as violências devem ser nomeadas; da mesma maneira, o núcleo também destacou que os casos de racismo e injúria racial devem ser identificados e tratados como tais.

Vale lembrar que o questionário tem também a função pedagógica de suscitar a discussão e possibilitar, além da identificação de fenômenos distintos, a orientação e condução adequada para cada tipo de violência manifestada.

Faz-se necessário, ainda, salientar que os encontros com o NGD e o Neer foram marcados pela reflexão acerca dos cuidados a serem tomados no momento da construção dos questionários e da aplicação piloto, como, por exemplo, a faixa etária das crianças e a abordagem adequada desses temas sensíveis, assim como a deficiência, de modo a garantir, além da participação de todas as crianças, que todas elas se sentissem contempladas e respeitadas em suas identidades.

No que se refere ao público da educação especial, nas entrevistas em grupo, não foram evidenciadas situações de conflito envolvendo as crianças com deficiência (apesar do reconhecimento de que elas podem sofrer *bullying* ou ficar isoladas). A literatura sinaliza essa invisibilização histórica e soma-se a isso o fato de essas crianças nem sempre participarem das avaliações. Assim sendo, o debate aconteceu no âmbito dos encontros com especialistas da Diee e dos Cefais. Quanto às Emebs, não tivemos nenhuma representação dessas unidades nas entrevistas e, conseqüentemente, não tivemos informações sobre estudantes surdas e surdos usuários de Libras, levando essa pauta exclusivamente ao diálogo com a Diee.

Quanto à participação das crianças surdas, vale dizer que nessa rede não há docentes ou pessoas na equipe gestora que sejam surdas usuárias de Libras atuando nos anos iniciais do EF; logo, o debate acerca da tradução do instrumento voltou-se exclusivamente para o que seria aplicado às crianças.

É importante ressaltar que foram aventadas as seguintes possibilidades: a tradução prévia e a aplicação do questionário em Libras, por meio de vídeo, ou a tradução simultânea com a presença de intérpretes. De todo modo, salientamos que a presença de intérpretes de Libras é imprescindível para melhor acompanhamento da aplicação de instrumentos dessa natureza, especialmente no caso de pilotos, pois possibilita que as e os participantes tirem suas dúvidas e sinalizem se os itens fazem sentido para a realidade das Emebs, assim como permite o teste do tempo de aplicação.

A definição conjunta – entre a equipe de pesquisa e a Diee – foi pela interpretação simultânea, considerando o prazo/cronograma de atividades contratado e também por ser um piloto que possibilitaria o acompanhamento mais de perto, além da necessidade de se avaliarem dois cenários distintos, quais sejam, de uma Emebs e de uma escola polo bilíngue, de contexto inclusivo. Houve, ainda, discussão acerca da participação de crianças com deficiências que acarretam maior comprometimento funcional, seja físico, intelectual e/ou de comunicação, as quais requerem acompanhamento individualizado. Nesses casos, em razão de não haver tempo hábil para a identificação de todas as condições específicas e/ou dos recursos de

acessibilidade necessários, a orientação foi no sentido de disponibilizar profissionais da escola que atuassem como leitores e/ou escribas.

Uma preocupação comum à equipe de pesquisa e aos núcleos técnicos se concentrou no fato de que a equipe gestora e docentes precisavam compreender o objetivo dos instrumentos, de modo que essas e esses profissionais também se sentissem contemplados e dispostos a colaborar, afastando a ideia de uma avaliação do trabalho com vistas à culpabilização da UE. Os diálogos reforçaram a relevância da pesquisa a ser construída para que fosse pensada de modo a fazer sentido às necessidades das pessoas que convivem na rede, apontando os conflitos e problemas, dos mais comuns aos considerados de maior gravidade.

## 5.6 ADEQUAÇÃO DOS INSTRUMENTOS APÓS A APRECIÇÃO DA DIEE/CEFAIS, NEER E NGD

Os núcleos tiveram um prazo para leitura e análise dos instrumentos e, além de encaminharem suas dúvidas e sugestões por *e-mail*, também foram realizados dois encontros virtuais para os apontamentos finais.

Foram identificados os itens considerados de maior relevância para cada temática. Além disso, foram feitos os ajustes necessários para contemplar a linguagem inclusiva, como, por exemplo, o uso do termo crianças, e não alunos ou alunas, em alinhamento com a proposta do Currículo da Cidade. Também se optou por uma abordagem (escrita) distinta entre os instrumentos voltados às crianças e aos adultos – para as crianças, seria utilizado apenas o termo professora, tendo em vista serem as mulheres a maioria do corpo docente nos ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar, mas para os adultos foi aplicada a linguagem inclusiva (as e os docentes, professoras e professores).

Na primeira reunião com representantes do Neer e do NGD, além dos itens diretamente voltados ao tema da convivência, houve muito debate acerca dos itens de perfil, pois a compreensão e a autodeclaração de cor/raça e de gênero são pontos complexos e que causam muitas dúvidas. Todavia, consideramos fundamental coletar esses dados, até mesmo para que os núcleos pudessem futuramente recebê-los para identificar pontos e formas a serem trabalhadas em seus currículos. É esperado que haja certa inconsistência nas respostas e muitas dúvidas, tanto de crianças quanto por parte dos adultos, para responder a tais questões.

Durante a fase de leitura dos instrumentos, a temática de gênero apareceu como a mais polêmica, manifestada principalmente por algumas coordenadoras dos Cefais, nos seguintes itens:

*Os adultos da minha escola implicam com meninos que andam e falam como meninas.*

*Em minha escola as pessoas implicam com as meninas que gostam de brincadeiras e esportes conhecidas como de meninos.*

A equipe de pesquisa foi contatada por *e-mail* e por telefone para esclarecer a intencionalidade desses itens. Houve a interpretação de que eles contrariavam a proposta inclusiva

e de diversidade do Currículo da Cidade e que reforçavam estereótipos de que existem coisas de meninos e coisas de meninas. Essa interpretação foi discutida pela equipe de pesquisa e pelas especialistas da SME, que consideraram a relevância de manter a abordagem e propuseram como ajustes o uso das aspas no instrumento para as crianças e o ajuste na redação, no instrumento dos adultos, conforme segue:

*Na minha escola os adultos implicam com meninos que andam, falam ou se vestem “como menina”.*  
*Na minha escola os adultos implicam com as meninas que gostam de brincadeiras e esportes conhecidos “como de meninos”.*

Os ajustes foram feitos conjuntamente, sempre respeitando o fato de os instrumentos serem voltados ao contexto geral da rede, e não a uma temática específica – sem, contudo, deixar escapar as especificidades e, principalmente, a possibilidade de identificar a percepção de representantes de cada grupo.

Na sequência, foi realizada a reunião de análise conjunta dos itens com a Diee, com a presença de representantes especialistas nas áreas de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) e surdez/bilinguismo. Foram discutidas desde as questões de perfil, da auto- ou heteroidentificação da condição de deficiência, o quantitativo de itens considerando as diversas condições de deficiência, o comprometimento intelectual, até o tempo dispensado à leitura e respostas das crianças surdas usuárias de Libras. Assim como com os outros núcleos, havia uma preocupação com o quantitativo de itens e o tempo indicado para responder ao questionário na íntegra. No entanto, a decisão foi pela manutenção de todos os itens aprovados e, na aplicação piloto, essas questões seriam avaliadas e consideradas.

Vale destacar que, com base na concepção teórica que fundamenta os princípios de inclusão, da perspectiva emancipatória desse grupo (Gesser; Block; Mello, 2020), defendemos que a deficiência seja considerada como uma categoria de análise, uma variável de dado que deve ser identificada, de modo a possibilitar a identificação das percepções distintas das crianças, a partir de suas características próprias (individuais e coletivas). Todavia, dada a exiguidade temporal entre a elaboração dos instrumentos e a aplicação, foram tomadas as seguintes decisões e providências:

- no perfil, foram mantidas as indicações das condições de deficiência, bem como do público-alvo da educação especial, sendo apresentadas da seguinte forma: *Assinale a sua condição: Não tenho deficiência; Surdo – usuário de Libras; Deficiência Física; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Deficiência Intelectual; Deficiência Múltipla; Surdocegueira; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Altas habilidades/superdotação (AH/SD);*
- antes da aplicação do questionário em Libras, realizamos uma reunião entre a equipe de pesquisa, especialistas da Diee e os quatro intérpretes de Libras contratados pela SME, para uma possível padronização de sinais (em especial da escala de respostas), leitura coletiva e análise dos itens para as escolhas tradutórias com vistas a assegurar na interpretação a intenção avaliativa do item;

- para as crianças com deficiência não leitoras, que não se comunicam verbalmente, com deficiência intelectual, deficiência múltipla e TEA, seria garantida a participação com apoio da professora (da classe comum, do AEE ou outra profissional da escola), para não as submeter à presença de pessoas estranhas à escola, respeitando seu interesse e disposição em participar;
- nesse primeiro piloto, seria feita a leitura do questionário nos moldes em que foi produzido, pois um dos objetivos foi identificar como se daria essa aplicação para que as adequações específicas pudessem ser futuramente planejadas. Assim, não foram produzidas adaptações prévias e seriam providenciados os recursos de acessibilidade a partir do que a escola já utilizava com cada criança.

Foi possível ainda pensarmos coletivamente sobre os encaminhamentos práticos da aplicação, como a necessidade de equipamentos, a organização das salas de informática, a conexão com rede de internet, dentre outros aspectos.

Após as adequações, os instrumentos foram submetidos à apreciação de especialistas, as quais foram formalmente convidadas para avaliar os itens, atuando como juízas especialistas.



## 6. O PROCESSO DE VALIDAÇÃO

A validade é um parâmetro de medida que se refere à qualidade de um teste em mensurar, de fato, aquilo que se propõe a medir (Urbina, 2007). Conforme Anastasi e Urbina (2000, p. 107), “a validade de um teste refere-se àquilo que o teste mede e o quão bem ele faz isso”.

Nesses termos, o processo de validação “examina a correção e relevância de uma interpretação proposta” (Cronbach, 1996, p. 143), sendo possível identificar diferentes linhas de investigação quanto à validade de um instrumento. Ao construirmos os instrumentos para a RME/SP, como primeiro passo do percurso de validação, enfatizamos as evidências de validades de conteúdo (Cronbach, 1996; Fachel; Comey, 2003; Pasquali, 2001).

Tal validação remete às práticas de avaliação sistemática do conteúdo de um questionário avaliativo ou escala de medida e seus itens representativos, sendo que o objetivo é avaliar se o conjunto de itens avaliativos propostos para a mensuração de um determinado constructo abrange uma amostra representativa dos domínios a serem medidos, assegurando, portanto, que as dimensões – ou, conforme o presente trabalho, os *eixos de análise* – constituintes do constructo estejam representadas nos itens do instrumento (Moro, 2020).

Cabe destacar que as evidências de validade devem ser consideradas desde o início da elaboração do instrumento, ou seja, com a estruturação teórica do constructo a ser mensurado, contemplando teorias subjacentes, até as conformações dos itens ao constructo, as análises empíricas dos itens, etc. Noutros termos, todas as informações acerca do processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de um instrumento de medida são fundamentais para sua validade e devem ser contempladas no processo como um todo (Martinez-Arias, 1996).

Em consonância, Anastasi e Urbina (2000) pontuam que as especificações do constructo devem estar previamente desenvolvidas, estabelecendo desse modo uma matriz de referência que norteará a elaboração dos itens avaliativos servindo como um guia orientador para os autores.

Na prática, a validação de conteúdo requer uma revisão geral do conteúdo do instrumento, avaliando cada um dos seus itens em relação ao que se quer medir, verificando, por

exemplo, se não há itens sobrepostos, em termos de sentido, se não correspondem a dimensões diferentes do que havia sido proposto, etc. (Cronbach, 1996).

Assim, após a conclusão dos instrumentos, estes foram submetidos à revisão e análise de seu conteúdo. Cada um dos itens foi apreciado, em relação ao que se pretendia medir, verificando, portanto, a possível sobreposição de informações constantes em seus enunciados, o sentido, a correspondência à dimensão da qual ele se origina, etc. Para tanto, a validade de conteúdo foi efetivada a partir do resultado do juízo de especialistas sobre o tema, cujo conhecimento relativo ao constructo avaliado foi comprovado. De acordo com Anastasi e Urbina (2000), o trabalho dos especialistas reside justamente em constatar a representatividade dos itens em relação ao constructo e a sua relevância em mensurá-lo.

Vale destacar que todas as informações atinentes ao processo de desenvolvimento do presente trabalho foram efetivamente registradas, de modo a contribuir com a validação proposta no estudo, qual seja: a validação de conteúdo de instrumentos de medida para avaliar a convivência escolar para estudantes, docentes e equipe gestora dos anos iniciais do ensino fundamental da RME/SP.

Retomamos que todo o percurso de escolha para a elaboração dos instrumentos reforça o imperativo de as instituições escolares desenvolverem um trabalho com a convivência que seja intencional, planejado e sistematizado. A aplicação de instrumentos de medidas é urgente, especialmente quando compreendemos as dificuldades que as crianças e jovens vêm enfrentando e quando entendemos que as escolas são ambientes privilegiados para formar essas crianças e jovens para uma sociedade mais justa e respeitosa. Além disso, temos no país a lei *antibullying* (Brasil, 2015b), que indica a necessidade de diagnósticos por meio de seus artigos:

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (bullying) nos Estados e Municípios para planejamento das ações. (Brasil, 2015b).

Portanto, todos esses pressupostos contribuíram para a formulação dos instrumentos, que poderão, por sua vez, ser empregados pela RME/SP de forma a fornecer informações que promovam a reflexão e a melhoria da qualidade da convivência, tão desejada por todos e todas as envolvidas nesse processo.

## 6.1 A AVALIAÇÃO POR JUÍZAS ESPECIALISTAS

Uma das metodologias utilizadas para a efetivação de uma validação de conteúdo diz respeito ao resultado do juízo de um conjunto de especialistas ou avaliadores, cujo conhecimento relativo ao constructo avaliado seja comprovado. Tais especialistas “objetivam verificar a representatividade dos itens em relação aos conceitos e a relevância dos objetivos a medir” (Anastasi; Urbina, 2000, p. 163).

Isso posto, a partir dessa metodologia, é possível realizar a revisão do conteúdo de cada item em sua grandeza (enunciado e alternativas de respostas), articulando ao constructo estabelecido em nosso estudo, e principalmente verificar se cada um dos itens corresponde ao que se pretende medir, analisando até mesmo a possibilidade de haver itens que representem mais de um eixo de análise, ou se está representando algum aspecto que não fazia parte do conteúdo avaliado. Nesse sentido, é possível elaborar e ajustar os melhores itens, a fim de representarem o constructo avaliado (Moro, 2020).

Assim, os instrumentos de medida para a avaliação da convivência escolar foram submetidos à apreciação de especialistas<sup>22</sup> na área de relações interpessoais na escola. As atribuições atinentes às juízas consistiram em: indicar se cada item do instrumento constituía uma representação adequada de determinado eixo de análise que compunha o constructo; avaliar a correspondência dos itens aos agentes escolares, público-alvo do instrumento de medida (estudantes, docentes ou integrantes da equipe gestora), com as dimensões especificadas e descritas na matriz de referência; bem como realizar uma análise semântica acerca dos enunciados dos itens (Pasquali, 2013).

Mediante planilhas devidamente organizadas (conforme exemplo no Quadro 7, abaixo), as juízas especialistas realizaram a leitura dos três instrumentos, mais especificamente, de cada um dos itens avaliativos (exclusivos – para um determinado grupo – e os de relação – indicados para mais de um grupo), assinalando a qual eixo de análise tais itens se referiam, sua relevância para mensurar o constructo convivência escolar e possíveis sugestões de ajustes.

**Quadro 7** – Exemplo da estrutura para a Análise das Juízas

AVALIAÇÃO POR JUÍZAS ESPECIALISTAS							
Nº	Enunciado dos itens para as crianças	Enunciado dos itens para docentes	Enunciado dos itens para equipe gestora	Dimensões	Relevância: Sim / Não	Sugestões de alteração	Comentários
1	Na minha sala tem brigas e discussões entre as crianças.	Em minha sala há brigas e discussões entre as crianças.	Em nossa escola há brigas e discussões entre as crianças.				
2	sem item de correspondência neste grupo	Em minha sala as crianças cumprem as regras combinadas.	Em nossa escola as crianças cumprem as regras combinadas.				
3	Converso com minha família ou responsável sobre como me sinto.	sem item de correspondência neste grupo	sem item de correspondência neste grupo				

Fonte: Dados da pesquisa.

22 Maria Suzana de Stéfano Menin (Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Presidente Prudente), Patrícia Unger Raphael Bataglia (Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília) e Flávia Campos Vivaldi (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp).

Nesse quadro, exemplificamos a estrutura dos itens avaliativos e as informações necessárias para que as juízas pudessem avaliar os enunciados de cada item dos instrumentos (crianças, docentes e equipe gestora). No exemplo acima, apresentamos três itens dos instrumentos de medida. Na primeira coluna, temos a numeração do item a ser avaliado; nas três colunas seguintes, respectivamente, os enunciados para crianças, docentes e equipe gestora. É importante destacar que alguns itens são aplicáveis aos três grupos, como o item 1. Nesse exemplo, temos itens que denominamos “itens de relação”, pois tratam do mesmo conteúdo a ser mensurado e nos permitem analisar como esse conteúdo é percebido por cada um dos agentes (crianças e profissionais da educação).

Por outro lado, temos os itens que são aplicáveis exclusivamente aos profissionais da educação, como o item 2, por exemplo, e outros que serão respondidos somente pelas crianças, como o item 3.

Um detalhe importante é que os itens foram randomizados, isto é, não foram disponibilizados às juízas na ordem original do instrumento de medida, tampouco o foi a identificação do eixo de análise sobre a convivência a que o item se refere (pacífica, inclusiva, democrática ou cuidadosa). Com isso, procuramos descaracterizar ao máximo os itens, os respectivos eixos de análise e a sequência no instrumento de medida, para que não fossem variáveis que interferissem na avaliação das juízas.

A partir da devolutiva das apreciações das juízas, uma série de ajustes foram deliberados. Iniciamos as análises calculando o Índice de Concordância de cada juíza com relação à estrutura predefinida pelas pesquisadoras e pesquisadores entre os itens avaliativos e suas respectivas dimensões. Dessa maneira, foi possível identificar a média de concordância das avaliações realizadas averiguando, portanto, em que medida as avaliadoras apresentaram uma classificação igual, por correspondência item-dimensão, àquela elaborada na construção dos instrumentos.

De acordo com a literatura psicométrica, verificamos em Matos (2014) a identificação de diversas maneiras de calcular a concordância entre juízes; contudo, a porcentagem de concordância absoluta (*percentage of absolute agreement*) se apresenta como a metodologia mais utilizada. Tal procedimento diz respeito à somatória das concordâncias entre os avaliadores e a divisão desse resultado pelo número total de avaliações (varia entre 0 e 100%). Conforme Fagundes (1999) e Matos (2014), podemos considerar o valor de 75% como aceitável e o de 90%, um valor alto. Nesta investigação, identificamos 80% de concordância entre as avaliadoras. Na perspectiva de Pasquali (1998), ao identificarmos tal porcentagem, podemos preservar o item no instrumento.

Nesse sentido, com relação ao índice de concordância entre as juízas, dos 79 itens avaliados, considerando os itens exclusivos e os de relação, apenas oito não apresentaram concordância entre as considerações das especialistas. Isso significa que cada um desses itens apresentou apenas 33% de concordância.

Desse modo, analisamos novamente o enunciado dos referidos itens, cotejando com o conceito dos eixos nos quais eles haviam sido alocados, e deliberamos por remanejar cinco dos itens para as seções indicadas e outros três decidimos excluir dos instrumentos de medida.

Outra análise realizada pelas juízas especialistas foi a indicação acerca da relevância de cada um dos itens avaliativos em contribuir para a análise geral ou, melhor dizendo, para o diagnóstico dos eixos de que eles fazem parte. Assim, após refletirmos sobre cada uma das indicações, decidimos excluir mais um item do conjunto de instrumentos, totalizando, assim, quatro itens excluídos e cinco remanejados para outra seção e eixo de análise.

Dessa maneira, os nossos questionários para crianças, docentes e equipe gestora contaram, a partir dessa etapa, com o total de 75 itens em seu conjunto. Cabe ressaltar que, desse total de 75 itens avaliativos, considerando os itens de relação entre os três atores escolares (crianças, docentes e equipe gestora), cada um dos instrumentos de medida foi composto por um quantitativo específico de itens. O Quadro 8, a seguir, apresenta esse quantitativo de itens que compuseram o questionário para a aplicação piloto.

**Quadro 8** – Síntese do fluxo de itens dos instrumentos durante as fases de análise dos núcleos e avaliação das juízas

EIXOS DE ANÁLISE	QUANTIDADE DE ITENS INICIAIS	QUANTIDADE DE ITENS APÓS REVISÃO DOS NÚCLEOS E ANÁLISE DAS JUÍZAS
A convivência pacífica	Crianças: 16 itens Docentes: 24 itens Equipe gestora: 23 itens	Crianças: 13 itens Docentes: 22 itens Equipe gestora: 20 itens
A convivência inclusiva e a diversidade	Crianças: 10 itens Docentes: 15 itens Equipe gestora: 15 itens	Crianças: 10 itens Docentes: 13 itens Equipe gestora: 13 itens
A convivência ética e democrática	Crianças: 13 itens Docentes: 21 itens Equipe gestora: 20 itens	Crianças: 10 itens Docentes: 16 itens Equipe gestora: 15 itens
A convivência cuidadosa	Crianças: 14 itens Docentes: 18 itens Equipe gestora: 18 itens	Crianças: 12 itens Docentes: 18 itens Equipe gestora: 18 itens
TOTAL	Crianças: 53 itens Docentes: 78 itens Equipe gestora: 76 itens	Crianças: 45 itens Docentes: 69 itens Equipe gestora: 66 itens

Fonte: Elaboração das autoras e autores com dados da pesquisa.

Ressaltamos que, após a avaliação das juízas e o ajuste realizado pela equipe de pesquisa, os instrumentos foram novamente enviados à Diee com as respectivas justificativas, para que pudessem ser previamente estudados para o planejamento da aplicação em Libras.

Outra etapa indispensável do processo de construção e validação de instrumentos de medida como os questionários que estamos descrevendo, é o percurso de aplicação piloto, pois este garante a participação do público-alvo da avaliação, neste caso: crianças, docentes e equipe gestora. No capítulo a seguir, discorreremos sobre essa fase do trabalho.

## 7. APLICAÇÃO PILOTO

Tendo em vista a construção e validação dos instrumentos de medida, consideramos fundamental a realização de uma aplicação piloto, em especial no que se refere ao questionário destinado às crianças, pois não há muitas referências de instrumentos para a faixa etária em questão. Assim sendo, para corroborar a validação de conteúdo a partir do rigor teórico e metodológico, nesta etapa observamos as possíveis dificuldades e dúvidas das crianças, o que viria a contribuir sobremaneira para todo o processo.

É ainda necessário destacar alguns aspectos pioneiros nesse tipo de avaliação: a participação das crianças surdas usuárias de Libras, das crianças com deficiência público da educação especial, bem como o direcionamento de itens voltados à diversidade presente nessa rede, em especial as relações étnico-raciais, de gênero e dos migrantes estrangeiros, a partir dos contextos identificados nas etapas preliminares.

A seleção das UE que participaram da aplicação piloto foi intencional e realizada com o apoio da Diee e dos núcleos técnicos já citados. O objetivo era selecionar escolas que tivessem presença mais expressiva de determinados grupos. Tendo em vista que o sistema educacional paulistano já se organiza a partir da perspectiva da educação inclusiva, há crianças com deficiência em todas as escolas e muito provavelmente na maioria das classes, ocorrendo o mesmo em relação à presença de crianças negras, razão pela qual o critério para a indicação de algumas escolas para a participação na pesquisa piloto foi a presença de crianças migrantes estrangeiras, uma Emebs e uma unidade polo bilíngue.

Antes da aplicação piloto, realizamos uma atividade denominada “Sensibilização para a rede” – no caso, para as escolas participantes do piloto. O objetivo desse encontro foi justamente sensibilizar representantes das escolas indicadas para que pudessem conhecer o projeto, compartilhar as informações obtidas e assim preparar sua equipe (gestora e docentes) para participarem da aplicação.

Para incluir o maior número possível de representantes das UE envolvidas, foram propostos dois encontros, um no período da manhã e outro no período da tarde, para que cada escola indicasse ao menos uma ou um representante em horário mais conveniente.

Nessas reuniões, foram retomados os principais pontos acerca desse projeto, esclarecendo que o objetivo é investir no diagnóstico da convivência escolar, para sua melhoria, como uma política da rede. Além disso, como o projeto, no âmbito da SME, se desenvolvia no então denominado Núcleo Técnico de Avaliação, foi necessário evidenciar que não se tratava de uma avaliação das alunas, alunos e/ou profissionais da escola, mas sim de um trabalho que pretende conhecer as percepções daquelas e daqueles que convivem na escola.

Também destacamos a importância da participação das crianças com deficiências consideradas mais complexas – como aquelas com deficiência intelectual e as que estão no espectro autista –, assim como das filhas e filhos de migrantes estrangeiros, o que foi muito bem recebido pelas participantes da reunião, pois, como já sinalizado e não só nessa rede, são grupos que nem sempre participam das atividades e avaliações. Assim sendo, foi solicitada às escolas a informação sobre a quantidade de crianças com deficiência no 4º e 5º anos, bem como o tipo de deficiência e a necessidade de recursos de acessibilidade, salientando que todas deveriam ser convidadas a participar.

Esclarecidos os objetivos da aplicação piloto, foram discutidas as questões práticas para a sua realização. Por se tratar de um questionário *online*, as escolas deveriam preparar os laboratórios de informática e/ou os *tablets* e o acesso à internet. Todas as turmas de 4º e 5º anos foram convidadas a participar e, quanto à equipe docente, todos os que atuam no EFI, para que pudéssemos ter um volume maior de respondentes e percepções acerca do instrumento, além da equipe gestora.

Conforme combinado, todas as informações foram compartilhadas por *e-mail*, assim como, no dia da aplicação, às 6h, cada escola recebeu o *link* para acesso aos questionários. Foi acordado ainda que representantes da equipe de pesquisa acompanhariam a aplicação nas escolas, com o objetivo de coletar informações e observar a dinâmica da atividade para crianças e, se possível, para docentes e equipe gestora.

Cumpramos salientar que as e os docentes e membros da equipe gestora poderiam responder ao questionário em momento mais oportuno, nas datas indicadas.

A plataforma utilizada para aplicação dos questionários foi a Survey Monkey, em razão de suas funcionalidades, segurança e recursos de acessibilidade.

Os três questionários foram disponibilizados em quatro *links* específicos: um para crianças, um para docentes e outro para equipe gestora. O quarto *link* era específico para o questionário para crianças surdas usuárias de Libras. Destacamos que essa separação ocorreu exclusivamente em função da ferramenta de controle de tempo médio para as respostas.

Os questionários *online* foram organizados em três seções:

- 1ª seção: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) para crianças ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para docentes e equipe gestora;



- 2ª seção: itens referentes ao perfil das e dos respondentes;
- 3ª seção: itens avaliativos da convivência escolar.

A aplicação piloto estava prevista para o dia 29 de setembro de 2022, para todas as unidades escolares participantes. Todavia, diversos fatores comprometeram esse planejamento, como, por exemplo: a comemoração do mês da pessoa com deficiência e o dia do surdo, dentre outras ações ligadas a essa temática, o que impacta diretamente os calendários das Emebs e das unidades polos bilíngues. A data também coincidiu com a realização de um campeonato de xadrez, do qual as crianças surdas participavam.

No dia previsto, constatou-se instabilidade ou falta de conexão à internet em algumas UE, sendo que em duas delas foi necessário o reagendamento da atividade.

Também é válido destacar que, durante a aplicação dos questionários, a maior parte dos professores responsáveis pelos laboratórios de informática encontrava-se em processo de formação externo à UE, o que impactou diretamente o fluxo e organização desses espaços.

Em função do número de escolas convidadas a participar desse momento, foi possível que a equipe de pesquisa se dividisse e acompanhasse a aplicação na maioria das unidades educacionais.

O acompanhamento de um membro da equipe de pesquisa consistiu em observar aspectos práticos, o tempo demandado para a organização da sala, a receptividade das e dos envolvidos a essa atividade, bem como o esclarecimento de eventuais dúvidas, em especial no que se refere a evidenciar que não se tratava de um diagnóstico ou avaliação daquela escola, e sim de contar com a contribuição de todos para a testagem dos instrumentos que visam à melhoria da convivência escolar.

Embora tenha acontecido uma reunião com representantes das escolas sete dias antes da data de aplicação, em pelo menos três unidades a presença de uma pesquisadora foi recebida com surpresa e, na maioria delas, nem todas as pessoas envolvidas (docentes do Ciclo Interdisciplinar e equipe gestora) tinham conhecimento da realização dessa ação.

Em outras escolas, somente as professoras do 4º e 5º anos tinham conhecimento da atividade e, na maioria delas, havia um consenso de se tratar de mais uma prova organizada pela rede, cujo objetivo não estava claro. Ao mesmo tempo, em algumas unidades escolares, o *link* já havia sido compartilhado com as e os participantes envolvidos, e a sala do Laboratório de Educação Digital (LED) e a equipe já estavam preparadas, conforme instruções compartilhadas na reunião e por *e-mail*.

Como já indicado na seção anterior, a principal dificuldade com os laboratórios deu-se em função da ausência dos profissionais responsáveis, pois estes estavam em outra atividade agendada anteriormente. Contudo, consideramos que essa situação interferiu na aplicação apenas nos casos em que as crianças foram levadas para a sala de aplicação do questionário antes de tudo estar finalizado (computadores ligados e com o *link* na tela), pois, nesses casos, as crianças ficaram mais ansiosas, principalmente porque as professoras reforçavam que elas deveriam aguardar “a prova”.

Esse equívoco – de tratar-se de uma prova – foi corrigido, e evidenciou-se que se tratava de uma pesquisa sobre a convivência escolar e que as alunas e alunos estariam contribuindo para a melhoria dessa convivência, não somente para quem estivesse participando, mas para todos.

A respeito da conexão à rede de internet, houve falha de conexão que impossibilitou, atrasou ou interrompeu a aplicação, o que está além dos domínios da escola e já era algo previsto, que acarretou no cancelamento e reagendamento em duas escolas.

Isso posto, destacamos que os instrumentos de medida foram aplicados em 11 unidades escolares e contaram com a participação de 933 crianças, 62 docentes e 31 integrantes da equipe gestora.

Cabe salientar que foi encaminhado previamente às escolas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que as e os responsáveis pelas crianças autorizassem a participação. Ressaltamos que esse documento foi traduzido para as línguas inglesa, francesa e espanhola, consideradas aquelas que atendem a maioria das nacionalidades das crianças filhas de migrantes estrangeiras e estrangeiros, a fim de que as famílias tivessem pleno conhecimento dos propósitos da aplicação piloto.

## 7.1 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Para além dos aspectos práticos, o foco de nosso acompanhamento da aplicação em algumas das UE foi verificar como as crianças interagiam com esse modelo de avaliação. Seria observado se as alunas e os alunos precisariam de apoio para a leitura dos itens e para marcar as respostas ou se teriam a necessidade de outra forma de comunicação, no caso de crianças com deficiência. Uma de nossas grandes preocupações era com a quantidade de itens, porém constatamos que esse não foi um problema para as crianças.

A dinâmica da aplicação variou de escola para escola. Houve turmas em que as crianças respondiam com mais autonomia, sem a necessidade de ajuda na leitura, com exceção dos itens de perfil ou dúvidas pontuais. Notou-se um número expressivo de crianças não leitoras e, nesses casos, a leitura foi feita coletivamente (pela professora ou pela pesquisadora presente). Consideramos que esse é mais um dos fatores decorrentes ou agravados pelos impactos da pandemia da covid-19.

As crianças demonstraram satisfação em participar da pesquisa. Ao constatarem (após responder a alguns itens) que não se tratava de uma prova de conhecimentos, mas sim da oportunidade de emitir a própria opinião e refletir sobre questões das relações na escola, ficaram entusiasmadas. Em geral, o instrumento completo era respondido em 20 minutos.

Dentre as crianças com deficiência, em razão de a equipe de pesquisa não ter nenhuma relação com a rotina da escola, ficou acordado que as professoras indicariam quem iria ou não participar, fosse pela não autorização da família, por livre escolha da criança ou por outra razão, porém sem interferência da equipe de pesquisa.

Houve um caso em que uma criança pediu para ajudar seu colega que tinha limitações motoras e, assim, sentaram juntos, um pegou na mão do outro e ajudou a clicar. Também

tivemos casos de uma criança lendo os itens para a outra; contudo, quando isso acontecia, havia interferência direta de um na resposta do outro.

Dada a temática abordada e por tratar-se de uma primeira aplicação com esse público, todas as tentativas de auxílio entre as crianças para a inclusão foram acolhidas, para que todas se sentissem contempladas.

Em relação às crianças com deficiência intelectual e TEA, ou a professora ou a pesquisadora que estava na escola lia os itens e marcava as respostas. Porém, a escala de respostas não foi bem compreendida e em geral o item era “adaptado” para que a resposta pudesse ser “sim” ou “não”. Algumas crianças perderam o interesse em responder, no início do questionário, o que foi respeitado.

Crianças cegas e com deficiência física tiveram apoio de um leitor e/ou escriba, papel que, em alguns casos, foi desempenhado pela equipe de pesquisa, quando a criança aceitava. A maioria respondeu ao questionário na íntegra e comentava os itens, a partir de suas vivências.

Essa oportunidade de acompanhar a aplicação em diferentes escolas resultou no levantamento de algumas observações, pontos a melhorar e demandas de adequações para as próximas versões dos instrumentos. A seguir, apresentamos as principais considerações a partir desse processo.

### 7.1.1 Considerações da equipe a partir da aplicação piloto com as crianças

Vale lembrar que participaram da aplicação crianças do 4º e 5º anos e, mesmo com a atenção à faixa etária correspondente, com o apoio dos núcleos técnicos e com a análise das juízas, alguns conceitos utilizados eram desconhecidos ou causavam dúvidas entre as crianças. Isso corrobora sobremaneira a necessidade de aplicação piloto, do acompanhamento da equipe de pesquisa no momento da aplicação, bem como da escuta das e dos participantes acerca de suas percepções sobre o instrumento. Assim sendo, passamos a apresentar as adequações propostas a partir dessa fase.

Além do TCLE enviado previamente às famílias, incluímos no início dos instrumentos destinados às crianças o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale). Ao acompanhar as alunas e os alunos de diferentes UE, concluímos que o texto proposto foi inacessível ao domínio de leitura e compreensão das crianças. Contudo, houve explicação sobre os objetivos do instrumento, bem como da participação voluntária. Ainda que tenhamos seguido a orientação dos comitês de ética, para adequação do Tale a uma linguagem mais adaptada à faixa etária, pudemos observar a dificuldade das crianças na leitura e compreensão desse texto inicial, tanto pela sua extensão como pela sua compreensão. A partir disso, foi sugerida a seguinte adequação:

*Olá,*

*Esse é um questionário sobre como tem sido a convivência na sua escola. Ninguém vai saber quais são as suas respostas, porque você não vai se identificar. Você não precisa responder se não quiser, está bem? Então, você concorda em responder?*

*( ) sim ( ) não.*

Sobre os itens de perfil, como já era esperado, eles despertaram dúvidas nas crianças. O primeiro deles era relativo à *indicação do sexo* das e dos participantes. As alternativas se referiam a *feminino* e *masculino* e muitas crianças não compreenderam esses conceitos. Por isso, recomendamos a alteração para *menino* e *menina*.

Quanto à *nacionalidade*, com o objetivo de um futuro processamento da percepção de grupos específicos, no caso, os migrantes estrangeiros, tínhamos entre os itens a pergunta: *Você nasceu no Brasil?* No caso da resposta *não*, havia uma caixa de texto para que fosse escrito o nome do país. Na sequência, havia a pergunta: *Seus responsáveis nasceram no Brasil?* Para o caso negativo, seria necessário indicar, na caixa de texto, o país de origem das ou dos responsáveis. Nesse caso, verificamos que as crianças brasileiras confundiam o país com o estado de nascimento, sendo que várias responderam que nasceram na Bahia, no Maranhão ou em outros estados. Entretanto, as crianças estrangeiras não tiveram dúvida quanto a essa temática e indicavam o país de seu nascimento ou de sua família. As respostas foram compatíveis com as informações que tínhamos acerca das UE indicadas.

Ressaltamos que, no caso do item relativo ao *local de nascimento de seus responsáveis*, não utilizamos as opções *seus pais* ou *pai e mãe* por orientação dos núcleos técnicos, em razão de a rede trabalhar com o termo *responsáveis*, reconhecendo a diversidade que pode existir na constituição dos núcleos familiares. Foi necessário explicar do que se tratava e, como havia apenas uma caixa de texto, as crianças tiveram dúvida sobre onde indicar o local de nascimento do pai e da mãe. Elas foram orientadas a escrever ambas as informações no mesmo campo. Tal situação pode ser sanada com o ajuste na comanda do item ou abrindo duas caixas de texto.

Sobre *raça/cor*, verificamos que muitas crianças não sabiam fazer a autodeclaração e tiveram dúvidas, em especial, sobre o termo *pardo*. Faziam questionamentos, se olhavam para tentar comparar a cor de cada colega. As professoras, ou as próprias crianças, informaram que se referia à cor da pele, indicavam que pardo era marrom, ou pele mais clara do que a preta. Havia as opções *não sei informar* e *não quero informar*. Como a literatura que debate esse tema (*raça/cor*, auto- ou heteroidentificação) revela a dificuldade em se classificar a população brasileira a partir dos dados utilizados pelo IBGE, essa situação era prevista, vale dizer, inclusive entre as pessoas adultas. O objetivo aqui foi, além de identificar esse perfil, tentar distinguir aqueles que não sabem dos que não querem fornecer essa informação, o que pode dar elementos que colaborem com o debate, bem como com a proposta curricular da rede. Na Emebs, por exemplo, essa discussão surgiu quando uma criança tentava classificar a outra que se manifestou dizendo que não queria falar sobre isso e, apesar de o colega insistir em indicar a sua cor por considerar que ela não sabia responder, ela pontuou *não quero responder*.

Quanto ao item sobre *deficiência*, a autodeclaração da condição, assim como da *cor/raça*, não é algo simples, nem mesmo para adultos. Além disso, a deficiência não é tradicionalmente inserida em questionários e pesquisas como uma categoria de análise e raramente consta dos perfis investigados. Assim sendo, o grupo de pesquisa e os especialistas da rede envolvidos reconhecem que, apesar da prevista inconsistência nesses dados, é de extrema importância que

eles sejam coletados, de modo que é necessário pensar em formas de as professoras colaborarem no preenchimento dessas informações, visto que o cruzamento do perfil com as respostas é fundamental para contemplarmos a percepção desses grupos sobre a convivência.

Ressaltamos que utilizamos, além da indicação de tipos de deficiência, as condições contempladas no público-alvo da educação especial. A palavra *condição*, utilizada no item *Assinale a sua condição: não tenho deficiência; deficiência física [...]*, também não foi compreendida pelas crianças. Sugere-se, então, uma abordagem direta, como, por exemplo: *Você tem deficiência? A dúvida das crianças foi constatada no momento da aplicação, embora, em primeira análise, tenha sido mais presente em turmas que não têm crianças com deficiência. Algumas crianças conheciam sua condição e referiam com facilidade dizendo: “ah, eu sou autista”; “eu tenho deficiência sim”; “eu sou surdo”. Houve, ainda, dúvidas acerca das condições que nunca tinham ouvido falar, assim como confusão entre deficiência e alguma doença, o que é comum e até mesmo pauta do debate político da temática. Também tivemos um caso de uma criança relatar, na pergunta aberta, que não gostou de responder a essa questão. Essas dúvidas e desconforto com a temática corroboram a necessidade de abordá-la, bem como de abordar o capacitismo.*

Além dessas considerações sobre o Tale e itens de perfil, também localizamos alguns termos, no enunciado dos itens, que precisam ser revistos para a finalização do instrumento. São eles:

- *cultura* – as crianças tiveram dificuldade em reconhecer a diferença entre ser de outro país e ter outra cultura;
- *advertência* – houve dificuldade de compreensão dessa palavra. Em geral, ela vem sendo utilizada nesse modelo de questionário para se referir a um tipo de sanção. Mas, segundo algumas professoras, não é um termo comum a essa rede. Migrantes estrangeiros também tiveram dificuldade com essa palavra;
- *suspensão* – termo utilizado para indicar um tipo de sanção e que também se mostrou de difícil compreensão. Segundo as docentes, tais terminologias não são conhecidas, por não serem práticas comuns nessas escolas e principalmente a essa faixa etária.

Assim como pode acontecer com outros questionários, também localizamos algumas dificuldades relacionadas aos itens invertidos, ou seja, cujas respostas consideradas positivas ou mais evoluídas não seguem a mesma direção do restante do instrumento, conforme exemplos a seguir: *A professora fala sem gritar; Na minha escola as professoras conversam com as crianças sem gritar; Mesmo sem querer eu fico sozinho ou sozinha na escola; e Resolvo pequenos problemas sem precisar chamar um adulto.* Notou-se que as crianças tiveram dificuldade de entendimento, acarretando uma necessária adequação, em função da escala de respostas (*Nunca, Algumas Vezes, Muitas Vezes, Sempre*).

Também constatamos dificuldade para responder a itens como: *Minha professora ensina a gente a reconhecer que temos diferentes necessidades e que precisamos cooperar umas com as outras; e*

*Controlo minha raiva sem perder a paciência e sem bater nas pessoas.* Nesses itens, o fato de haver duas situações em análise dificultava a compreensão e a escolha das alternativas. Retomaremos mais adiante, na seção 7.5, alterações e correções apontadas a partir das observações e da análise de consistência interna à qual foi submetido o questionário.

## 7.1.2 Análise sobre as considerações das crianças acerca do instrumento de medida

Antes de apresentarmos a análise do instrumento das crianças, faz-se mister indicar que as respostas – dos três instrumentos – foram coletadas via Survey Monkey, exportadas em planilhas Excel, quando então procedemos à leitura do conteúdo com vistas a identificar as percepções dos respondentes, bem como o que fora mais pontuado em cada grupo, e, a partir de então, foram criadas e organizadas categorias, as quais serão apresentadas nos respectivos grupos de análise (crianças, equipe gestora e docentes). Para o percurso descrito, nos pautamos pelos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa para análise de conteúdo de Bardin (1977).

Em relação às crianças, a opção metodológica por inserir um item aberto foi justamente para coletarmos as impressões com relação à extensão do questionário, o número de itens que o compõem, bem como a clareza nos enunciados. Nesse sentido, o item 46 – *Este espaço é para você responder se quiser e nos contar o que achou deste questionário, se foi fácil de entender, se tem sugestões para melhorarmos* – possibilitou que as crianças se expressassem. Ao extrairmos os dados verificamos que, dos 993 questionários respondidos, 787 apresentaram respostas ao referido item. A partir disso, procedemos à análise das respostas.

Um primeiro ponto a destacar é que as respostas foram simples, diretas e, por vezes, com mais de uma informação, considerando tanto o conteúdo quanto sua satisfação em responder. Por exemplo: “Foi bom, achei algumas perguntas difíceis mas gostei muito de responder”.

Após a leitura e organização dos dados, considerando a similaridade das respostas, construímos quatro categorias – satisfação, compreensão, dificuldade e insatisfação –, as quais estão detalhadas a seguir:

- *Satisfação* – quando há indicação do sentimento de satisfação por ter respondido. Os termos mais presentes foram: “gostei muito”; “legal”; “divertido”; “interessante”; “importante”; “educativo”; “muito bom”.
- *Compreensão* – as respostas nesta categoria apontam que as crianças entenderam os itens e objetivos do questionário. Alguns termos complementam suas respostas, como, por exemplo: “entendi e achei muito legal”; “entendi tudo”; “entendi e gostei muito”.
- *Dificuldade* – agrupam as respostas daqueles que identificaram alguma dificuldade com o questionário. Esta categoria não contraria a categoria satisfação. As expressões recorrentes nesta categoria foram: “gostei muito, mas achei difícil”; “muito bom, dificuldade média”; “mais ou menos fácil”; “dificuldade média, mas legal”; “legal, um pouco difícil, não achei as perguntas claras”.



- *Insatisfação* – sinaliza o grupo que pontuou insatisfação em relação ao questionário. Apenas seis respostas constaram desta categoria. Os termos utilizados foram: “achei chato”; “criativo, mas chato”; “não foi fácil”; “não gostei, sono preguiça”.

A maioria das crianças (678), o que representa 86% das respostas, indicam que gostaram de responder ao questionário; muitas apontavam até mesmo a importância de trazer os temas abordados para refletirem. A possibilidade de expressarem seus sentimentos nas suas relações na escola também foi tratada com entusiasmo por muitas crianças. A seguir, apresentamos alguns excertos que exemplificam:

*[...] eu gostei muito, assim eu tenho oportunidade para dizer muitas coisas sem dizer para outros e foi muito fácil entender muito obrigado.*

*Eu gostei porque eu posso falar o que eu sinto na escola.*

*[...] amei o questionário ele me ajudou a pensar o que eu nunca tinha pensado que eu fazia e eu amo esta escola ela é muito boa e tem coisas incríveis.*

*Eu achei super legal e divertido, bem elaborado e com perguntas legais de responder. Eu também adorei responder todas as perguntas elas estavam bem fáceis de marcar, algumas eu não entendi mas depois eu entendia e respondia.*

Os excertos nos deram mostras do grande potencial de instrumentos dessa natureza, pois oferecem oportunidades de as e os participantes pensarem sobre a temática da convivência. Por exemplo, uma criança escreveu o seguinte:

*[...] eu amei esse questionário pois nós podemos falar sobre a escola, o que sentimos e falar sobre coisas que podemos melhorar a escola.*

Ademais, a inclusão de item aberto foi especialmente importante, pois se mostrou um espaço profícuo para as e os participantes expressarem seus sentimentos, além de nos apontar indícios de representações sociais que são compartilhadas pelos participantes. Exemplo disso, são os excertos que seguem:

*[...] eu achei MUITO bom, porque eu consegui falar (responder ) tudo que eu queria falar mas não conseguia por medo :)*

*Este questionário foi muito bom para a gente dizer o que sente sobre tudo e muito obrigado por isso. Até mais, tchau.*

*[...] achei muito legal, foi bem fácil de responder e bem divertido pois assim podemos entender o lado das outras crianças. Mas uma coisa que me deixou um pouco desconfortável foi a pergunta das cores e raças, pois acho que isto não seria necessário, já que somos todos iguais.*

Além disso, constatamos que as crianças do 4º e 5º anos conseguiram responder ao questionário, sem muita dificuldade em relação ao conteúdo (a competência na leitura não está sendo contemplada nesta análise). Tivemos apenas três manifestações sobre o número de itens do questionário (considerado muito longo) e, em relação à dificuldade de compreensão, os itens foram identificados e ajustados, como veremos mais adiante.



## 7.2 PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES E DAS EQUIPES GESTORAS NA APLICAÇÃO PILOTO

Como a equipe gestora e as docentes acompanharam a aplicação às suas turmas, bem como ofereceram o suporte necessário para o bom andamento da aplicação e na parte técnica, não foi possível organizar um momento para que esses grupos respondessem coletivamente ao instrumento, o que possibilitaria uma avaliação mais aprofundada.

Destacamos que o *link* com os instrumentos *online* específicos para esses grupos ficou aberto por três dias, para que o maior número de profissionais (equipe gestora e docentes do Ciclo Interdisciplinar) pudessem responder. Ademais, a percepção sobre o questionário foi coletada por meio de uma questão aberta e os resultados serão apresentados nos tópicos a seguir.

Por tratar-se de processo de validação de conteúdo, os dados, inclusive os de perfil, não foram processados quantitativamente. Portanto, a análise voltou-se à questão aberta, tanto para as crianças quanto para docentes e equipe gestora.

O objetivo de tal questão foi convidar as e os respondentes a compartilhar suas impressões sobre o questionário e que, a partir de suas respostas, pudéssemos refletir sobre os procedimentos de aplicação e até o aprimoramento dos instrumentos.

A questão que finalizou o instrumento para docentes e equipe gestora foi a seguinte: *Este espaço é para que você possa nos ajudar na melhoria do instrumento. Conte, se puder e quiser, o que achou sobre este questionário, o que teve dúvida ou mesmo sugestões para melhorarmos.*

Do total de 93 respondentes, 48 se expressaram por meio dessa questão, sendo 17 respostas da equipe gestora e 31 de docentes.

As respostas trouxeram uma diversidade de entendimentos, com sentidos plurais, as quais foram organizadas em três categorias: compreensão e satisfação; dificuldade ou insatisfação; e dúvida e sugestão. A seguir, apresentamos a descrição de cada uma delas, bem como a transcrição das respostas correspondentes.

### 7.2.1. Compreensão e satisfação

Encontram-se aqui as respostas em que há indicação da compreensão da relevância do questionário e do tema abordado, bem como quando há clara manifestação positiva por ter respondido. Dentre as 17 pessoas da equipe gestora, 11 respostas se enquadram nesta categoria. Em relação às docentes, das 31 respostas, 19 estão aqui alocadas. A seguir, a transcrição das respostas dessa categoria:

#### Equipe gestora

*Achei bem formulado e reflexivo.*

*Perguntas objetivas, fácil de responder.*

*Achei pertinente ao momento que vivemos, é um recorte do que presenciamos na escola.*

*Importante para refletirmos sobre nossas ações.*

*O questionário é de resposta fácil e objetiva.*

*Questionário com questões de sensibilização. Gostei.*  
*O questionário é bem estruturado.*  
*Questionário interessante; pertinente!*  
*Questionário coerente.*  
*As perguntas são importantes para entender o cotidiano escolar.*

## Equipe docente

*As perguntas foram fáceis e de boa compreensão.*  
*O questionário está muito bem feito, pois abrange todos os aspectos geradores de conflitos.*  
*Está adequado.*  
*Muito bom, agradeço a oportunidade.*  
*Interessante e importante. Os temas/assuntos elencados são de extrema importância no convívio escolar visando, acima de tudo, o respeito com todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.*  
*O questionário foi de suma importância, pois através dele pude repensar minha prática pedagógica.*  
*Achei muito importante e válido.*  
*Não tive dúvidas a respeito do questionário.*  
*Notório que é um instrumento de coleta de dados, e que possivelmente venha identificar as atividades e demandas presentes no ambiente escolar. Favorecendo melhorias no atendimento e na qualidade do ensino e da aprendizagem.*  
*Muito bem elaborado e coerente.*  
*Ótimo.*  
*É muito importante essa preocupação para alinharmos a forma de tratamento entre toda a comunidade escolar para lutarmos contra o preconceito e discriminação.*  
*Sem dúvidas e sugestões.*  
*É muito importante procurarmos soluções para os conflitos.*  
*Achei adequado.*  
*Achei claro num geral, apenas uma questão me deixou confusa: sobre incentivar as crianças a defenderem a outra numa situação de injustiça (essa defesa seria um impedimento de que forma: físico, verbal), nesse caso a orientação é sempre procurar um adulto para ajudar. Esse instrumento é importante para analisarmos esse novo normal que estamos vivendo pós pandemia.*  
*O questionário é ótimo para que possamos identificar e ajudar, principalmente, as crianças que estão com dificuldades nas questões emocionais.*  
*Creio ser de profunda importância a reflexão e discussão de muitos temas que foram abordados nesse espaço. As mudanças para ocorrerem de fato devem ser pensadas e ampliadas para toda a nossa sociedade. Parabéns por essa iniciativa!*  
*Acredito que o questionário auxiliou bastante na identificação das emoções.*

### 7.2.2 Dificuldade ou insatisfação

Agrupamos as respostas daqueles que apontaram alguma dificuldade em relação ao conteúdo, escala de respostas ou mesmo insatisfação com o formato do instrumento. Temos três respostas nesta categoria, tanto de gestores quanto de docentes, conforme se verifica na transcrição a seguir:

## Equipe gestora

*Penso ser muito difícil responder pelos professores em suas atitudes, imaginamos que se portem adequadamente nos casos graves, por suas atitudes do dia a dia, mas nem sempre posso afirmar o que não vi.*

*Algumas perguntas apresentaram duplo sentido.<sup>23</sup>*

*Questões complexas e que muitas vezes exigiriam maior profundidade na forma das respostas.*

## Equipe docente

*Questionário = teoria x prática / há questões com dupla interpretação/ 19 – 41 – 61.*

*Longo.*

*Se possível realizar perguntas mais diretas. Diminuir a quantidade de questões para não ficar cansativo.*

### 7.2.3 Dúvida e sugestão

Considera as respostas que sinalizaram dúvidas acerca do instrumento, dos itens e/ou de sua finalidade; bem como aquelas que sugeriram alterações no questionário ou relativas à sua aplicação, levando em conta a infraestrutura da unidade escolar. Duas respostas da equipe gestora se enquadraram nesta categoria, e sete da equipe docente.

## Equipe gestora

*Nas questões sobre protocolos, guias, roteiros poderia ter a opção não se aplica, pois não temos estes itens, mas temos ações para atendimento às situações mencionadas nas perguntas.*

*É importante considerar o grande número de estudantes não alfabetizados nos quartos e quintos anos. Essa condição (grande quantidade de não alfabetizados) e o pequeno número tablet(s)/ notebook(s) funcionando nas escolas, impossibilita a realização da pesquisa em apenas um dia.*

## Equipe docente

*Seria interessante acrescentar a faixa etária que o professor trabalha, pois assim, ficaria mais fácil identificar alguns tipos de conflitos. Por exemplo: não é possível identificar se o nome social é respeitado pois no ensino fundamental I pois as crianças menores ainda não apresentam questões relacionadas a identidade de gênero, raramente.*

*Repensar algumas questões específicas da realidade nas escolas para surdos e também diminuir as questões tem algumas que são repetitivas.*

*Gostaria de saber o resultado desse trabalho.*

*Achei excelente, porém fiquei curiosa em saber como seria esse protocolo de ações desenvolvidas contra qualquer tipo de preconceito, discriminação ou bullying.*

*Qual objetivo do questionário?*

23 Cabe ressaltar que o respondente não disse onde estavam tais dúvidas.

*Achei claro num geral, apenas uma questão me deixou confusa: sobre incentivar as crianças a defenderem a outra numa situação de injustiça (essa defesa seria um impedimento de que forma: físico, verbal), nesse caso a orientação é sempre procurar um adulto para ajudar.*

*As alternativas poderiam ser diferentes.*

Além das respostas anteriormente transcritas, quatro respostas não se enquadram em nenhuma das categorias, pois não fazem referência direta ao instrumento. São elas:

*Facilitar o acesso dos alunos. (Equipe gestora)*

*Comum. (Docente)*

*Faltou olhar para o professor de forma humana e não como um inimigo. (Docente)*

*Acredito que um dos pontos que faz com que as escolas da PMSP sejam lugares hostis é o poder dado ao diretor de punir e julgar os funcionários sem intervenção de terceiros. (Docente)*

Diante das contribuições das e dos docentes e gestores participantes da aplicação piloto, consideramos que os instrumentos de medida, de modo geral, atenderam às nossas expectativas no referente à compreensão e satisfação do conteúdo. Tendo como um dos objetivos contribuir para o aprimoramento dos itens avaliativos, tais respostas nos permitirão refletir e avançar nos aspectos teóricos e metodológicos.

## **7.3 APLICAÇÃO PILOTO COM INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA PARA A LIBRAS**

### **7.3.1 Sobre a aplicação na escola bilíngue para surdos**

Tivemos dois contextos para aplicação piloto às crianças surdas usuárias de Libras, os quais foram: uma escola bilíngue para surdos, na qual todas as pessoas que ali convivem se comunicam por meio da Libras, e a língua portuguesa, como segunda língua, se faz presente na modalidade escrita; e uma escola polo bilíngue, cuja classe bilíngue está inserida junto a classes comuns.

A primeira experiência foi na Emebs com um grupo de 8 crianças surdas, duas delas apresentando deficiência múltipla. A aplicação foi acompanhada pelo Coordenador Pedagógico (CP) da escola e por mais quatro professoras, tendo ainda o acompanhamento de uma profissional da Diee. As crianças foram levadas ao laboratório de informática, e as duas pesquisadoras presentes foram apresentadas, assim como a dupla de intérpretes. Por ser um grupo pequeno, as crianças foram acomodadas nas bancadas, cada uma com um *notebook*, o que facilitou acompanharmos a marcação de suas respostas.

Estabelecemos o tempo máximo de 1h30 para aplicação do instrumento. Esse tempo foi estipulado como limite para que as crianças se dedicassem a essa atividade, a fim de avaliarmos a quantidade de itens a serem respondidos.

Tivemos problemas de conexão com a internet, o que atrasou um pouco a aplicação, mas foi possível manter o tempo previsto de, no máximo, 1h30 de acesso ao questionário.

A dinâmica proposta nessa unidade foi a leitura do item para a respectiva interpretação simultânea. Vale lembrar que as e os intérpretes haviam realizado estudo prévio do conteúdo do questionário.

Para praticamente todos os itens, foi necessário explicar e utilizar exemplos de cada afirmativa. Quando as crianças perceberam que não se tratava de uma prova, mas de um questionário de sua percepção (opinião), elas ficaram mais à vontade e comentavam sobre situação relativas ao item. Isso acabou elevando o tempo de demora nas respostas, pois o grupo era pequeno, tinha um entrosamento muito grande e as crianças queriam compartilhar suas experiências a partir do que os itens refletiam. Em função disso, havia maior dispersão e a necessidade de repetir a tradução.

A diferença na fluência na língua portuguesa escrita também interferiu na participação e algumas crianças conseguiram responder antes mesmo de a interpretação ter terminado. Todavia, elas aguardavam para que todos estivessem sempre respondendo ao mesmo item.

Deve ser levado em conta o tempo dedicado à explicação sobre o questionário, reforçando que não se tratava de uma prova, pois as crianças estavam muito ansiosas para responder “a prova”. Vale dizer que contamos com o apoio das professoras e do CP para a explicação da intenção do instrumento e de alguns itens, assim como para o uso de alguns sinais, por exemplo, no caso do perfil e identificação da cor/raça – tivemos uma conversa prévia com esses profissionais da escola para verificar como essa abordagem era feita e também para reconhecer o melhor sinal ou explicação a ser dada. Nesse caso, foi utilizada a identificação da *cor da sua pele*.

Um aluno com deficiência múltipla participou com apoio da professora, que lia e respondia aos itens de acordo com a resposta dele. A outra criança que apresentava deficiência múltipla não participou, apesar de estar presente no laboratório, por ainda estar em fase de aquisição da Libras e de outras formas de comunicação.

Em função da especificidade do contexto de uma escola bilíngue para surdos, alguns itens não faziam sentido para aquela realidade, a exemplo dos que se referem às regras e punições, às formas de manifestação de *bullying*, ao comportamento docente como falar sem gritar, ao jeito de falar e de se vestir, etc. Foi necessário fazer uma certa “adaptação de contexto” para que as crianças pudessem responder.

Diante do prazo máximo estabelecido para a atividade, da necessidade de explicação mais detalhada de cada item e, principalmente, pelo fato de as crianças comentarem suas vivências em cada item, foi possível que elas respondessem, além da primeira seção relativa ao perfil, a apenas 19 itens no tempo estimado.

Importa destacar que as crianças queriam responder ao questionário completo, mas naquela data tinham uma festa programada (da semana que inclui o dia do surdo) e estavam ansiosas por ela. Em função da contratação dos intérpretes e do cronograma de atividades, não foi possível retornar a essa unidade para finalizar a aplicação. Contudo, considerando não se tratar de diagnóstico, e sim de um piloto para esse modelo de aplicação, tínhamos elementos o bastante para a análise.

### 7.3.2 Sobre a aplicação na escola polo bilíngue

Em outra data, foi realizada a aplicação piloto na escola polo bilíngue. No período da manhã, o instrumento foi aplicado às crianças das classes bilíngues e, no período da tarde, às crianças das classes comuns. Neste tópico abordaremos apenas o que se refere às turmas das classes bilíngues.

É fundamental destacar que o contexto dessa unidade escolar, de perspectiva inclusiva, é muito diferente do contexto de uma Emebs e, em se tratando do debate sobre a convivência escolar, isso deve ser considerado, desde o tamanho da escola, a quantidade de crianças e adolescentes que nela convivem, até outros aspectos.

Tendo em vista que a avaliação da convivência escolar se dá na escola e não pode ser comparada, é imprescindível, no caso das crianças surdas usuárias de Libras, que sejam considerados os respectivos contextos, havendo necessidade de diversas adequações no instrumento.

Dois turmas participaram da aplicação piloto, que foi realizada no mesmo modelo: leitura dos itens com interpretação simultânea em Libras. As respectivas professoras acompanharam e colaboraram com a tradução e algumas explicações; contamos também com a presença e apoio das intérpretes da UE, além da representante da Diee.

Cabe salientar que a sala utilizada (laboratório de informática) tinha disposição de bancadas fixas às paredes, o que não foi favorável, pois as crianças ficavam de costas para o centro da sala e, conseqüentemente, para os intérpretes de Libras, tendo que, a cada item, se virar e olhar para o intérprete e depois voltar ao *notebook* e marcar sua resposta.

A primeira turma respondeu aos itens de perfil após terem sido esclarecidos os objetivos do questionário. Todas as pessoas na escola referiam-se à aplicação como uma “prova”. Nota-se que tal conceitualização pode ter ligação direta com a cultura escolar sobre a dinâmica de avaliações chamadas de “provas”.

Assim como ocorreu na Emebs, passados três ou quatro itens, as crianças já percebiam que não era uma “prova”, entendiam a lógica do questionário e compreendiam a escala de respostas, bem como o fato de que se tratava de uma afirmação que deveria considerar a frequência daquela situação. A principal dificuldade se manteve nos itens que sugerem duas ações e nos itens invertidos. Situações que se distanciam da cultura surda também foram adaptadas, buscando uma aproximação com o contexto daquelas crianças.

Nesse grupo, além de crianças surdas, também havia crianças com deficiência auditiva, crianças surdas oralizadas e com diferentes níveis de fluência em Libras, além de um aluno surdo que morou dois anos fora do Brasil, retornou à escola e ainda misturava quatro línguas – Libras, Língua de Sinais Americana (American Sign Language – ASL), português e inglês na modalidade escrita. Nessa primeira turma, do 4º ano, foram respondidos os itens de perfil e do item 20 em diante, pois o objetivo era que todos os itens fossem interpretados em Libras (até o item 19 havia sido aplicado na Emebs). O período máximo de 1h30 foi respeitado, ressaltando que muito tempo foi dedicado às explicações, bem como aos comentários das crianças.



Para a segunda turma, com as crianças do 5º ano, por ser uma turma menor, foi organizada uma dinâmica distinta, não havendo leitura e tradução simultânea para toda a sala. Cada criança teve um intérprete ao seu lado, fazendo a leitura direta dos itens. As dúvidas eram sanadas individualmente, o que reduziu significativamente o tempo da atividade, assim como os comentários entre as crianças. Assim, o instrumento foi respondido integralmente em cerca de 45 minutos. As dúvidas foram comuns às das demais turmas.

### 7.3.3 Considerações gerais acerca da aplicação de um instrumento produzido em língua portuguesa com tradução simultânea para a Libras

Encerrada cada uma das aplicações, houve uma breve reunião entre as pesquisadoras presentes, a representante da Diee, a dupla de intérpretes e a equipe da escola envolvida com aquele momento, para troca de impressões, destacando as especificidades da Libras e o comportamento (receptividade) das crianças com o tema. Em ambas, contamos com o auxílio das professoras para explicar os temas abordados, em especial os que se distanciam do contexto daquelas unidades e da cultura surda.

Alguns itens não foram bem compreendidos pelas crianças a partir da primeira proposta de tradução; dentre eles, é possível citar como exemplo questões concernentes às ações da direção da escola e à elaboração de regras. Para melhor entendimento das ações referentes à direção escolar, foi necessário o uso de novas estratégias tradutórias como o uso do espaço mental sub-rogado (Albres; Costa; Rossi, 2015) para incorporação de aspectos característicos da personificação da figura da diretora. Por sua vez, no caso da palavra REGRA, segundo as professoras, o sinal correspondente não é muito utilizado naquele contexto, sendo geralmente usado o sinal correspondente à palavra COMBINADO. Todavia, a substituição do sinal REGRA por COMBINADO poderia comprometer o sentido do que o item busca avaliar.

Outros momentos de atenção que geraram ininteligibilidade por parte dos estudantes surdos se referem, por exemplo, aos itens em que a questão aludia à observação do que o outro pratica, também em função da diferença na estrutura da língua de sinais. Pela organização dos itens, a indicação era de que a criança se “coloque no lugar do outro”, mas muitas vezes as respostas eram dadas como se fossem elas mesmas praticando a atitude. Nesses casos, como existem itens autoinformes e heteroinformes, uma sugestão foi de dividir em blocos, apresentando situações em que se observam as atitudes do outro e outro bloco especificando tratar-se da prática das próprias ações.

Vale dizer que não estamos questionando a competência tradutória dos profissionais envolvidos, mas problematizando a dificuldade de manter o sentido do que se pretende avaliar, dada uma escala de respostas previamente definida, cujo sentido seria alterado na transposição de uma língua para a outra, a partir de uma tradução simultânea.

A diferença da estrutura gramatical das línguas e a influência de aspectos sociolinguísticos representaram um desafio que demanda maior atenção para o processo tradutório, sob o fito de garantir sua plena inteligibilidade e, conseqüentemente, a eficácia do instrumento de avaliação e a confiabilidade dos resultados.



Ainda sobre a Libras, é fundamental destacar que se trata de uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002) e, para exemplificar como essa diferença ocorre na prática, apresentamos o item *Percebo quando alguém está chateado*, em sua forma original na língua portuguesa.

Em Libras, sua tradução seria: “Pessoa chateada eu perceber” ou “Você aluno, exemplo, vê pessoa chateada, você percebe?” Em língua portuguesa, essa estrutura é simples: “Eu percebo quando alguém está chateado”. Todavia, em língua de sinais, o intérprete atua na mediação entre o item (questionário) e a criança, sendo necessário usar a segunda pessoa “você aluno” e, para a compreensão das alternativas (escala de respostas), por vezes era feita a associação com o verbo de ação principal, ou seja: “Nunca percebo; muitas vezes percebo; algumas vezes percebo; sempre percebo”. No entanto, nem sempre era possível usar essa estratégia, em especial quando o item não apresentava uma ação tão direta e era mais contextualizado, ou mesmo quando havia mais de uma ação na construção do item.

Apesar de a equipe de intérpretes ter contado com estudo prévio do conteúdo do instrumento, estão postos os desafios relativos à tradução simultânea. Por essa razão, as interrupções para tirar dúvidas, a intervenção e o auxílio das e dos professores foram de extrema importância para pensarmos em futura adequação do instrumento, de modo que ele possa avaliar o que se pretende, com a mesma qualidade, em ambas as línguas.

Nesse sentido, a aplicação piloto reitera a necessidade de que o instrumento passe por tradução e/ou adaptação cultural, considerando os estudos surdos, pois, no sistema de ensino brasileiro, de acordo com Kumada e Silva (2016, p. 135), evidencia-se a “dificuldade ainda muito flagrante em se pensar o surdo à luz da diferença linguística e cultural intrínseca em sua condição como aprendiz de PL<sub>2</sub> [português como segunda língua]”. Essa experiência corrobora a necessidade de aprofundamentos não somente no trabalho de tradução, mas de forma que as especificidades, no caso dos contextos das redes que contemplam a educação bilíngue para surdos, sejam pensadas desde a concepção de cada instrumento, o que pode refletir ação pioneira na área da educação.

Em suma, entendemos que os objetivos da aplicação piloto junto às crianças surdas foram atingidos, não só por orientar os próximos passos, mas também pelo fato de o questionário não ter sido considerado longo e exaustivo pelas crianças (sendo essa uma das preocupações) – o tempo médio para resposta de cada item foi de 2 minutos, levando em conta a diferença na fluência da Libras e a necessidade de repetição.

De modo geral, as crianças gostaram de participar, em especial pela temática abordada e pela oportunidade de expressar seus sentimentos e opiniões. Em aplicações futuras, se necessário, é possível fazer uma pausa para intervalo, com posterior retomada da atividade (essa sugestão se dá com o uso do *software* Survey Monkey, conforme testagem realizada, pois nele garantimos que a interrupção não ocasiona a perda das respostas já marcadas).

Pontuamos que não foi realizado um processo de validação do conteúdo em Libras, e sim uma testagem piloto sobre o instrumento e sua aplicação. Para validação, recomendam-se estudos de contextos (sejam escolas de surdos ou escolas inclusivas), bem como o aprofundamento da temática, a partir dos instrumentos-base, com especialistas nos estudos sobre bilinguismo surdo, contando ainda com a participação de profissionais surdos (instrutor, professor e/ou intérprete), com formação para atuar nesse contexto de avaliação.

Por fim, as crianças também foram convidadas a responder a uma questão aberta: *Este espaço é para você responder se quiser e nos contar o que achou deste questionário, se foi fácil de entender, se tem sugestões para melhorarmos.* No caso da Emebs e da escola polo bilingue, tivemos 14 respostas escritas. É importante sinalizar que as crianças não ficaram à vontade para digitar suas respostas em língua portuguesa. Algumas alunas e alunos tentaram escrever, mas acabaram apagando a resposta e apenas expressando em Libras que gostaram e acharam legal. Outras crianças pediram para a professora ou para a pesquisadora escrever sua resposta, pois a maioria ainda estava em fase de aquisição da língua portuguesa escrita.

A seguir, transcrevemos todas as respostas, separadas por hífen, mas na ordem e da forma que aparecem no questionário:

*achei fácil - fácil - legal - sono preguiça - achei legal - fácil e pouco difícil - fácil - gostei legal -  
Eu gostei bastante, achei mais ou menos difícil. Não achei as perguntas muito claras - legal -  
gostei - bom - bom - legal - fácil*

Importa dizer, pela observação e pela fala das crianças, que o “fácil”, “gostei”, “bom” se referem à temática abordada, pois elas estavam na expectativa de uma prova e foram surpreendidas; a dificuldade apontada relaciona-se às diferenças linguísticas e itens que não tinham muita relação com o contexto do surdo.

Além de todas as análises e das contribuições das e dos participantes, prosseguimos com o processo de validação a partir do processamento dos dados da aplicação piloto utilizando-nos de procedimentos estatísticos, os quais descreveremos a partir do próximo tópico.

## 7.4 PROCESSAMENTO DOS DADOS: ANÁLISE DA CONSISTÊNCIA INTERNA

Dentre os procedimentos fundamentais na validação de um instrumento de medida está a análise de sua confiabilidade, também conhecida como fidedignidade, que busca investigar a qualidade do instrumento observando aspectos como coerência, precisão, estabilidade, equivalência e homogeneidade. Entre todos esses aspectos, a homogeneidade, ou consistência interna, corresponde a um dos critérios de confiabilidade de maior interesse neste tipo de estudo, indicando que os itens que compõem o instrumento medem o mesmo constructo. Entre as medidas que buscam trazer evidências da consistência interna, estão o Alfa de

Cronbach (Anastasi; Urbina, 2000) e a Correlação Item-Total Corrigida, ambas disponíveis no *software* SPSS.<sup>24</sup>

A estimativa realizada por meio do índice Alfa de Cronbach destina-se, fundamentalmente, a avaliar a homogeneidade dos itens de um questionário. De acordo com Hair *et al.* (2009), uma boa consistência interna do instrumento requer estimativas de Alfa a partir e 0,7. Entretanto, valores de 0,6 a 0,7 podem ser aceitos diante de outros indicadores igualmente adequados.

Conforme destacamos anteriormente, o instrumento de medida aplicado às crianças foi composto de 45 itens com quatro alternativas de respostas em escala Likert de frequência (*Nunca; Algumas vezes; Muitas vezes* ou *Sempre*) e, para o processamento estatístico dos dados, foi considerado o total de 738 questionários respondidos na íntegra.

Após o processamento, verificamos que a estimativa geral do Alfa de Cronbach foi de 0,78 (variando de 0,76 a 0,80, com confiança de 95%), representando, portanto, uma boa consistência interna do instrumento de medida para crianças. Além disso, aferimos a correlação entre cada item e o escore total dos demais itens (Correlação Item-Total Corrigida), para mensurar o quanto o item contribui para o instrumento de medida. Como resultado, identificamos quatro itens com correlações baixas, embora positivas, o que sugeriu uma revisão do seu conteúdo a partir da literatura e do rigor teórico, que será apresentada adiante.

## 7.5 ALTERAÇÃO DE ITENS (INSTRUMENTO PARA CRIANÇAS) APÓS APLICAÇÃO PILOTO E ANÁLISE DE CONSISTÊNCIA INTERNA

A partir das observações realizadas e da análise de consistência interna, identificamos os itens nos quais as crianças tiveram mais dificuldade de interpretação. A equipe de pesquisa analisou cada um deles e procedeu à alteração na redação, bem como à exclusão de um item, com o objetivo de torná-los adequados à compreensão das crianças.

A seguir, os itens que sofreram alteração:

Item aplicado: *Na minha sala as crianças fazem as atividades e deixam as outras fazerem.*

Nova redação: *Na minha sala, algumas crianças atrapalham as outras DE PROPÓSITO.*

Esse item visa a avaliar questões ligadas à incivilidade. A escrita original, ao juntar duas ações positivas (*fazem as atividades e deixam as outras fazerem*), dificultou a compreensão das crianças. O verbo *atrapalhar* com o complemento da expressão *de propósito* deixam o item mais claro e objetivo, bem como adequado à escala de respostas e ao que se pretende avaliar.

Item aplicado: *Mesmo sem querer eu fico sozinho ou sozinha na escola.*

Nova redação: *Tenho com quem brincar e não fico sozinho.*

Nesse item, a mudança no conteúdo se deu em decorrência da expressão *mesmo sem querer*, uma vez que esta dá margem ao entendimento de que o aluno não pode em algum momento querer estar sozinho. Já a expressão *tenho com quem brincar* indica que o aluno tem possibilidade de socialização com os colegas e que não é excluído por eles.

Item aplicado: *Controlo minha raiva sem perder a paciência e nem bater nas pessoas.*

Nova redação: *Eu consigo controlar minha raiva.*

O item inicial tinha três ações (controlar a raiva, não perder a paciência e não bater nas pessoas), o que gerou confusão nas crianças para a seleção de uma resposta. Dessa forma, reduzi-lo para uma única ação favorece a compreensão dos respondentes e reforça a ideia de que o reconhecimento dos sentimentos é o primeiro passo para a autorregulação.

Item aplicado: *Na minha escola as professoras conversam com as crianças sem gritar.*

Nova redação: *Na minha escola a professora grita ao falar com a turma.*

No item original, a escala de resposta dificultou a compreensão das crianças. Assim, a alteração proposta no enunciado foi para deixá-lo mais direto, com foco na ação, deixando de ser, dessa maneira, um item invertido. Destacamos que o item original, e mesmo o alterado, não se aplica ao contexto das crianças surdas. Outra problemática foi identificada na aplicação, pois por vezes a professora da turma já estava falando em tom exaltado e, quando as crianças não compreendiam o item, a forma de explicar, em algumas situações, causava constrangimento à criança, que evitava responder positivamente ao item e gerar desconforto para a professora.

Item aplicado: *Minha professora ensina a gente a reconhecer que as pessoas têm diferentes necessidades e precisamos cooperar umas com as outras.*

Nova redação e divisão do item: *Minha professora ensina a gente a reconhecer que temos diferentes necessidades e Minha professora ensina a gente a cooperar uns com os outros.*

O item inicial tinha duas ações importantes em sua descrição, o que gerou dificuldade para encontrar a resposta, uma vez que a professora pode ensinar a reconhecer diferentes necessidades, mas não, necessariamente, fomentar a cooperação. Dessa forma, houve a necessidade de desmembrá-lo.

Item aplicado: *Resolvo pequenos problemas sem precisar chamar um adulto.*

Nova redação: *Eu consigo resolver pequenos problemas sozinho.*

As crianças tiveram dificuldade na compreensão da expressão *sem precisar chamar um adulto*, o que gerou a necessidade de alterar o item de forma que o aluno possa identificar se consegue resolver os problemas de maneira autônoma, que era o objetivo central do item em questão.

Itens aplicados:

*Na minha sala tem crianças que tiram sarro e fazem piada de colegas com deficiência.*

*Na minha sala as crianças com deficiência realizam atividades junto com as outras.*

Nova redação:

*Na minha ESCOLA tem crianças que tiram sarro e fazem piada de colegas com deficiência.*

*Na minha ESCOLA as crianças com deficiência realizam atividades junto com as outras.*

Apesar da presença de crianças com deficiência em todas as unidades escolares, foi observado que, nas turmas em que não havia, as crianças não conseguiam responder ao item, pois a escala da resposta é de frequência. Assim, em função da relevância dessas informações para avaliar a convivência escolar, a alteração proposta foi a substituição da referência da sala de aula para a escola.

Item aplicado: *Na minha escola as regras são criadas apenas pela direção.*

Item excluído.

Esse foi um dos itens com baixa consistência interna e que, nas observações, apresentou dificuldade de compreensão pelas crianças. Quando nos voltamos à fundamentação teórica piagetiana (Piaget, 1932/1994), constatamos a dificuldade presente no próprio percurso do desenvolvimento moral das crianças quanto ao reconhecimento e classificação das regras como negociáveis, não negociáveis e organizacionais. Existe uma dificuldade própria do pensamento ainda heterônomo em compreender a natureza das regras – quando são convencionais e quando são morais, e se são impostas ou construídas coletivamente. Outro aspecto levantado na aplicação é que, segundo as professoras, a palavra “regra” não é muito utilizada na escola, sendo mais usado o termo “combinado”, o que também pode ter interferido na resposta das crianças. O mesmo para o termo “direção”, que é pouco utilizado, sendo mais comum (na aproximação do item) o termo “coordenação” ou a menção direta à diretora. Ao retomarmos a matriz de referência e os objetivos da seção, também entendemos que outros itens avaliam a qualidade da convivência como democrática, mesmo com a retirada deste. Assim, o item foi excluído do instrumento.

Item aplicado: *Na minha escola, quando as crianças fazem alguma coisa errada, os adultos dão advertências ou suspensão.*

Item excluído.

Além da baixa consistência interna desse item, nas observações, as crianças participantes demonstraram dúvidas quanto à compreensão do significado de *advertência* e *suspensão*. A partir das observações, discutiu-se o quanto a compreensão intencionada com esse item não poderia ser atendida em função do próprio desenvolvimento das crianças, que são, entre os 7 e 11 anos, heterônomas a ponto de não compreenderem a diferença do tipo de sanção aplicada pelos adultos. Também foi evidenciado que os referidos termos e esse modelo de sanção não são comuns no EFI, segundo as docentes. Foi retomado que o objetivo de avaliar a qualidade

da convivência democrática sobretudo no estabelecimento de sanções que não fossem expiatórias, não seria possível no questionário das crianças e, assim, decidiu-se por eliminar esse item.

Dois itens apresentaram baixa consistência interna, todavia, pela relevância de sua temática, apresentamos as justificativas para que não sejam excluídos ou alterados. Os dois itens serão descritos a seguir.

Item aplicado: *Nos últimos 3 meses, eu vi as mesmas crianças sendo agredidas, ameaçadas ou sendo provocadas por alguém da escola.*

Ainda que esse tenha sido um item apontado como de baixa consistência, optou-se por mantê-lo em razão da qualidade e necessidade da resposta pretendida: trata-se de uma maneira amplamente discutida na literatura atual sobre a diagnose de situações de *bullying* e a complexidade que é a investigação do fenômeno se utilizando de indicadores do problema em questionários que investiguem para além dessa forma de violência (Tognetta *et al.*, 2020). Discutiu-se que a baixa consistência do item poderia se dar em função das ações que são apontadas como possibilidades para a compreensão dos atos violentos: agredir, ameaçar, provocar. Contudo, chamou-nos a atenção o fato de que, nos demais itens que tratavam do mesmo fenômeno com os verbos também apresentados, não foi encontrada baixa consistência. Este item, em especial, se refere à presença de espectadores de *bullying*, que são descritos em toda literatura sobre o tema como maioria entre os envolvidos nesse tipo de violência, fato que pode reiterar a baixa consistência do item, já que os próprios indicadores internacionais apontam altos índices de envolvimento daqueles que assistem às cenas dessa violência repetida, que tem como uma de suas principais características a presença de um público espectador.

Item aplicado: *Eu me sinto triste e até tenho vontade de chorar sem entender bem o motivo.*

Apesar de a estatística apontar baixa consistência interna, optou-se por manter esse item por se tratar de um importante diagnóstico que indica o cuidado como qualidade necessária da convivência, principalmente na atualidade, em decorrência da pandemia da covid-19: o sofrimento emocional apresentado por parte das crianças. As investigações sobre essa temática ainda estão em processo de consolidação, o que não nos permite ter muitos parâmetros para repensar a composição do item. Contudo, em pesquisa recente (Tognetta; Cuadra-Martínez; Queiroz *et al.*, 2022) utilizada como referência na revisão de bibliografia para a construção do instrumento em questão, esse item faz parte de um questionário avaliado com boa consistência interna, além de ser considerado como essencial para o diagnóstico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas investigações pontuam a importância da escola enquanto instituição de educação indispensável na vida de crianças e adolescentes. Notadamente, as vivências do âmbito escolar podem impactar a vida de meninas e meninos para além da aquisição de conteúdos formais, sobretudo seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (Araújo, 1993, 2000; Devries; Zan, 1998; Goergen, 2007; Casassus, 2008; Vinha, 2000; Tognetta, 2003; Vinha; Tognetta, 2009). Portanto, promover uma convivência pautada por valores morais como o respeito, a justiça e a solidariedade e prevenir a violência é uma tarefa indispensável a todas as instituições responsáveis pela educação. Para isso, sabe-se que somente um trabalho planejado, sistemático e intencional contribui para o cuidado com a saúde e a segurança pessoal, social e emocional das alunas, alunos, docentes, membros da equipe gestora, funcionárias e funcionários (La Taille, 2009; Menin *et al.*, 2017; Tognetta, 2022; Tognetta; Lepre, 2022).

Desde os anos 1990, Delors e colegas (1996) afirmam que a educação deveria se orientar por quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. É evidente que, quando se deseja uma educação de qualidade, os quatro pilares são essenciais e devem ser norteadores de políticas públicas que os garantam.

Casassus (2008, p. 30) nos revelou que, entre as variáveis que poderiam contribuir para o melhor desempenho acadêmico, “sentir-se bem na escola” mostrou-se determinante para o sucesso que se espera com as avaliações em larga escala. O bem-estar, fruto de práticas democráticas, inclusivas, pacíficas e cuidadosas presentes nas escolas, é tão importante quanto o desempenho acadêmico esperado.

Ao mesmo tempo, as intervenções punitivas que visam à obediência a uma autoridade se mostram ineficientes, bem como as práticas comuns por meio de ações interventivas pontuais – em geral, pouco planejadas e fragmentadas –, e precisam ser superadas, pois deixam



de promover a aprendizagem de formas mais assertivas de conviver (Jares, 2008; Torrego; González, 2008; Tognetta, 2020, 2022; Knoener; Santos; Duarte, 2022; Tognetta; Cuadra-Martínez; Queiroz *et al.*, 2022; Tognetta; Cuadra-Martínez; Souza *et al.*, 2022), conforme vem, há muito, sendo investigado nas áreas de educação e de psicologia (Piaget, 1932/1994; Piaget, 1945/1998; Menin, 2003; Kamii, 2008; Tognetta, 2009).

Isso posto, consideramos então que olhar para a educação pela ótica da convivência é, para o futuro, a grande oportunidade de formar pessoas críticas, capazes de tomar decisões baseadas em valores democráticos que respeitem a diversidade humana.

Dessa forma, o investimento de uma rede educacional na produção de instrumentos de medida como os desenvolvidos neste projeto indica um pioneirismo ao lançar luz sobre as temáticas relacionadas à inclusão, de modo a contemplar toda a diversidade presente na rede, seja ela étnico-racial, cultural, de gênero ou de deficiência. Mais do que nunca, e principalmente após o cenário pandêmico vivenciado, investigações atuais alertam para a dificuldade das escolas na prevenção e no cuidado com o sofrimento emocional de crianças e adolescentes alvo de discriminações, sejam elas quais forem (van der Meulen; Granizo; Del Barrio, 2021), sinalizando que, para além de propósitos em seus currículos, é necessário que haja um conjunto de ações que se concretizem no chão da escola para que esses problemas sejam identificados e deixem de ser recorrentes.

Diante de tais ponderações e tendo em vista todo o processo que foi descrito, destacamos, em seguida, mais algumas considerações sobre critérios que julgamos essenciais na construção de instrumentos de avaliação da natureza dos descritos nesta obra.

Primeiramente, reafirmamos nossos argumentos a respeito da importância da aproximação da equipe de pesquisadoras e pesquisadores com profissionais que atuam na escola, com o intuito de compartilhar a proposta e a temática da convivência, bem como de conhecer a realidade da rede. No caso específico do projeto de pesquisa que descrevemos aqui, essa interação foi enriquecedora desde as ações prévias até a validação do conteúdo dos instrumentos.

O segundo ponto que queremos enfatizar refere-se à advertência de que instrumentos dessa natureza não devem ser utilizados de forma dissociada de uma proposta de formação continuada de docentes e dos demais atores escolares, sob risco de que sejam compreendidos como instrumentos de avaliação do trabalho das professoras e professores, ou de uma espécie de ranqueamento das escolas, o que pode gerar desmotivação e desengajamento das e dos profissionais.

Retomamos também que o processo descrito nesta obra se refere aos primeiros passos da construção de um conjunto de instrumentos, visto seu foco de desenvolvimento e aplicação ter sido lançado ao 4º e 5º anos do ensino fundamental. Nesse aspecto, destacamos que há uma parcela importante de crianças que não estão alfabetizadas; logo, precisam de auxílio para ter acesso e responder ao questionário. Apesar disso, mesmo se tratando de um instrumento com 52 itens (sendo 8 de perfil, mais 46 avaliativos), dada a temática e as afirmativas simples e diretas sobre o cotidiano escolar, as crianças conseguiram responder e demonstraram satisfação.

Nesse sentido, não se mostrou necessária a redução de itens do instrumento para as crianças, contrariando a expectativa inicial de docentes, representantes dos núcleos e outros envolvidos na fase de elaboração. Vale dizer que a preocupação com a quantidade de itens, em geral, se dava antes de as pessoas terem contato com o questionário, apenas com a informação do número de itens.

Entretanto, essa avaliação acerca do número de itens não se aplica às crianças com deficiência intelectual, TEA, deficiência múltipla e outras condições que não puderam ser observadas e avaliadas de forma mais aprofundada, por vários motivos: algumas faltaram no dia da aplicação piloto; outras não quiseram responder; em algumas escolas, em função das características das crianças, a professora considerou que não tinham condições de participar; a maioria teve apenas alguns itens lidos, se cansou rapidamente e perdeu o interesse, e aquelas que quiseram responder a mais itens precisavam de auxílio com a escala, em geral respondendo “sim” ou “não”. A aplicação piloto a esse grupo de crianças, público da educação especial, teve este objetivo alcançado: verificar que elas podem e têm interesse em participar, sendo necessário, todavia, que haja investimento nas adaptações do instrumento.

Sendo assim, recomendamos que projetos como este que realizamos incluam a participação de especialistas da educação especial, das áreas de deficiência intelectual e TEA, para que sejam identificados grupos de itens que garantam uma avaliação adequada a essas crianças. Do mesmo modo, no que se refere à aplicação em Libras, o questionário deve ser submetido a estudos específicos ou a uma possível adaptação cultural a ser feita com a participação de especialistas em bilinguismo para surdos. O número de itens não se mostrou um problema para as crianças surdas que participaram do piloto; é necessário apenas o investimento na tradução, a partir dos respectivos contextos bilíngues existentes na rede. Para tanto, faz-se fundamental a participação de professor, instrutor e/ou intérprete surdo durante todas as fases do projeto.

Importa pontuar também que o processo de elaboração e validação de instrumentos de medida, para a finalidade proposta, qual seja, diagnóstico da convivência escolar para toda a RME/SP, não se finda com a entrega desses primeiros questionários. Vale lembrar que a matriz de referência, os constructos elaborados nortearão a elaboração de todos os instrumentos que deverão ser desenvolvidos para as demais etapas da educação básica. Assim sendo, em havendo continuidade deste projeto, serão desenvolvidos os instrumentos (anualmente) para o Ciclo Autoral do ensino fundamental, o ensino médio e o Ciclo de Alfabetização, respectivamente, a partir das bases nesse percurso apresentadas, contemplando todos os achados desta primeira etapa de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, os instrumentos para o 4º e 5º anos deverão passar por estudos e adaptações para os perfis específicos, como sinalizado anteriormente.

Há outras dimensões a serem consideradas e que impactam significativamente a convivência escolar, e que, apesar de contempladas, não estão aprofundadas nos instrumentos, como: a infraestrutura das escolas, a integração com a comunidade (famílias) e as questões referentes ao trabalho docente. A infraestrutura da escola influencia até mesmo no momento da coleta dos dados, pois a falta de equipamentos disponíveis ou em funcionamento e o acesso

à internet interferem nas condições para a participação no momento em que as crianças estão respondendo ao questionário. E, além disso, o equilíbrio emocional das equipes (docente, gestão e outros funcionários), a frequência do corpo docente, as condições de limpeza da escola, a manutenção dos equipamentos dos diversos ambientes impactam, para além de outros fatores, na percepção de acolhimento e proteção na escola. Essas são, entre outras, dimensões que merecem ser observadas e que contribuem para uma convivência positiva.

Diante de tudo quanto exposto, reconhecemos que um passo muito importante foi dado pela SME/SP, no sentido de construir a possibilidade de um diagnóstico da convivência das escolas, unindo o debate científico dessa área, as especificidades teóricas acerca da inclusão e da diversidade, assim como a *expertise* dos núcleos e a contribuição dos atores escolares, para que futuramente possam ser planejadas ações intencionais e direcionadas para evidenciar o que já apontam como ações positivas e melhorar as práticas desafiadoras.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A.; COSTA, M. P. P.; ROSSI, T. W. T. Gesto-visualidade no processo de tradução de literatura infanto-juvenil: marcas do discurso narrativo. *Translatio*, n. 9, p. 3-20, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/51669>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ANDRADES-MOYA, J. Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*. Heredia, v. 24, n. 2, p. 346-368, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.17>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- ARAÚJO, U. F. *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. 1993. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1993.63853>
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007>
- ASCORRA, P.; LÓPEZ, V.; CARRASCO-AGUILAR, C.; CUADROS, O.; PIZARRO, I.; NÚÑEZ, C. G. Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, n. 95, p. 7-28, 2009.
- BAGAT, M. P. Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. *Attualità – Psicologia*, Roma, v. 1, n. 2, p. 49-56, 1986.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARNES, C. Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”. *Política y Sociedad*, v. 47, n. 1, p. 11-25, 2010. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130011A>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. S.; CARONE, I. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRADSHAW, C. P.; COHEN, J.; ESPELAGE, D. L.; NATION, M. Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review*, 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) . Acesso em: 8 nov. 2022.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 11 ago. 2023.

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: Presidência da República, 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 11 ago. 2023.

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, 2015b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Linha do tempo da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BUTLER, J. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.

CAMPOS, S. B. *A responsividade no Programa “A Convivência Ética na Escola”*: um olhar para a transformação. 2020. 1 recurso online (209 p.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

CARAPELLO, R. O racismo camuflado pelo bullying. *Revista Educação-UNG-Ser*, v. 15, n. 1, p. 171-178, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33947/1980-6469-v15n1-4018>

CARNEIRO, S. Racismo na educação infantil. *Portal Geledés*, 2008. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/racismo-na-educacao-infantil-por-sueli-carneiro/?gclid=Cj0KCQjwlOmLBhCHARIsAGiJg7m2Ykc dJ7tnJeu1eYs1VbuBtdPxJJrSenXbsFpT0GKKDENVJi19edAaApWjEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/racismo-na-educacao-infantil-por-sueli-carneiro/?gclid=Cj0KCQjwlOmLBhCHARIsAGiJg7m2Ykc dJ7tnJeu1eYs1VbuBtdPxJJrSenXbsFpT0GKKDENVJi19edAaApWjEALw_wcB). Acesso em: 28 out. 2021.

CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Liber Livro, 2008.

CASO-LÓPEZ, A. A. C.; NIEBLA, J. C.; FIERRO-EVANS, M. C.; DÍAZ LÓPEZ, C. Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, v. 37, n. 149, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a2.pdf> Acesso em: 15 out 2022.

CERQUEIRA, D.; FERREIRA, H.; BUENO, S. (coord.). *Atlas da violência 2021*. Brasília: Ipea; FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf> Acesso em: 15 out. 2022.

CHAPARRO CASO-LÓPEZ, A. A.; CASO NIEBLA, J.; FIERRO EVANS, M. C.; DÍAZ LÓPEZ, C. Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, v. 37, n. 149, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada*. Guia Prático para Análise Qualitativa. São Paulo: Artmed, 2009.

CLARK, W. M. *Student perceptions of school climate: disaggregated by gender, grade level, and subject area*. 2012. Thesis (Doctor of Education) – Faculty of the College of Education University, Houston, USA, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10657/600>. Acesso em: 10 abr. 2021.

COHEN, J. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, v. 76, n. 2, Summer 2006.

COHEN, J. School climate: engaging the whole village, teaching the whole child. *The Challenge*, v. 16, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=97>. Acesso em: 20 jun. 2023.

COHEN, J. The new standards for learning. *Principal Leadership*, Sept, 2012.

COHEN, J.; ESPELAGE, D. L. *Feeling safe in school: bullying and violence prevention around the world*. Cambridge: Harvard Educational Press, 2020.

COHEN, J.; PICKERAL, T.; McCLOSKEY, M. The challenge of assessing school climate. *Educational Leadership*, v. 66, n. 4, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec08/vol66/num04/The-Challenge-of-Assessing-School-Climate.aspx>. Acesso em: 20 jun. 2023.

COLOMBO, T. F. S. *A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

COWIE, H. Peer support as an intervention to counteract school bullying: listen to the children. *Children & Society*, v. 25, n. 4, p. 287-292, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00375.x>

CROCHIK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. *Movimento: Revista de Educação*, n. 3, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270>

CRONBACH, L. J. *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



CUADRA MARTINEZ, D. Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 14, n. 42, p. 939-967, 2009.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu-MG: ANPED, 2009.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL BARRIO, C.; GUTIÉRREZ, H.; BARRIOS, A.; VAN DER MEULEN, K.; GRANIZO, L. Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediatría Atención Primaria*, v. 7, n. 25, p. 75-100, jan./mar. 2005.

DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; MONTERO, I.; GUTIÉRREZ, H.; FERNÁNDEZ, I. La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, v. 26, n. 1, p. 25-57, 2003.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; RUIZ, R. O. Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, Colombia, v. 16, n. 1, enero/marzo 2017.

DEL REY, R.; ORTEGA, R.; FERIA, I. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidade educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 66, p. 159-180, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009>. Acesso em: 3 abr. 2022.

DELORS, J. *et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 5, n. 8, p. 42-59, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452008000100003> Acesso em: 7 maio 2022.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2006.

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

ELIAS, M. J.; BERKOWITZ, M. W. *Schools of social-emotional competence and character: actions for school leaders, teachers, and school support professionals*. Dude Publishing, 2016.

ELIAS, M. J.; PARKER, S. J.; KASH, V. M.; DUNKEBLAU, E. Social-emotional learning and character and moral education in children: synergy or fundamental divergence in our schools? *Journal of Research in Character Education*, v. 5, n. 2, p. 167, July 2007.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. São Paulo: Artmed, 2014.

FACHEL, J. M. G.; CAMEY, S. Avaliação psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: CUNHA, J. A. *et al. (org.). Psicodiagnóstico – V*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 158-170.



- FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1999.
- FAN, W.; WILLIAMS, C.; CORKIN, D. D. M. A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, v. 48, n. 6, p. 632-647, 2011.
- FIERRO-EVANS, M. C. Convivencia inclusiva y democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, n. 40, 2013. Disponível em: [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_convivencia\\_inclusiva\\_y\\_democratica\\_una\\_perspectiva\\_para\\_gestionar\\_la\\_seguridad\\_escolar](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar). Acesso em: 12 fev. 2023.
- FIERRO-EVANS, M. C.; CARBAJAL-PADILLA, P. Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, v. 18, n. 1, p. 9-27, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- FIERRO-EVANS, M. C.; CARBAJAL-PADILHA, P.; MARTÍNEZ-PARENTE ZUBIRÍA, R. *Ojos que sí ven: casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Cidade do México: Ediciones SM, 2010. (Somos maestras. Série Convivencia escolar). Disponível em: [https://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/programas/prodep/convivencia-escolar/Ojos\\_Que\\_Si\\_Ven.pdf](https://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/programas/prodep/convivencia-escolar/Ojos_Que_Si_Ven.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.
- FRANCO, C. P. Abordagem etnográfica à convivência na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 887-907, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3gPk5MDzCCfq4ghFhXcMyMd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 fev. 2023.
- FULLAN, M. *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ. Ministério da Saúde. *Crianças na pandemia covid-19. Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia covid-19*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: [https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as\\_pandemia.pdf](https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as_pandemia.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. *The state of the world's children 2021: on my mind – promoting, protecting and caring for children's mental health*. New York: Unicef, Oct. 2021.
- GARANDEAU, C. F.; CILLESSEN, A. H. N. From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, v. 1, n. 6, p. 612-625, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.005>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 8, n. 1, p. 124-132, 2006.
- GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of Grounded Theory*. New York: Aldene de Gruyter, 1967.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 737-762, out. 2007.
- GOMES, N. L. Políticas públicas para a diversidade. *Sapere Aude*, v. 8, n. 15, p. 7-22, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p7>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- GONÇALVES, C. C. *Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GONZALEZ, R. K. *Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor ou raça*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HAIR, J. F.; BLACK, B.; BARDIN, B.; ANDERSON, R. R.; TATHAN, R. L. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

IDOETA, P. A. Massacre em escola de Suzano: padrão de atiradores envolve crise de masculinidade e fetiche por armas, dizem especialistas. *BBC News Brasil*, São Paulo, 16 de mar. de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47573154>. Acesso em: 12 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. 2019a. Disponível em: <http://inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem revela impacto do bullying nas escolas*. 19 jun. 2019b. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pesquisa-internacional-sobre-ensino-e-aprendizagem-revela-impacto-do-bullying-nas-escolas/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pesquisa-internacional-sobre-ensino-e-aprendizagem-revela-impacto-do-bullying-nas-escolas/21206). Acesso em: 20 jul. 2022.

JANOSZ, M.; BRIÈRE, F. N.; GALAND, B.; PASCAL, S.; ARCHAMBAULT, I.; BRAULT, M.-C.; MOLTRECHT, B.; PAGANI, L. S. Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment. *Journal of Epidemiology Community Health*, v. 72, n. 12, 2018.

JARES, X. R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

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

JONES, S.; BAILEY, R.; BRUSH, K.; NELSON, B.; BARNES, S. What is the same and what is different? Making sense of the “non-cognitive” domain: helping educators translate research into practice. *Easel Lab*, May 2016. Disponível em: [https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words\\_matter\\_paper.pdf](https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf). Acesso em: 25 jun. 2020.

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KNOENER, D. F. *Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários*. 2019. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181949>. Acesso em: jul. 2022.

KNOENER, D. F. *A promoção da convivência ética no contexto escolar: formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes*. 2023. 475 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/250535>. Acesso em: 22 out. 2023.

KNOENER, D. F.; SANTOS, N. C. P.; DUARTE, L. M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: considerações sobre a formação docente. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, p. e022094, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16954>. Acesso em: 18 abr. 2023.

- KRAFT, M. A.; FALKEN, G. T. Why school climate matters for teachers and students. Teachers also thrive in strong school climates. *State Education Standard*, v. 20, n. 2, p. 33-35, May 2020.
- KUMADA, K. M. O.; SILVA, I. R. Algumas reflexões sobre livros didáticos de ensino de português como segunda língua para surdos. In: VALLE, L. E. L. R. (org.). *Desenvolvimento com competência em aprendizagem: reunindo conhecimentos interdisciplinares*. São Paulo: Scortecci, 2016. p. 135-145.
- LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LAGE, M. C. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *ETD Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n.esp, p. 198-226, 2011.
- LAHR, T. B. S. *Territórios vulneráveis: os problemas de convivência na escola e a rede de proteção*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235040>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- LAHR, T. B. S.; TOGNETTA, L. R. P. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. *Tópicos Educacionais*, v. 27, n. 1, p. 62-78, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672770961004/672770961004.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- LEME, M. I. S. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2006.
- LOPEZ, V.; ASCORRA, P.; MORALES, M. School climate and convivencia escolar: tensions and issues in Latin America – comment on Cohen & Thapa 2017. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, v. 2, n. 1, p. 117-124, 2017.
- LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, v. 5, n. 1, 2007.
- LÜCK, H. *Gestão da cultura e do clima organizacional na escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MACNEIL, A. J.; PRATER, D. L.; BUSCH, S. The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal Leadership in Education*, v. 12, n. 1, p. 73-84, Jan./Mar. 2009.
- MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. Valores sociomoraís. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. de S. (org.). *Valores sociomoraís: reflexões para a educação*. Americana, SP: Adonis, 2017. v. 1. p. 22-60.
- MARTINEZ-ARIAS, M. del R. *Psicometría: teoría de los testes psicológicos y educativos*. España: Lavel, 1996.
- MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. 2014.
- MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>. Acesso em: 20 maio 2022.
- 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

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. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742019000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 out. 2021.

MENESINI, E.; NOCENTINI, A.; CAMODECA, M. Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 31, p. 1-14, 2013.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 37-100.

MENIN, M. S. de S.; TREVISOL, M. T. C.; ZECHI, J. A. M.; BATAGLIA, P. U. R. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís: contribuições para o cotidiano da escola. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3449>. Acesso em: 8 nov. 2020.

MISSORI, L. L. *A construção como promotora da autonomia moral: construção de instrumentos de avaliação em escolas de ensino médio*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

MONTALTI, E. Adolescentes têm piora no sono, alimentação, humor e aprendizado durante a pandemia de covid-19, aponta pesquisa. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2020/12/15/adolescentes-tem-piora-no-sono-alimentacao-humor-e-aprendizado-durante>. Acesso em: 3 fev. 2021.

MORO, A. *A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6965750](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6965750). Acesso em: 18 abr. 2023.

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

MORO, A.; MORAIS, A.; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 67-90, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3733>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MORO, A.; VINHA, T. P. Os desafios causados pela excepcionalidade da Covid-19 e o clima escolar. In: D'AURIA-TARDELI, D. (org.). *Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. v. 1, p. 109-139.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A análise das políticas públicas*. Tradução Agemir Bavaresco, Alceu Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

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

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, v. 12, n. 4, p. 495-510, 1997.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2006. Nova York. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 2 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Orealc/Unesco, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO OU ECONÓMICO – OECD. *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO OU ECONÓMICO – OECD. *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: conceptual framework*. 2013. Disponível em: [http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.

ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R.; CASAS, J. A. La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 6, n. 2, p. 91-102, 2013.

OSHER, D.; NEIMAN, S.; WILLIAMSON, S. School climate and measurement. *State Education Standard*, v. 20, n. 2, p. 23-27, May 2020. Disponível em: <https://www.nasbe.org/school-climate-and-measurement/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

PAGAIME, A. A educação especial no debate sobre a qualidade da educação e das avaliações em larga escala. In: PRIETO, R. G.; KUMADA, K. M. O.; BRITO, F. B.; ANDRIOLI, M. G. P. (org.). *Políticas de educação especial*. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-24.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998.

PASQUALI, L. *Técnicas de exame psicológico – TEP: manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. v. 1.

PASQUALI, L. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: PASQUALI, L. et al. (org.). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 165-198.

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, M. M. G. D. P. N. *Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976a.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976b.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. Trabalho original publicado em 1932.

PIAGET, J. A educação da liberdade. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 8-26. Trabalho original publicado em 1945.



- PIAGET, J. *Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak, 2014. Trabalho original publicado em 1954.
- PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84611, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684611>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- PUIG, J. M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.
- PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARANTES, V. A. (org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.
- RETUERT ROE, G.; CASTRO, P. J. Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, Santiago, v. 16, n. 46, p. 321-345, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- RIBEIRO, R.; ARAÚJO, D. *Infâncias migrantes em São Paulo*. Associação Cidade Escola Aprendiz. 2018. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/infancias-migrantes-em-sao-paulo/>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- ROBERTSON, J. *Educar fuera del aula: trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre*. Espanha: SM Ediciones, 2017.
- RODRÍGUEZ-FIGUEROA, H. M. Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinética: Revista Electrónica de Educación*, v. 57, e1272. 2021. Disponível em: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003). Acesso em: 3 fev. 2022.
- ROSA, M. R. *Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano*. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ROSS, R.; BROWN, P.; BIAGAS, K. H. Creating equitable school climates. *State Education Standard*, v. 20, n. 2, p. 17-22, May 2020.
- SALDAÑA, J. *The coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications Ltda., 2009.
- SANCHES, M. A.; MANNES, M.; CUNHA, T. R. da. Vulnerabilidade moral: leitura das exclusões no contexto da bioética. *Revista Bioética*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 39-46, jan. 2018.
- SANTOS, N. C. P. A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino: para que a convivência ética seja valor. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/213976/santos\\_ncp\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/213976/santos_ncp_me_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y). Acesso em: 9 jan. 2023.
- SÃO PAULO (Município). *Lei n. 8.989 de 29 de outubro de 1979*. Dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos do município de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 1979. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-8989-de-29-de-outubro-de-1979>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- SÃO PAULO (Município). *Lei n. 16.134 de 12 de março de 2015*. Dispõe sobre a criação de Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo e dá outras providências. 2015a Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16134-de-12-de-marco-de-2015> Acesso em: 13 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Decreto n. 56.560 de 28 de outubro de 2015*. Regulamenta a Lei n. 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da Rede Municipal de Ensino. 2015b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-56560-de-28-de-outubro-de-2015/#>! Acesso em: 13 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016*. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32661.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Portaria n. 8.764 de 23 de dezembro de 2016*. Regulamenta o Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016, que Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Lei n. 16.478 de 8 de julho de 2016*. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. 2016c. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/> Acesso em: 17 dez. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Portaria n. 2.974 de 12 de abril de 2016*. Dispõe sobre a implantação e implementação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, prevista na Lei n. 16.134/2015, regulamentada pelo Decreto n. 56.560/2015, e dá outras providências. 2016d. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2974-de-12-de-abril-de-2016> Acesso em: 17 dez. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação especial: Língua Portuguesa para surdos*. – São Paulo: SME/Coped, 2019a. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-especial-lingua-portuguesa-para-surdos/> Acesso em: 12 fev. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas*. – São Paulo: SME/Coped, 2019b. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-indigenas-orientacoes-pedagogicas/> Acesso em: 12 fev. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas*. São Paulo: SME/Coped, 2021a. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SÃO PAULO (Município). *Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo*. São Paulo, 2021b. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo. *Portal de Dados abertos da Prefeitura de São Paulo: Educação. Demanda e Matrículas – mar./2022*. 2022. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/8b89fbee-63f2-4084-bfac-58687ea351d0/resource/1621f175-18ae-42b9-b109-f1b8c8771a10>. Acesso em: 18 maio 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Vulnerabilidade e educação*. São Paulo: SME/Coped, 2021c. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3). Disponível em:



<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/Dialogos-NAAPA-vulnerabilidade-educacao-v3.pdf> Acesso em: 13 fev. 2024.

SERRANO, C. M. C.; JIMÉNEZ, J. M. M.; ARIZA, J. T. B. *Fortalecimiento de inteligencia interpersonal para mejorar la convivencia escolar*. Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Programa de Maestría en Educación. Bogotá, D.C., 2021.

SILVA, L. C.; 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. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v28i68.4590>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SINGER, H. *República de crianças*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SNOWDEN, D. J.; BOONE, M. E. A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 2007.

SOLBERG, M. E.; OLWEUS, D. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, v. 29, n. 3, p. 239-268, 2003. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TAKIZAWA, R.; MAUGHAN, B.; ARSENEAULT, L. Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, v. 171, n. 7, p. 777-784, 2014. Disponível em: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TAROZZI, M. *O que é a Grounded Theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Tradução Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. (coord.). *Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala*. São Paulo: FCC, 2015. (Textos FCC, v. 46). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/316>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TESSARO, M. *Enfrentamento e prevenção do bullying e outras violências: construção de um programa de formação de profissionais que atuam na escola*. 2022. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2022.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). *Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes*. Americana, SP: Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). *A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais*. Relatório final apresentado à Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas no edital de pesquisas: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; DAUD, R. P. *Respeito é bom e eu gosto: o valor do respeito*. Americana, SP: Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; SOUZA, R. A. de; DUARTE, L. M.; NADAI, S. T. de. A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições

dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIS) em instituições escolares brasileiras e espanholas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1498-1523, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14096>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14096>. Acesso em: 8 nov. 2023.

TOGNETTA, L. R. P.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; QUEIROZ, D. M. de; BONFIM, S. A. B. Crianças também sofrem: o sofrimento emocional em crianças durante a pandemia covid-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022096, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16956>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TOGNETTA, L. R. P.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; SOUZA, R. A. de; NETO, M. F. O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022095, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16955>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. da S.; VICENTIN, V. F. *Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção nos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia moral*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. v. 3.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. *Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência*. 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

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

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (org.). *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008. p. 199-246.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, dez. 2010.

TORREGO, J. C. S.; GONZÁLEZ, A. G. Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, v. 347, p. 369-394, 2008.

URBINA, S. *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

URUÑUELA, P. Por qué debemos trabajar la convivencia en los centros educativos? In: ABAD, J. (coord.). *Aprender a convivir, aprender a transformar*. Barcelona: Graó, 2017. p. 8-12.

VAN DER MERWE, S. E.; BIGGS, R.; PREISER, R.; CUNNINGHAM, C.; SNOWDEN, D. J.; O'BRIEN, K.; JENAL, M.; VOSLOO, M.; BLIGNAUT, S.; GOH, Z. Making sense of complexity: using SenseMaker as a research tool. *Systems*, v. 7, n. 2, p. 25, 2019. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2079-8954/7/2/25>. Acesso em: 20 maio 2021.

VAN DER MEULEN, K.; GRANIZO, L.; DEL BARRIO, C. Emotional peer support interventions for students with SEND: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, v. 12, e797913, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.797913>. Acesso em: 05 fev. 2024.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/Unicamp, 2017. v. 1.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F. de; MARQUES, C. de A. E.; SILVA, L. M. F. da; MORO, A.; VIVALDI, F. M. de C.; RAMOS, A. de M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/3747>. Acesso em: 3 nov. 2022.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 11, n. esp., p. 123-158, 2019. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/8904>. Acesso em: 6 jan. 2020.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F. da; VIVALDI, F. M. de C.; MORO, A. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana, SP: Adonis, 2017. (Coleção Valores Sociomoraes: reflexões para a educação).

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, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 18 abr. 2023.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. *INFAD Revista de Psicología*, v. 1, n. 7, p. 323-331, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791033.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

VIVALDI, F. M. de C. *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética*. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/342423>. Acesso em: 12 jul. 2021.

WALSH, D. *Sensemaking applications for agile: combining qualitative and quantitative metrics*. 2017. Disponível em: [https://www.agilealliance.org/wp-content/uploads/2017/07/D.Walsh\\_Sensemaking-Applications-for-Agile-Combining-Qualitative-and-Quantitative-Metrics.pdf](https://www.agilealliance.org/wp-content/uploads/2017/07/D.Walsh_Sensemaking-Applications-for-Agile-Combining-Qualitative-and-Quantitative-Metrics.pdf) Acesso em: 31 jan. 2022.

WREGE, M. G.; ANDRADE, B. G.; ARANHA, G. C.; LOURENCETTI, N. S. S. A linguagem do educador e a autonomia moral. *Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 6, n. 2, p. 115-132, ago./dez. 2014.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAMBIANCO, D. D. P. *As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ZECHI, J. A. M. *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2001 a 2005*. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

ZECHI, J. A. M. *Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?* 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

Como citar: APA

Moro, A., Pagaime, A., & Knoener, D. F. (Orgs.). (2024). *Construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP)* (Textos FCC: Relatórios técnicos, 66). FCC.

Como citar: ABNT

MORO, Adriano; PAGAIIME, Adriana; KNOENER, Darlene Ferraz (org.). *Construção e validação de instrumentos de medida para o diagnóstico da convivência escolar para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP)*. São Paulo: FCC, 2024. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 66).

Fundação  
Carlos Chagas

